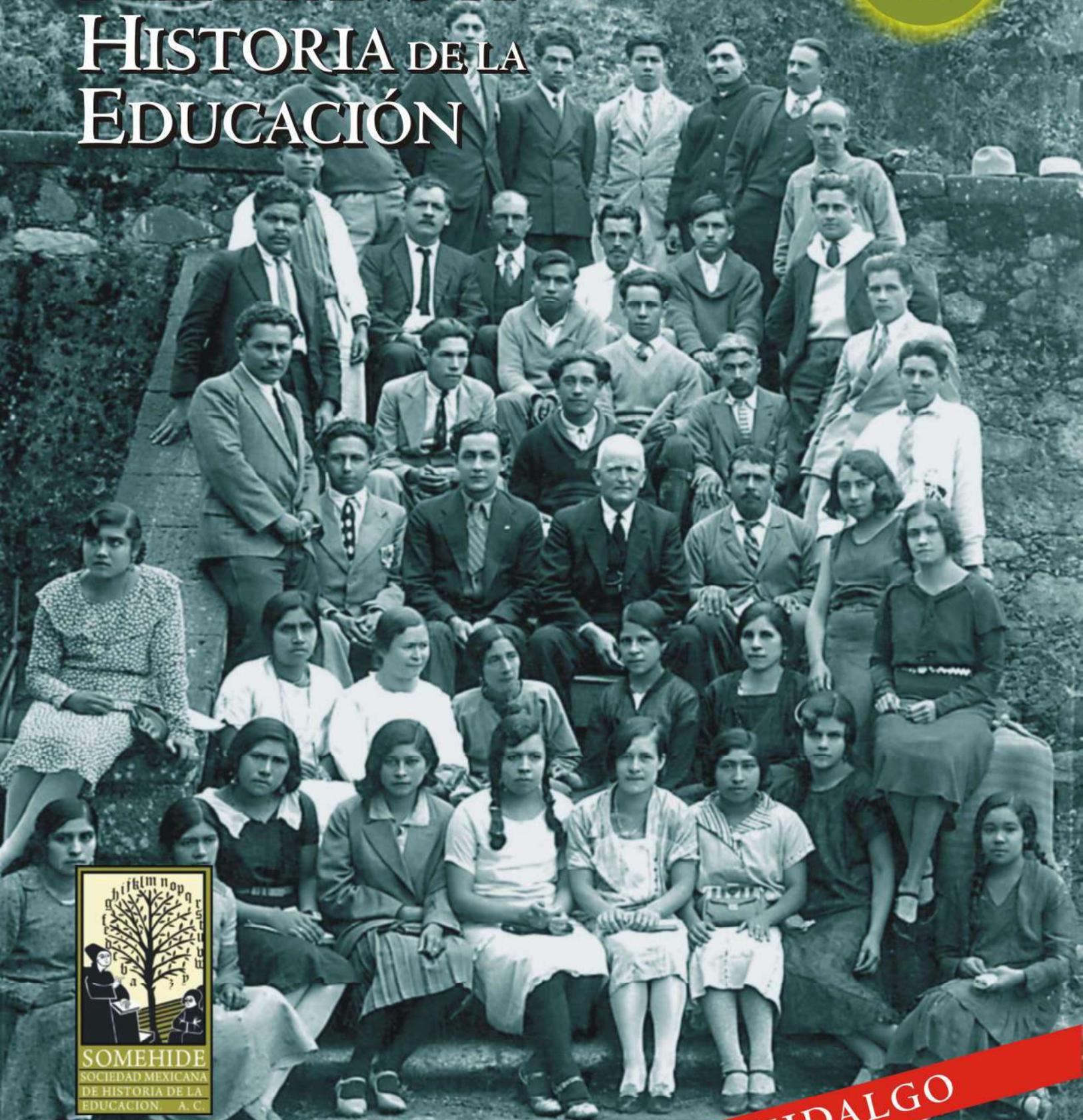


# ANUARIO MEXICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Volumen I  
Número I  
2018



HIDALGO

*Imagen de portada:*

Maestros de la Zona Escolar Federal, inspector Profr. Tomás L. Rubalcaba. Molango, Hidalgo.

*Fuente:* Estudio del Sr. Olguín, fotógrafo del pueblo de Molango, Hidalgo, México.

DOI de este número:

<https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1>

*Anuario Mexicano de Historia de la Educación* (volumen I, número I) es una publicación electrónica anual editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C. (Calle Avenida I, número exterior MZ I3, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. I4250, teléfono (614) 227 2619, <http://somehide.org>, correo electrónico [anuario@somehide.org](mailto:anuario@somehide.org). Editor responsable: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite; ISSN (electrónico): en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín, fecha de la última modificación: noviembre de 2018.

El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*.

Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.

2018. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC



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



## Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC

Consejo Directivo 2017-2019

### Presidenta

Dra. Mónica Lizbeth Chávez González

*Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, Michoacán, México*

### Vicepresidenta

Dr. Rene Medina Esquivel

*Benemérita y Centenaria Escuela*

*Normal de San Luis Potosí, México*

### Secretaría Académica

Dra. Cirila Cervera Delgado

*Universidad de Guanajuato, México*

### Secretaría de Organización

Dra. Marisol Vite Vargas

*Universidad Pedagógica Nacional, Hidalgo, México*

### Tesorería

Dra. Guadalupe García Alcaraz

*Universidad de Guadalajara, Jalisco, México*

### Vocales

Dra. Irma Leticia Moreno Gutiérrez

*Investigadora Independiente, Estado de México*

Dra. Guadalupe Cedeño Peguero

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*

Dra. Norma Ramos Escobar

*Universidad Pedagógica Nacional, San Luis Potosí, México*

Dra. María Isabel Vega Muytoy

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación  
del Estado de México*

### Comité Consultivo

Dr. Salvador Camacho Sandoval

*Universidad Autónoma de Aguascalientes, México*

Dra. Oresta López Pérez

*El Colegio De San Luis, SLP, México*

Dr. Federico Lazarín Miranda

*Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México*



## Anuario Mexicano de Historia de la Educación

### Director

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín  
Universidad Autónoma de Chihuahua, México  
jatrujillo@uach.mx

### Comité Editorial

Dra. Georgina María Esther Aguirre Lora  
*Instituto de Investigaciones  
Sobre la Universidad y la Educación,  
Universidad Nacional Autónoma de México*  
mariaestheraguirre@gmail.com

Dra. Guadalupe Cedeño Peguero  
*Universidad Michoacana de  
San Nicolás de Hidalgo, México*  
mpegueroI@hotmail.com

Dra. StefanyLiddiard Cárdenas  
*Universidad Pedagógica Nacional  
del Estado de Chihuahua, México*  
stefanyliddiard@gmail.com

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón  
*Universidad Autónoma de Chihuahua, México*  
aperezp@uach.mx

Dra. Cirila Cervera Delgado  
*Universidad de Guanajuato, México*  
ccerverad@yahoo.com

Dra. Mireya Martí Reyes  
*Universidad de Guanajuato, México*  
mireya@ugto.mx

Dra. Alma Elizabeth Vite Vargas  
*Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo*  
aevitevargas@yahoo.com.mx

Dra. Marisol Vite Vargas  
*Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo*  
vite\_v@hotmail.com

Dr. Guillermo Hernández Orozco  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*  
ghernand@uach.mx

Dr. Salvador Camacho Sandoval  
*Universidad Autónoma de Aguascalientes*  
camacho\_sal@yahoo.com.mx

Dr. Siddharta Alberto Camargo Arteaga  
*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Querétaro, México*  
siddharta.camargo.arteaga@gmail.com

### Traducciones

Lic. Vianey Alejandra Ávila Martínez  
*Servicios de Traducción e Interpretación, Chihuahua, México*  
vianeyavila@hotmail.com

## Dictaminadores de este número

- Adelina Arredondo López  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*
- Alma Elizabeth Vite Vargas  
*Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo*
- Amalia Nivón Bolán  
*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco*
- Armando René Espinosa Hernández  
*Departamento de Investigación Educativa,  
Sistema Educativo Estatal Regular, San Luis Potosí*
- Blanca García Gutiérrez  
*Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa,  
Ciudad de México*
- Celia Ramírez López  
*Universidad Nacional Autónoma de México*
- Cirila Cervera Delgado  
*Universidad de Guanajuato*
- Elvia Montes de Oca Navas  
*El Colegio Mexiquense, Estado de México*
- Eugenia Roldán Vera  
*Departamento de Investigaciones Educativas,  
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados  
del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México*
- Federico Lazarín Miranda  
*Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa,  
Ciudad de México*
- Freddy Javier Espadas Sosa  
*Universidad Pedagógica Nacional,  
Unidad 31-A Mérida, Yucatán*
- Gonzalo Aquiles Serna Alcántara  
*Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*
- Guadalupe Cedeño Peguero  
*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*
- Inés Dussel  
*Departamento de Investigaciones Educativas,  
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del  
Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México*
- Irma Leticia Moreno Gutiérrez  
*Instituto Superior de Ciencias de la Educación  
del Estado de México*
- José Eduardo Cruz Beltrán  
*Secretaría de Educación Pública, Hidalgo*
- Manuel Toledano Pérez  
*Secretaría de Educación Pública de Hidalgo*
- María del Carmen Gutiérrez Garduño  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*
- María del Rosario Soto Lescale  
*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco*
- María Esther Aguirre Lora  
*Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad  
y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México*
- María Guadalupe García Alcaraz  
*Universidad de Guadalajara, Jalisco*
- Marisol Vite Vargas  
*Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo*
- Mireya Martí Reyes  
*Universidad de Guanajuato*
- Mónica Elizabeth Chávez González  
*Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia*
- Norma Ramos Escobar  
*Departamento de Investigación Educativa,  
Sistema Estatal de Educación, SLP*
- Rebeca Ballín Rodríguez  
*Facultad de Historia, Universidad Michoacana  
de San Nicolás de Hidalgo*
- René Amaro Peñaflores  
*Universidad Autónoma de Zacatecas*
- Salvador Camacho Sandoval  
*Universidad Autónoma de Aguascalientes*
- Salvador Sigüenza Orozco  
*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores  
en Antropología Social*
- Sergio Ortiz Briano  
*Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez",  
Cañada Honda, Aguascalientes*
- Valentina Torres Septién Torres  
*Universidad Iberoamericana, Ciudad de México*
- Yolanda Padilla Rangel  
*Universidad Autónoma de Aguascalientes*

## Contenido

Mónica Chávez González  
**La historia de la educación  
a través de sus encuentros  
académicos en México**

Pág. 9

Elvia Montes de Oca Navas  
**Los valores humanos inculcados  
en los niños a través de algunos  
materiales derivados de las  
reformas educativas de 1934 y 2013**

Pág. 13

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez  
y Uziel Mauricio Morales Hernández  
**El indígena mexicano: la  
interpretación biotipológica  
(1940-1960)**

Pág. 23

Edwing Roberto García García  
**Desarrollo histórico de la educación  
en Guatemala, periodo 1945-1951**

Pág. 33

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara  
**Iniciando la historiografía  
de la educación en el estado  
de Hidalgo (2001-2017)**

Pág. 43

Juan Manuel Higuera Martínez  
**El Distrito Sur de la Baja California.  
Escenarios y desafíos de la  
educación elemental, 1887-1900**

Pág. 51

José Edier Yamá Uc  
**Historia de la educación en la  
formación del psicopedagogo**

Pág. 59

Ma. Guadalupe Alonso Segura  
**Una historia del uso  
de los recursos didácticos  
para la enseñanza de la historia**

Pág. 69

José Arturo Burciaga Campos  
y Amaya Monserrat Sánchez Sánchez  
**Presupuesto para instrucción pública  
primaria en Zacatecas (1889-1910)**

Pág. 79

María Mayte Cruz Pérez  
y Ana Rosa Angela González Estrada  
**La influencia del Positivismo en  
la Escuela Nacional Preparatoria**

Pág. 89

Tayana Helena Cunha Silva  
y Laura Maria Silva Araújo Alves  
**As contribuições das ordens  
e congregações religiosas para  
a educação da infância no Brasil  
nos séculos XIX e XX: Uma análise  
das produções científicas**

Pág. 95

José Eduardo Cruz Beltrán  
y Nathalie Mota Perusquía  
**El estado de Hidalgo y una  
historiografía en construcción:  
los Encuentros Estatales de  
Historia de la Educación**

Pág. 103

Nilce Vieira Campos Ferreira  
**Professoras missioneiras “pessoas  
de rara dedicação e boa vontade”:  
Campanha Nacional de Educação  
Rural no Brasil (1952-1963)**

Pág. 115

Uislei Uillem Costa Rodrigues  
**Páginas ocultas de uma história  
indígena na fronteira do Oiapoque,  
no Amapá, Brasil**

Pág. 133

Daniel Mendoza Bolaños  
**Escuela Nacional Preparatoria,  
¿ejercicios físicos o militarización?  
1867-1913**

Pág. 143

Macaria Yazmín Tinoco Guzmán  
**Los profesores frente a la Reforma  
Integral de la Educación Media  
Superior, expectativa versus realidad**

Pág. 153

María de Lourdes Gálvez Flores  
**La Escuela Normal de Especialización  
“Dr. Roberto Solís Quiroga”  
ante los retos de dos reformas  
educativas: 1942 y 1992**

Pág. 165

María Guadalupe Escalante Bravo  
**Una escuela telesecundaria  
en contexto vulnerable:  
desigualdad social y educativa**

Pág. 175

Gerson Luiz Buczenko  
y Maria Arlete Rosa  
**La instrucción pública en el municipio  
de Campo Largo entre 1820 y 1890:  
ecos de una política imperial.**

Pág. 185

Crisantos Granados Mendoza  
y Lorena Cerón Baca  
**Movimientos estudiantiles  
y conflictos políticos en  
la Normal del Mexe**

Pág. 193

Diana Karent Sáenz Díaz  
y Ana María del Socorro García García  
**Pensamiento pedagógico  
en la época del Porfiriato:  
disertaciones de la  
Escuela Normal Veracruzana**

Pág. 201

Saira Lizbeth Gutiérrez Rosas  
**Un panorama de la  
educación especial: entre la  
integración y la inclusión educativa**

Pág. 211



[ EDITORIAL ]

## **La historia de la educación a través de sus encuentros académicos en México**

Dra. Mónica Chávez González

En noviembre del 2018 se llevó a cabo el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Movimientos, desigualdades y reformas educativas en el tiempo” organizado por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México. Para nuestra Sociedad este encuentro tuvo un significado especial ya que cumplimos 30 años de haber realizado el primer encuentro de investigación sobre la historia de la educación. Este primer encuentro, celebrado en 1988, surgió como una iniciativa de un grupo entusiasta y comprometido de historiadores pioneros en este campo del conocimiento. Las primeras cuatro versiones se trataron de Encuentros Nacionales de Historia Regional de la Educación y después se convirtió en el actual Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Estos eventos, que desde entonces se han organizado ininterrumpidamente de forma bianual, posibilitaron la formación del Comité Académico para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación en 1994. Para el 2002 surgió formalmente la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), con la presencia de 17 socios fundadores que sin duda se han convertido en referentes obligados de la investigación educativa y en formadores de varias generaciones de historiadores.

Desde hace 30 años y a través de 14 emisiones, estos encuentros han reunido a los especialistas consolidados en la historia de la educación, a estudiantes de posgrado y de licenciatura en proceso de formación y también a pedagogos y normalistas interesados en la historia de la educación. Cada encuentro ha contado con temáticas específicas que demuestran los ejes en los que se ha concentrado la discusión historiográfica: las formas de vida y prácticas escolares; las culturas escolares, las comunidades y sus saberes; los espacios y tiempos escolares, la nación, revolución y procesos modernizadores; los actores, saberes e instituciones; la narrativa, el magisterio y los conflictos; hasta llegar al que nos convocó en el 2018 con el tema de “Movimientos, desigualdades y reformas educativas en el tiempo”.

A lo largo de todo este tiempo los encuentros de la SOMEHIDE se han convertido en el espacio más importante a nivel nacional para el intercambio y la discusión de los hallazgos de investigación sobre la historia de la educación; para reflexionar sobre los avances y retos teóricos/metodológicos compartidos por la comunidad académica; para favorecer la conformación y consolidación de grupos de investigación sobre las diversas temáticas vinculadas a la historia de la educación, y para difundir el conocimiento científico que producimos a un público más amplio. Estos eventos se han convertido en un espacio de formación de nuevas generaciones de investigadores sobre la historia de la educación.

La temática que convocó al XV Encuentro “Movimientos, desigualdades y reformas educativas en el tiempo” nos invitó a revisar de una manera reflexiva lo ocurrido en el movimiento estudiantil de 1968 en su quincuagésimo aniversario, así como otros movimientos efectuados por los estudiantes, el magisterio, la sociedad civil, los sindicatos y otros actores. Nos invitó a analizar críticamente las reformas que se han emprendido en la educación, marcando trayectorias y destinos de miles de ciudadanos, a la vez que han sido causa y consecuencia de movilizaciones educativas de diversa índole. Nos permitió tomar consciencia de las desigualdades que se han manifestado y que prevalecen en la actualidad, confrontando los discursos oficiales con las realidades cotidianas de los centros educativos y de la sociedad en general.

Uno de los objetivos de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación es reflexionar sobre las problemáticas que nos aquejan desde una perspectiva longitudinal. Somos testigos de momentos políticos coyunturales en nuestro país y en otras latitudes de este planeta. Los historiadores de la educación tenemos mucho que decir sobre el camino recorrido y los retos a futuro que le esperan a nuestro sistema educativo. La temática de este evento fue un recordatorio sobre el papel que han jugado los movimientos sociales en las transformaciones políticas y educativas de nuestro país, no fue una reivindicación sobre las formas de organización violentas, fue un pretexto para reflexionar de forma colectiva, desde la academia y en compañía de los actores educativos y de la sociedad civil, sobre el proyecto de país y educación que queremos; fue un llamado para recordar los golpes que hemos recibido, las batallas que hemos perdido, pero también los logros que hemos obtenido y que es nuestra responsabilidad hacer florecer en cada una de nuestras acciones educativas. La memoria de los movimientos sociales en los sistemas educativos debe estar presente en la cotidianeidad escolar con la intención de repensarnos y reconstruirnos críticamente.

Nuestra Sociedad Mexicana de Historia de la Educación camina así hacia su consolidación nacional e internacional. Hemos logrado presencia y vínculos importantes con otros pares en Europa y América Latina. Hemos impulsado una revista digital que contribuye a la difusión de nuestras investigaciones y a la democratización del conocimiento. La *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (<http://www.rmhe.somehide.org/>) ha logrado posicionarse en la escena nacional e internacional. Hemos impulsado fuertemente la investigación histórico-educativa a nivel local y regional. Hemos logrado

la integración de redes regionales de especialistas en historia de la educación. Hemos empleado los actuales recursos digitales para trabajar en red desde diferentes puntos del país. Aún quedan muchos retos por delante, como la incorporación de nuevas generaciones de investigadores a nuestra sociedad, lograr una mayor incidencia en las actuales políticas educativas, incorporar las tecnologías digitales para maximizar la producción de conocimiento y la formación de alto nivel, entre otros.

El XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Movimientos, desigualdades y reformas educativas en el tiempo” representó un esfuerzo colectivo para caminar hacia estos retos que nos hemos planteado como sociedad. En este encuentro se presentaron 3 conferencias magistrales, 3 paneles magnos, 13 paneles especiales, 97 ponencias, 15 presentaciones de libro, 3 talleres especializados en historia de la educación, se premiaron 2 tesis de posgrado y contamos con la presencia de 350 académicos y asistentes quienes dialogamos intensamente.

Lo que hoy ponemos en sus manos, a través del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, es una compilación de los mejores trabajos que fueron dictaminados a doble ciego y cuyos autores aceptaron modificar para presentarlos como artículos en esta revista electrónica.

Como cualquier esfuerzo colectivo, este *Anuario* y el respectivo encuentro que le antecedió implicaron la conjunción del trabajo de varias personas e instituciones. Agradezco a todos los miembros de la SOMEHIDE, al comité científico del evento, a todos los organizadores, colaboradores, autoridades educativas, conferencistas magistrales, panelistas, presentadores y autores de libros, ponentes, talleristas, dictaminadores, estudiantes, becarios y asistentes en general por su apoyo y presencia en este evento.

Cada uno de los trabajos que integran estos primeros dos números del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* son una muestra de una jornada de encuentro, diálogo e intercambio muy intensa y fructífera. Muchas manos, mentes y corazones estuvieron trabajando para pensar históricamente nuestros problemas educativos. Espero que nuestros aprendizajes y reflexiones contribuyan al florecimiento de nuestras sociedades y que logremos comunicar la importancia de la reflexión histórica para construir un futuro firme y claro.

*Morelia, Michoacán, noviembre del 2018.*

#### Cómo citar este artículo:

Chávez González, M. (2018). La historia de la educación a través de sus encuentros académicos en México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 9-II. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.274>.



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



## Los valores humanos inculcados en los niños a través de algunos materiales derivados de las reformas educativas de 1934 y 2013

*The human values instilled in children through materials originated from the educational reforms of 1934 and 2013*

Elvia Montes de Oca Navas

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es hacer un análisis comparativo de las reformas educativas de 1934 y 2013, tomando como eje conductor los valores éticos que el Estado se propuso fomentar en los alumnos a través de ellas. La metodología que se utilizó fue el análisis de fuentes primarias, documentos oficiales que respaldan las dos reformas, así como libros de lectura utilizadas en la primera. En las reflexiones finales se concluye con las semejanzas y diferencias de las dos reformas con relación a la formación ética de los alumnos de las escuelas públicas en México.

*Palabras clave:* Educación, Estado, ética, reforma educativa, valores humanos.

### ABSTRACT

The main objective of this paper is to make a comparative analysis of the educational reforms of 1934 and 2013, by taking the ethical values that the State intended to foster in students as its focal point. The methodology used was the analysis of primary sources, official documents that support both reforms, as well as reading books used in the first reform. In the closing thoughts, the work ends with a comparison of similarities and differences between both reforms, related to the ethical formation of students in public schools in Mexico.

*Keywords:* Education, State, ethics, educational reform, human values.

---

Elvia Montes de Oca Navas. Investigadora independiente, Estado de México, México. Es profesora normalista, Licenciada en Filosofía y maestra y doctora en Estudios Latinoamericanos. Obtuvo la medalla "Gabino Barreda" por haber obtenido el promedio más alto en sus estudios de doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México en octubre de 1990. Correo electrónico: [elvia.montesdeoca@gmail.com](mailto:elvia.montesdeoca@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0001-8526-3210>.

*Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo.*

*Los hombres se liberan en comunión.*

Paulo FREIRE

## Introducción

En este artículo se hace una revisión de un aspecto considerado fundamental en toda reforma educativa: inculcar valores humanos en los alumnos. Educar no es solo la transmisión de conocimientos, esa labor puede ser suplida gracias a los avances tecnológicos actuales, esa es solo una parte; educar es colaborar en el desarrollo integral y armónico de los alumnos, no exclusivamente en la parte intelectual y cognoscitiva, sino también en la parte emotiva, volitiva, estética, física y, sobre todo, la que corresponde al cultivo de los valores éticos que constituyen a todo individuo y ciudadano que sea reconocido como un ser humano valioso para sí mismo y para los demás.

En el documento se comparan dos reformas constitucionales hechas en México en el campo de la educación: la de 1934, que correspondió al gobierno de Lázaro Cárdenas y que implantó en México la educación socialista, y la que llamaré “educación de calidad”, correspondiente al gobierno de Enrique Peña Nieto.

No se analizan planes de estudios, contenidos programáticos, recursos metodológicos y didácticos, formación de profesores, libros escolares, ni todo lo que comprende una reforma educativa completa y verdadera, sólo se hace un análisis comparativo de lo que se propusieron estas dos modificaciones constitucionales con relación al fomento de los valores humanos que distinguen a los individuos entre sí. ¿Cuáles valores éticos formaron parte principal en estas dos reformas educativas? Esa fue la pregunta fundamental, que se espera responder con el desarrollo de este artículo y resumir en las conclusiones finales.

Para elaborar el escrito se acudió principalmente a fuentes de primera mano, casi todas constituidas por documentos oficiales, así como libros escolares que normaron y norman las reformas educativas mencionadas, fijando la atención en lo referente al fomento de valores éticos en los alumnos.

## Reforma educativa de 1934

La reforma al artículo 3° constitucional de 1934 señalaba:

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social [Congreso de la Unión, 1934, p. 849].

La escuela socialista no iba a ser la constructora del socialismo en México, pero sí iba a ser la modeladora de nuevas formas de pensar en las conciencias y mentes de los niños, necesarias para preparar los cambios que realizarían ellos mismos cuando fueran adultos y dirigieran los rumbos del país. Uno de los ejes centrales de la escuela

socialista fue inculcar en los alumnos la subordinación que debía haber de los intereses individuales a los de grupo. El grupo, no el individuo, dirigiría los rumbos de la escuela, la cooperativa, el sindicato, el comisariado ejidal, el partido y todas las organizaciones necesarias para coordinar los trabajos siempre en equipo.

Se ha investigado abundantemente sobre este tema, estudios temáticos, geográficos y otros más. En algunos se ha afirmado –no se comparte aquí esta afirmación– que la reforma educativa de 1934 le fue impuesta a Cárdenas por los actores centrales de la historia de entonces: Plutarco Elías Calles y el oficial Partido Nacional Revolucionario (PNR), obra en buena medida del propio Calles, y que Cárdenas no estaba convencido de la reforma que había sido dictada “desde arriba”.

Si se analizan los discursos y diarios del presidente, uno puede darse cuenta de que él sabía lo que era la reforma educativa de 1934, sus fines y medios, y que estaba convencido de los beneficios que su aplicación traería a México.

Lázaro Cárdenas propugnaba por una enseñanza laica, gratuita, integral, con base en el cultivo de los valores humanos necesarios para la formación de ciudadanos buenos y responsables; utilitaria y colectivista. Así lo dijo en el discurso que pronunció en Durango, el 30 de junio de 1934, siendo todavía candidato a la Presidencia:

... [una enseñanza] que prepare a los alumnos para la producción cooperativa, que les fomente el amor al trabajo como un deber social; que les inculque la conciencia gremial para que no olviden que el patrimonio espiritual que reciben está destinado al servicio de su clase, pues deben recordar constantemente que la educación es sólo una aptitud para la lucha por el éxito firme de la organización [Cárdenas, 1978, p. 133].

Entre los documentos consultados hay uno muy conocido en la época, publicado en *El Nacional* y que lleva por título “El programa de estudios y de acción de la escuela socialista”, el cual ayudaría a la difusión entre los diversos grupos sociales, especialmente profesores, alumnos, padres de familia y autoridades de todo el país; el qué, por qué y para qué de la reforma. En el capítulo II se registran los derechos y deberes de los niños, señalando el derecho de provenir de padres sanos e informados de lo que era la paternidad; ser atendido en sus necesidades básicas de la mejor manera: casa, vestido y sustento; proveerle de las condiciones suficientes y necesarias para su sano, integral y progresivo desarrollo en los diversos medios en los que se hallara: escuela, casa, sociedad toda.

Con relación a sus deberes, el primero señala: “Considerar a todos sus compañeros como hermanos, con igualdad de derechos y obligaciones, sin distinciones de clase, sexo, credo o raza”, además de solidarizarse con las necesidades de sus compañeros, especialmente con los más necesitados, y ayudarles en la medida de sus posibilidades. “Pensar, sentir y actuar, buscando en todo el bienestar de la colectividad y consecuentemente el propio, y la satisfacción íntima del deber cumplido”. Cuidar de su salud y de la de los demás. “Amar la justicia social, la verdad y la belleza, defendiéndoles con dignidad y valor” (SEP, 1935).

Con respecto a su aprendizaje escolar, los alumnos tenían el deber de “investigar y comprender las causas de los fenómenos naturales y sociales, sin aceptar afirmaciones dogmáticas” (SEP, 1935). Ser sujeto activo en la construcción del conocimiento. ¿No es esto lo que establece como novedoso la reforma actual?

“Amar, respetar y ayudar a sus padres y mentores”. Exigir el cumplimiento de los derechos ciudadanos y de la Constitución misma. “Combatir la ociosidad y el vicio con el trabajo y la honestidad, los deportes y la elevación ética y estética” (SEP, 1935). Desempeñar con eficacia y responsabilidad las obligaciones libre y voluntariamente adquiridas en la convivencia escolar.

Esta reforma educativa requirió de nuevos libros escolares que la difundieran entre la población escolar. Con este propósito se hicieron dos tipos de textos de lecturas para las escuelas elementales primarias, unos para ser utilizados en el ámbito urbano y otros en el rural. Los libros que aquí se analizan no fueron los únicos que se usaron en las escuelas primarias de entonces, pero posiblemente fueron los que más circularon entre ellas. Para las escuelas primarias urbanas se produjo una colección de libros escolares llamada *Serie SEP*, hecha por una comisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP), distribuida gratuitamente en las escuelas. Los textos de las escuelas rurales se llamaron *Simiente*, escritos por el profesor Gabriel Lucio, revisados y autorizados por la misma SEP, además de otros autores como el conocido profesor mexicano Rafael Ramírez.

La *Serie SEP* comprende seis libros, de primero a sexto años, en tanto que los de las escuelas rurales fueron cuatro, de primero a cuarto años. Los libros son de tamaño pequeño y de fácil manejo para los alumnos: pastas duras, hojas de papel común, ilustraciones simples, algunas son solo líneas, los colores son pocos y están principalmente en las pastas; en fin, son libros sencillos en su estructura.

En estos materiales los niños y las niñas se llaman entre sí “camaradas”. Tanto en las imágenes como en las lecturas se fomentan los valores considerados como fundamentales para la formación del buen ciudadano y del buen ser humano: respeto a los mayores, los padres, los maestros, los animales; amor al trabajo, responsabilidad en el cumplimiento de los compromisos contraídos, participación en las tareas familiares y comunales; de esto se encargaban especialmente las mujeres en el hogar y los maestros en la escuela. Veamos un ejemplo sobre el respeto a los animales:

Robar un pichón del nido, es un delito tan grave como robar un niño de su cuna [Lucio, 1939b, p. 19].

Eso le dijo una madre a un niño que quería robar una paloma del nido.

En estos textos escolares, los niños y las niñas, juntos, participaban en la producción y venta en las cooperativas, la cría de animales, los talleres escolares, todos trabajaban en condiciones iguales y en actividades libremente elegidas. La condición era colaborar, independientemente de los sexos de los niños, fomentando así, desde la niñez, la igualdad entre hombres y mujeres:

Nuestra escuela parece una colmena en donde no hay zánganos que se aprovechen del esfuerzo de los demás [Lucio, 1939b, p. 41].

En estos libros se criticó la pobreza en la que vivían los campesinos y los obreros, frente a la opulencia en la que lo hacían los ricos de entonces:

Esa señora es dueña de inmensas riquezas porque muchísimos obreros trabajan para provecho de ella en una gran fábrica que posee [Lucio, 1939b, p. 99].

Así le dice un jardinero a un rosal, refiriéndose a la casa de una señora rica en una adaptación teatral que niños y niñas hicieron en la escuela.

Y tú, buen rosal, también puedes hacer algo por la causa de los oprimidos. ¡Niégate a dar rosas para los ricos haraganes! [Lucio, 1939b, p. 101].

A las nubes también se les pide que dejen caer sus gotas en los ejidos y sembrados de los campesinos, y no en las tierras de los ricos hacendados.

En los libros, los niños hijos de campesinos quieren crecer pronto para ayudar a sus padres en las labores del campo, lo mismo que los niños de los obreros quieren también ser obreros cuando sean grandes:

Mamá:  
Quiero ser obrero,  
quiero ser obrero  
como mi papá [SEP, 1938, p. 69].

Así le dice a su madre un niño que cursa el primer año de educación elemental.  
Dice un niño campesino de segundo año:

Cuando sea grande trabajaré en lugar de mi padre, para que él descanse [Lucio, 1939a, p. 8].

En los libros de lectura para las escuelas urbanas se hace más evidente la ideología de la educación socialista. En la serie *Simiente*, el campo y sus moradores aparecen un tanto idealizados, viviendo una vida tranquila y feliz, sin dejar de ser injustas las condiciones de trabajo que poco a poco irían mejorando gracias, principalmente, al reparto de ejidos que hizo con mayor intensidad el gobierno cardenista.

En los textos para las escuelas urbanas la ciudad no es vista de manera idílica, en ellos se presentan más marcadas las diferencias sociales, la explotación de los trabajadores, la miseria en la que vivían las clases bajas. Sin embargo, había esperanza para los obreros con base en su organización en sindicatos y su afiliación al partido oficial para defender sus derechos. Los niños, protagonistas de los libros de lectura para escuelas urbanas, no son siempre niños felices, son hijos de obreros y mujeres pobres. Los pequeños, antes de ir a la escuela, tenían que trabajar vendiendo periódicos, y se les ve en las imágenes caminando por las calles de la ciudad, dándose cuenta de las injustas y desiguales condiciones de vida en las que vivían los mexicanos, especialmente al referirse a los trabajadores y sus familias.

Se habla de la explotación de los obreros en las fábricas y la esperanza por la venida de un mundo mejor:

— Todo lo que se ha dicho antes —contestó el muchacho, y agregó precipitadamente: — ¡Yo no puedo admitir esas cosas! No comprendo cómo es que la mayoría de hombres se deja explotar por unos cuantos. ¿Es que las minorías pueden más que las mayorías? ¿Por qué permiten que las aplaste un reducido grupo? ¿Qué los trabajadores no tienen fuerza para evitar que los sigan explotando? ¿Qué no tienen valor para impedirlo? [SEP, 1939, p. 156].

Lo mismo sucedía con los trabajadores del campo:

Todos los hombres que viven en el campo tienen derecho a poseer un pedazo de tierra. Esta tierra debe ser de tal modo grande, que permita el sostenimiento de una familia [Lucio, 1939a, p. 64].

Hasta las aves se dieron cuenta de estas injusticias y comentaban al respecto:

— No me maravilla lo que has referido [le dice un gorrión a un canario que le narra las injusticias sociales que existen en las ciudades con respecto al trabajo de los obreros] porque aquí en el campo pasan cosas parecidas: hombres que labran la tierra desde que nace el sol hasta que llega la noche, y hombres que se aprovechan del trabajo de los primeros sin pensar que esto tiene que acabarse [Lucio, 1935b, pp. 22-23].

Se incluyen fábulas sencillas para que los lectores entiendan mejor lo que el autor quiso decirles. Los animales y los fenómenos naturales “hablan”, un ejemplo es una rebelión que hubo en un gallinero contra un gallo abusivo:

— ¡Esto es una vergüenza! Somos muchos y debemos rebelarnos contra las injusticias del Amo [Lucio, 1939a, p. 98].

La escuela enseñaría para la vida, fuera de todo tipo de prejuicios:

Es indudable que cuando estos niños lleguen a ser hombres y entren de lleno en las actividades sociales, continuarán estrechamente ligados por nobles sentimientos de fraternidad y de cooperación, que harán de la suya una fuerte comunidad de campesinos, en la cual, sin distanciamientos egoístas ni mezquinas separaciones, que tanto dañan a los hombres, todos se presten firme ayuda y luchen por el mejoramiento y el adelanto de la colectividad [Lucio, 1939b, p. 13].

Los mexicanos, todos e iguales, lucharían unidos por el advenimiento de una sociedad más justa:

Unidos indios, mestizos y blancos, ya que todos somos hijos del mismo suelo, lucharemos por el progreso y el bienestar de nuestro país [Lucio, 1939b, p. 21].

Los niños en las escuelas aspirarían a lo mismo:

Mi México es grande, mi México es rico, mi México es bello.

Si es bello, si es rico, muy rico y extenso, quiero que mi padre, que trabaja tanto, tenga un pedacito de tierra de México.

Quiero que los pobres dejen de ser pobres.

Quiero que los hombres todos sean iguales.

Quiero que mi México, muy rico y extenso, sea una patria fuerte de trabajadores [SEP, 1938, p. 61].

En las escuelas, los infantes debían organizarse por sí mismos, bajo la dirección del maestro:

Así, desde pequeños empezaremos a aprender a organizarnos y a trabajar y a luchar por el bienestar económico y por el progreso social de nuestra comunidad y del país. Estas organizaciones son, pues, verdaderas escuelas de organización social [Ramírez, 1937, p. 104].

Los vicios y los antivalores debían ser atacados desde la escuela elemental, por eso se lee en estos libros de lectura:

Es necesario que te decidas a cambiar tu proceder [así le dicen los niños a un compañero irresponsable]. Si vuelves los ojos a tu derredor, verás a los campesinos entregados a sus faenas: los hombres en el campo, las mujeres en el hogar, los niños en la escuela, todos cumpliendo gozosos con su deber, menos tú, que eres el único perezoso [Lucio, 1939b, p. 130].

Así como se atacaba la pereza y la irresponsabilidad, se debían atacar todos los vicios:

Ese terrible vicio [el alcoholismo] aleja a los hombres del trabajo, les roba la salud, les hace perder la voluntad y con muchísima frecuencia es causa de desgracias [Lucio, 1939b, p. 130].

Lo mismo que el alcoholismo, también debía rechazarse el vicio del juego:

La pasión del juego envilece las almas, borra de éstas los altos sentimientos humanos, e induce a los individuos al alcoholismo y al robo [Lucio, 1939b, p. 96].

Aprender a valorar el interés del grupo por encima del interés individual:

Ustedes [habla un profesor rural a sus alumnos] deben esforzarse por acabar con ese individualismo [de la escuela liberal anterior a la socialista], y por la formación de comunidades que sean fuertes, porque sus miembros sepan subordinar sus intereses personales a los intereses colectivos [Lucio, 1935b, p. 24].

## Reforma educativa de 2013

La documentación oficial que aborda este tema es abundante y repetitiva, no facilita su pronto y eficaz análisis, hay que hacer una selección. Para este apartado se revisaron algunos de estos documentos oficiales, uno de ellos la reforma al artículo 3° constitucional del 26 de febrero de 2013, realizada durante el gobierno de Enrique Peña Nieto. El texto comienza así: “Toda persona tiene derecho a recibir educación”, pero, ¿cuál es la educación que el Estado será el encargado de impartir? Esta educación “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...”, lo mismo que se

propuso de la reforma de 1934. Fomentará el amor a la Patria y “el respeto a los derechos humanos y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”, ¿qué significa esto?

La educación actual conserva el carácter de laica, gratuita, basada en los resultados del progreso científico, “luchará contra la ignorancia y sus efectos, la servidumbre, los fanatismos y los prejuicios”, lo mismo se propuso en la reforma de 1934. Será democrática, nacional, contribuirá a la mejor convivencia humana y será “de calidad”, “con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (Congreso de la Unión, 2013, p. 2).

Después se pasa a medios y procedimientos, formas de control de los docentes y la participación del capital privado en la educación, el papel de las universidades, la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, organización y funciones del sistema educativo.

En el decreto expedido por el Congreso de la Unión y publicado por el Ejecutivo federal el 26 de febrero del 2013, se lee que el Estado impartirá una “educación de calidad”, que “garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los educadores garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Congreso de la Unión, 2013, p. 2). Tal vez esto se refiera al aprendizaje de los contenidos de los programas escolares, y, ¿con relación a la formación ética de los alumnos?

También fue reformada la Ley General de Educación para adecuarla a las normas generales de la Constitución. En el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, expedida por el Congreso de la Unión y publicada por el Ejecutivo federal el 11 de septiembre del 2013, en el artículo 3° se lee:

El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley [Congreso de la Unión, 11 sep. 2013, p. 1].

La Ley General Educación conserva sus principios generales: educación laica, gratuita, basada en la ciencia, orientada a atacar los prejuicios y formas de discriminación, nacional y “de calidad”. Abarca la organización del sistema, medios, funcionamiento e instituciones; evaluación de docentes, promoción, reconocimiento y permanencia; manejo de recursos, modalidades educativas, organización interna de las escuelas y su relación con los sujetos sociales externos (Congreso de la Unión, 11 sep. 2013).

En la siguiente reforma a la Ley General de Educación, publicada el 1 de junio del 2016, se asienta en el artículo 2° el derecho que tienen todos los mexicanos a recibir del Estado una “educación de calidad”, igual para todos. La educación es definida como medio para acrecentar la cultura, transformar la sociedad, colaborar en el desarrollo de los individuos, adquirir conocimientos y fomentar la solidaridad social. Tal vez esto es lo que se deba entender por “educación de calidad”, concepto central de la reforma que no se define y explica de manera satisfactoria y clara (Congreso de la Unión, 2016a).

En el artículo 8°, fracción IV, se lee: “Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (Congreso de la Unión, 11 sep. 2013).

El artículo 45 se refiere a la “educación de calidad” como la recibida por los alumnos en su formación para el trabajo y las actividades productivas que el mercado demanda (Congreso de la Unión, 2016a).

## Reflexiones finales

En ambas reformas educativas está la presencia de los valores humanos en la educación impartida por el Estado mexicano, sin embargo, en la de 1934 estos valores humanos son fines en sí mismos, considerados como indispensables para la formación de ciudadanos buenos y responsables, de ahí que en los documentos oficiales, los libros y programas escolares, la prensa, las jornadas y cursos de capacitación de los docentes, en todos estos recursos, se incluyeron de manera clara y precisa, suficientemente explícita, cuáles eran los valores que la educación socialista iba a inculcar en los educandos, en la teoría y en la práctica, quienes primero conocerían sus derechos, pero también sus deberes como mexicanos y como seres humanos.

La reforma educativa hecha durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, “la madre de todas las reformas,” como dijo de ella cierto líder sindical, se refiere a las características a lograr en los alumnos a través de una “educación de calidad”, que los va a preparar para ser competitivos, económicamente hablando, inmersos en una economía global, y para la cual tienen que ser satisfactoriamente productivos, más que en los valores humanos concretos que en ellos se deben fomentar. Puede ser que los valores no son más que meros medios para el logro de fines económicos.

### Referencias

- Cárdenas, L. (1978). *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Mensajes, discursos, entrevistas y otros documentos, 1928-1940* (vol. I). México: Siglo XXI Editores.
- Congreso de la Unión (1934, 13 dic.). Decreto que reforma el artículo 3° y la fracción XXV del 73 constitucionales. *Diario Oficial. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 87(35), 849-851. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=194958&pagina=1&seccion=0](http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=194958&pagina=1&seccion=0).

Congreso de la Unión (2013, 26 feb.). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, 2-5. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013).

Congreso de la Unión (2016a, 1 jun.). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva. *Diario Oficial de la Federación*, 53-55. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016).

Congreso de la Unión (2016b, 1 jun.). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 1-12. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013).

Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Lucio, G. (1935a). *Simiente. Libro primero para escuelas rurales*. México: Secretaría de Educación Pública/Comisión Editora Popular.

Lucio, G. (1935b). *Simiente. Libro cuarto para escuelas rurales*. México: Secretaría de Educación Pública/Comisión Editora Popular.

Lucio, G. (1939a). *Simiente. Libro segundo para escuelas rurales* (5a. ed.). México: Secretaría de Educación Pública/Comisión Editora Popular.

Lucio, G. (1939b). *Simiente. Libro tercero para escuelas rurales* (5a. ed.), México: Secretaría de Educación Pública/Comisión Editora Popular.

Ramírez, R. (1937). *Plan sexenal infantil. Libro de lectura para el ciclo intermedio de las escuelas rurales*. México: Biblioteca Cuauhtémoc. SEP [Secretaría de Educación Pública] (1935, 7 jun.). El programa de estudios y de acción de la escuela socialista. *El Nacional*, pp. 5-7.

SEP (1938). *Serie SEP. 1er. año*. México: Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública.

SEP (1939). *Serie SEP. 5o. año*. México: Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública.

#### Cómo citar este artículo:

Montes de Oca Navas, E. (2018). Los valores humanos inculcados en los niños a través de algunos materiales derivados de las reformas educativas de 1934 y 2013. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 13-22. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.231>.



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

## El indígena mexicano: la interpretación biotipológica (1940-1960)

*The Mexican native: the biotypological interpretation (1940-1960)*

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez • Uziel Mauricio Morales Hernández

### RESUMEN

El texto interpreta parte del discurso médico-psiquiátrico de José Gómez Robleda sobre los indígenas de 1940 a 1960. Los textos que se examinaron fueron: *Pescadores y campesinos tarascos* (1943), *Estudio biotipológico de los zapotecas* (1949) y *Estudio biotipológico de los otomíes* (1961). Gómez trabajó como funcionario de la SEP e investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, integrando funciones políticas y académicas en su quehacer como funcionario del Estado mexicano. El artículo rastrea parte del entramado conceptual que Gómez tejió desde la biotipología usando la medicina, la psiquiatría, el derecho y la educación tomando como método la antropometría, la psicometría, la fisiología, la dactiloscopia, la criminalística y la higiene escolar de principios del siglo XX con el fin político-científico de justificar el déficit cultural de los indígenas. Las conclusiones principales son: a) el discurso científico de Gómez Robleda argumentó académica y políticamente sobre la necesidad del proyecto de unificación mestiza y la unidad nacional en detrimento de la cultura de grupos sociales particulares como los indígenas; b) la biotipología fue el instrumento científico a través del cual el hombre medio buscó eliminar diferencias sin comprender el valor de las particularidades de la ciudadanía indígena; c) el cuerpo del mestizo colocó la masculinidad, la heterogeneidad y la sexualidad indígena en un plano de inferioridad y subordinación.

*Palabras clave:* Biotipología, indígenas, hombre medio, ciudadanía, género.

### ABSTRACT

The text interprets part of José Gómez Robleda's medical-psychiatric discourse on the natives from 1940 to 1960. The texts that were examined were: *Pescadores y campesinos tarascos* ("Tarascan fishermen and peasants", 1943), *Estudio biotipológico de los zapotecas* ("Biotypological study of the Zapotecs", 1949), and *Estudio biotipológico de los otomíes* ("Biotypological study of the Otomies", 1961). Gómez worked as a Public Education Secretariat (SEP) official and researcher at the UNAM's Instituto de Investigaciones Sociales; integrating political and academic functions into his work as an official of the Mexican State. The paper traces part of the conceptual framework that Gómez wove from biotypology using medicine, psychiatry, law, and education using anthropometry, psychometry, physiology, fingerprint, criminalistics, and school hygiene as method at the beginning of the 20th century, with the political-scientific purpose of justifying the cultural deficit of the indigenous people. The main conclusions are: a) Gómez Robleda's scientific discourse argued, both academically and politically, about the need for the mestizo unification project and national unity to the detriment of the culture of particular social groups such as indigenous people; b) biotypology was the scientific instrument through which the average man sought to eliminate differences without understanding the value of the particularities of indigenous citizenship; c) the body of the mestizo placed masculinity, heterogeneity, and indigenous sexuality on a plane of inferiority and subordination.

*Keywords:* Biotypology, indigenous, middle man, citizenship, gender.

**Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez.** Universidad Pedagógica Nacional, Morelos, México. Es profesor-investigador e imparte docencia en la Licenciatura en Pedagogía y la Maestría en Educación. Es Licenciado en Tecnología Educativa (UAEM), Maestro en Educación (UPN) y Doctor en Educación (UAEM-ICE). Realiza investigaciones sobre la educación básica desde un corte político e histórico. Es miembro de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud y del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: gusen68@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2999-9072>.

**Uziel Mauricio Morales Hernández.** Universidad Pedagógica Nacional, Morelos, México. Es Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos. Fue asistente en el área de apoyo logístico del Cuerpo Académico "Procesos regionales y transformaciones socioculturales" de la UAEM y jefe de redacción del periódico El Sol de Cuernavaca. Se ha desempeñado como docente en el nivel básico y medio superior en el área de ciencias sociales y humanidades. Correo electrónico: [simplementemauro@gmail.com](mailto:simplementemauro@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0002-8942-1121>.

## Introducción

En México a principios del siglo el gobierno estudió a los grupos indígenas con el fin de explicar sus rasgos físicos, psicológicos y calidad ciudadana comparándolos con el hombre medio: mestizo, ciudadano, varón y de clase media (Urías, 2005 y 2007; Stavenhagen, 2010; Stern, 2000). Uno de los investigadores que colaboró en esta tarea fue José Gómez Robleda como funcionario en la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) y después como investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el Instituto de Investigaciones Sociales. La tarea educativa de este funcionario académico fue identificar, clasificar y formar al mexicano de acuerdo con los cánones del razonamiento político-académico vigente contenido en el proyecto nacional mestizo.

Los Otomíes fueron, para Gómez, la imagen representativa de la población indígena de país (Gómez, 1961). Este investigador señaló que estos grupos, por su situación educativa y disgregación social presentaron, psíquico-físicamente diferencias biotipológicas en relación con la población urbana (Gómez, 1937, 1943, 1946, 1949, 1961 y 1962; Gómez y D'Aloja, 1947). En esta dirección, indicó que sus valores y cultura —por ejemplo: ropa, alimentación, trabajo y costumbres sexuales— eran diferentes a los del mexicano promedio (Gómez, 1961). La caracterización psicofísica de los Otomíes estuvo marcada por la exclusión socioeconómica debido al racismo de cuño cultural e histórico, reforzado por la explicación científica en boga y el desconocimiento de su lengua, su cultura y su cuerpo.

La biotipología captó parte de las ideas, creencias y valores de los Otomíes sin indagar a profundidad su cosmovisión. Gómez estudió a los indígenas Otomíes a fin de conocer otro ángulo explicativo sobre sus características biológicas, sustentó sus hipótesis en argumentos científico-médicos, sirviéndose de la biotipología como herramienta analítica sobre lo humano. Desde esta mirada, definió lo patológico de lo normal, usando parámetros parciales en su interpretación desde el marco de las teorías científicas en boga.

El texto metodológicamente está estructurado en tres partes: la primera, “Referencias políticas: Lázaro Cárdenas del Río y Adolfo López Mateos”; la segunda, “La interpretación biotipológica: la constitución somática indígena”; la tercera, “Los indígenas Otomíes: desigualdades psicofísicas y de género”.

### Referencias políticas: Lázaro Cárdenas Del Río y Adolfo López Mateos

La política de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) se concentró en el reparto agrario, la nacionalización del petróleo, los ferrocarriles y la electricidad, además amplió la infraestructura del país centrandó su labor en la productividad de los trabajadores del campo y la ciudad (Guzik, 2002). Dos acontecimientos marcaron su gobierno: la Revolución mexicana y la Guerra Cristera. El conflicto con la Iglesia católica llevó

al Estado mexicano a la gestión de la laicidad educativa. La Revolución conformó el proyecto social del México moderno. En el interior del gobierno, el Partido Nacional Revolucionario (PNR) se transformó al Partido de la Revolución Mexicana (PRM), vislumbrándose un nuevo panorama del poder político (centralidad y verticalidad) en la gubernamentalidad del país.

En el plano educativo el laicismo formó parte de las políticas educativas del gobierno. El Cardenismo impulsó medidas de reestructuración del sistema educativo nacional tanto en su organización general como en las escuelas primarias, secundarias y normales. El cambio más importante fue la reforma al artículo tercero constitucional enmarcado por la educación socialista:

Art. 3. La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, *combatirá al fanatismo y los prejuicios*, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social. Sólo el Estado –Federación, Estados, Municipios– impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los grados anteriores de acuerdo, en todo caso, con las siguientes normas: Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a los preceptuados en el párrafo inicial de este artículo y estarán a cargo de personas que, en concepto del Estado, tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de cultos, las sociedades por acciones, que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán de forma alguna en la escuela primaria, secundaria y normal, ni podrán apoyarlas económicamente [Vázquez, 1969, p. 413].

Frases como “combatir el fanatismo y los prejuicios” o “conveniente moralidad e ideología” se constituyeron en los ejes rectores de la política educativa nacional, mismos que justificaron el papel del Estado mexicano como el único interventor en los procesos de escolarización. Valores como la comunidad, la propiedad privada, el trabajo y la justicia prevalecieron en el escenario político-educativo (Quintanilla, 1996).

El proyecto educativo Cardenista buscó la homogeneización ideológica mediante el plan sexenal que recuperó el pensamiento liberal de principios del siglo XX y la educación racionalista e implementó el monopolio educativo estatal limitando la participación religiosa en la educación pública (Vázquez, 1969; Quintanilla, 1996). De igual modo, la reforma educativa se dirigió principalmente a los grupos desfavorecidos a través de “folletos sobre la reforma, pero se continuó enseñando lo mismo. La demagogia aumentó considerablemente y los cantos alusivos al proletariado y a los campesinos se multiplicaron” (Vázquez, 1969, p. 415). Al mismo tiempo, se creó la Universidad Obrera en 1936. Entre otras acciones, el gobierno buscó el adiestramiento ideológico del proletariado, así como el impulso a la participación de la población instruida en los problemas sociales y educativos de las comunidades rural e indígena.

En este marco, la sociología, la antropología, la criminología, la criminalística, la higiene escolar, la psicometría y la psiquiatría sirvieron como ejes de acción en el diseño de políticas socio-educativas de combate a la criminalidad, la pobreza, la falta de oportunidades, el fanatismo, los prejuicios, la irracionalidad y el problema de la integración de proletarios e indígenas al proyecto nacional. En el sexenio de Cárdenas la UNAM y la SEP participaron en la elaboración de proyectos cuya finalidad fue favorecer y/o erradicar las situaciones adversas que presentaban los indígenas mexicanos (Gómez, 1937, 1941, 1961 y 1962; Granjas, 2011 y 2009; Padilla, 2009; Stavenhage, 2010; Stern, 2000). A esto se agregó el interés por invertir en la investigación, así como la enseñanza de la biología desde los primeros años escolares, dando una visión científica de la vida y la naturaleza ya que “se consideraba como factor activo de la colectividad y desde luego desterrar los fanatismos, combatir prejuicios, errores y supersticiones” (Vázquez, 1969, p. 416) en el medio rural y urbano.

Este entramado científico-educativo permitió que en la década de los treinta se estableciera el Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar a cargo de la SEP, dirigido por el doctor Lauro Ortega, del que formó parte el Instituto Nacional de Psicopedagogía, con los servicios de psicofisiología, psicometría, orientación profesional, higiene mental y clínica de la conducta; paidotecnia y la organización de servicios a las escuelas especiales, así como de la sección médico-escolar. Uno de sus investigadores destacados fue Gómez Robleda, médico de la UNAM, cuya herramienta de explicación fue la biotipología, disciplina de análisis social y científico de la población. Con ésta observó, analizó y evaluó a los escolares proletarios, después a indígenas, primero en el Cardenismo, después en los gobiernos posrevolucionarios, finalmente, en la década de los sesenta, con el Lopezmateísmo.

En este sentido, Alexandra Stern (2000), refiriéndose a la biotipología, señala su utilidad al clasificar a los individuos de la época. Esta disciplina, en el caso de los indígenas y otros grupos sociales, evitó el uso de raza y nacionalidad centrandose su explicación en biotipos o categorías “neutrales” de norma, promedio y media. No obstante que no se usó la palabra “raza” con fines denigrantes, siguió siendo discriminatoria al emplear adjetivos como “sano” o “enfermo” al calificar a proletarios e indígenas.

En el Lopezmateísmo se apoyó tanto a la educación básica como a los profesores. El Plan de Once Años, dirigido por Jaime Torres Bodet, enfocó su tarea en la mejora educativa: la construcción de nuevas escuelas, la calidad de la enseñanza y la distribución de textos gratuitos para todos los grados de primaria (Martínez, 2001). El acelerado crecimiento económico que vivió México durante el desarrollo del Estado de bienestar permitió invertir en educación, disminuir problemas educativos como la deserción escolar o la alfabetización en castellano de la población, incluyendo a la indígena (López y Verdugo, 2006).

La unidad nacional en el gobierno de López Mateos significó el control sobre el sector obrero, los trabajadores y campesinos a través de las organizaciones gremiales y sindicales. En este periodo se desarrollaron dos instancias políticas emblemáticas en el siglo XX mexicano: el “presidencialismo” y la “hegemonía del partido de Estado”, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Loeza, 2013). En este contexto, la educación rural, indígena y la educación nacionalista apoyaron la unidad del país a través del proyecto político-educativo de los gobiernos de Cárdenas a López Mateos, en cuya base se encontraban los estudios científicos de Gómez Robleda.

### La interpretación biotipológica: la constitución somática indígena

La biotipología estudió los tipos, los subtipos y los rasgos corporales correlacionándolos con la media social. Gómez y D'Aloja la definieron como “un sistema vital por sí mismo, en continua reacción contra los estímulos que proceden del medio ambiente, compuesto de partes coordinadas entre sí en una unidad psicofísica indivisible que comprende todos los caracteres anatómicos y funcionales, tanto físicos cuanto psicológicos, propios de la especie a la que pertenece” (Gómez y D'Aloja, 1947, p. II).

Bajo esta mirada asumió al individuo como una entidad psicológica y física media. Esta disciplina tuvo la función de diagnosticar las aptitudes e inaptitudes de los escolares proletarios en el trabajo escolar, su condición social y moral. De igual modo estudió la salud o deficiencia de los indígenas y la conformación del ciudadano mexicano de clase media (Gómez; 1937, 1943, 1946, 1949, 1961 y 1962; Gómez y D'Aloja, 1947).

El método utilizado por Gómez para el estudio de los cuerpos de los indígenas fue la antropometría clínica, que en su procedimiento se apoyó en instrumentos exactos, técnica especializada y máxima inmovilización del sujeto (Gómez y D'Aloja, 1947). Según Gómez y D'Aloja (1947), el método reunió las siguientes condiciones:

- a) Mediciones exactas con instrumentos adecuados.
- b) Medidas individuales reducidas al mínimo.
- c) Medidas escrupulosas.
- d) Evitarse los cálculos complicados y largos.
- e) Las representaciones numéricas deben conducir a cantidades absolutas y relativas.
- f) Adoptar una medida basal.
- g) La medida basal debe servir para la selección de los individuos.
- h) El método antropométrico comprende: la representación con un mínimo de caracteres y la esquematización de la individualidad (p. 73).

Gómez enlazó el concepto de tipo medio con el de individuo normal vinculando el par salud-enfermedad (1947). En su perspectiva, el individuo normal correspondió a una abstracción objetiva. Los individuos afectados por anomalías dieron origen

a estados patológicos. Desde su perspectiva fue más equitativo considerar “sano” o “enfermo”, evitando los criterios “normal”, “anormal”. De este modo, Gómez señaló que un individuo adaptado y útil sería catalogado como sano, independientemente de presentar alguna alteración, afirmación que permite entender su visión sobre la salud de indígenas y proletarios con una constitución física difícil de modificar (Gómez, 1937 y 1961; Urías, 2005 y 2007; Stern, 2000).

La salud individual del tipo medio fue “la expresión de la adaptación secular, máxima y perfecta, de la colectividad al ambiente local y, por lo mismo, la expresión también del máximo equilibrio funcional de las partes en el todo individual” (Gómez y D’Aloja, 1947, p. 18). El tipo medio partió de un análisis fisiológico del cuerpo humano. De este modo, comparó medidas musculares, longitud, anchura y volumen. Analizó el rendimiento máximo en velocidad y resistencia o en el caso contrario, caracterizó su paramorfismo, es decir, alternaciones del sistema muscular como la hipotonía (disminución muscular) y la hipotrofia (inferioridad de un órgano) (Gómez y D’Aloja, 1947).

Dicotómicamente valoró al tipo medio como “armonía” contra la “desarmonía”, “refinamiento” contra “vulgaridad”; en este sentido explicó: “En algunos individuos existe una clara tendencia de armonía y refinamiento de las formas y, en otros, la tendencia contraria hacia la desarmonía vulgar. Existe sin duda una plástica primordial hereditaria, de carácter constitucional, idealmente hermosa e idealmente ‘normal’ en sentido estadístico, que aparece en los individuos de manera independiente al ejercicio físico” (Gómez y D’Aloja, 1947, p. 54). De este modo, enfatizó los rasgos saludables de los mestizos e infravaloró los indígenas. Otra especificación fue:

En comparación con el tipo normal, los miembros inferiores exceden a los superiores, pero en cuanto a la longitud de los apéndices distales, acaece lo contrario, porque las manos exceden a los pies, y esto se debe a la relativa reducción del pie como consecuencia de la exageración de la arcada plantar. Manos y pies están más desarrollados en longitud que en anchura, y los dedos son, relativamente muy largos. Los tobillos son muy delgados. El cuello aparece largo y delgado. La laringe es muy saliente [Gómez y D’Aloja, 1947, p. 140].

La normalidad corporal medida por este médico y psiquiatra permitió reconocer las “anomalías corporales” de los escolares proletarios e indígenas, su mala salud. Además sugirió mejorar las condiciones materiales de la escuela a fin de apoyar el aprendizaje escolar. Con respecto a esto último, escribió:

...las malas posturas o viciadas del cuerpo de los preescolares proletarios debido a lo inadecuado de bancos; la miopía, hipermetropía o astigmatismo; la costumbre de apoyarse sobre una u otra nalga, el dolor por las tuberosidades isquiáticas, la escritura demasiado inclinada y el hábito de apoyarse más sobre alguno de los dos miembros inferiores repercute en la curvatura de la columna vertebral [Gómez y D’Aloja, 1947, p. 58].

Estos hábitos y costumbres posturales sugirieron rasgos en la constitución del cuerpo, promovieron una fisiología de la persona e influyeron en la normalidad y adecuado aprendizaje. En el caso de los indígenas la biotipología justificó su tesis sobre su falta de progreso, incivilidad y necesaria educabilidad.

## Los indígenas otomíes: desigualdades psicofísicas y de género

La biotipología le permitió a Gómez estudiar en 1943 a los Tarascos, en 1949 a los Zapotecas y en 1961 a los Otomíes. En su interpretación general, Gómez encontró que los indígenas Otomíes eran representativos de la toda la población indígena del país. Sus estudios lo llevaron a calificar a los indígenas como explotados, desconfiados, dóciles, indiferentes y poco comunicativos (Gómez, 1961). Aún más, explicó la forma en que el medio social en el que estaban inmersos determinó tanto la formación de su carácter como de su personalidad (Gómez, 1961).

La explicación sobre los cuerpos indígenas, así como la exploración mental de estos grupos sociales estuvo enfocada por parámetros de comparación apoyados de teorías italianas, francesas y norteamericanas (Stern, 2000). En cuanto a su constitución físico-somática, la obtuvo de mediciones oculares, musculares y de resistencia. Esta constitución le sirvió para interpretar las fisonomías corporales de indígenas con un estándar debajo de la media poblacional de la Ciudad de México, tipificándolos como “deficientes”. De acuerdo con la media sugerida en estos estudios y la normativa estudiada, Gómez pretendió definir una tipología de rasgos somáticos indígenas deficitarios al contrastarlos con la población urbana mestiza (Gómez, 1943, 1949 y 1961).

El concepto del tipo normal medio fue un concepto central en su estudio sobre los indígenas mexicanos de 1940 a 1960. En este periodo, Gómez caracterizó los rasgos físicos de los Tarascos como ascéticos con hipotiroidismo, inhibidos, neuróticos, afeminados y bisexuales (Stern, 2000; Urías, 2007 y 2005). En su estudio sobre los Otomíes (Gómez, 1961) clasificó a los grupos indígenas mexicanos como “normales deficientes”, “bajos normales deficientes” y “bajos deficientes”. Por ejemplo, los normales deficientes fueron Tlahuicas y Zapotecas; los bajos normales deficientes, Tarahumaras; los bajo deficientes Chinantecos, Mixtecos, Tarascos, Triquis, Mayas, Tojolabales, Tzotziles y Yucatecos.

Los Otomíes, desde la interpretación médico-psiquiátrica-antropológica-social-educativa de Gómez, fueron descritos como bajos, propensos al mareo, asmáticos, míopes, maníacos depresivos, hipersexuales, incivilizados y primitivos (Gómez, 1961). Aún más, señaló que sus actitudes expresaron docilidad, desconfianza, indiferencia y poca comunicación. Describió cómo su vida transcurría en la miseria, la casi desnudez y con ropa funcional que cambiaron una vez al año.

El punto central de su interpretación sobre los Otomíes fue la apreciación de su inteligencia, catalogando a este grupo como débil mental con una edad intelectual de cuatro años, deficiente memoria y baja imaginación (Gómez, 1961; Stern, 2000). Estas ideas engrosaron la lista de atributos denigrantes sobre la población indígena, además visibilizaron fisonomías corporales de incompletud social e incivilidad.

Gómez interpretó y clasificó el cuerpo del indígena como tipos individuales faltos de capacidad en la escuela, en el trabajo y en la sociedad (Urías, 2005 y 2007; Stanvenhagen, 2010; Stern, 2000). En estos estudios valoró lo indígena con características biológicas inferiores atribuidas a la precariedad de las condiciones económicas en las que vivieron y la falta de pruebas apegadas a su lengua. Los atributos biotipológicos de los cuerpos indígenas lo llevaron a un determinismo en su explicación, a la infravaloración de lo indígena en su discurso científico y al racismo en sus argumentaciones.

En síntesis, el hombre medio fue un ciudadano mestizo y masculino formado por la autoridad moral de la escuela cuya finalidad fue promover la inteligencia usando la ciencia en sus demostraciones sobre el mundo, los fenómenos y la vida (Acevedo y López, 2012; Gómez, 1946 y 1962; Vargas, 2012). El espacio físico, la alimentación y sobre todo la técnica de enseñanza apropiada ayudaron en la identificación, clasificación y jerarquización de los estudiantes en las escuelas, así como en la formación de éstos como futuros ciudadanos (Gómez, 1937, 1946 y 1962).

Los indígenas fueron catalogados como propensos a las enfermedades, con rasgos difíciles de modificar, anormales, bajos y deficientes. La idea dominante de esta época fue mexicanizar al indio a través del cuerpo occidental con atributos como: civilizados, inteligentes, activos, normales y heterosexuales (Frost, 2009; Urías, 2005; Stern, 2000), aspectos del proyecto posmoderno que en la actualidad requieren ser analizados en el marco de una sociedad democrática.

## Conclusiones

La figura de Gómez Robleda como operador académico-político permite comprender la articulación científica, ideológica y social sobre las políticas educativas del mexicano promedio, razonamiento integrado al proyecto nacional de unificación mestiza donde el borramiento de las comunidades indígenas se ejerció veladamente a través de políticas de aculturación y asimilación educativas desarrolladas en las diferentes regiones del país a través de las instituciones educativas.

El cuerpo del mexicano promedio en la narrativa de Gómez fue un texto fuera de contexto donde se desconocieron las diferentes realidades de lo mexicano, justificado por la ciencia y las instituciones académicas vinculadas con los gobiernos nacionales. La imagen del mexicano de clase media, mestizo, civilizado y heterosexual, se colocó por encima de otros grupos sociales excluyendo la riqueza cultural del país, desdibujando

la corporeidad del otro México, ocultando en el discurso científico-político dominante las múltiples realidades del cuerpo y la cultura del país.

La aparición de la clase media durante la primera mitad del siglo XX fue un marco de referencia que determinó el “deber ser” del ciudadano promedio, estereotipo que marcó la imagen del mexicano sin contemplar la valía, las posibilidades y los sentidos de otros grupos sociales como los indígenas. La política social del gobierno mexicano buscó crear nuevas identidades, nuevas ciudadanías, sin contemplar las otras caras del mundo mexicano: el campo, la cultura rural e indígena donde el cuerpo, las costumbres y vida replanteaban lo mexicano.

La biotipología fue el instrumento científico a través del cual el hombre medio eliminó las diferencias individuales sin comprender el valor de la historia, los valores, las creencias y las prácticas sociales asentadas en las comunidades y en un humanismo indígena de nuevo cuño; discurso que centró sus razones en un humanismo parcial delimitado por el pensamiento occidental; alejamiento de la realidad imperante en el hacer y portar el cuerpo de la mayoría de los hombres y las mujeres de ese momento.

Los indígenas de México, su amplia variedad e inmensa vastedad cultural, permiten comprender una de las múltiples dimensiones de la realidad mexicana donde la imaginación, la creatividad y la lucha por su autonomía emergen desde otras identidades. La participación política tradicional de las comunidades indígenas muestra formas de hacer y rehacer la democracia actual. Aún más: tanto la ciudadanía como la corporeidad indígena imponen una reflexión tajante sobre la heterogeneidad del cuerpo de mexicanas y mexicanos.

## Referencias

- Acevedo Rodrigo, A. y López Caballero, P. (coords.) (2012). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: COLMEX/CINVESTAV.
- Frost, E. (2009). *Categorías de la cultura mexicana*. México: FCE.
- Gómez Robleda, J. (1937). *Características biotipológicas de los escolares proletarios*. México: Secretaría de Educación Pública/Departamento de Psicopedagogía Médico Escolar/Instituto Nacional de Psicopedagogía.
- Gómez Robleda, J. (1943). *Pescadores y campesinos tarascos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gómez Robleda, J. (1946). *Don Justo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gómez Robleda, J. (1949). *Estudio biotipológico de los zapotecas*. México: UNAM-IIS.
- Gómez Robleda, J. (1961). *Estudio biotipológico de los otomíes*. México: UNAM-IIS.
- Gómez Robleda, J. (1962). *Psicología del mexicano. Motivos de perturbación de la conducta psico-social del mexicano de clase media*. México: UNAM-IIS.
- Gómez Robleda, J. y D'Aloja, A. (1947). *Biotipología*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Granjas, J. (2011). El lenguaje escolar de la desigualdad en el umbral de la “primera oleada de expansión” de la enseñanza obligatoria. México en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 17-42.
- Granjas, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la ciudad de México de 1870 a 1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 217-254.

- Guzik Glantz, R. (2002). El lugar de los niños en la propuesta de la educación socialista de México (1934-1940). *Boletín oficial del INAH, Antropología*, (65), 47-56.
- Labra, D. (2013). ¿Escuela socialista o escuela reformista? Una lectura de la educación socialista en México a partir de su lugar dentro del gobierno cardenista y la Revolución Mexicana. *Clío y asociados*, (17), 231-246.
- Loeza, S. (2013). La reforma política de Manuel Ávila Camacho. *Historia Mexicana*, 63(1), 251-358.
- López Espinoza, M. A. y Verdugo Quintero, J. (2006). La influencia del Plan de Once Años en la educación primaria en Sinaloa, 1958-1964. *Clío*, 6(35), 39-63.
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 35-56.
- Quintanilla, S. (1996). Los principios de la reforma socialista: imposición, consenso y negociación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 137-152.
- Padilla, A. (2009). De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940. *Frenia*, 9, 97-134.
- Stavenhagen, R. (2010). *La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX*. Recuperado de: [http://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/2\\_La%20politica\\_indigenista.pdf](http://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/2_La%20politica_indigenista.pdf) (consulta: 23 may. 2017).
- Stern, A. (2000). Mestizofilia, biotipología y eugenesia en México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, (81), 59-91.
- Urías Horcasitas, B. (2005). Fisiología y moral en los estudios sobre las razas mexicanas: continuidades y rupturas (siglos XIX y XX). *Revista de Indias*, 65(234), 355-374.
- Urías Horcasitas, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Tusquets Editores.
- Vargas Domínguez, J. (2015). Conexiones internacionales en fisiología, eugenesia y nutrición: las investigaciones sobre el metabolismo otomí en el México posrevolucionario, *Ludus Vitalis*, 23(43), 83-104.
- Vázquez, J. Z. (1969). La educación socialista de los años treinta. *Historia Mexicana*, 18(3), 408-423.

Cómo citar este artículo:

Enríquez Gutiérrez, G. A. y Morales Hernández, U. M. (2018). El indígena mexicano: la interpretación biotipológica (1940-1960). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 23-32. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.226>.



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

## Desarrollo histórico de la educación en Guatemala, periodo 1945-1951

*Historical development of education in Guatemala in the years 1945-1951*

Edwing Roberto García García

### RESUMEN

El estudio relativo al desarrollo histórico de la educación en Guatemala, durante el periodo 1945-1951 se elaboró desde la perspectiva del gobierno, debido a que se tuvo a la mano el material documental. El objetivo del trabajo es hacer un breve análisis histórico del área de educación en el periodo histórico señalado. Para la realización del trabajo se dividió en partes para poder analizar. El planteamiento del problema de las finalidades de la educación: legitimidad, posibilidad y concepción de hombre. El contexto económico y social del periodo histórico, las ideas de la democracia y como fueron manejadas por los actores de dicho proceso. A manera de conclusiones del trabajo, el problema de la posibilidad de la educación se concretiza desde la perspectiva del optimismo pedagógico. La escuela como instrumento materializador de las finalidades de la Iglesia o el Estado. En el gobierno de Arévalo se armonizó escuela y vida. La legitimidad de la educación considera que las generaciones adultas tienen el derecho a educar, en la medida que provean de las herramientas para el desarrollo y la preeminencia que se le debe dar al plano espiritual sobre el plano natural. Considera al hombre como un ser que surge a la vida en el seno de la comunidad. Los principios desde los cuales se trabajó la materialización, en el área de educación, fueron la calidad de vida, la generalización del saber, la identidad nacional y la apertura al avance científico y tecnológico, debido a que la educación es el factor que influye y es influido dentro de la dinámica social y es una acción legítima y posible.

*Palabras clave:* Libertad, educación, democracia, gobierno, escuela.

### ABSTRACT

The study on the historical development of education in Guatemala during the years 1945-1951 was prepared from the perspective of the government, because the documentary material was at hand. The objective of the work is to make a brief historical analysis of the area of Education in the aforementioned historical period. For its realization, the work was sectioned to be able to perform the analysis. The approach of the problem of the purposes of education: legitimacy, possibility, and conception of man. The economic and social context of the historical period, the ideas of democracy and how they were handled by the actors in this process. By way of conclusions of the work, the problem of the possibility of education is put into practice from the perspective of pedagogical optimism. The school as a materializing instrument of the purposes of the Church or the State. In the Arévalo government, school and life were harmonized. The legitimacy of education considers that adult generations have the right to educate, to the extent that they provide the tools for development and the preeminence that should be given to the spiritual plane over the natural plane. It considers man as a being that comes to life within the community. The principles from which materialization worked, in the area of Education, were the quality of life, the generalization of knowledge, national identity, and openness to scientific and technological progress, because education is the factor that influences and is influenced within the social dynamics and is a legitimate and possible action.

*Keywords:* Freedom, education, democracy, government, school.

Edwing Roberto García García. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. Es maestro en Investigación Educativa, profesional de Desarrollo Curricular y profesor de postgrado de cursos de investigación educativa. Ha sido Jefe del Departamento de Investigación y Educación de la División de Desarrollo Académico de la Dirección General de Docencia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Correo electrónico: edwing36@hotmail.es. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0125-549X>.

## Introducción

El objetivo principal del presente estudio es hacer un análisis histórico en el área de educación de la época de gobierno de Juan José Arévalo Bermejo durante los años 1945-1951. Se considera importante este trabajo debido a que el lapso de gobierno estudiado es un parteaguas entre las dictaduras que le antecedieron y la transición hacia una época diferente, en la que el gobernante tenía una formación universitaria en educación mientras los cuatro gobernantes y las dos juntas de gobierno que le antecedieron fueron de formación militar. Inclusive las generaciones vigentes en la época no habían experimentado otra forma de gobierno que no fuera dictatorial.

El estudio está realizado desde la perspectiva de gobierno, debido a que se tuvo a mano las fuentes primarias que documentan el quehacer gubernamental.

Hubo cambios importantes en la vida de los guatemaltecos en las áreas económica y social, sin embargo, por la naturaleza del trabajo se hace un análisis de los cambios y propuestas en el ámbito educativo, enmarcado en un contexto que hubo de proponer las condiciones para generar y vivir un ambiente de democracia.

## Objetivo y sustento teórico-metodológico

El objetivo del trabajo es hacer un breve análisis histórico del área de educación en el periodo 1945-1951. El marco referencial es la perspectiva de gobierno debido a que los materiales consultados fueron documentos oficiales publicados por la editorial del gobierno de la República de Guatemala. Para poder enmarcar el trabajo se elaboran tres temas que lo sustentan teóricamente: el planteamiento del problema de la educación, la contextualización económico-social y el marco de referencia teórico que ubica la materialización de los elementos primordiales que sustentan la dinámica en el área de educación, como factor que influye y es influido dentro de la dinámica social.

## Desarrollo

En el gobierno de Arévalo (1945-1951) se generaron las condiciones para la aprobación del código laboral, el aumento de salarios y la organización de la previsión social. Se elevaron los aranceles para la protección de la producción local y se expropiaron latifundios, se nacionalizaron las plantaciones de café que estaban en manos de extranjeros y se hicieron las gestiones para convertirlas en cooperativas; se sentaron las bases para el sistema de Seguridad Social, y en el área de educación se establecieron los cambios más relevantes que ha tenido la educación guatemalteca en el siglo XX.

Para tratar el tema de la educación, ésta se considera como una actividad inherente a la naturaleza humana que es susceptible de ser mejorada, por lo que no es un tema terminal, sino que está en constante construcción y aspirando a la perfectibilidad.

Según García (2003), la educación es una actividad compleja en la que intervienen ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones, vinculados a los elementos fundamentales de la vida. La complejidad se establece en la intrincada relación que se genera entre las diversas variables que intervienen y se relacionan.

El concepto de educación está en relación directa con el concepto de la vida humana en que se fundamenta, considerando la cultura y el sentido vital dominante.

El pensamiento abstracto de la educación a través de la pedagogía posibilita el análisis de la materialización del hecho educativo, y el hogar y la escuela, con sus respectivas divisiones, estructuran la educación de los seres humanos. Y el tema de la legitimidad de la educación cobra relevancia al establecer quiénes son los que deben dirigir la escuela y el proceso socializante. Asimismo, el problema antropológico debe ser considerado debido a que el hombre actúa en relación con otros hombres, los seres y las cosas que le rodean.

Los problemas de la educación, según Mantovani (1979), legitimidad, posibilidad y antropológico, son las vertientes en las que se fundamenta la educación que se propició en Guatemala durante el periodo de gobierno sujeto de estudio.

Para el estudio de la legitimidad se considera principalmente la posición del Estado en ese derecho que asiste a la generación adulta que educa a sus jóvenes y las razones naturales y sociales del derecho a educar de la familia, la comunidad y el Estado.

El Estado tiene una relevancia en cuanto a la influencia que ejerce, especialmente el nivel de educación sistemática y formal con finalidades explícitas. Arévalo (1988) considera que el Estado tiene el derecho a educar por razones relativas a aspectos cívicos, políticos e instrucciones relativas a derechos y deberes ciudadanos. Platón es el primer autor que sistematizó las bases de una educación dirigida por el Estado y para todas las clases sociales. Los Estados no totalitarios deben atender el aspecto espiritual de los estudiantes, porque cada ser humano es dueño de su destino. Desde el ángulo gubernamental, Arévalo (1945) considera que en la preocupación oficial por mantener en primer plano el respecto a la persona humana hay un ademán constante de los hombres de esta generación política para agitar las conciencias y encaminarlas en la búsqueda de su propio destino.

Para que el derecho de educar sea legítimo, debe haber cauces morales que propicien hacia dónde se quiere llevar al ser humano. La educación debe proporcionarle las herramientas fundamentales, y ese debe ser el soporte a considerar en el derecho a educar para que las generaciones jóvenes se desarrollen a plenitud.

La marcada tendencia a enmarcar en los valores fue lo que guió el trabajo del gobierno en estudio y son finalidades que se asumieron como elementos que legitiman el derecho a educar a la juventud por parte del Estado. En los informes de gobierno se considera que la libertad cívica, autonomía funcional, estímulo a la cultura, prestigio internacional y libertad de crítica son realidades que deben ser materializadas a través de acciones que

el gobierno puso en práctica al apoyar y estimular a sus funcionarios y estudiantes. Se establecieron las condiciones para que los ciudadanos no estuvieran con la idea que sus problemas familiares, de justicia o económicos se los resuelva el gobernante. Se generó libertad para la resolución de la problemática cotidiana.

La calidad moral de los gobernantes es otro elemento que se considera para legitimar el derecho a educar, porque de la escala de valores en los que se fundan los gobernantes vendrán las acciones que se implementarán para el establecimiento de los fines últimos. Considera las razones de tipo social al establecer una continuidad social debido a que a las generaciones mayores se les permite transmitir el bagaje cultural a las generaciones jóvenes y que se incremente el acervo cultural.

Las justificaciones de tipo espiritual se establecen en la medida en que los adultos perpetúan normas. La perpetuación de los bienes culturales de la humanidad solo es posible si se fortalecen las instituciones y los grupos que tienen el derecho a educar a sus jóvenes.

En este sentido, a las instituciones escolares se les asignó una función cívica y no solamente didáctica y de transmisión de conocimientos. El gremio magisterial fue el encargado de esta tarea, se renovaron los cuadros de maestros y su dirigencia para evitar la transmisión de malos hábitos, vicios políticos y corrupción, entre otros.

Se consideró al gremio magisterial como revolucionario, desde la perspectiva de ser un promotor en la búsqueda de reforma en el desarrollo de la tarea didáctica en el aula. Se hicieron los esfuerzos para que los profesores no fueran conformistas y se consideró a los estudiantes como seres perfectibles; la revolución se consideró desde la perspectiva social.

Se establecieron las condiciones para que los grupos sociales se organizaran con la finalidad de mejoras en su actuación e incidencia positiva. Esa fue una de las muchas acciones que permitieron desarrollar la democracia en sentido micro y macro en el país, y Arévalo (1987) dijo en más de una ocasión que “gobernó el país con mentalidad de maestro de escuela”.

La escuela fue la institución en que el gobernante estableció la esperanza para los cambios que se propuso, y considera:

Si la escuela se propone la educación del hombre por el hombre, y si la educación en el sentido de moldear a los jóvenes con sujeción a los intereses y al criterio de los adultos es un absurdo, entonces transformemos la escuela de modo que la educación en vez de ser la presión y la imposición de los mayores, sea la exaltación de la libertad como única manera de que la personalidad aflore sin reservas y sin mutilaciones. Libertad para el niño, libertad para el joven, libertad para el adulto, no puede ejercitarse más honesta ambición; no puede proponerse más noble bandera [Arévalo, 1987].

La posibilidad de la educación es otro tema que se analiza, en cuanto a que es un fundamento desde donde se han planteado diversas concepciones respecto al poder efectivo de la educación, es decir, hasta qué punto se puede educar. La doctrina pedagógica optimista establece que la educación ejerce una acción positiva en la conciencia de los

jóvenes y son conducidos exitosamente hacia donde las generaciones adultas los guían; Platón es un defensor de esta posición al considerar la posibilidad de generar un Estado en que no se incurra en los errores cometidos por los hombres de la época. Esta situación es posible siempre que se den las circunstancias ideales. En ese contexto la virtud y la justicia son la aspiración máxima de toda educación. Hay fijación de normas para atender vocaciones. Cada niño debe ser atendido para el desarrollo de sus potencialidades naturales. Y nadie debe ser obligado a realizar actividades bajo coacción, se le debe guiar para que tenga aprecio por las virtudes del buen vivir, y las realizará sin que se le tenga que obligar a ello. Hubo un gran impulso en programas que tendieran a exaltar las virtudes de los jóvenes.

En cuanto a la posición del escepticismo pedagógico, el gobernante Arévalo analiza la relación escuela-educación desde la perspectiva escéptica al estudiar la efectividad de la institución escuela como exclusiva generadora del hecho educativo y formadora de los jóvenes. La escuela fue en Grecia el instrumento que se utilizó para que los niños conozcan los intereses fundamentales del Estado, se debía jurar fidelidad y defender el Estado siempre, a cualquier costo. En la Edad Media la Iglesia tomó el papel de la escuela, con la finalidad de la apología de la religión, la formación de creyentes. Las escuelas de los Estados europeos forman ciudadanos prestos a combatir con ideas la defensa de los intereses del Estado.

El optimismo pedagógico moderado oscila entre las corrientes optimista y escéptica. Considera factores como la edad y las cualidades de los individuos para determinar cuál es el periodo más eficaz en la educación de los jóvenes. Considera que, si por la educación se cambia al medio, el ser humano se puede desplazar en busca del medio que le conviene. Es de mayor impacto la influencia educativa cuando es más referida al espíritu en relación con el cuerpo.

Otros elementos que tienen incidencia en la eficacia de la educación son las cualidades de los profesores, la empatía docente-alumno debe ser adecuada, el ambiente físico de la escuela y la actitud del alumno.

El otro elemento a analizar es la concepción de hombre como sujeto de la educación. Gallo (1980) afirma que cuando no se sabe lo que es, es imposible saber lo que se quiere, cuál es la tarea que se tiene que cumplir. Por eso es importante tratar qué tipo de hombre y sociedad se necesita para la perpetuación y mejoramiento de la misma. La antigüedad clásica concebía al hombre como un ser esencialmente político; los griegos y romanos formaban ciudadanos y soldados; el cristianismo concibe al hombre con valores espirituales, llamado a congraciarse con Dios, todos los demás factores, económicos, políticos y culturales son alternos.

En el siglo XVII predominó la racionalidad, que acentúa el aspecto intelectual del ser humano. El siglo XVIII estuvo marcado por la idea de un hombre que debe volver a la naturaleza y estar a salvo de los vicios y errores de la vida en sociedad. El siglo XIX

se caracteriza por la exaltación de la naturaleza corporal del hombre, el ser humano es un animal superior en la escala. Bergson proclama una valoración de los instintos que son esenciales, fundamentales en la estructura humana.

Arévalo (1945) tiene una influencia del concepto de hombre de Eucken: el hombre surge a la vida como individuo engarzado en una comunidad, en una superestructura del mundo natural existe un mundo espiritual superior, que está integrado por los valores que convierten al hombre en personalidad. El hombre es un ser que se desarrolla y debe ir más allá de su mundo natural y alcanzar los valores superiores que lo definen como hombre. La libertad y la originalidad son los fundamentos del mundo espiritual, el hombre debe ser libre ante la sociedad y el Estado.

Las personalidades son autónomas, gozan de autonomía interior; se debe cultivar la personalidad del niño, concebirlo como ser activo. La actividad es un principio rector de la actividad del hombre. Se considera la nobleza intrínseca del hombre en cualquier estrato social en el que trabaje. Para ello se generaron escuelas de trabajo como instrumentos de materialización de la actividad como principio rector de la vida del hombre.

El tema de organización también fue llevado a la práctica en las escuelas al implementarse autogobiernos escolares, debido a que considera que las masas desorganizadas son ciegas e irresponsables. Las masas son educables porque están compuestas de hombres. La actividad y la libertad son los elementos que guían la perfectibilidad del hombre. El gobernante Arévalo lo consideró de esa manera en la concreción del quehacer educativo de su gobierno.

En relación a la contextualización de los aspectos económico y social de la época del gobierno del doctor Arévalo, tiene matices que consideran los incidentes de la Segunda Guerra Mundial. La libertad, a la que no estaba acostumbrada la población, se materializó a través de la democracia. Esta libertad se visualiza desde la perspectiva de Scheler, quien hace un análisis a la democracia, especialmente a la “democracia ensanchada” relacionada con las consecuencias que tiene sobre el actuar de los seres humanos que conforman la comunidad.

Las fases al final de la conflagración mundial incidieron en la comunidad local. La crisis económica mundial se sumó a la crisis local, la que tuvo un índice de pobreza e implicó un alza de precios de productos en el mercado de Guatemala. Estas circunstancias coyunturales fueron aprovechadas por los grupos de personas inconformes con el gobierno, especialmente los grupos que vieron perjudicados sus intereses económicos y de poder.

Las circunstancias coyunturales que se conjugaron en la dinámica social más el conglomerado de grupos políticos sin experiencia cívica de oposición hicieron esfuerzos por detener los avances y logros del gobierno. Incluso se intentó derribar al gobierno establecido legalmente, para ello se valieron de todos los medios posibles y sin escatimar esfuerzo y recursos. Esto no fue posible debido al liderazgo del presidente y el apoyo

de los funcionarios que fueron probos, lo que permitió la materialización de las ideas principales del gobierno que realizó un periodo democrático después de los periodos de gobiernos dictatoriales.

En ese contexto se produjeron saboteos económicos de productos básicos por los comerciantes que aprovecharon las circunstancias de escasez, lo que finalmente generó especulación. Esta situación impactó en el desarrollo de los diferentes ministerios, por lo que hubo necesidad de un presupuesto fiscal de mayor envergadura. Pero el orden constitucional y político del país no fue modificado, sin embargo, según Arévalo (1987), hubo necesidad de proceder constitucionalmente en la restricción de garantías por motivo de rebelión de elementos civiles y militares en la capital.

Estas circunstancias coyunturales se consideran desde la perspectiva de Max Scheler, quien considera que puede visualizarse una democracia estrenada con la democracia ensanchada, que se pueda convertir en un peligro para la libertad a la cual debían de acostumbrarse los ciudadanos de la época. El sistema democrático únicamente proporciona libertad externa pero no hay fomento de la libertad interna, y ésta es fundamental para la libertad externa que permite establecer criterios de selección. Scheller considera que la democracia se ensancha de modo que es factible considerar la abolición de las limitaciones a la libertad del hombre en su grupo social; la democracia se transforma en un sistema que pretende eliminar la coerción externa, pero esta acción disminuye, inclusive anula las posibilidades de elegir.

Según Scheller,

Allí donde existe una sorpresiva abolición de limitaciones de la libertad personal, política y social, y donde esta se extiende más allá de la medida dada a las posibilidades de elección, donde entonces a los hombres en cuestión se les deja a su libre elección acciones objetivas, para las cuales no posean esferas de elección determinadas y para la realización de las cuales no se halla desarrollado un poder-hacer, allí se vivencia precisamente el nuevo estado de cosas como la coerción específica de un tener que elegir [Scheller, citado por García, 1980].

Las dificultades que estuvieron al frente de la democracia incipiente se deben a la indisposición de los grupos que estuvieron frente a la circunstancia de manejar la abolición de restricciones a la libertad de los demás ciudadanos e intentar volver al esquema anterior de convivencia que les permitía moverse en un mundo más familiarizado con su actuar.

El presidente Arévalo tuvo una claridad del conocimiento de que al ser humano debe proporcionársele un ambiente que le permita la máxima libertad para su accionar. Esas condiciones debe darlas la sociedad, el mejor sustento para ello es la democracia, y ésta debe ser el ambiente en que se debe desenvolver el ser humano. Las sociedades humanas deben ser el instrumento de liberación del hombre por medio del cual se supere el aspecto instintivo y animal. La sociedad es el medio en el cual el ser humano debe ser verdaderamente libre para realizar su esencia humana y ejercer sus actos libremente.

Las acciones que el ser humano realiza en sociedad son fundamentales para mantener su existencia y deben ser acciones que permitan y fomenten la manifestación de la libertad humana.

La economía, educación, política, arte, son elementos de la cultura y deben estar presentes y ser una forma de realización y fomento de la libertad del ser humano. La coerción que se debe ejercer en el ámbito social, de los seres humanos entre sí, debe quedar regulada a su mínima expresión. En los informes de gobierno se deja constancia del apoyo a las manifestaciones culturales y actividades de apoyo a la libertad, aun con las condiciones sociales y económicas que marcaron el lapso del gobierno en estudio.

## Conclusiones

En conclusión, el gobernante Arévalo considera el problema de la posibilidad de la educación desde la perspectiva del optimismo pedagógico, sin embargo, por su formación filosófica, considera el escepticismo para hacer una reflexión sobre la función de la escuela como instrumento que materializa el hecho educativo y posibilita la educación de los hombres. La escuela ha sido instrumento materializador de las finalidades de la Iglesia o el Estado. La educación ha sido imposición de las normas establecidas y consideradas útiles por la generación adulta. En el gobierno de Arévalo se armonizó la escuela y la vida.

El dilema de la legitimidad de la educación se solventó, en el periodo de gobierno estudiado, al considerar que las generaciones adultas tienen el derecho a educar en la medida que provean de las herramientas para el desarrollo, debido a la naturaleza libre de los seres humanos, así como la preeminencia que se le debe dar al plano espiritual sobre el plano natural.

Se considera al hombre como un ser que surge a la vida en el seno de la comunidad, es la naturaleza humana. Sobre el plano natural, se da un plano espiritual integrado por los valores que convierten al hombre en personalidad. La libertad y la originalidad son los fundamentos del mundo espiritual. El hombre debe ser libre ante la sociedad y el Estado no debe considerar al hombre como esclavo de sus ideales, sino promover la libertad de la que están equipados los hombres para que construyan un Estado grande.

Según Ordoñez (1996), los principios desde los cuales se trabajó la materialización en el área de educación durante el periodo estudiado fueron la calidad de vida, la generalización del saber, la identidad nacional y la apertura al avance científico y tecnológico, debido a que se considera a la educación como el factor que influye y es influido dentro de la dinámica social y es una acción legítima y posible.

## Referencias

- Arévalo, J. (1945). *La pedagogía de la personalidad* (tesis de doctorado, Universidad Nacional de la Plata, Argentina).
- Arévalo, J. (1974). *La personalidad, la adolescencia, los valores*. Guatemala: Cenaltex.
- Arévalo, J. (1987). *Seis años de gobierno* (tt. I y II). Guatemala: Cenaltex.
- Arévalo, J. (1988). *Escritos complementarios*. Guatemala: Cenaltex.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fullat, O. (1997). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Gallo, A. (1980). *Identidad nacional*. Guatemala: EDITA.
- García, E. (2003). *Filosofía de la educación en el pensamiento de Juan José Arévalo* (tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala).
- García, O. (1980). *Concepto de libertad en la obra de Max Scheller* (tesis de licenciatura, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala).
- Mantovani, J. (1979). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ordoñez, J. (1996). *Políticas generales y práctica de la educación*. San José: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Sciacca, M. (1957). *El problema de la educación*. Barcelona: Edít. Luis Miracle.

### Cómo citar este artículo:

García García, E. R. (2018). Desarrollo histórico de la educación en Guatemala, periodo 1945-1951. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 33-41. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.227>.



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



## Iniciando la historiografía de la educación en el estado de Hidalgo (2001-2017)

*Starting the historiography of education in Hidalgo State, Mexico (2001-2017)*

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es empezar a dar cuenta de los textos de historia de la educación publicados en el estado de Hidalgo en el periodo comprendido entre los años 2001 al 2017. Buscamos constituir un estado del conocimiento que sirva a alumnos, tesisistas e investigadores que indagan diversos aspectos de la historia de la educación. Comprobamos que un registro que abarque a todas las publicaciones en el tema es una tarea muy difícil, por diversas razones, entre otras, numerosos textos carecen de registro ISBN o no están a la venta pública por tratarse de obras elaboradas fuera de instituciones y sufragadas por los propios autores. Para su registro, las fichas bibliográficas de los textos recolectados fueron ubicadas en campos temáticos. Los informantes elaboraron una breve descripción del contenido del mismo. Este artículo concluye con un resumen de los resultados.

*Palabras clave:* Historiografía, historia de la educación en el estado de Hidalgo, autores hidalguenses.

### ABSTRACT

The objective of this article is to begin accounting for the texts of the History of Education published in the State of Hidalgo, Mexico, in the years 2001 to 2017. We seek to build a state-of-the-art that serves students, thesis students, and researchers that investigate various aspects of the history of education. We found that a registry that covers all publications on the subject is a very difficult task, for various reasons, among others, many texts lack ISBN registration or are not for public sale because they are works produced outside institutions and paid for by the authors themselves. For their registration, the bibliographic records of the collected texts were located in thematic fields. The researchers prepared a brief description of the content of the same. This article concludes with a summary of the results.

*Keywords:* Historiography, history of education in the State of Hidalgo, authors from Hidalgo.

**Gonzalo Aquiles Serna Alcántara.** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Es Doctor en Educación Permanente por el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios. Profesor en los posgrados en educación de varias instituciones como la Universidad del Valle de México, Universidad Humanista y Universidad La Salle. Profesor y director de vinculación de El Colegio de Hidalgo (2008-2013) y director académico del Instituto Hidalguense de Financiamiento a la Educación Superior (2013-2016). Entre sus publicaciones recientes se encuentra *Fiestas y tradiciones normalistas* (2019, coord.). Correo electrónico: gasadg@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3690-7475>.

## Introducción

Los textos acerca de la historia de las instituciones educativas o del sistema educativo nacional, durante la primera mitad del siglo XX, fueron elaborados por filósofos y ex funcionarios que describían minuciosamente los acontecimientos y sucesos que consideraban como trascendentes e importantes. El ejemplo más claro del historiador de la educación de esa época es el doctor Francisco Larroyo, erudito autor de títulos como *Historia general de la pedagogía* (1944) e *Historia comparada de la educación en México* (1947). Más recientes son los casos de Ernesto Meneses, quien coordinó los cinco volúmenes de *Tendencias educativas oficiales en México* (1983), y Fernando Solana, coordinador y coautor de *Historia de la educación pública en México 1876-1976*. Por lo que respecta al Estado de Hidalgo, las obras del profesor Teodomiro Manzano (1866-1954) continúan siendo un referente obligado para todos los interesados en los antecedentes de la educación hidalguense. Prolífico y versátil autor, Manzano escribió sobre los más variados temas, principalmente a partir de sus propias observaciones y de las escasas fuentes de que disponía, libros como *Geografía del estado de Hidalgo* (1896), *Anales del estado de Hidalgo* (1927), *Monografía del estado de Hidalgo* (1930), *Historia del estado de Hidalgo* (1935), *Historia o monografía del Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo* (1937), *Diccionario biográfico del estado de Hidalgo* (1948), *Diccionario etimológico del estado de Hidalgo* (1948) e *Historia de la educación en el estado de Hidalgo* (1950). Otros docentes hidalguenses escribieron acerca de la vida de maestros admirados (*Semblanza de Teodomiro Manzano*, de Maximino Martínez, 1963) o de sus instituciones de origen (*Nura Mexe*, Donaciano Serna, 1987, y *Laudanza por mi escuela*, Felipe Cortés, 1994) utilizando un estilo anecdótico y personal.

De vuelta al escenario nacional, en los años setentas surgió una historiografía crítica de la educación, que planteó que la escuela y el aparato escolar no eran sólo un instrumento de desarrollo social sino un dispositivo de reproducción, control y conflicto (Quintanilla, 1991, pp. 12-14). También en esa década, El Colegio de México, se propuso elaborar una historia social de la educación que diera cuenta de los procesos internos de las escuelas, la procedencia geográfica de los estudiantes, el porqué de los cambios en los niveles educativos, las relaciones entre educación e ideas políticas, sistema escolar y sistema político, etcétera. En el CESU de la UNAM se empezó a estudiar la historia de las universidades (Aguirre y Márquez, 2016, p. 37-38).

Por su parte, Lazarín (s.f.) indica que “no podemos olvidar los textos ya clásicos de John Britton, de David Raby, de Ramón Eduardo Ruiz, además de los de Mary Kay Vaughan que, desde la mirada de la historiografía norteamericana, hicieron un gran aporte a la historiografía de la educación mexicana durante las décadas de 1970 y 1980, al utilizar fuentes y métodos poco utilizados en el análisis histórico hasta ese momento”.

Para la década de 1980-90, la historia de la educación se convirtió en un campo de trabajo para un grupo heterogéneo de profesionales como pedagogos, químicos, antro-

pólogos, profesores normalistas, etcétera, cada uno con su peculiar forma de investigar y escribir (Galván y Quintanilla, 1993, p. 38).

Actualmente podemos afirmar que la historia de la educación es materia de interés en todo el país, incluyendo el estado de Hidalgo. Quienes realizamos investigación en este campo tenemos distintas trayectorias personales, posiciones desiguales laborales y, desde luego, diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. En tres décadas se pasó de una forma de hacer historia centrada en los acontecimientos relevantes, desde el punto de vista político o administrativo y de las biografías de los considerados educadores ilustres, a otra más plural, que aporta diversas miradas sobre los procesos históricos pedagógicos y educativos.

Coincidimos con Aguirre y Márquez (2016, p. 39) cuando afirman que “el trabajo historiográfico se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción de discursos; de los casos a las políticas culturales y de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas”. Escribir sobre historia de la educación es ahora actividad no restringida a académicos con acceso a recursos. Esta diversidad constituye una fortaleza, pero también una debilidad del campo.

Después de la publicación del estado del conocimiento en historia de la educación elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993, se empezó a percibir el deslizamiento de los enfoques de investigación de lo macrosocial a lo microsial (Weiss, 2005, p. 15). El impacto de las ciencias sociales en el modo de hacer historia de la educación se fue desplazando por la antropología, específicamente por la etnografía. El reto metodológico que esto plantea consiste en cómo recuperar a las personas en la historia, lo cual implica ver hacia los márgenes, a los grupos pequeños, la gente común y lo local. Se ha desplazado la historia hacia segmentos más circunscritos y anónimos de la población. Ello quiere decir hacer una historia desde abajo, o a “contrapelo”, como lo propuso Walter Benjamin (2001, p. 46). No es casual la revalorización de la historia oral y otras fuentes que muestran la vida cotidiana del entorno educativo, lejos de la historia de bronce y de las biografías de profesoras y profesores. Además, la integración del método biográfico como parte de una investigación se encuadra en la propuesta de Michel de Certeau (2006), quien señala que toda investigación debe enlazarse con “un lugar de producción socioeconómica, política y cultural” (De Certeau, 2006, p. 69).

Adam Schaff, en su obra *Historia y verdad*, reconoce la importancia de la subjetividad en las investigaciones históricas al señalar que la “objetividad pura es una ficción” (Schaff, 1982, p. 338), argumentando que la subjetividad es inherente al conocimiento científico por la existencia del sujeto cognoscente. Más adelante señala que la historia, desde la perspectiva del conocimiento científico, debe buscar la superación de la subjetividad al estudiar los medios y condiciones de las relaciones entre el sujeto y el objeto (Schaff, 1982, p. 342).

Sin embargo, lo expresado por estos autores es muy diferente a considerar la historia como un simple recuento de anécdotas, pues como menciona el doctor Arístides Medina (s.f.): “Historia sin fuentes, parece una fábula o un mito y, en el mejor de los casos, un sublime ejercicio de creación, pero nunca historia. En sentido contrario, pretender ir en busca del pasado para pretender explicarlo, sin la asistencia de fuentes, no es otra cosa que hacer metahistoria o cualquier otro ejercicio imaginativo y por cierto que así lo han hecho muchos creyendo que de ese modo cultivaban una ciencia humana”.

Hasta la celebración del Primer Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación (Pachuca, 2008), los interesados locales debían avanzar en sus trabajos orientados por la luz de sus particulares fuentes, muy limitadas y a menudo poco confiables o bien sujetarse a narraciones orales. Afortunadamente, la implementación de un Diplomado de Instrumentos para la Investigación en Historia de la Educación, celebrado ese año en Pachuca, con treinta y tres asistentes, así como la publicación en CD y en libro de la memorias del encuentro, sirvieron para impulsar la utilización de fuentes y método para elaborar trabajos sobre el tema.

Por lo antes expresado, consideramos que la elaboración de un catálogo o compendio de las publicaciones realizadas sobre historia de la educación en el estado de Hidalgo agrega un importante componente para motivar y facilitar la investigación en el campo.

## Objetivo

Iniciar el trabajo historiográfico en historia de la educación en el estado de Hidalgo, a través de la búsqueda, recopilación, análisis y clasificación de los libros y capítulos publicados en la entidad. Los resultados de este trabajo se pondrán a disposición de los alumnos de las carreras y posgrados relacionados con la educación, la historia y las ciencias sociales; los tesis, e interesados en la investigación en el campo de la historia de la educación.

## Metodología

El autor de este artículo decidió que los textos considerados para ser incluidos fueran delimitados de la siguiente manera: haber sido publicados entre los años 2001 y 2017, y que sus contenidos estuvieran directamente relacionados con el campo de estudio constituido por la historia de la educación, en cinco diversas vertientes: instituciones, actores educativos, programas y planes, enseñanza de la historia, y memorias y congresos.

Los libros fueron localizados en bibliotecas de instituciones privadas y públicas. Se solicitó el apoyo de investigadores, docentes en activo y jubilados que poseyeran publicaciones en el tema, así como de la Dirección de Ediciones y Publicaciones (DEP) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Los formatos para el registro de los libros recopilados copiaron la siguiente información: título del libro; autores, editores o compiladores; fecha o año de publicación,

editorial, ciudad y país de edición; número de páginas, idioma, palabras clave, ISBN, dirección electrónica, breve análisis y valoración, y el nombre del responsable de la información.

Los campos de estudio para la ubicación de los libros fueron los siguientes:

- I. Historia de las instituciones. Dan cuenta de las iniciativas, motivaciones y transcurso de las gestiones y acciones encaminadas a la instauración de una institución o los hechos y acontecimientos relevantes en un periodo.
- II. Actores educativos. Nos narran historias de vida, biografía o anécdotas relacionadas con docentes, alumnos, directivos, padres de familia y comunidades
- III. Programas y procesos educativos. Nos informan acerca del inicio y acontecer de los instrumentos de gestión, planeación y métodos ideados para lograr aprendizajes en las escuelas.
- IV. La enseñanza de la historia. Trata sobre las diversas técnicas, estrategias y programas para la enseñanza de la historia utilizados en las escuelas, así como su origen y resultados, especialmente de los libros de texto.
- V. Memorias de congresos, encuentros o seminarios. Recopilando las diversas ponencias y conferencias sobre subtemas de historia de la educación presentadas en eventos realizados en el estado de Hidalgo.

Dispusimos de un proceso imbuido del método histórico. En primer término discutimos los objetivos y viabilidad de la investigación, con base en los recursos disponibles, realizamos la definición del tema y su delimitación, hicimos preguntas de investigación y elaboramos el plan de trabajo.

En una segunda fase, que podemos denominar heurística, realizamos la búsqueda y localización de los libros con las características antes señaladas, que pasan a convertirse en las fuentes de la investigación. Una vez que estas hayan sido sometidas al proceso de crítica necesaria, se clasifican y ubican en un campo de estudio determinado.

En un tercer momento efectuamos el análisis o crítica de esas fuentes y concluiremos con la realización de la síntesis historiográfica.

La principal tarea consistió en acudir a las bibliotecas “Ricardo Garibay” del Gobierno del Estado, la Central de la Universidad, y las pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo, Centro Regional de Educación Normal, Universidad La Salle Pachuca, Instituto Tecnológico Latinoamericano, Centro Hidalguense de Estudios Superiores, Universidad Científica Latinoamericana de Hidalgo y Universidad Siglo XXI. En todas ellas se imparten estudios de licenciatura o posgrado en alguna rama de la educación. También colaboraron la Dirección de Publicaciones de la Universidad de Hidalgo y algunos profesores e investigadores que respondieron a nuestra solicitud de apoyo.

Los libros recopilados con los criterios estipulados y antes citados fueron cuarenta y tres. Como se mencionó anteriormente, para su clasificación fueron separados en categorías a las que denominamos “campos de estudio”. Para evitar errores al clasificar los

libros únicamente con base en su título, se recurrió al resumen y valoración elaborados por los informantes.

Las características de los 43 libros registrados al día 30 de abril del 2018 son las siguientes:

- I. 39 fueron publicados por instituciones o particulares de la ciudad de Pachuca y dos en la ciudad de México. Un libro (tesis) proviene del municipio de Ixmiquilpan, Hgo. Otro libro proviene del extranjero. Ninguno de otro estado de la República.
- II. Las instituciones que publicaron los libros son: la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, un total de 13 libros; la Universidad Pedagógica Nacional en Hidalgo, 8; el Gobierno del Estado de Hidalgo, 6; ediciones particulares, 4; el Comité Renovador Normalista, 3; la Universidad La Salle Pachuca, 2; las editoriales EAE y la Amalgama, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el Colegio del Estado de Hidalgo asociado con el Instituto Politécnico Nacional, la Diócesis de Tulancingo, el Instituto Tecnológico Latinoamericano y el Tecnológico de Monterrey campus Hidalgo publicaron un libro cada uno.
- III. 23 libros registrados cuentan con ISBN y 20 no lo tienen.
- IV. Las áreas temáticas abordadas fueron: historia de las instituciones, 19 libros; actores educativos, 10; programas y procesos educativos, 7; enseñanza de la historia, 4, y memorias de congresos, encuentros o seminarios, 3 libros.

## Conclusiones

Al corte, a pesar de las pocas publicaciones sobre historia de la educación en el estado de Hidalgo, consideramos positivo el interés creciente en el tema, especialmente en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Hidalgo. Ésta última sobresale en el rubro de tesis de licenciatura y de posgrado.

Hay que reconocer a los grupos y personas que editan por su cuenta, es decir, enfrentando los cada vez mayores costos de publicación, bajo su peculio, se aventuran a publicar. Las consecuencias indeseadas de su entusiasmo son las evidentes carencias de conocimientos metodológicos que profundicen en el objeto de estudio. Afortunadamente esa insuficiencia o carencia del método empleado, limitándose a la descripción y mostrando un insuficiente análisis, ha disminuido notoriamente.

Es de desear una renovación temática y metodológica que profundice en la reflexión y la crítica, particularmente a los proyectos y programas educativos gubernamentales en el estado, casi todos fallidos y poco estudiados. En un mediano plazo, otro reto lo constituirá la investigación de temas que trasciendan lo local y pasen a lo regional o nacional.

## Referencias

- Aguirre Lora, M. E. y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un territorio abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011* (vol. I, pp. 35-60). México: ANUIES-COMIE.
- Benjamin, W. (2001). *Ensayos escogidos*. México: Ediciones Coyoacán.
- De Certeau, M. (2002). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Galván Lafarga, L. E. y Quintanilla Osorio, S. (1993). *Historiografía de la educación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Lazarín, Federico (s.f.). *Educación y economía en el tiempo*. Recuperado de: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_I3.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_I3.htm).
- Medina-Rubio, A. (s.f.). *Teoría, fuentes y método en historia regional*. Recuperado de: <http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/015/AristidesMedinaRubio.pdf>.
- Mejía, P., Juárez, J. y Comboni, S. (2010). *Investigar cualitativamente es pensar cualitativamente*. México: UAM-Xochimilco.
- Quintanilla Osorio, S. (1991). Panorama actual de la historia de la educación en México. En C. Escalante y G. Hernández (eds.), *Historia de la educación: perspectivas de análisis* (pp. 9-18). México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Schaff, A. (1982). *Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*. México: Grijalbo.
- Weiss, E. (2005). *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados del conocimiento*. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

### Cómo citar este artículo:

Serna Alcántara, G. A. (2018). Iniciando la historiografía de la educación en el estado de Hidalgo (2001-2017). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 43-49. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.229>.



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



## **El Distrito Sur de la Baja California. Escenarios y desafíos de la educación elemental, 1887-1900**

*The South District of Baja California.  
Scenarios and challenges of elementary education, 1887-1900*

Juan Manuel Higuera Martínez

### RESUMEN

Con la llegada de Porfirio Díaz a la presidencia inició un régimen que priorizó la paz y el orden en la sociedad, se facilitó la entrada de inversión extranjera, lo que a la vez ayudó a diversificar las fuentes de empleo. Para esta modernización se buscó también que la población en general se instruyera, para que así el país lograra progresar. Para esto se realizó una campaña de mejora educativa en cuanto a profesores y sus métodos de enseñanza, en la infraestructura de las escuelas, los materiales que se requirieran para facilitar las clases y en cobertura de las zonas donde no se encontraban establecidas algunas instituciones educativas. Fue de esta manera que el Distrito Sur del territorio de la Baja California tuvo la oportunidad de recibir estos beneficios, pues a pesar de que ya existían escuelas, la mayoría no se encontraba en buenas condiciones.

*Palabras clave:* Porfiriato, régimen, educación elemental, preceptores.

### ABSTRACT

After Porfirio Díaz became president, a government strategy that prioritized the peace and order in society was set in motion, and the input of foreign investment was provided, which helped diversify the sources of employment. For this modernization, it was sought that population as a whole would be instructed, so that the country would progress. For this reason, an educational upgrading campaign was conducted in terms of teachers and teaching methods, in the infrastructure of the schools, the materials required to offer classes, and the coverage of areas where some educational institutions were not established. This way, the Southern District of the territory of Baja California had the opportunity to receive these benefits, since even though schools already existed, most of them were not in good condition.

*Keywords:* Porfiriato, government, elementary education, educators.

**Juan Manuel Higuera Martínez.** Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur Profr. Enrique Estrada Lucero, BCS, México. Es Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en historia y maestro en enseñanza de la historia. Correo electrónico: juanmhigueramtz@outlook.es. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0173-8835>.

Parte esencial para un buen funcionamiento de la modernización educativa en México durante el Porfiriato era la creación de planteles escolares que fueran suficientes para poder albergar a todos los niños que cumplieran con la edad de ingresar a una educación elemental; lamentablemente, el abandono que prevalecía en gran parte de los edificios dedicados a la enseñanza era mayúsculo y afectaba en gran medida el aprendizaje de los estudiantes. Este abandono no se generaba por el simple descuido de las autoridades locales, más bien era influenciado por el escaso presupuesto que se le asignaba al territorio, lo que en diversas ocasiones la máxima autoridad distrital le hizo saber a la Secretaría de Gobernación, pero sin obtener una respuesta que resolviera el problema. En uno de los documentos revisados, el jefe político Rafael García Martínez le envió una carta al mismo presidente de la República, en la que le explicaba las dificultades que el Distrito Sur pasaba con respecto a la partida presupuestal otorgada al ramo de Instrucción en el territorio de la Baja California:

En los cinco días que llevo de estar aquí, he visitado todos los establecimientos Públicos y con preferencia los planteles de Instrucción. En este último ramo me permito llamar la elevada atención de Ud. sobre la desproporción o falta de equidad con la que se distribuye la partida de \$20.000 con que la ley de egresos subvenciona al ramo de Instrucción Pública de ambos Distritos del Territorio [...] [AHPLM, 1895].

En el resto del documento, el jefe político le explica al presidente todas las circunstancias que envolvían a esta parte de la península en comparación con las del Distrito Norte, al cual superaba en extensión territorial, en número de pueblos y congregaciones, en población y, por consiguiente, en censo escolar.

De igual forma manifestaba que este Distrito contaba con ocho o más pueblos, que son los principales centros poblados y dos importantes minerales ubicados en Santa Rosalía y El Triunfo respectivamente, en los cuales era necesario establecer escuelas para ambos sexos; así como que existían también muchas congregaciones que podrían fomentar escuelas mixtas, si es que se pretendía difundir la instrucción en los términos prevenidos por la ley sobre la enseñanza obligatoria.

Debido a esta serie de situaciones, el jefe político creía prudente solicitar al departamento respectivo que la partida de \$20,000 destinada para la instrucción pública del territorio se distribuyera en términos que al Distrito Sur se le destinaran \$15,000 y al del Norte los \$5,000 restantes.

Mencionaba que con la modificación que sugería no se afectaría en nada al recurso que el gobierno federal tenía ya presupuestado para el Territorio y que tampoco pasaría a afectar al Distrito Norte, pues con lo que les correspondiera podrían solventar sin ningún problema las necesidades que el sector educativo les demandaba, y que, por el contrario, a la parte sur de la península le ayudaría a terminar con el rezago educativo que existía en algunos pueblos, ya que se lograría establecer un centro escolar, pero sobre todo, explicaba García Martínez, podrían contar con profesores que estuvieran a

la altura de los métodos modernos en cuanto a educación se refiere, ya que los propios ayuntamientos no serían capaces de lograr sostener un plantel educativo, mucho menos a un preceptor debidamente preparado.

En el mismo documento se encontró la respuesta que la Secretaría de Gobernación le mandó al jefe político, la cual no era para nada favorable, pues sostenía que no se podría realizar el ajuste a la partida presupuestal debido a que tiempo atrás el gobierno del Distrito Norte había abogado porque no se realizara cambio alguno a dicho recurso, pues decían que era más que necesario lo que se les proporcionaba. A esta petición norteña sí se le dio una respuesta positiva por parte del gobierno federal, y por este motivo no se le concedió lo solicitado a la zona sur.

A pesar de que se estableció un compromiso por parte de la dependencia de hacer todo lo posible para aumentar la subvención destinada al Distrito Sur en el ámbito de la instrucción pública por medio de la Cámara, esta no creyó conveniente dicho ajuste presupuestal y la educación sudpeninsular siguió, como desde muchos años atrás, con un descuido institucional enorme, presentándose una contradicción, ya que por un lado se promovía la expansión educativa y por otro no se le daba un apoyo total a este ramo; quizá se debió a la lejanía que tenía la península respecto al centro del país lo que dificultó esa estrecha relación con las finanzas nacionales, a diferencia de los sectores minero y marítimo, a los que sí se les ponía mayor énfasis ya que estos sí arrojaban números económicamente positivos.

Aunque esta petición se realizó en el año de 1895, era una problemática que venía arrastrando el Distrito desde hacía tiempo, incluso desde antes de la llegada del general Díaz a la silla presidencial. Otra de las dificultades era la falta de tiempo de los niños para poder asistir a la escuela por las mañanas, debido a las labores que desempeñaban para apoyar a sus familias, por lo mismo, la dependencia encargada del sector educativo en el municipio San Antonio emitió un comunicado en el que se autorizaba la creación de una Escuela Municipal Nocturna (AHPLM, 1890b) para que los niños que tenían que ayudar a sus papás en el trabajo durante el día pudieran tener acceso a los estudios correspondientes a su edad. Esto demuestra la intención que tenían las autoridades por extender la cobertura educativa al mayor número de alumnos posible —aunque la cobertura mayor se dio en la capital y en los principales centros mineros, descuidando algunos pueblos de los demás municipios del Distrito—, pero teniendo en cuenta las características de los estudiantes de esta escuela se puede deducir que su rendimiento no sería el óptimo, pues a la jornada laboral que desempeñaban tendrían que sumarle el esfuerzo extra de asistir puntual y diariamente a sus clases en un turno nocturno. Para corroborar esto, el director de esta Escuela Nocturna, en un informe dirigido al presidente del Consejo de Vigilancia, reportaba tan solo la asistencia de trece alumnos a la clase impartida una noche antes (AHPLM, 1896c), que correspondían a casi la mitad de la matrícula que tenía la escuela. Esto a su vez añadía un compromiso por parte del profesor para que el tiempo que estos niños pasaran en la escuela fuera lo más ameno y productivo posible.

Siendo fiel a sus ideales, el gobierno mantuvo una estrecha relación con los inversionistas —sin importar si eran extranjeros o mexicanos— para establecer sus negocios en suelo nacional, fue así que la apertura de escuelas particulares en el Distrito Sur tuvo constantemente el apoyo de los responsables de este ramo, siempre y cuando obedecieran y respetaran el reglamento vigente de la Instrucción Pública que se había acordado en los Congresos Educativos. En el municipio de La Paz, por medio de un oficio, se le informó al jefe político la apertura del colegio particular “Ramón Corona”, con el compromiso ya mencionado de cumplir cabalmente con lo establecido en el reglamento (AHPLM, 1890c); de esta manera las autoridades educativas se apoyaban en el sector privado para fortalecer y ampliar la cobertura. Uno de los encargados de este colegio sería el preceptor José Ramírez, quien para esa fecha era el director de la Escuela Nocturna de la población de El Triunfo y que percibía un sueldo de \$30.00 mensuales por parte del gobierno, lo que hace suponer que el ámbito educativo podía ser redituable económicamente hablando, por eso de su incursión en la educación particular.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Hasta el momento de la redacción de este trabajo no se encontró documento que indicara que el preceptor referido haya dejado la dirección de la Escuela Municipal Nocturna para formar parte de los responsables del Colegio “Ramón Corona”.

Para esta época existían diversas modalidades de escuelas, las que se dividían según el sexo, es decir, las niñas estudiaban separadas de los niños; también se contaba con escuelas mixtas, las cuales aunque no eran exclusivas para las localidades menos pobladas, les permitieron la oportunidad de acceder a la educación, pues para mediados de la década de 1890 en el Distrito Sur de la península las Escuelas Mixtas de La Purísima, de Loreto y de San José de Comondú tenían una matrícula de 123 alumnos (AHPLM, 1896b), un número considerable de estudiantes, a pesar de ser los únicos datos encontrados que hacen referencia a la petición que emitió la autoridad educativa local sobre este asunto. Algo que llama la atención de este documento es que estas escuelas también atendían a niños que rebasaban la edad escolar de la educación primaria, en este caso eran 15 los alumnos que normativamente no deberían haber formado parte de esos grupos escolares, pero se permitió su estancia en ellos para que pudieran tener dicho grado de estudios.

Entre las modalidades de las escuelas también se encontraban las Escuelas Nacionales de niñas y, por separado, de niños; las Municipales —también separadas según el sexo—, las Nocturnas, las particulares y las ya mencionadas Escuelas Mixtas. Estas conformaban el panorama educativo, todas creadas para satisfacer la necesidad de educar a la niñez mexicana.

Las Escuelas Nacionales dependían directamente de la federación, mientras que las Municipales, como bien lo dice su nombre, estaban bajo la tutela de los gobiernos locales, pero en una forma inesperada se le instruyó al jefe político por parte de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública que, conforme al decreto del 19 de mayo de 1896, la instrucción oficial primaria elemental en el Distrito y territorios federales dependería directamente del Ejecutivo de la Unión. En tal virtud, las escuelas primarias y de adultos que hasta ese momento habrían estado a cargo de los ayuntamientos quedarían sujetas a dicha Secretaría (AHPLM, 1896a). En el documento se le informó a la jefatura política

que para poder llevar a cabo los trabajos preparativos de la organización escolar era necesario tener a la vista los siguientes datos: el número de escuelas en cada Municipio así como la ubicación precisa de cada una de ellas. Si el local en que estaba la escuela era o no de propiedad particular y si llegara a ser el primer caso fijar el importe mensual del arrendamiento y el tiempo de duración del contrato respectivo; en el segundo, expresar el origen y el fundamento con que se había destinado el local al objeto a que lo estaba en el momento. El personal de cada escuela con indicación de nombre, carácter y sueldo de los empleados. Por último, el inventario del mueblaje y útiles con que contaba cada escuela y los gastos que tuvieran asignados.

Este comunicado que llegó de parte de la federación tuvo varias implicaciones inmediatas, una de ellas fue la gran incertidumbre que generó dentro de las dependencias municipales a las que hasta esa fecha rendían cuentas las mismas escuelas, pues, en lo que se hacía la transferencia de un poder a otro, no se conocía el rumbo que tomarían las contrataciones de personal, sueldos y hasta la conservación de los planteles; por otro lado estaba la parte institucional, la cual expresó su preocupación por este aviso, ya que el edificio que albergaba a la Escuela Municipal de Niños de La Paz era de nueva creación y, por la disposición emitida, el municipio no se responsabilizaría por las afectaciones que pudiera tener este plantel, pues no se había concluido su construcción, haciendo falta la colocación de puertas y vidrieras (AHPLM, 1896d).

El jefe político expresaba su sentir en este documento, ya que al aproximarse la temporada de lluvias a la región podían presentarse problemas de filtración de agua a las instalaciones, mojando útiles y otros materiales educativos, tal como ya había sucedido con el huracán que había impactado un año antes al puerto.<sup>2</sup> Su preocupación iba acompañada del presupuesto de \$594.56 que hacía falta para la conclusión de dicha obra, deslindándose completamente de responsabilidades, si es que estas llegaban a surgir. Incluso unos años después de esta decisión federal y tras la llegada de la figura del delegado de Instrucción al Distrito, le solicitó al jefe político que le extendiera información sobre los edificios que la federación adquirió para establecer las escuelas en los distintos municipios del Distrito Sur, así como los que llegaron a construir los municipios y que ahora serían propiedad de la Nación al haberse trasladado el sector educativo a dicha instancia (AHPLM, 1898). La respuesta que dio el jefe político al delegado da la impresión de que la administración retaba a los niveles federales, pues le menciona que lo solicitado se encuentra en los archivos correspondientes, incluso uno de estos, dice, pertenecía a la extinta Administración de Rentas, negándose a realizar el reporte solicitado. Lamentablemente, durante esta investigación no se encontró la respuesta del delegado nacional a la máxima autoridad sudpeninsular.

A pesar de que la misma Federación tomó la determinación de hacerse cargo de las escuelas como símbolo de poderío y control, parte del manejo de este mismo sector seguía estando en manos de las autoridades distritales, fue por este motivo que las escuelas

---

<sup>2</sup> Dicho huracán impactó en el año de 1895.

particulares siguieron estableciéndose, por ejemplo, el 7 de agosto de 1897 el delegado de Instrucción Pública en el Distrito informó al jefe político que José Ramírez cumplía todas las condiciones para establecer una Escuela Particular de niños y solicitaba que se aprobara en esa instancia, publicando el acuerdo en el *Boletín Oficial*. Posteriormente el jefe político dio autorización y ordenó la publicación de dicha petición y, tras redactar su propuesta de obedecer lo indicado por las autoridades educativas, inició con su escuela (AHPLM, 1897a). Como se mencionó antes, José Ramírez ya había establecido otra escuela particular, una que contemplaba la educación primaria. La apertura de estos planteles educativos la llevó a cabo tras haber iniciado, primero, en el ámbito escolar como responsable de la Escuela Nocturna en el mineral de El Triunfo. Junto a él también se le dio la oportunidad a Ascensión González de establecer un Escuela Particular para niñas en la localidad de El Triunfo, y al igual que Ramírez, se comprometió a acatar en su totalidad el reglamento (AHPLM, 1897c).

A diferencia de los centros poblacionales más importantes de la región, como lo fueron el puerto de La Paz y los minerales de El Triunfo y San Antonio, donde las escuelas de enseñanza elemental florecieron de manera progresiva atendiendo a la mayor parte de los niños en edad escolar, se daban casos dentro del mismo Distrito en que ocurría todo lo contrario. Un caso fue el del municipio de Santiago, cuyo presidente, a petición de los habitantes de las congregaciones de Buenavista y de Las Casitas, emitió una solicitud al delegado de Instrucción Pública exhortándolo para crear una escuela mixta, por existir en estos lugares un padrón de entre treinta y cincuenta niños y niñas que estaban sin recibir sus clases respectivas (AHPLM, 1897b). Esta petición encontró como respuesta del delegado el acuse de recibido. Con este hecho solo se confirma la falta de equidad y compromiso por parte de las autoridades a la hora de la generación de escuelas de cualquier tipo, ya que los documentos nos dicen que en la capital distrital hasta en la cárcel pública se creó una escuela de primeras letras para que los reos que no supieran leer ni escribir tuvieran acceso a estos conocimientos; incluso a Pablo Bretón —a quien se le designó como encargado de esta escuela— se le otorgó una gratificación mensual de \$15.00 (AHPLM, 1889), aunque este proyecto duró poco más de un año, pues luego de ese periodo se le informó a Bretón que la subvención que percibía como sueldo por estar al frente de esta escuela se cancelaba para destinarlo a las Escuelas Nacionales y Municipales<sup>3</sup> ya existentes (AHPLM, 1890a). El gobierno dejaba en claro que la verdadera prioridad eran los niños y niñas, en cuanto a recibir educación elemental se refiere, pues quitarle el presupuesto a la enseñanza que tenían los reos para dedicárselo a los más pequeños dejaba ver que la clave del progreso estaba en las nuevas generaciones de ciudadanos que tenía el país en esa época.

Entre las diversas modalidades de escuelas que existían había una que resultaba muy llamativa para los niños que se encontraban en situación de orfandad, pues en la capital del país existía la Escuela Industrial de Huérfanos, donde además de recibir asilo se

<sup>3</sup> Antes de que las Escuelas Municipales formaran parte del Poder Federal.

les enseñaba un oficio para que en su vida adulta pudieran sostenerse laboralmente; el detalle de esta escuela era que los requisitos para poder ingresar eran muy rigurosos y, en este sentido, el niño Antonio Casimiro Ramírez, oriundo del Distrito Sur de la Baja California, sufrió sus efectos, pues en un documento del prefecto de esta institución que dirigía al juez del Estado Civil de La Paz hacía notar que al niño le faltaba documentación oficial y por lo mismo no podía ser uno de los aspirantes para ingresar a esa escuela (AHPLM, 1900).

Sin duda, la oferta educativa, contemplando todas sus limitantes, empezó a rendir frutos en el sentido de la expansión, cada vez más niños tenían acceso a ella, y aunque no pudo tener presencia en todos y cada uno de los pueblos o congregaciones del Distrito Sur de la Baja California, la matrícula creció en gran medida, tanto como para aventurarse y decir que aquí fue donde se establecieron las bases para esa nueva clase de mexicanos, que a pesar de las carencias en cuanto a infraestructura, iniciaron a forjar dichos pobladores, esos que gracias a la educación, dentro de unos años, iniciarían con la transformación de raíz de este país.

## Referencias

- AHPLM. [Archivo Histórico Pablo L. Martínez]. (1889). *Documentos sobre el establecimiento de una Escuela de Primeras Letras en la Cárcel Pública de La Paz quedando como encargado Pablo Brentón* [Instrucción Pública, vol. 214 bis, doc. no. III, exp. s/n, leg. IV/V-/E-S/N/L-6/7 ff.]. La Paz.
- AHPLM. (1890a). *Disposición para que se retire la subvención de \$15.00 mensuales que se tenía asignada a la escuela de la Cárcel Pública de La Paz* [Instrucción Pública, vol. 221, doc. no. 157, exp. 40, leg. IV/V-/E-40/L-4/3 ff.]. La Paz.
- AHPLM. (1890b). *Oficios del presidente municipal de San Antonio, Federico Cota, comunicado al jefe político que ha quedado establecida la Escuela Nocturna de El Triunfo* [Instrucción Pública, vol. 218 bis, doc. No. 34, exp. 16, leg. IV/V-/L-1/4 ff.]. El Triunfo.
- AHPLM. (1890c). *Oficios informando al jefe político sobre la apertura de un Colegio Particular a cargo de los preceptores José Ramírez y la señorita Rolland que llevará por nombre Ramón Corona* [Instrucción Pública, vol. 220, doc. no. 117, exp. 9, leg. IV/V-/L-3/3 ff.]. La Paz.
- AHPLM. (1895). *Presupuesto de los gastos del ramo de Instrucción Pública durante 1895 a 1896 en el Distrito* [Instrucción Pública, vol. 263, doc. no. 21, exp. 23, 34 ff.]. La Paz.
- AHPLM. (1896a). *A solicitud de la Secretaría de Gobernación se remiten datos de Instrucción Pública para la entrega de escuelas a la Secretaría de Justicia* [Instrucción Pública, vol. 269, doc. no. 12, exp. II]. México.
- AHPLM. (1896b). *Datos escolares de las escuelas municipales correspondientes al año de 1895, remitidos por los ayuntamientos* [Instrucción Pública, vol. 269, doc. no. II, exp. 10]. San José del Cabo.
- AHPLM. (1896c). *Informes al Presidente del Consejo de Vigilancia de los alumnos que asisten a clase por las noches* [Instrucción Pública, vol. 269, doc. no. 37, exp. DS, 15 ff.]. La Paz.
- AHPLM. (1896d). *Presupuesto para instalaciones y mejoras en la Escuela para Niños de La Paz* [Instrucción Pública, vol. 269, doc. no. 20, exp. 18, 6 ff.]. La Paz.
- AHPLM. (1897a). *La Delegación de Instrucción Primaria establece en este Distrito el Colegio Particular para Niños* [Instrucción Pública, vol. 277, doc. no. 10, exp. II, 4 ff.]. La Paz.

AHPLM. (1897b). *Las secciones Las Casitas y Buenavista, del Ayuntamiento de Santiago, solicitan a la Delegación de Instrucción Primaria que se establezca una escuela mixta en su municipio* [Instrucción Pública, vol. 277, doc. no. I3, exp. I3, 6 ff.]. Santiago.

AHPLM. (1897c). *Se establece en El Triunfo la Escuela Particular de Niñas, al mando de su directora Ascención González* [Instrucción Pública, vol. 277, doc. no. I2, exp. I2]. La Paz.

AHPLM. (1898). *La Dirección General de Instrucción Primaria solicita información relativa a los edificios que compró el Supremo Gobierno que se utilizarán como escuelas* [Instrucción Pública, vol. 285, doc. no. I, exp. I, 5 ff.]. La Paz.

AHPLM. (1900). *Bases para la admisión de alumnos en la Escuela Industrial de Huérfanos* [Instrucción Pública, vol. 298 bis, doc. no. I49, exp. 4, leg. IV/V-/E-4/4 ff.]. México.

*Cómo citar este artículo:*

Higuera Martínez, J. M. (2018). El Distrito Sur de la Baja California. Escenarios y desafíos de la educación elemental, 1887-1900. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 51-58. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.250>.



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

## Historia de la educación en la formación del psicopedagogo

*History of Education in educational psychologists' training*

José Edier Yamá Uc

### RESUMEN

Para este artículo se realizó una investigación de enfoque cualitativo en la que se presentan las afirmaciones de un grupo de estudiantes de psicopedagogía y para la interpretación de la información obtenida se presenta desde el nivel descriptivo aportando ideas relacionadas con la importancia de la Historia de la educación como asignatura en el plan de estudios de los estudiantes. El objetivo del estudio se relacionó con saber cuáles son las afectaciones de la historia de la educación en la formación de los estudiantes de psicopedagogía. La historia como conjunto de conocimientos relacionados con el pasado y continuación del presente es una asignatura interesante y factible de impartirse en la carrera de psicopedagogía, solidariza al individuo con sus orígenes y contribuye a que sea un sujeto más social en la comprensión de su pasado. Para los mexicanos, conocer la historia de la educación que han recibido permite comprender las causas y consecuencias del estado actual de la educación que reciben, relacionado a los aspectos culturales y sociales por los que la sociedad mexicana ha transitado.

*Palabras clave:* Aprendizaje, conocimiento, cultura, pasado, psicopedagogía.

### ABSTRACT

For this paper, a qualitative research was carried out where the statements of a group of students of Psychopedagogy are presented, and for the interpretation of the information obtained, it is approached from the descriptive level, providing ideas related to the importance of the History of Education as a subject in the students' curriculum. The objective of the study was to find out what the effects of the History of Education on the training of Psychopedagogy students are. History as a body of knowledge related to the past and continuation of the present is an interesting and feasible subject to be taught in Psychopedagogy Majors, since it unites the individual with their origins and assists in educating the subject as a social being that understands their past. For Mexicans, learning the history of the education they have received allows them to understand the causes and consequences of the current state of the education they receive, related to the cultural and social aspects Mexican society has gone through.

*Keywords:* Learning, knowledge, culture, past, psychopedagogy.

José Edier Yamá Uc. Universidad Hispanoamericana Justo Sierra, Campeche, México. Es profesor de Educación Primaria, licenciado en Inglés, maestro en Ciencias de la Educación y doctor en Educación. Ha sido docente de educación Normal, maestría en Educación y Desarrollo Humano en la Universidad Hispanoamericana Justo Sierra y revisor de programas de estudio de licenciatura y diseñador del programa de Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Educativo Felipe Carrillo Puerto. Ponente en congresos nacionales e internacionales sobre educación y filosofía. Investigador en prácticas educativas, temas filosóficos y sociológicos. Correo electrónico: joseyama2@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9014-2747>.

## Introducción

La historia de la educación es una asignatura que está inmersa en el plan de estudios de algunas carreras relacionadas con la educación, como el caso particular de la psicopedagogía, sin embargo, durante su desarrollo dentro de un programa de estudios y su tratamiento en el aula presenta algunos problemas que pueden relacionarse con el aspecto didáctico o con el fenómeno de aprendizaje en el que el estudiante está involucrado.

En este caso nos enfocamos en la relación que se vincula entre el aprendizaje de la materia y los comportamientos del alumno en su percepción, como conocimiento que es necesario para el fortalecimiento de los saberes y que habrá de intervenir en los procesos de aprendizaje del sujeto en cualquier momento de su vida. Es fundamental conocer cómo impacta la materia de Historia de la Educación en la formación del psicopedagogo, cuáles son las percepciones del estudiante respecto a la historia como conocimiento inherente al desarrollo educativo de los ciudadanos dentro de una sociedad en que la consolidación de la identidad cada vez se vuelve más complicada, vulnerable e inconsistente.

Ante este panorama se hace necesario saber si temas como el de la historia tienen significado para él y hasta qué profundidad está dispuesto a reconocerlo como conocimiento útil, no solo para el fortalecimiento de su preparación académica, sino también como conjunto de conocimientos que le pueden favorecer en la consolidación de un sujeto social, con identidad propia y que reconozca sus orígenes a través del conocimiento de su pasado, y que a la vez su presente contiene rasgos del pasado que no puede evitar.

En este documento se presentan temas como la importancia de la historia en la formación del estudiante de psicopedagogía, los efectos que este conocimiento produce en el estudiante y los aprendizajes que obtiene cuando se relaciona con este conocimiento desde el punto de vista educativo. Entre los resultados obtenidos, podemos afirmar que para los psicopedagogos la historia de la educación es una materia interesante, por lo que su impartición en la carrera aún es viable por la importancia que representa. Por otra parte, se puede encontrar información sobre la metodología utilizada para esta investigación y una aportación hermenéutica sobre las utilidades de la historia e historia de la educación para el individuo como ser social.

## Objetivo y sustento teórico-metodológico

Esta investigación fue desarrollada bajo el enfoque de la investigación participativa, el cual pretende poner al alcance de los sujetos los saberes necesarios para que transformen sus condiciones de vida (Latapí, 2004). El investigador es parte de la realidad social y el problema es común a los participantes. De ahí que, lo que sucedió en el aula, el tratamiento de los contenidos del currículo, el docente y los estudiantes fueron los protagonistas de este estudio que inició con la identificación de un problema a resolver.

La población atendida en la investigación fue un grupo de 41 estudiantes de psicopedagogía, y tomando en consideración que fue un grupo focalizado también se presentó como la muestra de la investigación, a quienes se aplicó un instrumento para recolectar la información requerida que sustente los resultados. El grupo de estudiantes estuvo integrado por 36 mujeres y 5 hombres, con edades que van de los 20 a los 26 años, quienes cursaban la carrera de licenciatura en Psicopedagogía y quienes ya habían tomado clases presenciales sobre Historia de la educación en una universidad de financiamiento privado, ubicada en una localidad urbana.

El instrumento utilizado fue un cuestionario de ocho interrogantes, con respuestas de tipo Likert, con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes de Historia de la educación sobre la importancia de la asignatura en su formación como psicopedagogos. En esta fase los alumnos seleccionaban la respuesta que más se acercaba a su consideración. Además el cuestionario contenía una pregunta abierta para que respondieran sobre sus aprendizajes logrados.

Para el análisis de los resultados se concentró la información en un software de SPSS y se detectaron las ideas que aportaron los alumnos. La interpretación de los resultados se inclinó hacia el nivel descriptivo en cuanto a que describe el fenómeno social en un espacio temporal y lugar delimitado y su finalidad es referir o valorar los parámetros de resultados obtenidos (Supo, 2014), por ello reconocemos que este estudio presenta las declaraciones de los estudiantes respecto a la importancia de la historia de la educación en su formación. Por otra parte, la investigación se sustenta en la indagación teórica realizada por el investigador y presentada con una perspectiva hermenéutica.

Siguiendo el objetivo de la investigación, el cual comprende conocer la importancia de la historia de la educación en la concepción de los estudiantes de la carrera de psicopedagogía y demostrar su relevancia en el currículum planteado por la institución, presentamos los resultados obtenidos desde una perspectiva descriptiva, analítica y reflexiva.

## Resultados

Importancia de la historia de la educación en la formación del psicopedagogo

Para Zea (2015), el sujeto no niega su realidad, sino que se empeña en conocerla para hacer de esa historia un instrumento cognitivo y transformar su propia realidad. Vayamos pues en busca de una explicación del pasado histórico de la educación desde lo universal hasta lo regional para tener herramientas que nos permitan cambiar lo que es cambiable; desde una óptica de los estudiantes que han sido sujetos de este conocimiento, pero también desde una experiencia reflexiva del docente a partir de su práctica. A partir de una perspectiva crítica existencialista, Suárez (2014) sostiene que la historia es la evidencia de la decadencia del individuo, para dar paso a otra etapa con sus propias novedades, o sea sus problemas y sus modos de solución. Podemos comprender la historia con el

término de “pasado”, lo que ya no está ahí o que ya no ejerce acción sobre el presente, pero en otro orden de ideas, lo que continúa, porque a diario hace historia en su devenir al hacer cambios recurrentes; estas significaciones se traducen en una concepción en que “historia” es aquel hecho histórico del *ser ahí* del hombre que acontece en el tiempo que continúa actuante entre el *Tú* y *Yo* (Heidegger, 2015). Para algunos, no se puede negar la existencia del pasado pues tiene una existencia honoraria; cuando los sucesos entran a la historia no dejan de ser, solamente dejan de actuar, pero permanecen en su lugar con sus fechas, sitios y para la eternidad; de allí que el pasado se reorganiza continuamente con el presente (Sartre, 2013). En el diálogo entre el *Yo* y el *Espíritu* que se establece en *El destino del hombre* de Gottlieb, el Espíritu afirma: “No te sirvas de lo primero para explicar lo segundo, sin haber explicado debidamente lo primero” (Gottlieb, 2011). Esto reafirma la importancia de conocer la historia para explicar el presente, no solo como el pasado sino como un continuo con el presente.

A su vez, la historia de la educación remonta sus orígenes a Alemania en los finales del siglo XIX, a raíz de la convergencia de la pedagogía y la historia en los ambientes universitarios surge como una disciplina para la formación de pedagogos, aunque a veces muestra discrepancias entre los términos que la componen: historia y educación, sin embargo su relación es más estrecha cuando ambas son tomadas en cuenta para cultivar la investigación por el trabajo de historiadores y profesionales de la educación (Viñao, 2002). En estos días hablar de historia de la educación, su enseñanza y su aprendizaje también es referirse a su tratamiento a través de una didáctica específica o especial para comprender, entre otras cosas, las bases epistemológicas de esta disciplina y del reconocimiento de una problemática propia de su enseñanza y aprendizaje, la cual con frecuencia es compleja (Díaz, 1998). En la actualidad es una materia altamente significativa para el docente especialista en impartir los contenidos en el grupo de estudiantes, como también para la institución encargada de formar a los psicopedagogos, porque se encuentra en el currículum a desarrollar, sin embargo resulta necesario y apremiante saber qué significados tiene para los estudiantes el hecho de cursar contenidos con mucha carga teórica que pudieran representar un objeto de estudio con frecuencia considerado poco relevante para ellos.

La psicopedagogía es la ciencia que estudia a la persona y su entorno en las distintas etapas de su aprendizaje, de allí que pertenece a una rama de la psicología y estudia los fenómenos psicológicos para formular los métodos didácticos y pedagógicos, las potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales, para un mejor desenvolvimiento en las actividades de la persona. Por otra parte, estudia los fundamentos del sujeto y del objeto de conocimiento y su interrelación con el lenguaje, la influencia social e histórica en el contexto de los procesos de aprendizaje. En conclusión, se ocupa del estudio de los fenómenos de adaptación que implica el desarrollo evolutivo de la mente con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sujetos (Pérez, 2008). Para conocer el objeto

de estudio de la psicopedagogía, Coll (1997) solicita relacionarse con el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues allí se encuentra su esencia, aunque es difícil reproducirlo *a priori* dado el marco institucional al que se encuentra atado, sin olvidar que el aula y la escuela son los espacios de su potencialidad.

Sobre la creencia de que la historia de la educación es una ciencia “abstracta y aburrida”, el 92.7 por ciento de los estudiantes está en desacuerdo en que presente este denominador en su interés cuando cursan esta asignatura, lo que nos lleva a pensar que, aún a pesar de ser una materia con naturaleza teórica, puede representar una opción viable en el cuadro de contenidos temáticos en el currículum del psicopedagogo, pues hay una marcada tendencia hacia su aceptación.

El concepto de “interesante” puede tener varios significados para el ser humano por su carga subjetiva hacia las cosas, pero creyendo que es una idea útil para comprender la inclinación hacia determinado objeto, en este caso de estudio, lo que encontramos sobre lo interesante de la historia de la educación es que el 95.1 por ciento (tabla I) de los estudiantes afirmó que la materia es interesante, por lo que su impartición es factible en términos de aceptación por parte de los alumnos. Este fenómeno afianza la confiabilidad en la permanencia de la materia, al menos hasta próximas revisiones evaluativas que pudieran modificar las preferencias. Los hallazgos demuestran que para el 4.9 por ciento la historia de la educación no significa un tema de particular interés durante el tránsito y desarrollo de su formación como psicopedagogo, lo que nos conduce a reflexionar por qué algunos estudiantes obtienen bajas notas en esta materia.

Tabla 1. La historia de la educación es una asignatura interesante.

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
En desacuerdo	2	4.9	4.9
De acuerdo	18	43.9	43.9
Totalmente de acuerdo	21	51.2	51.2
Total	41	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes consideran que la historia de la educación les ofrece conocimientos importantes para su formación, al presentarles contenidos sobre la explicación del desarrollo de la educación en las diferentes etapas históricas de la humanidad. El 96.7 por ciento está de acuerdo en que esta área del conocimiento contribuye a su formación en la carrera que ha elegido y le aporta herramientas discursivas para una mejor comprensión del tema educativo, en los ámbitos internacional, nacional y local. Con estos datos se reconoce que existe una utilidad del tema histórico educativo, aunque subjetiva pero plenamente identificable.

### Efectos de la asignatura de Historia de la educación en la formación del psicopedagogo

Los estudiantes están totalmente de acuerdo en que la historia de la educación aporta conocimientos para el desarrollo social del individuo, la consolidación de las conductas humanas para la convivencia en sociedad, el respeto a las diferencias y el desarrollo de acciones para la mejora económica del hombre. Esta idea no concuerda para el 2.4 por ciento (tabla 2) de los alumnos, lo que representa una minoría en comparación con los que afirman convenir con estas grandes consecuencias de conocer el desenvolvimiento de los procesos históricos de la educación a lo largo de la historia de la humanidad y su tránsito por diferentes etapas como el Cristianismo, la época medieval, el Humanismo, el Positivismo, relativos al espacio universal y en el caso mexicano, la era prehispánica, época Colonial, la Reforma, el Porfiriato o la época posrevolucionaria.

Tabla 2. La historia aporta conocimiento para el desarrollo social.

Indicador	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Totalmente en desacuerdo	1	2.4	2.4
De acuerdo	23	56.1	56.1
Totalmente de acuerdo	17	41.5	41.5
Total	41	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con el aspecto cognitivo, la historia de la educación es considerada por el 87.8 por ciento de los estudiantes como el conjunto de conocimientos que analiza el desarrollo de la educación para comprender los fenómenos que en ella han tenido lugar a lo largo de la historia y sus características actuales, condiciones que han sentado sus bases con anterioridad por los tipos de sociedad existentes en el pasado, lo que indica un conocimiento digno de considerar para explicar los estados actuales del modo de comprensión y práctica educativas del momento.

Cuando se adquieren conocimientos sobre la historia de la educación se construye y reconstruye el pasado histórico educativo, analizando a detalle los hechos que la constituyen, permitiendo visualizar los acontecimientos hasta llegar a su comprensión. Este acto de reconstrucción permite a los estudiantes apropiarse del fenómeno, los acontecimientos y las prácticas desarrolladas. Sin embargo, aquí las opiniones son encontradas: mientras que para el 51.2 por ciento de los alumnos la afirmación anterior es válida, para casi la mitad de los sujetos de estudio esta concepción presenta inconsistencias e indiferencia, pues no están de acuerdo con ella. Estas afirmaciones ambivalentes nos llevan a pensar que los estudiantes de psicopedagogía aún presentan dudas sobre el objeto de la historia de

la educación y, por otra parte, ideas claras sobre las metas de esta asignatura, por demás polémica tanto en su tratamiento en el aula como en su comprensión.

Para el 82.9 por ciento de los estudiantes, el conocimiento de la historia de la educación en México es el medio adecuado para conocer el proceso de participación que la educación ha tenido en el desarrollo de la cultura mexicana, una cultura compuesta, desde el pasado hasta el presente, de diversidad lingüística, regional, alimentaria y sobre todo educativa. En ella encontramos sectores sociales muy divergentes en lo económico asociados al nivel de calidad de vida de los habitantes. Conocer la historia de la educación de México es un factor que favorece la comprensión sobre las condiciones actuales de la educación, así como definir algunas de las causas que propiciaron dichas realidades. Desde este análisis, se considera que la historia es la suma de rasgos que caracterizan a los habitantes de una época, por lo que integra las creencias y acciones de los hombres que hicieron una realidad cultural en determinado espacio marcado por el tiempo, una historia que cambia con el tiempo cuando otros sujetos históricos marcan nuevas condiciones de vida imprimiendo desafíos y retos para inculcar nuevos paradigmas.

Otros aprendizajes que proporciona la historia de la educación

Para citar estos aprendizajes hemos clasificado las aportaciones de los estudiantes en tres niveles. En el primer nivel los conceptos que más fueron mencionados y que mayor presencia tienen al desarrollarse el curso; estos fueron: “La historia de la educación aporta conocimientos, cultura y educación”. En el segundo nivel se encuentran: “Permite reconocer el pasado, la evolución del hombre en sociedad”, “Permite conocer los sucesos del pasado y contribuye en la sabiduría humana”. Finalmente, en el tercer nivel: “Influye en los cambios, en la enseñanza, la expresión artística, lingüística”, “Lleva al desarrollo social, a la socialización y comprensión de los fenómenos”. Con esta amplia gama de contribuciones que permite el tratamiento de la asignatura se confirma la idea de que la historia de la educación es una materia totalmente viable en el currículo para la formación del psicopedagogo; aporta posibilidades para que el profesional de la psicopedagogía tenga un perfil de egreso con amplio conocimiento sobre los procesos evolutivos que la educación ha sufrido a través del tiempo, así como una comprensión más acertada sobre los aspectos educativos de su contexto.

## Conclusiones

Existen mitos pedagógicos en el tratamiento de las asignaturas en el aula, uno de ellos podría ser el hecho de que la enseñanza de la historia y sus derivaciones con los temas educativos son tópicos abstractos y con excesiva carga teórica y por eso a los estudiantes poco les interesa o tienen problemas para su aprendizaje. Esta idea no siempre resulta ser cierta, pues en este estudio se contribuye con la información encontrada, que puede ser

falsa, que más del noventa por ciento de los estudiantes de psicopedagogía coinciden en que estos contenidos no son solo ideas e inoportunos en su formación, sino contenidos prácticos, concretos y hasta entretenidos. Por lo tanto, la historia es humanidad por ser una disciplina producto de la interpretación humana. En este sentido, la historia presenta interpretaciones donde el hombre es el protagonista de los hechos, pero al mismo tiempo son miradas del mismo hombre según su época.

Para que la asignatura tenga un significado real para el estudiante, se recomienda que en su desarrollo en el aula se combinen con la teoría comparaciones con fenómenos sociales de su contexto, una práctica dialógica y sobre todo una dinámica de análisis hermenéutico para la comprensión del pasado que finalmente desemboca en actos del presente. La historia y la práctica pueden ser relacionadas mediante actividades extra-clase de carácter comunitario en las que se desarrollen proyectos que tengan impacto en la sociedad con fines de mejora colectiva en la transformación social, conservación de costumbres y tradiciones relacionados con el lenguaje, la gastronomía y la cultura en general, respetando siempre las diferencias individuales y de grupo. En esta acción los psicopedagogos han de jugar un papel preponderante para sentar las bases de una relación sujeto-historia que lleve a forjar una nueva sociedad con características reivindicatorias en su beneficio, tarea pedagógica que inicia en el aula a través de la relación alumno-historia-maestro, para transitar en el ámbito social.

Para los estudiantes comprender el papel que juega la historia de la educación no es una tarea sencilla, a veces resulta controvertida, que se traduce en sesiones de análisis, discusión y debate llenos de ímpetu, diferencias, etc. Sin embargo, se puede reconocer que esta ciencia conlleva una posibilidad para identificar las etapas históricas por las que la educación ha transitado y una valoración del comportamiento de los sujetos encargados de dirigir los destinos de la educación en una sociedad. Así, se encuentran algunas de las causas del estado actual de la educación de un país determinado y la explicación de las consecuencias de una acertada o equivocada dirección educativa traducida en lo que hoy llamamos “política educativa” como tesis que presenta los ejes por los que la educación de una nación debe ser aplicada.

No hay duda de que la apropiación de estos conocimientos permite analizar la evolución que la educación ha tenido desde tiempos ancestrales hasta desembocar en las prácticas actuales en una llamada “sociedad del conocimiento”, que no es un denominador común en sociedades en vías de desarrollo o zonas marginales en gran parte del planeta. Esta comprensión sobre el conocimiento sería un ideal práctico del hombre actual sumergido en una sociedad vulnerada reiteradamente por el poder fáctico que algunos grupos ostentan en nombre de la democracia como sistema político idóneo.

El estudio de la historia de la educación en México, como materia establecida en el currículum del estudiante de psicopedagogía, ha permitido que los alumnos en formación reflexionen sobre las identificaciones del desarrollo educativo que la nación mexicana

ha tenido a lo largo de las etapas históricas que la sociedad mexicana ha vivido. Popper (2000) afirma que cada generación tendrá derecho a mirar y reinterpretar la historia a su manera, lo que viene a complementar los enfoques de las generaciones anteriores. Las interpretaciones de los estudiantes sobre la historia de su país contienen la carga cultural de su época, lo que las hace propias del tiempo de análisis pero que posteriormente pueden reinterpretarse bajo otras miradas.

La educación tiene una participación decisiva en el desarrollo histórico de una sociedad, y la mexicana ha sido marcada con grandes altibajos por la intervención del Estado que pugna por estrategias educativas no siempre apropiadas para la realidad social y cultural de México. La nación mexicana está caracterizada por un sello envidiable de riqueza cultural que prescinde de prácticas fuera de contexto y requiere de una experiencia educativa con rasgos particulares que comprenda su lugar en el contexto mundial en la búsqueda de una identificación específica alejado de los atavismos que históricamente le han acorralado, sobre todo en la época contemporánea.

## Referencias

- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, A. F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia, La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=I3208204>, 4 de enero de 2017.
- Gottlieb, J. (2011). *El destino del hombre*. España: Ediciones Sígueme.
- Heidegger, M. (2015). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (2004). *La investigación educativa en México*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Porto, J. (2008). *Definición de psicopedagogía*. Recuperado de: <http://definicion.de/psicopedagogia/>.
- Popper, K. (2000). *La sociedad abierta y sus enemigos*. España: Paidós.
- Sartre, J. P. (2013). *El ser y la nada*. España: Editorial Losada.
- Suárez, R. (2014). *La educación. Estrategias de enseñanza aprendizaje. Teorías educativas*, México: Trillas.
- Supo, J. (2014). *Seminarios de investigación científica: Sinopsis del libro y carpeta de aprendizaje*. Perú: Bioestadístico Eirl.
- Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 223-256. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/vI/revista/visualizador.php?articulo=ART00340&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n015/pdf/rmiev07n15scB02n01es.pdf>.
- Zea, L. (2015). *Filosofía de la historia americana. Obras escogidas II*. México: UNAM.

### Cómo citar este artículo:

Yamá Uc, J. E. (2018). Historia de la educación en la formación del psicopedagogo. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 59-67. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.244>.



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



## Una historia del uso de los recursos didácticos para la enseñanza de la historia

*A history of the use of didactic resources for teaching History*

Ma. Guadalupe Alonso Segura

### RESUMEN

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia que intenta reconstruir la historia de la enseñanza de la historia a partir de los problemas y logros que han enfrentado los maestros al enseñar historia, en voces de cuatro generaciones de profesores del siglo XX. En este trabajo se presenta una historia del uso de los recursos didácticos que los maestros han hecho para la enseñanza de la historia en la educación secundaria a lo largo del siglo XX y parte del XXI, teniendo como referente las diferentes reformas educativas que han habido durante este periodo. La investigación se desarrolló desde el referente teórico de la historia social y la metodología de la historia oral; esta última permitió la reconstrucción de una fuente primaria a través de la voz de los profesores que fueron entrevistados para el caso, y por medio de esta fuente se analizó parte de la vida cotidiana escolar de los sujetos de estudio.

*Palabras clave:* Recursos didácticos, enseñanza de la historia, reforma educativa, educación secundaria.

### ABSTRACT

This article is part of a broader research that attempts to reconstruct the history of History teaching from the problems and achievements that teachers have faced teaching History, in the voices of four generations of teachers in the 20th century. In this work, a history of the use of didactic resources that teachers have made for teaching History in middle schools throughout the 20th century and part of the 21st is presented, taking the different educational reforms that have occurred during this period as starting point. The research was developed from the theoretical framework of Social History and the methodology of Oral History; the latter allowed us to reconstruct the primary source through the voice of the teachers who were interviewed for the case, and through this source the analysis of part of the daily school life of the study subjects was obtained.

*Keywords:* Didactic resources, History teaching, educational reform, secondary education.

**Ma. Guadalupe Alonso Segura.** Es maestra en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México. Es maestra en Innovaciones Educativas por la Universidad La Salle, licenciada en Ciencias Sociales por la Escuela Normal del Estado de México. Actualmente se desempeña como docente de educación media y ha colaborado como sinodal en exámenes profesionales. Tiene participaciones en eventos académicos a nivel nacional e internacional como el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación y el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Correo electrónico: [gpe\\_alonsopr73@hotmail.com](mailto:gpe_alonsopr73@hotmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0001-5484-6018>.

## Introducción

Este trabajo surge de una investigación más amplia que está en proceso y que pretende construir una historia de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. En este artículo se destaca la temática de los recursos didácticos<sup>1</sup> y la manera en que fueron y son recuperados por algunos docentes<sup>2</sup> que impartieron o han impartido la asignatura de Historia en nivel secundaria, durante los siglos XX y XXI.

El sustento teórico de la investigación es la historia social, la cual permite interpretar “el pasado desde el presente haciendo énfasis a la vida cotidiana” (Zemon, 1991, p. 146), y resalta los procesos internos en las escuelas y las relaciones entre las ideas políticas y educación (Tanck, 1976). Este abordaje da la oportunidad de conocer a los sujetos que intervienen en algún proceso de interés, como en este caso el de la enseñanza de la historia en el pasado.

Para recuperar la voz de quienes estuvieron vinculados al proceso de enseñanza de la historia se empleó la entrevista de historia oral, que en esta investigación se aplicó a algunos docentes de educación secundaria, que como actores educativos “perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo” (Collado, 2016, p. 13), mostrando una realidad educativa de un tiempo y un espacio determinado, además de resaltar la importancia del testimonio como fuente primaria. Los docentes informantes fueron elegidos bajo los siguientes criterios:

- a) Que tuvieran licenciatura en Historia o en Ciencias Sociales.
- b) Que impartan o hayan impartido clases en el nivel de secundaria.
- c) Que hayan laborado en el municipio de Texcoco.

Los informantes fueron clasificados por los años de antigüedad en el servicio y se consideraron los siguientes bloques temporales:

- De 8 a 15 años.
- De 20 a 27 años.
- De 28 a 33 años.
- De 35 a más años.

La historia oral dio la oportunidad de escuchar a los docentes informantes, a esos “actores que permanecen tras bambalinas irrumpiendo siempre de manera impredecible en el escenario real para cambiar los guiones elaborados por unos cuantos” (Correa y Pensado, 2006, p. 83), y de convertir su oralidad en fuente escrita, con lo cual habrá la posibilidad de que esta fuente pueda ser utilizada por otros investigadores en el futuro.

## Antecedentes de los recursos para la enseñanza de la historia

Hablar de la política educativa<sup>3</sup> en México es un aspecto amplio, así que en esta investigación solamente se recuperaron los aspectos inherentes a los recursos de apoyo para la enseñanza de la historia. El estudio se centró durante el siglo XIX y las primeras décadas

<sup>1</sup> Los recursos son aquellos elementos que aportan algún tipo de beneficio dentro del desarrollo del proceso de enseñanza que conduce el docente dentro de la asignatura (Negrete, 2016, p. 132).

<sup>2</sup> La investigación se llevó a cabo en el municipio de Texcoco, por consiguiente los docentes también realizaron su práctica educativa en ese municipio.

<sup>3</sup> La política educativa se refiere a los cambios globales en el marco legislativo o estructural del sistema educativo, y las innovaciones con cambios, también intencionales, más concretos y limitados al currículum —contenidos, metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales, formas de evaluación— (Pedro y Puig, en Viñao, 2006, p. 72).

del siglo XX, abarcando los elementos previos vinculados a los recursos de apoyo a la enseñanza. Estos antecedentes permitieron un acercamiento de los recursos con que pudieron haber contado los maestros en ese tiempo.

México surgió como nación independiente en 1821, y tras múltiples enfrentamientos bélicos y cambios políticos se hizo necesario que la población fortaleciera la construcción de un pasado en común. Según Josefina Zoraida Vázquez (1979), la enseñanza de la historia pudo haber contribuido a ese propósito.

La primera evidencia encontrada sobre un recurso didáctico para la enseñanza de la historia fue la *Cartilla* o método para estudiar historia en 1841. De acuerdo con Vázquez (1979), fue diseñada por José Gómez de la Cortina, y fue usada en el Colegio Militar y después incorporada por la Compañía Lancasteriana. Después de esta obra fueron editados diversos libros para enseñar historia clásica, historia natural, historia sagrada, escritos por diferentes autores durante la segunda mitad del siglo XIX. Otra evidencia es la que refiere Rodolfo Ramírez al decir que en 1888 “los niños no tenían el material escrito para consultar información, había recursos más escasos y lugares donde el recurso principal era la voz del maestro y la fuente de información su memoria” (Ramírez, 1998, p. 40).

Fue durante el Porfiriato cuando Enrique Rébsamen publicó una *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, en 1890, en ella sugirió que la enseñanza de la historia se podía realizar de dos formas: “La enseñanza por medio de la memorización del texto, y la clase oral que bien podía llamarse enseñanza por medio del maestro” (Rébsamen, 1890, pp. 168-169). En esta guía el autor propuso el uso de recursos como la presentación de objetos históricos (museos escolares), el uso de mapas, dibujos en el pizarrón, estampas, así como el empleo de dramas históricos.

...ídolos, puntas de flecha, naranjas, hachas de obsidiana [...] Cuando no sea posible presentar los objetos mismos, deberán sustituirse con buenas estampas. Estas pueden ser “negras” o “iluminadas” [...] Muy útil es también el uso del sciopticón (especie de linterna mágica) que aumenta el tamaño de fotografías adecuadas, proyectándolas sobre una cortina o pared blanca [Rébsamen, 1890, pp. 180-181].

Además Rébsamen propuso textos como *México a través de los siglos* y *Episodios nacionales mexicanos* (Rébsamen, 1890, pp. 170-171) y sugirió que los textos de historia estuvieran escritos en forma de cuentos y narraciones.

Según Eva Taboada (1995), cuando Justo Sierra asumió el cargo como ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1905 propuso que la enseñanza de la historia debería tener una orientación conciliadora, y para ello elaboró un *Catecismo de la historia patria* para ser empleado en las escuelas elementales, el cual se complementaría con la organización de las ceremonias cívicas.

Leopoldo Kiel (1908) señaló en su *Guía metodológica*, publicada a principios del siglo XX, la importancia de la instrucción cívica y la historia como elemento para fortalecer al ciudadano; además consideró como recursos para la enseñanza a la memoria, los cuadros

sinópticos, la pizarra y la voz del maestro para realizar narraciones y vivificar la enseñanza. En este proceso la repetición era considerada un ejercicio de retroalimentación.

## Gobiernos postrevolucionarios y cambios en los recursos

Durante la primera mitad del siglo XX los jefes de gobierno cambiaron constantemente, debido principalmente a la inestabilidad política y al movimiento bélico, por lo que los encargados de la Instrucción Pública<sup>4</sup> fueron también removidos frecuentemente. Quizá esto contribuyó a la falta de proyectos educativos claros.

En el gobierno de Álvaro Obregón (1921-1924) se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo la dirección de José Vasconcelos (1921-1924) y Bernardo Gastelum (1924), con quienes se estableció la necesidad de fundar escuelas y “bibliotecas (ambulantes, juveniles), bibliotecas en cada población mayor de tres mil habitantes. El Estado debía constituirse en el gran editor de textos técnicos y culturales” (Blanco, 1993, p. 92) para llegar a las escuelas más alejadas. En este periodo el maestro era considerado un artista de la sensibilidad que actuaba conforme a su educación ética.

Se debía educar para la vida [...] el método era la seducción, la fascinación que el maestro logrará en los alumnos [...], el maestro debía constituirse en un texto viviente: es un ejemplo. Enseñar con la conducta: sus mejores instrumentos serían sus cualidades personales [Blanco, 1993, p. 103].

Moisés Sáenz creó la escuela secundaria de forma oficial en 1925.<sup>5</sup> En ese periodo se encontraba vigente la reforma educativa que abarcó de 1921 a 1931. Estos cambios tuvieron impacto en la enseñanza de la historia y, probablemente a partir de la difusión de textos (que promovió Vasconcelos), se convirtió en uno de los recursos que más emplearon los maestros en sus clases. Los libros de textos que se utilizaron en este periodo para enseñar historia fueron *Historia general* de Izquierdo y Croselles, la obra de Seignobos en sus tres tomos, e *Historia patria* en sus tres tomos (Meneses, 1996). Además José M. Puig Casauranc (1930-1931), quien era secretario de la SEP, dispuso en 1931 la distribución de material escolar como los gises, los cuadernos escolares y metros de manta en las escuelas (Meneses, 1996).

Durante la gestión de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se estableció la educación Socialista, en la cual se propuso que el maestro dejara “de ser el expositor de conocimientos más o menos bien asimilados y sin interés para el alumno” (Guevara, 1985, p. 133). Los secretarios<sup>6</sup> de la SEP promovieron en las escuelas el uso de recursos o medios para la enseñanza de la historia, entre los que destacaron bibliotecas, museos, teatros escolares al aire libre (Guevara, 1985), y se publicaron los libros de texto de Gregorio Torres Quintero, Justo Sierra, Santa María y Jesús Romero Cárdenas.

Durante el periodo en que fue presidente Manuel Ávila Camacho (1941-1946)<sup>7</sup> se pretendió fortalecer la unidad nacional a través de la “Escuela de amor” (Sotelo, 1997,

<sup>4</sup> A partir del gobierno de Francisco I. Madero en 1910 hasta 1920 existieron alrededor de doce representantes del Ministerio de Instrucción Pública. Quizás estos cambios pudieron haber obstaculizado el seguimiento de la instrucción en México (Porrúa, 1995).

<sup>5</sup> Existen evidencias en los archivos históricos de que la instrucción secundaria en México existió desde la segunda mitad del siglo XIX.

<sup>6</sup> Los secretarios de la SEP durante este periodo fueron Ignacio García Téllez (1934-1935), Gonzalo Vázquez Vela (1935-1939) e Ignacio Beteta (1939-1940) (Porrúa, 1995).

<sup>7</sup> Luis Sánchez Pontón (1940-41), Octavio Béjar Vázquez (1941-43) y Jaime Torres Bodet (1943-1946) fungieron como secretarios de Educación en el periodo de 1941 a 1946.

p. 312), que pretendía promover “una escuela ajena al odio y a la división entre los mexicanos” (Greaves, 2012, p. 190). En ese periodo se utilizaron textos para la enseñanza de la historia que abandonaron la crítica social impulsada en gobiernos anteriores, para transitar hacia la búsqueda de “valores y símbolos que pudieran contribuir al conocimiento de una tradición sin controversia” (Greaves, 2012, p. 195).

Con el presidente Miguel Alemán Valdez<sup>8</sup> (1946-1952) se propuso un ideario educativo, basado en un sistema de enseñanza con métodos mexicanos y se fomentó un espíritu cívico con la intención de que el niño campesino se integrará a la nación (Cardiel, 1997). Se continuó con el proyecto educativo de la “escuela unificada”. Con Miguel Alemán se propuso la capacitación magisterial y se implementó el libro de texto complementario de la escuela a través de la Comisión de Libros de Texto en 1948. El discurso gubernamental se centró en “el nacionalismo, la exaltación de la patria, sus héroes y los símbolos patrios” (Greaves, 2012, p. 200), lo que se reflejó en la narrativa de los libros de textos.

Durante el periodo de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) se buscó la consolidación de los esfuerzos de los gobiernos anteriores. José Ángel Cisneros, responsable de la SEP, propuso la teoría de la mexicanidad que consistía en adquirir conciencia del pasado histórico; esta propuesta no logró consolidarse (Cardiel, 1997) debido al “malestar constante entre los maestros y [...] la explosión de la población empezó a producir números siempre ascendentes de niños sin escuela” (Vázquez, 1979, p. 235) y de analfabetos. En este periodo hubo un “manejo exacerbado de los símbolos patrios y de los héroes nacionales apoyados por un calendario escolar recargado de fiestas cívicas” (Greaves, 2012, p. 202) dentro de la escuela, siendo una actividad complementaria en la enseñanza de la historia.

En 1956 el profesor Ángel Miranda mencionó que el libro de texto era la principal ayuda para el maestro para llevar a cabo una lección, en la que el estudiante fijaba nombres, fechas y trozos del texto que era memorizado (Miranda, 1956, pp. 117-119). En este momento el libro ya se había consolidado como un recurso indispensable dentro del aula.

## La memoria de los docentes matizando los cambios en la política educativa

Con el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) se estableció una nueva reforma educativa que inició en 1960 y culminó en 1974, y se puso en práctica el “Plan de once años” (1960-1971) propuesto por Jaime Torres Bodet, que atendía principalmente a la educación primaria, y se impartieron libros de texto gratuitos en ese nivel. Este plan proponía la relación entre la historia y el civismo para “despertar ideas de sentimiento de amor por su patria y solidaridad nacional” (Vázquez, 1979, p. 253).

En esta investigación se han considerado las voces de los maestros de historia y sus implicaciones en el uso de los recursos didácticos, cuando fueron alumnos y después como maestros. Fue precisamente cuando estaba vigente el Plan de once años que Mar-

<sup>8</sup> Manuel Gual Vidal ocupó la SEP durante el periodo 1946-1952.

co Flavio Villarreal Almaraz (uno de los informantes de esta investigación) ingresó a la escuela primaria. Él recuerda que los recursos utilizados por sus maestros para enseñarle historia en aquel entonces (1960-1966) fue a través de la oralidad y con monografías que se conseguían en la papelería.

[...] por ejemplo la cultura egipcia, ibas a la papelería comprabas la lámina de Egipto, y lo hacíamos muy bonito porque iba la tabla envuelta en papel terciopelo [...] y me acuerdo yo mucho porque cortabas las figuritas y les ponías el relieve [Villarreal, 2017].

Otra experiencia fue la de Rafael Arroyo Contreras, quien entre 1964 y 1970 recibió clases de historia y recuerda que la manera en que le enseñaron era muy tradicionalista y que sus maestros usaban láminas, mapas, libro de texto, pizarrón y la voz.

[Mis maestros usaban] láminas, nos llevaban al campo a ver, como de excursión [...] hablaban mucho, pues, te daban mucho [Arroyo, 2017].

Cuando Flavio asistió a la secundaria entre 1966 y 1969, él recuerda que sus maestros usaban:

[...] pizarrón, gis y libro, no había algún otro elemento que pudieras ver, y luego a trabajar [...] [Villarreal, 2017].

Rafael refiere que durante su estancia en la secundaria (1970-1973) en la clase de historia se usaban únicamente los libros, los cuales eran consultados en la biblioteca, porque no los podía comprar.

[...] usaban mucho láminas, imágenes, enciclopedias; estaban de moda los dibujos [...] narraciones, cuentos, anécdotas, o sea, ellos usaban mucho la palabra (Arroyo, 2017).

Cuando Luis Echeverría fungía como presidente de la República (1970-1976) fue introducida otra reforma educativa, que duró hasta 1993. Esta reforma estuvo vigente durante los gobiernos de Luis Echeverría, José López Portillo (1976-1982), Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), y tuvo como propósito el cambio de asignaturas por áreas; es así que la Historia formó parte de las Ciencias Sociales.

Esta propuesta tenía como característica principal el uso del método didáctico<sup>9</sup> y “los objetivos claros en términos de conducta observable” (SEP, 1974, p. 17). Se proponía el uso del libro de texto y otros recursos como álbumes, películas, diapositivas, discos, modelos, aparatos gráficos, la voz del docente en las exposiciones didácticas, láminas murales y carteles, pizarrón y tiza, proyecciones fijas o animadas, películas instructivas (De Mattos, 1973) y cuadernos de apuntes.

En la década de los ochenta Flavio se graduó como maestro de Ciencias Sociales y utilizó recursos como líneas de tiempo, mapas, periódicos murales, carteles, copias y libros para impartir su clase, enfrentándose a ciertos obstáculos.

<sup>9</sup> El método didáctico conduce al aprendizaje de los alumnos de lo más fácil a lo más complejo y de lo más próximo e inmediato a lo más remoto y mediato (De Mattos, 1973, p. 74).

[...] en las investigaciones tenía yo que llevar todo, [los alumnos] no investigaban en sus casas, no tenían los recursos para hacerlo, entonces trataba de llevar copias o libros [...] y prácticamente decirles qué era lo que tenían que sacar [Villarreal, 2017].

Esther Hernández Juárez, otra profesora informante, recuerda que entre 1975 y 1981 los recursos que se utilizaron para enseñar Ciencias Sociales en la primaria fueron

[...] a través de lecturas, muchas veces decían: “Saquen sus libros, vamos a leer esto” [...] ponían la información los maestros e iban narrando y explicando sobre el tema, y a veces nos ponían a contestar un cuestionario [Hernández, 2017].

En 1981 Esther iba a la secundaria y le enseñaron Ciencias Sociales con los siguientes recursos:

[...] el gis, el borrador y el pizarrón, era lo que más utilizaba para trabajar ahí en la clase [...] y el libro, era lo único, y no me gustaba su clase (Hernández, 2017).

[La maestra] empleaba mucho los mapas para ubicarnos en el espacio [...] los mapas que eran grandes todavía, como de lona, [nos decía] “ilumina tu mapita, pégalo en tu libreta”, o “ubica tal cultura y pega tu lámina”, o sea la ilustración [Hernández, 2017].

El profesor Rafael Arroyo inició su ejercicio como profesor en 1977, y desde ese momento hasta que se jubiló él utilizó los siguientes recursos:

[...] ellos narraban los libros que leían [...] hacíamos maquetas, hacíamos historieta, yo les dejaba mucho la historieta [...] mapas mentales, los conceptuales [...] veíamos muchas películas, muchos videos, yo trabajaba la imagen, que para mí una imagen dice más que mil palabras [Arroyo, 2017].

Este maestro nunca empleó el libro de texto, porque lo consideró un instrumento de alienación.

La profesora Ana Lilia Alvarado, la más joven de los informantes, cuando cursó la escuela primaria entre 1988 a 1994, recuerda que le enseñaron con los siguientes recursos:

[...] se usaba un libro de complemento [...] me hacían dictados [de textos históricos] y me dictaban un cuestionario de 50 preguntas y buscaba las respuestas en los libros [Alvarado, 2017].

Esther comenzó a dar clases en la escuela secundaria a partir de 1992 y utilizó para la enseñanza de la historia

[...] mapas, libros de texto, láminas, visitas guiadas [Hernández, 2017].

La reforma educativa que se presentó en 1993 abarcó el último año del periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la duración del sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) y el gobierno de Vicente Fox (2000-2006). En esta reforma se sustituyeron las áreas por asignaturas. En cuanto a los recursos se proponía el uso de periódicos, libros de texto de diferentes editoriales, revistas, mapas, pinturas, caricaturas, líneas de tiempo, documentos para aumentar la formación histó-

rica, canciones, fotos, películas, libros de la biblioteca de la actualización, monografías estatales, teatro guiñol, conferencias y fichas de trabajo, por mencionar algunos (Lerner, 1997); esta propuesta fue llamada “Modernización educativa”.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Desde este momento se hizo obligatoria la educación secundaria en el país.

En el periodo de 1994 a 1997 Ana Lilia Alvarado era estudiante en la escuela secundaria y le enseñaron historia utilizando los siguientes recursos:

Se usaba el libro de texto, los complementos de ejercicios, se leían, sacaban resumen, iluminaban los mapas o recortaban, también había explicaciones por parte del profesor [Alvarado, 2017].

Ana Lilia se graduó como profesora de Historia en el año 2004, y a partir de entonces ella ha enseñado con los siguientes recursos:

Inicio mi clase con preguntas de empatía histórica, con dibujos; que contesten cinco preguntas en quince minutos, relaciono con ellos lo que explico y al final un ejercicio de retroalimentación [...] uso el cañón, música en ocasiones, lecturas dirigidas, líneas de tiempo [Alvarado, 2017].

Como puede observarse, esta docente, que inició su labor en el nuevo milenio, continúa empleando la explicación, la lectura y la imagen para la enseñanza, y ha incorporado recursos como la música y el cañón, que no eran comunes antes.

Entre los periodos gubernamentales de Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012) se implementó otra reforma en educación secundaria, renovando los contenidos e incorporando el enfoque por competencias. En el programa de estudio de Historia se promovió el uso de recursos como fragmentos de crónicas, relatos, descripciones, lecturas de imágenes, el uso de textos de la colección de Libros del Rincón, mapas, obras literarias, diarios, memorias, pinturas, periódicos, caricaturas, música, equipos de cómputo para presentaciones electrónicas (SEP, 2007), videos, películas, CD-ROM e internet, para cumplir con el programa de estudio, por lo menos así se mencionó en el discurso educativo.

A pesar de esta reforma, la profesora Esther Hernández continuó enseñando Historia con el apoyo de libros y visitas a monumentos históricos cercanos. Para el año 2017 Esther ya había ampliado los recursos con

[...] la investigación [...] ya sea en un libro o sea en internet [...] preguntas al azar, explico, uso mapas, folletos, láminas [...] exposiciones, el periódico *La Jornada*, representaciones, libros de texto, reportes, láminas, lectura de libro y proyecto por bloque [Hernández, 2017].

En el sexenio de Felipe Calderon, en el año 2011, se pronunció otro cambio educativo conocido como “Reforma integral de la educación básica”, y en educación secundaria se planteó formar a los alumnos desde el modelo de competencias, “bajo un enfoque didáctico que evite (...) privilegiar la memorización de nombres y fechas” (SEP, 2011, p. 15). Entre los recursos didácticos que se sugirieron para la enseñanza de la historia se cuentan: líneas de tiempo, esquemas cronológicos, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales (mitos, leyendas y tradiciones), mapas, gráficas, estadísticas, esquemas, y se

incluyen canales de TV especializados, paquetes computacionales, internet, páginas web, museos, sitios y monumentos históricos, así como el uso de plataformas como *Explora* (SEP, 2011). Los recursos mencionados aparecían dentro de los planes y programas, sin embargo, al observar la realidad de las escuelas se detecta una brecha entre el discurso y la práctica.

## Reflexiones finales

En la política educativa se plasma la preocupación por parte del Estado para la mejora de la educación secundaria y específicamente en el uso de recursos que ayuden a mejorar la enseñanza de la historia, sin embargo en la práctica los docentes informantes siguen utilizando muchos de los recursos del pasado que siguen presentes en la enseñanza de la historia, como el uso de la voz, el pizarrón y el libro de texto. Existen recursos como las monografías que no aparecen en las orientaciones didácticas sugeridas en las diversas reformas educativas puestas en marcha, pero siguen usándose en el aula de forma recurrente.

Es evidente que el uso de los recursos que se utilizan en la enseñanza de la historia en el aula no ha variado por decreto, o porque se imponga una reforma. Habrá que reconocer que en las escuelas existe una cultura escolar muy particular, que refracta y matiza las reformas impuestas (Viñao, 2006). Los docentes por su parte, conforman su práctica con base en sus experiencias previas, su formación y la cultura escolar de la institución en donde laboran. Es posible que el maestro no cambie su forma de enseñanza por falta de capacitación, tal vez sea porque en la mayoría de las escuelas públicas no se cuenta con los recursos didácticos y materiales para mejorar la enseñanza, por lo que el maestro continúa utilizando aquellos con los que él aprendió y que le han resultado eficaces, aunque sean los de antaño o los que están a su alcance, aunque no sean los que están sugeridos en los programas de estudio.

Ante lo mencionado, aunque haya propuestas educativas novedosas, si no existe una capacitación adecuada para el conocimiento, apropiación y aplicación de cualquier innovación educativa, se estará frente al fracaso de dicha propuesta.

### Referencias

- Alvarado García, A. L. (2017, 8 de agosto). Entrevista personal. Texcoco, México.
- Arroyo Contreras, R. (2017, 3 de agosto). Entrevista personal. Texcoco, México.
- Blanco, J. (1993). *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cardiel, R. (1997). El periodo de conciliación y consolidación. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 327-359). México: FCE.
- Collado, M. (2006). ¿Qué es la historia oral? En G. De Garay (coord.), *La historia con micrófono* (pp. 13-30). México: Instituto Mora.
- Correa, L., y Pensado, M. P. (2006). Historia oral de la gente común. En G. De Garay (coord.), *La historia con micrófono* (pp. 79-89). México: Instituto Mora.

- Greaves, C. (2012). La búsqueda de la modernidad. En D. Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 188-216). México: El Colegio de México.
- Guevara, G. (1985). *La educación socialista en México (1934-1945)*. México: SEP/Caballito.
- Hernández Juárez, E. (2017, 2 de agosto). Entrevista personal. Texcoco, México.
- Kiel, L. (1908). *Guía metodológica para la enseñanza de la instrucción cívica y el derecho usual de las escuelas primaria*. México: Carranza y Compañía.
- Lerner, V. (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Revista Perfiles Educativos*, (75). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/I32/I3207505.pdf>.
- Meneses, E. (1996). *Tendencias educativas oficiales 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Miranda, Á. (1956). Didáctica de la historia. *Revista Ensayos pedagógicos de Luis Fernández*, pp. 117-133.
- Negrete, J. (2016). *El empleo de las TIC en la asignatura de Historia de México en el marco de la RIEB: testimonios de escolares de una escuela secundaria, un acercamiento desde el referente histórico social* [Tesis de maestría]. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec, Estado de México.
- Porrúa (1995). *Diccionario Porrúa. Historia, biografía y geografía de México* (6a ed.), México: Porrúa, S.A.
- Ramírez, R. (1998). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Revista Cero en Conducta*, 13(46), 25-41.
- Rébsamen, E. (1890). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*. Jalapa, México.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1974). *Resoluciones de Chetumal*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/I87171770/Plan-de-Estudios-1926-a-1974>.
- SEP (1993). *Educación básica Secundaria. Plan y programas de estudio 1993*. México: SEP.
- SEP (2007). *Educación básica Secundaria. Programa de estudio 2006*. México: SEP.
- SEP (2011). *Educación básica. Secundaria. Programas de estudio 2011*. México: SEP.
- Sotelo, J. (1997). La educación socialista. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 234-327). México: FCE.
- Taboada, E. (1995). *Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica, Escuela Normal Superior de México (pp. 22-26). México.
- Tanck, D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(2), 39-54. Recuperado de: [https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1971\\_1980/r\\_texto/t\\_1976\\_2\\_03.pdf](https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1971_1980/r_texto/t_1976_2_03.pdf).
- Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Villarreal Almaraz, M. F. (2017, 11 de octubre). Entrevista personal. Texcoco, México.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Zemon, N. (1991). *Historia social*. Valencia: Centro de la UNED Alzira-Valencia.

#### Cómo citar este artículo:

Alonso Segura, M. G. (2018). Una historia del uso de los recursos didácticos para la enseñanza de la historia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 69-78. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.233>.



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

## Presupuesto para instrucción pública primaria en Zacatecas (1889-1910)

*Budget for primary public education in Zacatecas (1889-1910)*

José Arturo Burciaga Campos • Amaya Monserrat Sánchez Sánchez

### RESUMEN

La educación en Zacatecas en el periodo 1889-1910 se configuró en un contexto económico primordial para la historia de la educación en dicha entidad. El presente trabajo aborda la importancia que para la historiografía zacatecana del ámbito educativo tiene la interpretación de los presupuestos que reflejaron la situación de la educación en la entidad, hecho que también se observó, con diferentes circunstancias, en otros estados del país en las cercanías del periodo señalado. Se utilizó la metodología de la revisión documental seriada para el periodo, con comparaciones entre años de ejercicios presupuestales. Las asignaciones de cantidades para el servicio de la educación pública del nivel de primaria estuvieron determinadas por políticas económicas internas, pero que siguieron las directrices de los presupuestos federales. La diferencia en la educación zacatecana en sus municipios más importantes se presentó debido a la capacidad de recaudación de impuestos, la tributación de los habitantes y las habilidades administrativas en el dinero destinado a las escuelas.

*Palabras clave:* Zacatecas, educación, presupuesto, época Porfirista 1889-1910.

### ABSTRACT

Education in Zacatecas in the period 1889-1910 was set in a primordial economic context for the history of education in that entity. The present work addresses the importance that the interpretation of the assumptions that reflected the situation of education in the state has for the historiography of education in Zacatecas, a fact that was also observed, under different circumstances, in other states of the country in the vicinity of the designated period. The methodology of the serial documentary review for the period was used, with comparisons between years of budget years. The allocations of amounts for the public education service at the elementary level were determined by internal economic policies, but they followed the guidelines of the federal budgets. The difference in Zacatecan education in its most important municipalities arose due to the ability to collect taxes, the taxation of the habitants, and the administrative skills in the money allocated to schools.

*Keywords:* Zacatecas, education, budget, Porfirista period 1889-1910.

**José Arturo Burciaga Campos.** Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Especialista en Comunicación y Gestión Pública y doctor en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Diplomado en técnicas históricas por la Fundación Sánchez-Albornoz de Ávila, España. Sus líneas de investigación son instituciones eclesíásticas novohispanas, cartografía histórica, historia del derecho y de la educación y arte popular. Miembro del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano. Autor de cuarenta y cinco libros de historia, arte popular, patrimonio, literatura y educación. Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Correo electrónico: burciagacampos@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2832-5950>.

**Amaya Monserrat Sánchez Sánchez.** Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es licenciada en Economía con Especialidad en Políticas Públicas y maestra en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios de Población y Desarrollo por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente realiza estudios de doctorado en Historia. Sus líneas de investigación son Estadística e Historia de la Educación. Correo electrónico: monse.sanchez@icloud.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-9059>.

## Introducción

El presupuesto, en cuanto recurso administrativo público, susceptible de ser conocido o discutido por el Congreso y la opinión pública, requirió no solo de un largo proceso de gestación política y administrativa, sino también de la formación y consolidación entre la clase política y la opinión pública como un instrumento esencial del Estado para promover la reorganización económica del país. Lo que permitió que el presupuesto asumiera este papel fue la idea liberal de que el Estado podía y debía ejercer una acción positiva a condición de que esta acción fuera indirecta y no inhibiera la acción económica que debían desarrollar diferentes actores sociales (Carmagnani, 1994). La percepción del Estado en cuanto a la conformación del presupuesto para la educación tiene una dimensión nacional que, invariablemente (e históricamente), no ha coincidido con la realidad y las necesidades de cada uno de los estados. Para Zacatecas, esta regla no ha sido la excepción.

El objetivo del presente trabajo es mostrar la importancia que tuvo la conformación del presupuesto para la educación en Zacatecas, de 1889 a 1910; de esta manera se intenta aportar a la historiografía regional las vicisitudes y los resultados sociales que se obtuvieron. Luego de la búsqueda de archivo en un repositorio (Archivo Histórico del Estado de Zacatecas), se agruparon los datos y se jerarquizaron de acuerdo a algunas categorías (señaladas en el desarrollo y los resultados de este trabajo); la interpretación y análisis de la información se hizo de manera comparada entre los mismos periodos de asignación presupuestal para los años de los que se dispone información.

## Del contexto nacional en materia de presupuestos para la educación

Al iniciar el tercer periodo presidencial de Porfirio Díaz (1888-1892) todavía no se había logrado alcanzar el equilibrio presupuestal entre ingresos y egresos (Canudas, 2005). Con la llegada de Limantour, el inicio del “milagro económico” estaba a punto de producirse, aunque todavía se presentó un ligero déficit en este ejercicio presupuestal, era evidente que el equilibrio entre ingresos y gastos era inminente. El periodo clave del milagro, cuando se alcanzó el ideal del equilibrio presupuestal, fue el de 1895-1896. Desde que sometió la propuesta, Limantour acarició la idea de lograr un excedente de los ingresos sobre los egresos (Canudas, 2005). En la tabla I se muestra la evolución del presupuesto federal nacional para la instrucción pública.

Los presupuestos aprobados para Instrucción Pública para los años fiscales expuestos en la tabla I se someten a la comparación entre los presupuestos totales y se deduce el porcentaje con respecto al mismo presupuesto federal. Al hablar de gasto público, sobre todo en cuestiones de educación, se necesita tener claro algunas determinaciones

Tabla 1. Presupuesto federal para instrucción pública.

Año fiscal	Presupuesto	Total presupuesto	%
1890-1891	1,387,070.45	37,721,139.56	3.68
1893-1894	1,578,856.75	44,535,380.18	3.55
1905-1906	4,744,730.18	85,987,130.08	5.52

Fuente: Canudas Sandoval, Enrique. Elaboración a partir de Memorias de la Secretaría de Hacienda para los años fiscales 1890-1891, 1893-1894, 1905-1906.

de cómo se fue construyendo este tipo de presupuesto desde el nivel federal, partiendo de concepciones como la descentralización o federalización de la educación al ámbito estatal y, particularmente, para entrar de fondo al análisis de la aplicación y resultados del presupuesto, al ámbito municipal.

En México se empezó a romper la autonomía política y económica del municipio desde la primera República federal. Los diversos poderes estatales se sintieron inclinados a limitar la autonomía municipal para que los ayuntamientos se rigieran de acuerdo con los nuevos lineamientos jurídicos. En ocasiones se nombraba a las denominadas Juntas de Instrucción, a las que ocasionalmente asistía el regidor y cumplían con el papel de impulsar la educación en todos los aspectos, sin embargo, y más de una vez, fungieron como muros de lamentación sobre todas las cuestiones educativas (Bazant, 2003).

Si bien el saneamiento de la hacienda pública y el impulso de la vida económica del país se enarbolaron como los ejes vertebradores del pensamiento porfirista desde su inicio, los entonces ministros de Hacienda —Manuel Dublán, Benito Gómez Farías y Matías Romero— aún no lograban dicho saneamiento financiero. Fue con José Yves Limantour a cargo del Ministerio de Hacienda que las finanzas públicas mexicanas tuvieron su máximo esplendor, registrando sus mejores cifras tras la nivelación de los presupuestos (Ríos y Santos, 2013).

Para este régimen la educación fue prioritaria. A raíz de los congresos de instrucción que marcaron una nueva dirección hacia donde debía encaminarse la educación nacional, los gobiernos federal y estatales adoptaron el mismo programa educativo pero lo adecuaron a sus particularidades regionales. Dada la pobreza en la mayoría de los ayuntamientos, a la que se sumó la generalizada falta de preparación de los funcionarios municipales, la centralización se presentó como un mal necesario y trajo, como consecuencia, resultados dispares en los estados. Por lo tanto, los municipios acabaron por perder la autonomía política y económica que les restaba, pero a cambio y dado el saneamiento de las finanzas públicas, característico del régimen porfirista, obtuvieron mayores recursos gracias al rescate de los legados favorables a la instrucción y al eficaz sistema impositivo (Bazant, 2003).

## Los gobiernos en el estado (1889-1911) y el gasto público para la educación

Zacatecas tuvo una situación de rezago, su modernización fue endeble y no pudo enfilar al ritmo económico que la política porfirista central imponía. Así, a finales del siglo XIX la entidad “participó en muy corta medida de ese clima de prosperidad general, y en algunos aspectos constituye más bien un ejemplo elocuente de la fuerza con que, bajo ciertas circunstancias, la inercia del atraso tiende a prevalecer sobre las condiciones propicias a la modernización” (Hernández, 2013, p. 21). Zacatecas estaba integrada por 12 partidos: Zacatecas, Fresnillo, Sombrerete, Nieves, Mazapil, Jerez, Villanueva, Juchipila, Nochistlán, Tlaltenango, Pinos y Ojocaliente.

La política educativa de Díaz para sacar al país del atraso por medio de la instrucción pública fue acogida por la administración estatal y los gobiernos municipales. En Zacatecas hubo una firme convicción para acatar los propósitos del Estado educador con respecto a emancipar las conciencias de la población a través de una adecuada formación educativa. En razón de esto se realizaron acciones significativas: se fundaron más escuelas para niños y niñas, se atendió la instrucción de las personas adultas, se crearon dos escuelas Normales —una para cada sexo—, se impulsó la formación de profesionistas en el Instituto de Ciencias, se brindaron conferencias a la población en general y se promovió la capacitación en artes y oficios, sobre todo para los sectores más vulnerables (Hernández, 2013).

Para la fracción liberal zacatecana, encabezada por el ejecutivo del Estado, era clara la posición del gobierno frente a la Iglesia: querían erradicar la incursión del poder espiritual en cuestiones del Estado, dado que aquel solo atendía intereses particulares y no de la sociedad. Uno de estos centros de poder, que al grupo liberal zacatecano le urgía sustraer, era el de la educación, tal como se advirtió en la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1891. En este documento normativo quedaron plasmados los resolutivos de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891 en torno a un proyecto común de instrucción primaria, a partir de cuatro características: laica, uniforme, gratuita y obligatoria; también se modificó el plan de estudios, dividiéndose en primaria elemental y superior, la primera con cuatro ciclos escolares y la segunda con dos (Hernández, 2013).

Durante ese periodo, el gobierno del Estado de Zacatecas y el ayuntamiento de la capital fueron las instancias encargadas de administrar y controlar la educación pública en la ciudad. Ambas instituciones tuvieron como consigna principal que la instrucción tuviera un óptimo funcionamiento: que todos los niños y niñas de edad escolar asistieran a los planteles y recibieran una formación acorde a los tiempos modernos que estaban viviendo. También pretendían que se cumpliera la legislación educativa. La realidad financiera de la Asamblea de la ciudad en los albores del Porfiriato mostró que, a pesar de tener su plan de arbitrios y hacer la recaudación correspondiente, no se alcanzaban

a cubrir los gastos e, incluso, en años posteriores ni siquiera pudieron hacerse los más indispensables y tuvo que reducirse el gasto, lo cual influyó en la instrucción pública. La Asamblea, como cabecera del partido, tenía como función principal velar por los intereses de la población; entre las principales atribuciones que le competían, de acuerdo con el Reglamento Económico Político de los Partidos, en la fracción I7º, se encontraba la de “crear el mayor número posible de escuelas en el municipio y proveerlas de los útiles escolares”. Esta corporación estuvo compuesta por regidores o munícipes, síndicos, jueces de paz y suplentes, todos ellos elegidos anualmente (Hernández, 2013).

El jefe político como presidente de la Asamblea de la capital juntamente con la comisión de instrucción pública fueron quienes se encargaron de atender todo lo concerniente al campo educativo en la ciudad durante buena parte del Porfiriato, aunque no fueron las únicas autoridades que asumieron esta tarea. Con la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1891, el gobierno del Estado mostró la firme intención de tener por completo el control de las escuelas, lo que llevó a cabo más tarde. Las instituciones que se crearon con este código educativo fueron el Consejo Superior de Instrucción Primaria, las Juntas Locales de Instrucción Pública y los inspectores (Hernández, 2013).

Que el gobierno del Estado de Zacatecas se hiciera cargo de la instrucción pública fue una medida necesaria, porque la situación económica en los ayuntamientos era insostenible, originando retrasos en las percepciones salariales del magisterio o privación total de estas, lo que motivaba el poco interés por laborar frente a grupo y un desarrollo muy limitado e inconsistente de la educación. La federalización de la enseñanza en Zacatecas en 1896 se vinculó con los intereses del gobierno estatal para implementar el proyecto educativo de regeneración social. Con esta acción el Estado materializó, en la medida de sus posibilidades, la cristalización de la ley educativa de 1891, dado que, a cinco años de promulgada, no se habían obtenido los resultados esperados. Fue difícil que los cuatro lineamientos básicos que promovía dicha ley (el carácter laico, gratuito, obligatorio y uniforme de la educación) fueran operados cabalmente por las asambleas municipales, por lo que la mayor capacidad del Estado las absorbió. En ello fue determinante la insolvencia de los ayuntamientos, ya que no pudieron competir con el caudal económico del gobierno estatal y tenían otras prioridades fuera del rubro educativo (Hernández, 2013).

Durante ese periodo estuvieron tres gobernadores que llevaron a cabo el proyecto educativo, Jesús Aréchiga, Génaro G. García y Eduardo Pankhurst. Aréchiga concibió la idea de formar una memoria que evidenciara el grado de adelanto que había alcanzado la instrucción zacatecana. Este documento fue elaborado con la intención de presentarlo en la Exposición Universal de París, en 1889. El profesor José E. Pedrosa quedó con dicha encomienda. Recabó los informes que intentaban mostrar la situación que se vivía al interior de las escuelas zacatecanas (Díaz, 2014).

Pedrosa dio cuenta, para aquel periodo, de 555 escuelas para niños, niñas, mixtas y para adultos. El gobierno empleó la cantidad de \$21,014.09, que se distribuyó a los municipios en calidad de subsidio para ayudar a pagar los sueldos de los maestros y

útiles que ministraron a los mismos municipios. En el cuadro de Instrucción Primaria ya mencionado se contempla esta cantidad asignada (Pedrosa, 1889).

Al momento de analizar el aspecto de instrucción pública vemos que se ha manejado a manera de informe, detallando las características más importantes de cada escuela, entre ellas, quiénes estaban a cargo de las escuelas; el desglose de lo que se gastaba en cada una; los directores, ayudantes, mozos y gastos menores; número de alumnos matriculados; detalles de los materiales y útiles, etc. En la mayoría de estos informes se hace referencia a que el pago de los salarios (desglose de gasto) se hizo por medio de la Tesorería de cada uno de los municipios, con eficacia, mensualmente.

A pesar de la complicada situación, se celebraron los esfuerzos alcanzados, entre ellos la elección de libros de texto, en el que se resalta que es uno de los principales puntos de la enseñanza pública, ya que un buen libro tiende a facilitar el aprendizaje, metodiza la inteligencia e instruye al alumno (AHEZ, 1897);<sup>1</sup> otro esfuerzo se enfocó en los resultados que se obtuvieron, de los cuales el gobierno se congratuló porque la juventud supo corresponder a los esfuerzos que se hicieron por la ilustración y mejoramiento moral (AHEZ, 1897).

Durante el año de 1892 las escuelas primarias existentes en la capital sostenidas por el gobierno y los municipios ascendían a 38 para niños y 21 para niñas. En ellas se gastó \$71,902.88 en muebles, útiles y sueldos de directores, profesores, ayudantes y sirvientes. Esta suma distribuida entre los alumnos que se aprovecharon, los cuales fueron 3,162, incluyendo 41 que terminaron su instrucción primaria, corresponde a \$22.73 por alumno, cantidad que no es exagerada, “porque la instrucción del pueblo no tiene precio”, menciona Aréchiga, “puesto que representa el porvenir de la nacionalidad” (AHEZ, 1897).

En la tabla 2 se muestra la evolución del presupuesto estatal para educación; esta es analizada en los siguientes párrafos. Para el año 1893 estuvieron abiertas al servicio público 640 escuelas, distribuidas de la siguiente manera: para niños 276, para niñas 191 y mixtas 173; es decir, con relación al año anterior la cifra aumentó en 34 unidades para los niños, en 20 para las niñas y en 4 para las escuelas de ambos sexos o mixtas. En ese mismo año la matrícula fue de 19,105 niños y 14,841 niñas, para un total de 33,946 alumnos; la inscripción bajó en ese año en relación con el anterior 7.03% (AHEZ, 1897).

Ahora bien, de esos 33,946 alumnos matriculados se examinaron 16,213, de los cuales fueron aprobados 11,003, habiendo 147 que concluyeron su instrucción primaria. Se aprovechó el 68.9%, 20% menos que el año anterior. Por lo que concierne a los 62 establecimientos que sostenían el gobierno y los municipios en esta capital, en los cuales se hizo un gasto de \$66,187.97, el Estado invirtió la cantidad de \$13.39 por cada alumno, contra \$22.73 invertidos el año anterior. El aprovechamiento fue mayor (AHEZ, 1897).

En 1894 estuvieron abiertas al servicio público en todo el Estado 599 escuelas primarias, y se desglosan de la siguiente manera: 237 para niños, 167 para niñas y 195

<sup>1</sup> Se le hizo la recomendación a los profesores de los diversos planteles educativos del Estado que pusieran atención al elegir los mejores (libros de textos).

Tabla 2. Presupuestos para instrucción Pública en Zacatecas en el periodo 1893-1896.

Año	Presupuesto total	Presupuesto para instrucción pública	%
1893	\$622,579	\$128,518	20.64
1894	\$616,284	\$131,842	21.39
1895	\$632,741	\$133,136	21.04
1896	\$654,022	\$138,208	21.13

Fuente: elaboración propia, datos obtenidos de la Memoria de Gobernadores, de Jesús Aréchiga, AHEZ, 1897, pp. 26-27.

mixtas; en relación con el año anterior hubo una disminución de 4I establecimientos, correspondiendo en esa disminución 39 unidades a los niños y 24 a las niñas, pero se destaca que el movimiento fue favorable para las escuelas mixtas ya que aumentaron en 22 unidades. En estas 599 escuelas se inscribieron 20,622 niños y 15,016 niñas, cifras que, a comparación del año anterior, reflejan un aumento del 4.7%. Con respecto al aprovechamiento, se presentó de la siguiente manera: de los 35,638 alumnos inscritos solo se presentaron a examen 21,706, y de estos 15,596 fueron aprobados y 248 terminaron su educación primaria, por lo que se puede apreciar que el aprovechamiento fue de 71.9%. Derivado de esto, las escuelas sostenidas por el gobierno y los municipios en el partido de la capital fueron 29 para niños, 20 para niñas y 16 mixtas, un total de 65 establecimientos, y durante el año mencionado se refleja una inscripción de 3,779 niños y 2,889 niñas, un conjunto de 6,668 alumnos. Se gastó la suma de \$56,207.92, que equivale a \$14.79 por alumno (AHEZ, 1897).

En la administración de Genaro García, referente a la Instrucción Primaria, al principio del periodo administrativo regía en el Estado la Ley Orgánica de Instrucción Primaria expedida por el Ejecutivo el 5 de marzo de 1897. Luego de un año de aplicación se observó la necesidad reformarla en varios puntos. Se juzgó oportuno presentar un proyecto de nueva Ley de Instrucción Primaria que tuvo a bien aprobar la H. Legislatura, elevándolo a categoría de ley por decreto del 16 de marzo de 1901. Las principales innovaciones introducidas por la nueva ley, cuyo proyecto se formó con vista de la que regía sobre la materia en el Distrito Federal, consistieron en la distribución de materias en un orden más lógico; en la reglamentación de las atribuciones de la Dirección de Instrucción Primaria, adaptándola al verdadero objeto de su institución; en el establecimiento de Consejos de vigilancia para hacer más eficaz la que debe ejercerse sobre las escuelas; en la adopción de un sistema penal más apropiado; en la modificación de algunas disposiciones que habían dado margen a varios amparos en años anteriores, y en diversas correcciones de forma para dar al texto mayor exactitud (AHEZ, 1897).

El presupuesto del año 1900 establecía 483 escuelas, y asignaba para gastos de Instrucción Primaria la cantidad de \$227,520, pero las dificultades del erario obligaron

sin duda al gobierno anterior a dictar la disposición del 27 de febrero del mismo año: se mandó reducir los pagos a cantidades menores que las asignadas en el presupuesto. Tanto por este motivo como por no haberse abierto todas las escuelas establecidas en el mismo presupuesto, los gastos erogados en las escuelas de instrucción primaria, que fueron 390, solo ascendieron en 1900 a la cantidad de \$162,705.45. Aleccionado el Ejecutivo por estos resultados y teniendo en cuenta las necesidades reales de la instrucción y los datos positivos, al iniciar la Ley de Presupuesto para el año de 1901 propuso el gasto de \$170,000, o sea \$7,300 más que los gastados el año anterior en el sostenimiento de 390 escuelas, número que aumentó solo a tres. En el año de 1902, en vista de los informes rendidos y datos ministrados por la Dirección General de la Instrucción Pública, se juzgó prudente la concentración de las escuelas rurales unisexuales en escuelas mixtas. El número total de las establecidas se redujo a 349; en 1903 ese número aumentó a 360 y en 1904 se redujo nuevamente a 349. El año anterior se había notado la dificultad de dotar de profesores competentes a las escuelas rurales de nueva creación, y la no menor dificultad de obtener locales apropiados en las pequeñas rancherías. Con la naturaleza positiva de los fondos públicos en el Estado fue posible construir o adquirir y acondicionar locales para escuelas en los lugares donde hacían falta. En cuanto a los profesores, el gobierno tenía dificultades todavía para su verdadera integración, debido a la escasez generalizada de docentes en todo el país (AHEZ, 1897).

Pankhurst siguió con su compromiso con la educación, para el caso de la enseñanza primaria decidió llevar esta “a la multitud analfabeta que vive en los campos y en los pequeños centros de población” (Ramos, 1995, p. 299). Para el caso de la educación primaria se alcanzaron resultados mediante la aplicación de un programa de tres puntos: dividir el territorio del estado en cinco distritos, cada uno bajo la responsabilidad de un inspector que se encargaría de mejorar la capacidad profesional de sus maestros; aumentar los sueldos de los profesores rurales para que continuaran desarrollando con mayor entusiasmo sus tareas; buscar la participación de la iniciativa privada para establecer nuevas escuelas sin afectar el erario público. Por su parte, el gobierno no dejó de atender a las condiciones higiénicas de los edificios escolares, a proporcionarles mobiliario adecuado y a dotarlos de los útiles, materiales y libros de texto necesarios para que los alumnos recibieran los beneficios de la educación, cubriendo los requisitos que se exigen como garantía de éxito en las tareas educativas: contar con “el local apropiado, el profesor competente y el mobiliario bastante” (Ramos, 1995).

Se habla también de una serie de mejoras en los edificios escolares, en las que se destaca lo siguiente: tanto en la realización como en la construcción de nuevos locales en diversos puntos del estado se invirtió en 1905 la cantidad de \$4,572.95, para 1906 \$2,357.68, en 1907 \$8,078.02 y en el primer semestre de 1908 alrededor de \$25,000.00. En cuanto al mobiliario, su gasto excedente en los cuatro años fue de \$12,000.00 (AHEZ, 1909).

## Conclusiones

El gobierno del Estado, en el periodo revisado, hubo de legislar para optimizar el gasto educativo. Una de las disposiciones más importantes se dio a conocer en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas (POGEZ, 1901). En el artículo I4 del capítulo II, correspondiente a la Ley de Instrucción Primaria Elemental, se señala que “todos los padres, tutores o encargados de niños en edad escolar presentarán al Consejo de Vigilancia la boleta que justifique haber inscrito a sus hijos en una escuela oficial o particular, para hacer los cursos en el siguiente año”. La falta de cumplimiento de este artículo se castigaría con una multa de diez centavos a cinco pesos, o con el arresto correspondiente a razón de un día por cada peso de multa, no pudiendo bajar de dos horas el arresto. Otros artículos van por el mismo tenor, por ejemplo el artículo 36: “todas las escuelas primarias sostenidas por fondos públicos dependerán inmediata y directamente de la Dirección General de Instrucción Primaria, la que revisará para su aprobación los reglamentos económicos de los establecimientos”. Es una medida obligada para aprovechar mejor el presupuesto educativo. La legislación en materia educativa estatal promovió un sentido de obligatoriedad de la educación primaria para su tiempo. En el periodo de 1900 a 1910 la fluctuación del gasto educativo anual es notoria (tabla 3); el gobierno intentó equilibrar sus ingresos con los egresos destinados a la instrucción pública. Ya se tenía una conciencia plena de la importancia de la inversión en educación.

Tabla 3. Presupuesto asignado para la Dirección General de Instrucción Primaria en Zacatecas 1900-1910.

Año	Presupuesto Dirección General de Instrucción Primaria
1900	36,967
1901	33,140
1902	33,140
1903	32,900
1904	20,214.95
1905	30,339.05
1906	29,977.70
1907	29,977.70
1908	30,397.45
1909	30,503.84
1910	30,265.35

Fuente: elaboración con datos del Periódico Oficial del Estado de Zacatecas de cada periódico de 1900 a 1910.

## Referencias

- AHEZ [Archivo Histórico del Estado de Zacatecas]. (1897). *Memoria de gobernadores, Jesús Aréchiga* [Fondo: Memoria de Gobernadores]. Zacatecas, México.
- AHEZ (1905). *Memoria de gobernadores, Genaro G. García 1900-1904*. Zacatecas, México.
- AHEZ (1909). *Memoria de gobernadores, Eduardo G. Pankhurst*. Zacatecas, México.
- Bazant, M. (2003). Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 503-546.
- Canudas Sandoval, E. (2005). *Las venas de plata en la historia de México. Síntesis de historia económica siglo XIX* (vol. II). México: Universidad Autónoma de Tabasco/Editorial Utopía.
- Carmagnani, M. (1994). *Estado y mercado. La economía pública del liberalismo mexicano, 1850-1911*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz García, I. (2014) Infancia y educación. Las escuelas de párvulos en Zacatecas 1889-1928 [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, México.
- Hernández Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron el camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Pedrosa, J. E. (1889). *Memoria sobre la instrucción primaria en el Estado de Zacatecas 1887-1888*. Zacatecas: s/e.
- POGEZ [Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas]. (1901-1910).
- POGEZ. *El defensor de la Constitución* (1889-1899).
- Ramos Dávila, R. (1995). *Zacatecas: síntesis histórica*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas/Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Ríos Granados, G. y Santos Flores, I. (2013). *IV. De 1876 a 1910, el Porfiriato*. En *Breve historia hacendaria de México. Serie Estudios Jurídicos, núm. 211* (pp. 35-38), México: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3223/6.pdf>.

### Cómo citar este artículo:

Burciaga Campos, J. A. y Sánchez Sánchez, A. M. (2018). Presupuesto para instrucción pública primaria en Zacatecas (1889-1910). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 79-88. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.245>.



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

## La influencia del Positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria

*The influence of Positivism on UNAM's high school system  
(Escuela Nacional Preparatoria)*

María Mayte Cruz Pérez • Ana Rosa Angela González Estrada

### RESUMEN

En el presente artículo se abordará la influencia de la corriente positivista en la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria. Se mostrará cómo se fue conformando esta institución desde la legislación. De igual manera mencionaremos la introducción del Positivismo en nuestro país y cómo es que se volvió fundamental para la vida académica de la Preparatoria. Para lograr ese objetivo se realizó una investigación documental para sustentar nuestro trabajo, enfocándonos principalmente en la obra de Clementina Díaz, con su texto *La Escuela Nacional Preparatoria: los afanes y los días 1867-1919*, y en el trabajo de Juan José Saldaña titulado *La Casa de Salomón en México: estudios sobre la institucionalización de la docencia y la investigación científica*.

*Palabras clave:* Positivismo, instituciones educativas, legislación, laicidad.

### ABSTRACT

This article will address the influence of the Positivism theory on the foundation of the Escuela Nacional Preparatoria, UNAM's own high school system. It will show how this institution has been put together since the legislation. Likewise, we will mention the introduction of Positivism in our country and how it became essential for the academic life of UNAM's high school. To achieve this goal, a documental research has been done to support our work, mainly focusing on the work of Clementina Díaz, with her text *La Escuela Nacional Preparatoria: los afanes y los días 1867-1919*, and on the work of Juan José Saldaña called *La casa de Salomón en México: estudios sobre la institucionalización de la docencia y la investigación científica*.

*Keywords:* Positivism, educational institutions, legislation, laicism.

**María Mayte Cruz Pérez.** Universidad Nacional Autónoma de México, México. Cuenta con estudios como pedagoga por la UNAM. Ha colaborado en los proyectos de pruebas piloto de la UNAM dirigidos por Codeic (2014-2018), como asesora del INEA (2015) y como coordinadora de pilotaje en Planea00 para el INEE (2016). Correo electrónico: [ma.mayte.cruz@gmail.com](mailto:ma.mayte.cruz@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0003-4313-0959>.

**Ana Rosa Angela González Estrada.** Universidad Nacional Autónoma de México, México. Es licenciada en Pedagogía por la UNAM y actualmente cursa la maestría en Filosofía de la Ciencia, con especialidad en Comunicación de la Ciencia. Se ha desempeñado como docente en universidades privadas y como facilitadora de talleres de fomento a la lectura y divulgación científica. Participó en el Comité Organizador del 3er. Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Correo electrónico: [arage7@gmail.com](mailto:arage7@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0001-7200-9336>.

## La Escuela Nacional Preparatoria

La creación de instituciones educativas tiene como finalidad responder a las necesidades sociales de cada momento. Es importante considerar que detrás de las propuestas de estas nuevas instituciones se encuentran diversos personajes que son partícipes de ellas. Es así que muchos conocemos que aquel personaje que hizo de México un estado laico y que le quitó gran parte del poder a la Iglesia fue Benito Juárez. Sin embargo existieron algunos intentos de hacer esto antes que él. Por ejemplo, tenemos la reforma social y educativa que pretendió Valentín Gómez Farías, pero que Santa Anna abolió. De igual manera, cuando el presidente Ignacio Comonfort hizo la separación del clero y del Estado con la Ley de desamortización de bienes eclesiásticos en 1856 y con la expulsión de los jesuitas se dejó el camino para que Juárez expidiera el decreto por el cual los distintos niveles educativos debían de ser regulados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que estaba a cargo de Ignacio Ramírez (López y Cortés, 2006).

Con dicha ley la educación comienza a tener otro rumbo: deja de pertenecer a la Iglesia (como había sido durante varios años) y pasa a ser dirigida por el Estado. Pero esto solo sería el comienzo de las modificaciones que se irían dando en las instituciones educativas. A continuación veremos parte de la legislación que hizo posible el surgimiento de la Escuela Nacional Preparatoria y que permitió que esta tuviera como base a la filosofía positivista.

El 5 de febrero de 1857, durante el establecimiento de la República, el presidente Juárez instituyó una nueva Constitución con carácter liberal. Con ello en el artículo 3º se estableció que “la enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deberá expedir” (Villalpando, 2014, p. 211).

Con esta modificación realizada al artículo 3º, en diciembre de 1857 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública en la capital del país. En ella se menciona la situación en la que se impartiría la enseñanza: la escuela elemental sería laica, gratuita y obligatoria. También en dicha ley “se establecía la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria; los estudios que se impartirían serían los correspondientes para poder ingresar a las Escuelas de Altos Estudios” (Escuela Nacional Preparatoria, 2018).

Es importante resaltar que no fue casualidad que dentro de la mencionada Ley Orgánica estuvieran juntas la laicidad de los centros escolares y la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Es decir, en los gobiernos de Benito Juárez y de Porfirio Díaz lo laico representó un fundamento importante dentro del proyecto de nación (Velázquez, 2012). Para que este ideal fuera algo que realmente estuviera presente en la sociedad era necesario llevar a cabo un proyecto educativo que inculcara en las personas que solo alejándose del pensamiento religioso y acercándose a lo laico y lo científico se llevaría al país al progreso tan ansiado. Ese proyecto educativo en gran medida se vio representado a través de la ENP.

Para que la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria realmente cumpliera lo que se planteaba en la Ley Orgánica de Instrucción Pública era necesario contar con personas

que compartieran la postura política del gobierno. Esa labor se le confirió a Gabino Barreda, quien además de haber sido parte de la asamblea redactora de dicha ley, estaba de acuerdo con la filosofía positivista del francés Augusto Comte, ya que creía que a través de esta el progreso era posible. A fin de poder cumplir con la encomienda, Barreda elaboró su proyecto educativo basándose en la corriente positivista, haciendo las adecuaciones pertinentes al estilo de vida que en ese entonces tenía el país (Villalpando, 2014).

La idea de que a través del Positivismo el país sería llevado al progreso tiene como base a la “ley de los tres estados” que postula Comte, en la que menciona que el hombre<sup>1</sup> pasa por tres estados diferentes y sucesivos para alcanzar el conocimiento. Los estados a los que hace referencia son los siguientes:

1. Estado teológico. El hombre explica los fenómenos por agentes sobrenaturales.
2. Estado metafísico. La explicación de las cosas se da por entidades abstractas, como las nociones de sustancias, causalidad, etc.
3. Estado positivo o real. Es aquel estado en el cual mediante la observación de los hechos se descubren las leyes de la naturaleza. Es aquí donde se puede adquirir conocimiento científico. Llegar a este estado no solo implicaba mayor conocimiento de la naturaleza, sino que gracias a un pensamiento que siguiera al método científico se eliminaría la violencia, la tiranía y el caos [Ibarra, 2013, p. 18].

Esta idea de progreso lineal, presente en el pensamiento de Comte, fue la que tomó Gabino Barreda cuando estableció las condiciones fundamentales sobre las que se basaría la educación preparatoria, sugiriendo que 1) solamente son objeto de conocimiento los hechos observados y 2) el único conocimiento indisputable es aquel obtenido a través de la observación rigurosa y generalizada según reglas metodológicas precisas (Ibarra, 2013). Es a partir de estos puntos que se podría llegar al estado positivo.

Así pues, a la Escuela Nacional Preparatoria se le imprimió un carácter teórico-práctico. Se pretendía cultivar a la par el entendimiento y los sentidos, como lo sugería el Positivismo, por ello era indispensable tener un cúmulo de conocimientos que ayudaran a llevar a cabo la experimentación.

La Escuela Nacional Preparatoria abrió sus puertas el 3 de febrero de 1868, en el Antiguo Colegio de San Ildefonso. La ENP tuvo como lema “Amor, orden y progreso”, que tiene sus bases en el Positivismo; de esta forma estaba el amor como el principio, el orden como base y el progreso como fin. Con el enfoque positivista, la enseñanza en la preparatoria (así como en la secundaria), se centró en el estudio de la lógica y en el de las ciencias (Quintero, 2017).

Bajo esos ideales, en la Preparatoria se establecieron condiciones para poderse inscribir al primer año escolar: primera, tener lo menos doce años de edad; segunda, justificar buena conducta y moralidad; tercera, haber concluido la educación primaria en los siguientes ramos: lectura, escritura, aritmética y gramática española (Díaz, 1972).

<sup>1</sup> Entendemos que mencionar la palabra “hombre” en lugar de “personas” o “gente”, refleja un problema de género. Pero decidimos dejar la palabra que usa Comte como muestra de un problema que tenemos desde hace muchísimos años.

Esta institución tenía como objetivo reunir en un solo plantel todas las formas escolares preparatorias que se tenían en las diferentes profesiones, llegando a sumar en su plan de estudios 34 asignaturas que cursarían los alumnos en un periodo de cinco años. Para cumplir con el objetivo para el que fue creada contaba con un plan de estudios en el que en los dos primeros años se impartían clases a las que se les puede denominar “de tronco común” y posteriormente, de acuerdo a la profesión a la que se fuera a dedicar el alumno, se le impartían materias más específicas y que le permitieran sentar las bases de la profesión (Díaz, 1972).

En la enseñanza de la Escuela Nacional Preparatoria se tenían tres ramos:

- I. Gimnástico, que tiene que ver con el aprendizaje de idiomas (francés, inglés y alemán), música, pintura, escritura y elementos de la matemáticas. Para alcanzar el conocimiento es necesario tener una enseñanza diaria en la que se abordará un poco de cada temática.

En este ramo también se dedicaba tiempo al dibujo con la finalidad de poder hacer reproducciones de lo que se encontraba en la naturaleza y algunos aparatos científicos.

2. Histórico, en el que se abordaba propiamente la historia (épocas y hechos), obra literarias notables y sus sistemas, mitos y códigos religiosos, legislación nacional y comparada y los diversos sistemas filosóficos.

Se consideraba que la historia mostraba “tres títulos para que la ciencia los adopte: su verdad, su belleza y su necesidad. La verdad es el alma de la historia, la belleza es el cuerpo de la literatura y la necesidad es la vida del derecho” (Díaz, 1972, p. 7).

Para la enseñanza de este ramo se partía de lo conocido a lo desconocido y de lo propio a lo ajeno.

3. Científico. En este se priorizan las ciencias a través de la observación y el cálculo. Para este ramo se enseñanza no solo era en las aulas sino que se comenzaron a organizar laboratorios experimentales (Díaz, 1972).

En las disciplinas de los primeros ramos encontramos relación con las ciencias, ya que con ellas se permitía tener acceso al conocimiento científico. Nos parece pertinente resaltar que la enseñanza del francés era muy importante, ya que era este idioma en el que se publicaba la mayor cantidad de conocimiento científico; en segundo lugar estaba el inglés y enseguida el alemán.

Otro ejemplo de cómo se establecían las relaciones entre las ciencias con otras disciplinas nos lo da la historia. Esta permitía comprender las ideas científicas de otras sociedades y, por otro lado, servía para conocer los diferentes contextos en los que esas ideas científicas se iban desarrollando.

De esta forma se puede apreciar en los ramos anteriormente descritos que todo gira en torno de las ciencias y su desarrollo, es por ello que el plan de estudios se encontraba diseñado para fortalecer las habilidades de los alumnos en cuestiones científicas.

Por otra parte, el objetivo de la Escuela Nacional Preparatoria no solo incluía la enseñanza de las ciencias dentro de este espacio, sino que también se le daba importancia a su divulgación para el público general; no solo se pretendía formar alumnos con conocimientos en ciencias, sino que ellos los compartieran con las demás personas. Un ejemplo de estos ejercicios fueron las lecciones dominicales, que iniciaron el 12 de febrero de 1871 (Núñez y Saldaña, 2005).

Las lecciones dominicales tenían como finalidad exponer al público en general que se encontrara interesado en alguno de los temas que trataban sobre las áreas de física, química y zoología. La intención era que los alumnos que ya poseían conocimientos sobre esas ciencias explicaran con un lenguaje sencillo en qué consistía el área. Se abordaba un tema en específico que generalmente estaba acompañado de una demostración (Núñez y Saldaña, 2005).

En parte por la labor de divulgación, la Escuela Nacional Preparatoria tuvo una gran aceptación y la sociedad mostraba interés en lo que en ella ocurriese, y así “comienzan a ocuparse los periódicos sobre la reorganización de la enseñanza que depende del gobierno general; no solo las instituciones, sino la vida industrial, agrícola, mercantil, literaria y científica” (Díaz, 1972, p. 7).

Sin embargo, las publicaciones en los periódicos cada vez se centraban más en la forma en la que se desarrollaba la vida académica de la Escuela Preparatoria. Díaz (1972) menciona el interés generado en torno a esta institución de esta manera:

Con satisfacción hemos visto que la prensa ha tomado en consideración nuestras ideas, y se ha ocupado del asunto que promovimos por más que no sea de las cuestiones palpitantes de la política. Nuestra satisfacción no es de amor propio, sino de amor al progreso, porque siempre hemos creído que de la buena organización de la instrucción pública depende en gran parte la futura prosperidad de México [p. 8].

De esta forma, se veía a la ENP como una institución necesaria para llegar al tercer estado propuesto por Comte, que era el positivo. Es decir, se vio como algo fundamental que toda la población tuviera acceso al conocimiento científico para que la nación progresara. Un ejemplo de esto es el caso de la física, la cual, al explicar lo que sucedía con los fenómenos naturales, eliminaba las teorías teológicas sobre esos mismos hechos.

La Escuela Nacional Preparatoria comenzó como una institución que pretendía formar a todo un pueblo con los ideales positivistas, tan importantes en una época en la que se quería disminuir el poder económico e ideológico de la Iglesia Católica.

## Conclusiones

Con este trabajo se pretende evidenciar cuáles han sido las implicaciones que han tenido las instituciones educativas: se trata de espacios creados con la finalidad de contribuir a un proyecto de nación. En el caso de la ENP, lo que se pretendía era formar personas capaces de generar conocimiento científico para llevar a la nación al progreso. Los contenidos

que se imparten en las instituciones educativas tienen una intencionalidad política, ya que al momento de establecer qué se va a enseñar a través de los planes y programas de estudio se está pensando en cómo estos contribuyen a lo que en determinado contexto se considera valioso y necesario.

Además de lo anterior, cabe destacar cómo a través de la historia podemos explicar nuestra situación actual. Por ejemplo, el hecho de que actualmente la educación que imparte el Estado a través de las escuelas sea obligatoria, laica y gratuita no lo debemos a una sola persona, fueron diversos los personajes que intervinieron para que esos valores fueran incluidos dentro de nuestra legislación. También podemos entender la legislación educativa actual, así como el surgimiento de algunas instituciones educativas como la Escuela Nacional Preparatoria, gracias al contexto social, económico y político del país y del mundo. De esta forma, las explicaciones que nos brinda la historia influyen en la manera en que vamos entendiendo nuestro presente. Por ello consideramos que todo profesionista dedicado a la educación debe tener sólidos conocimientos en historia de la educación.

## Referencias

- Díaz y de Ovando, C. (1972). *La Escuela Nacional Preparatoria: los afanes y los días 1867-1910* (t. II). México: IIE-UNAM.
- Escuela Nacional Preparatoria (2018). *Antecedentes ENP*. Recuperado de: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>.
- Ibarra García, L. (2013). El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética. *Acta Sociológica*, (60), 11-33. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/27129/32232>.
- López, C., y Cortés, O. (2006). El licenciado Benito Juárez. En C. López y O. Cortés (coms.), *El laicismo en la historia de la educación en México*. Ciudad de México, México: Biblioteca Virtual Antorcha. Recuperado de: [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/laicismo/5.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/laicismo/5.html).
- Núñez, M., y Saldaña, J. J. (2005). Física para ciudadanos: enseñanza y divulgación de la física en la Escuela Nacional Preparatoria en el último tercio del siglo XIX. En J. J. Saldaña (coord.), *La casa de Salomón en México*. Ciudad de México: UNAM.
- Quintero Rubio, L. (2017). Ciento cincuenta años de “Amor, orden y progreso”: el lema de la Escuela Nacional Preparatoria. *Hechos y Derechos*, 1(41). Recuperado de: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11690/13531>.
- Velázquez Albo, L. (2012). *Aportaciones de la sociología para el estudio del bachillerato en la UNAM*. XVI Conferencia de Sociología de la Educación. Oviedo, España. Recuperado de: <http://cisolog.com/sociologia/xvi-conferencia-de-sociologia-de-la-educacion/>.
- Villalpando Nava, J. M. (2014). *Historia de la educación en México*. Ciudad de México: Porrúa.

### Cómo citar este artículo:

Cruz Pérez, M. M. y González Estrada, A. R. A. (2018). La influencia del Positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 89-94. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.234>.



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

## **As contribuições das ordens e congregações religiosas para a educação da infância no Brasil nos séculos XIX e XX: Uma análise das produções científicas**

*The contributions of orders and religious congregations for the childhood education in Brazilian centuries XIX and XX: an analysis of scientific productions*

Tayana Helena Cunha Silva • Laura Maria Silva Araújo Alves

### RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa “As contribuições das ordens e congregações para a educação da infância na Amazônia”. O referido trabalho pretende investigar quais ordens e congregações religiosas mais se evidenciaram no âmbito da Educação Brasileira nos séculos XIX e XX, e suas contribuições para a educação da Infância do Brasil naquele período. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é identificar as ordens e congregações religiosas que desenvolveram o trabalho de amparo e educação das crianças no período investigado no território nacional a partir das produções acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e destacar as colaborações das referidas ordens e congregações junto a História da Educação e da Infância do país a partir de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação. O procedimento metodológico do estudo adotou a pesquisa bibliográfica a partir de um levantamento de trabalhos acadêmico-científicos como teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação a respeito da referida temática, e a pesquisa por tais produções foi efetuada no banco de dissertações e teses no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Concluído o levantamento das produções, os resultados revelaram que ordens masculinas e femininas chegaram ao Brasil nos séculos XIX e XX nos estados do Pará, Maranhão, Minas Gerais e Rio Grande do Sul exerceram importante papel a assistência, proteção e educação da Infância.

*Palavras-chave:* Infância, proteção, Ordens e Congregações, Educação.

### ABSTRACT

The present work presents the partial results of the research “As contribuições das ordens e congregações para a educação da infância na Amazônia” (“The contributions of orders and congregations to the education of children in the Amazon”). This work intends to investigate which religious orders and congregations were most evident in the scope of Brazilian Education in the 19th and 20th centuries, and their contributions to the education of childhood in Brazil at that time. In this sense, the objective of this work is to identify the religious orders and congregations that developed the work of protection and education of children in the period investigated in the national territory from the academic productions in the Graduate Programs in Education, and to highlight the collaborations of those orders and congregations to the History of Education and Childhood of the country, based on dissertations and theses of the Graduate Programs in Education. The methodological procedure of the study adopted bibliographic research based on a survey of academic-scientific works such as theses and dissertations produced in the Graduate Programs in Education regarding the referred theme, and the search for such productions was carried out in the dissertation and theses bank on the portal of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES, Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel). Once the production survey was concluded, the results revealed that male and female orders that arrived in Brazil in the 19th and 20th centuries in the states of Pará, Maranhão, Minas Gerais, and Rio Grande do Sul played an important role in child care, protection and education.

*Keywords:* Childhood, protection, Orders and Congregations, Education.

**Tayana Helena Cunha Silva.** Universidade Federal Do Pará, Belém, Brasil. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará, vinculada a linha Educação, Cultura e Sociedade (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2017). Integra o grupo de pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS) pesquisando sobre Instituições educativas, História da Infância e assistência e proteção a Infância na Amazônia. Atualmente, sua pesquisa de doutorado está relacionada ao ensino secundário e suas práticas educativas na segunda república brasileira. Correo eletrônico: tayanacunhahcs@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6672-2896>.

**Laura Maria Silva Araújo Alves.** Universidade Federal Do Pará, Belém, Brasil. Bacharel em Psicologia (1984) e Formação de Psicólogo (1986) pela Faculdade Integradas Colégio Moderno. É especialista em Educação e Problemas Regionais na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (1988), Mestre em Letras na área da Linguística pela Universidade Federal do Pará (1998) e Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade de Évora - Portugal (2000-2002). Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará no Programa de Pós-Graduação em Educação (2019-2020). Correo eletrônico: [laura\\_alves@uol.com.br](mailto:laura_alves@uol.com.br). ID: <https://orcid.org/0000-0003-2936-605X>.

## Introdução

Este artigo apresenta os primeiros resultados da pesquisa: “as contribuições das ordens e congregações religiosas para a educação da infância na Amazônia”, que tem o intuito de investigar quais ordens e congregações religiosas se destacaram no campo da Educação nacional nos séculos XIX e XX, e suas ações para o processo formativo da infância Brasileira deste período.

O objetivo deste estudo é identificar quais ordens e congregações religiosas que desenvolveram uma política de cuidado e educação das crianças no Brasil no período estudado a partir das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e assinalar as colaborações dessas organizações para o campo da História da Educação e da Infância no território Brasileiro.

Esta pesquisa se torna relevante, pois proporciona suporte à análise das produções acadêmicas sobre o trabalho educativo realizado pelas ordens e congregações católicas e sua importância para a História da educação, História das Instituições e a História da Infância no Brasil. Haja vista que, a criação das instituições escolares dirigidas por muitas destas ordens foi um dos resultados da política de Romanização<sup>1</sup> da igreja católica.

No que se refere ao período histórico, o século XIX foi muito promissor para a formação de novas ordens e congregações religiosas no Brasil, especialmente as ordens femininas que se voltaram inteiramente ao trabalho missionário e tiveram grande participação na formação da sociedade brasileira. Contudo, Pimenta (Pimenta, 2012) destaca que por vezes as contribuições destas ordens no âmbito das instituições para a sociedade nacional não são valorizadas pela história brasileira.

Nesse sentido, investigar aquilo que já se produziu a respeito das ordens e congregações religiosas no processo educacional da criança desvalida se torna relevante também pelo fato de que, no recorte temporal deste trabalho, as formas de atendimento a infância desvalida começam a se consolidar, o que leva a fortalecer o processo de institucionalização da infância. Por conta disso, muitas instituições de atendimento do tipo asilo, colégios ou internatos começaram a ser implantadas em várias cidades do Brasil sob a coordenação das organizações religiosas (Pinheiro, 2017).

Ademais a discussão sobre esta temática no encaminha para a seguinte questão norteadora: Que ordens e congregações religiosas que trabalharam no amparo e educação de crianças nos séculos XIX e XX no Brasil tiveram suas ações registradas nas produções científicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e a sua função na formação da Infância?

No tocante ao procedimento metodológico deste trabalho, foi adotada a pesquisa bibliográfica que foi executada a partir da sondagem de produções científicas como teses e dissertações que já foram produzidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de todo o Brasil referentes a presença das ordens e congregações religiosas no território nacional durante os séculos XIX e XX. E esta busca foi efetuada nos bancos

---

<sup>1</sup> Trata-se de um movimento liderado pelo clero conservador da igreja, o qual acreditava que a igreja seria a legítima educadora do povo. O bispo D. Macedo Costa participante deste movimento, concebia a educação cristã como a única capaz de construir uma sociedade moralista, promissora e de paz (Costa, 2014). E tal movimento possibilitou o fortalecimento e a expansão da igreja que passou a desenvolver trabalhos missionários e filantrópicos.

de dissertações e teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

A pesquisa bibliográfica se caracteriza nas palavras de Severino (Severino, 2007), como pesquisa, seleção e fichamento das informações pertinentes a investigação; em síntese ela ocorre a partir do registro contido em documentos como teses, dissertações, livros etc. Estes materiais que podem ser tanto impressos ou advindos do meio digital serão fontes de temas a serem estudados e se caracterizam como categorias teóricas ou dados que já foram utilizados por outros pesquisadores; logo “[...] o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (Severino, 2007, p. 122).

Para o levantamento das teses e dissertações sobre as ordens e congregações religiosas foram eleitos critérios como o título dessas produções, leitura dos resumos e dos textos na íntegra no intuito de observar o ano de chegada dessas organizações ao país, sua concepção de religião, infância e educação.

## Resultados

Concluído o levantamento em alguns sites de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, detectamos a existência de 8 trabalhos publicados sobre esta temática os quais apontam que, as ordens e congregações religiosas vindas para os estados como o Pará, Maranhão, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, nos séculos XIX e XX, exerciam uma dupla função junto a infância desvalida: assistência, proteção e educação.

Nesta investigação localizamos no século XIX no estado do Pará, a dissertação intitulada: “A Assistência e a Educação de Meninas Desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889)” de autoria de Elianne Sabino e, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA); a instituição analisada por Sabino (Sabino, 2012) foi dirigida pela congregação das Filhas de Sant’ana que atuaram na educação de meninas pobres sob as coordenadas da igreja reformadora.

O Colégio do Amparo foi a primeira instituição criada no estado do Pará para abrigar e instruir meninas pobres e órfãs tendo suas práticas baseadas no cotidiano das instituições educativas Europeias. Segundo Sabino (Sabino, 2012), este estabelecimento cooperou para a política higienista Paraense que objetivava atingir a civilidade e o desenvolvimento moral da sociedade e tinha como foco a parcela mais desassistida da população.

Nessa direção, a educação ministrada as educandas da referida instituição se organizava entre o ensino da moral e da religião católica, assim como o ensino elementar, e o último nível formativo se referia a instrução feminina que previa educar as meninas nos exercícios do gênero a partir de lições de agulha e bordado, desenho e etc. Assim, a educação oferecida nesta instituição basicamente se concentrava em formar futuras mulheres e esposas prendadas e mães de família (Sabino, 2012).

Além disso, a autora desta produção acadêmico-científica também relata que a educação oferecida as meninas pobres e órfãs no Colégio do Amparo não visava modificar a condição social das alunas mas sim, formá-las nos exercícios domésticos para que aquelas que ao concluírem sua passagem no colégio, saíssem para contrair matrimônio ou então para trabalhar em casas de famílias.

Durante a investigação também encontramos a dissertação de Benedito Costa intitulada: “A educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no asilo de Santo Antônio, no pastorado do Bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará: 1878 – 1888”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A instituição investigada pelo autor foi fundada pelo bispo do Pará Dom Antônio de Macedo Costa, importante figura da igreja católica no estado que deu importante colaboração para o campo da educação, especialmente na educação meninas desamparadas.

Também identificamos neste trabalho que a supracitada instituição era dirigida pela congregação das Irmãs de Santa Doroteia que assumiram a gestão do estabelecimento a pedido do bispo D. Macedo Costa. Esta congregação religiosa fundamentava seu currículo na obra educacional de sua fundadora Santa Paula Frassinetti que planejava educar as meninas da instituição dentro de uma perspectiva mais tradicionalista da religião católica (Costa, 2014).

Dessa forma, o preceito básico da educação ofertada no Asilo de Santo Antônio se tratava da educação cristã que ensinava as meninas: lições da catequese, o desapego as coisas do mundo e o amor pela igreja. Para além da instrução religiosa, a educação das meninas acolhidas no Asilo também era composta pelo ensino de ciências e dos trabalhos manuais pois ao serem dotadas de saberes femininos se tornariam exemplo de mulheres e esposas que seriam o alicerce da família, educadoras dos filhos e pela sua natureza materna poderiam recuperar a sociedade haja vista que: “[...] o lar doméstico governado por uma mulher cristã seria o centro disseminador da luz que iria transformar a sociedade” (Costa, 2014, p. 132).

Identificamos ainda neste estudo mais 3 dissertações relacionadas ao trabalho educativo realizado por ordens e congregações religiosas no território Paraense no século XX. A primeira, de Maria Callou titulada “Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: Assistência e Educação de Crianças Pobres, Órfãs e Abandonadas em Belém (1943-1975)”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Tal instituição se originou da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos e, intencionava promover além da educação, o: “[...] amparo espiritual e material às crianças abandonadas” (Callou, 2016, p. 85).

A autora destaca que a educação cristã era um fator de grande relevância no processo educativo da infância atendida pela instituição, a qual tinha o propósito de viabilizar o ensino à infância pobre a fim de formá-la para uma verdadeira vida cristã circunscrita aos princípios católicos e: “[...]vívuda com dignidade, sendo proveitosa e útil tanto no lar quanto na sociedade (Callou, 2016, p. 90).

O segundo trabalho identificado no século supramencionado é a dissertação de Faneide Bittencourt defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, com o título “Escola Doméstica Nossa Senhora da Anunciação: A Formação de Meninas para Servir a Deus, a Família e ao Lar - Ananindeua/Pa (1949-1971)”. Coordenada pela ordem das Irmãs Servas de Nossa Senhora da Anunciação, a referida instituição ofertava uma educação que tinha seu caráter religioso, mas também se preocupava em formar as meninas para serem devotadas a Deus e serem boas mães e esposas (Bittencourt, 2016).

Dessa forma, a autora aponta que esta escola doméstica recebia meninas pobres e desvalidas originadas de famílias onde os pais eram acometidos pela hanseníase. O cotidiano educativo desta instituição se organizava em lições referentes ao ensino primário e atividades relacionadas aos exercícios domésticos como bordado, pintura, corte e costura, culinária, assim como recebiam instrução em saberes ligados a questão da subsistência entre os quais destacam-se a avicultura, horticultura e a criação de porcos. No que tange a instrução religiosa, as meninas eram inseridas nas celebrações religiosas a fim de incutir nelas o espírito de fé pregado pela supracitada instituição feminina.

A última produção científica levantada no estado do Pará refere-se à dissertação de Camila Oliveira defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, com o título “Instituto Santa Catarina de Sena: Incursões Educativas na Formação de Meninas em Belém do Pará (1903-1960)”. De acordo com Oliveira (Oliveira, 2017), o instituto foi coordenado por missionárias Italianas vinculadas a congregação das Irmãs dos pobres de Santa Catarina de Sena e se definiu como um modelo de escola na capital Paraense em razão de seu padrão de religiosidade.

Segundo a autora desta dissertação as meninas atendidas pelo Instituto recebiam atenção diferenciada, onde mesmo que as meninas sejam elas oriundas de famílias da sociedade local ou desvalidas recebiam educação, porém, estas últimas eram socialmente desfavorecidas. Assim, além da sólida formação cristã que lhe conferiu a definição modular de instituição destacada no parágrafo anterior, a educação praticada pelas religiosas intencionava propiciar a formação mais ilustrada das educandas.

Nessa direção, o ensino ofertado às meninas do referido instituto se concentrava no ensino das primeiras letras, das ciências, da arte e da música entre outras habilidades, mas sem desprezar o foco da formação doméstica que conforme Oliveira (Oliveira, 2017) tinha o objetivo de educar a mulher para apresentar bons comportamentos, ser uma boa mãe de família e conseqüentemente administrar o lar. Outro fator relevante em relação a formação das meninas diz respeito que a educação lhes garantia: “[...] a continuação gradativa na formação intelectual, bem como as práticas socioeducativas inseridas no “processo de civilização” que se desejava obter naquele momento histórico” (Oliveira, 2017, p. 149).

Também observamos durante este levantamento a presença de produções acadêmicas a respeito de ordens e congregações no estado do Maranhão, encontramos a dissertação de Claudeilson Pessoa, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação

da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), intitulada “A obra educacional dos irmãos de Nicolle em Guimarães- MA (1955-1965)”, esta obra educacional era dirigida pelos irmãos da missão Canadense de Nicolle e, era composta por determinadas escolas confessionais que, para efeito deste estudo, merece destaque a escola paroquial de São José em razão de cuidar da educação da infância Maranhense sob as regras do catolicismo (Pessoa, 2013).

Portanto, a supracitada escola paroquial procurou ofertar educação a infância local sem estabelecer diferenças, haja vista que a obra dos Irmãos de Nicolle atendia filhos de famílias das camadas mais baixas da população assim como de condições sociais mais favoráveis. Diante disso, as crianças atendidas por estes religiosos tinham a faixa etária de 4 a 10 anos e recebiam instrução relativa ao ensino primário além das lições de catequese (Pessoa, 2013).

No estado de Minas Gerais encontramos a tese de Ana Lage, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a produção intitulada: “Conexões Vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas”. O trabalho destaca o processo educativo exercido pela congregação das Filhas de caridade de São Vicente de Paulo, que tinham o cuidado de ensinar às crianças as primeiras letras, mas sem descuidar da educação religiosa (Lage, 2011).

Nesse panorama, as religiosas da congregação das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo acolhiam meninas e buscavam educá-las desde pequenas pois era importante que desde cedo estimulassem o aprendizado dos bons valores, bem como também ensiná-las os princípios cristãos. Ao lado disto, segundo Lage (Lage, 2011), a educação das meninas assistidas por este grupo religioso no cotidiano da instituição também atendia a quesitos de formação moral e feminina como os trabalhos manuais.

Ainda de acordo com a autora, instrução feminina era o foco da educação das meninas formadas por esta congregação que tinha um cuidado especial para com as meninas órfãs em razão da sua situação de desamparo. E por ter esta condição recebiam formação diferenciada em relação as pensionistas, onde o aprendizado das habilidades manuais era mais extenso no período formativo das meninas desamparadas, com a finalidade de ensinar um ofício para que as educandas pudessem garantir seu sustento futuro.

Entre as produções acadêmicas voltadas para o tema das ordens e congregações religiosas, encontramos no Rio Grande do Sul a tese de Giane Rabelo defendida no programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) intitulada “Entre o hábito e o carvão: Pedagogias missionárias no Sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX”. Este trabalho discute as práticas pedagógicas das congregações femininas junto às crianças das vilas operárias do complexo carbonífero do sul do estado (Rabelo, 2007).

A autora aponta que um total de 5 ordens religiosas trabalharam com a infância Catarinense: Irmãs Beneditinas da Divina Providência, Irmãs do Instituto Coração de Jesus, Pequenas Irmãs da Divina Providência, Pequenas Irmãs da Caridade e Filhas do Divino Zelo. Estes grupos religiosos exerciam suas pedagogias missionárias a fim de inculcar novos valores e costumes que seriam instituídos a partir de práticas educativas e religiosas aplicadas nas famílias das vilas operárias, especialmente nas crianças das famílias trabalhadoras.

No mais, estas publicações evidenciam o papel de destaque exercido pelas ordens e congregações religiosas na formação da infância brasileira, de modo que a presença de um grande contingente desses grupos religiosos no fim do século XIX e XX a frente das instituições educativas também se deve ao movimento migratório de religiosos para o Brasil com o objetivo de colaborar para o processo de retomada do espaço da Igreja católica no estado brasileiro a partir de ações em determinados campos, entre os quais estava a educação (Silva, 2020).

Por fim, outro fator que sobrelevou o trabalho educativo destas ordens e congregações diz respeito a educação feminina, a qual também foi demonstrada nas produções acadêmico-científicas levantadas. Estes trabalhos salientaram que a educação das meninas nas funções femininas como trabalhos de agulha, pintura, entre outros misteres representavam o papel da mulher na sociedade durante o período em voga: ser prendada, boa esposa e mãe de família (Silva, 2020).

## Conclusões

Diante dos resultados obtidos em nossa investigação a partir do levantamento de teses e dissertações podemos destacar que, as ordens e congregações religiosas exerceram papel de suma importância no processo de formação da Infância Brasileira, especialmente a Infância pobre e desvalida, nos séculos XIX e XX. O trabalho das ordens e congregações baseava-se no tripé: assistência, proteção e educação, de modo que em suas instituições educativas objetivavam educar, proteger as crianças desamparadas e formá-las para o trabalho.

A atuação destas ordens e congregações mais direcionada as camadas mais pobres da população se deu em razão de que este público estava mais suscetível as seduções da modernidade que na concepção da igreja católica perturbavam a ordem e a honra da sociedade Brasileira.

Nesse sentido, a igreja na imagem das ordens e congregações procurava garantir a manutenção dos bons costumes e da também formar mão-de-obra para a construção do novo modelo de sociedade Brasileira que tomava forma no período histórico investigado. Assim, as ordens e congregações prestaram contribuições de grande valia para a constituição da sociedade Brasileira no acolhimento e educação de crianças órfãs e desvalidas; principalmente as congregações femininas que tinham como égide do seu projeto educar e formar mulheres dignas.

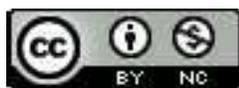
No mais, o trabalho destas ordens e congregações religiosas registrado nas produções acadêmicas nos aponta que as atividades realizadas por estes grupos colaboraram grandemente para a História da Educação e da Infância nacional.

## Referências

- Bittencourt, F. P. F. (2016). *Escola doméstica Nossa Senhora da Anunciação: a formação de meninas para servir a deus, a família e ao lar - Ananindeua/Pa (1949-1971)* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil.
- Callou, M. L. S. (2016). *Instituto Pia Nossa Senhora das Graças: Assistência e Educação de Crianças Pobres, Órfãs e Abandonadas em Belém (1943-1975)* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.
- Costa, B. G. (2014). *A educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no asilo de Santo Antônio, no pastorado do Bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém-Pará: 1878-1888* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6a. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Lage, A. C. P. (2011). *Conexões Vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Oliveira, C. V. (2017). *Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903-1960)* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.
- Pessoa, C. P. (2013). *A obra educacional dos irmãos de Nicolle em Guimarães- MA (1955-1965)* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil.
- Pimenta, A. S. F. (2012). *Educação de meninas no Orphelinato Paraense* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil.
- Pinheiro, W. da C. (2017). *O Instituto Orfanológico do Outeiro: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913)* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.
- Rabelo, G. (2007). *Entre o hábito e o carvão: Pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina na segunda metade do século XX* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Sabino, E. B. (2012). *A Assistência e a Educação de Meninas Desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889)* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23a. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Silva, T. H. C. (2020). *Práticas Educativas das congregações Filhas de Sant'ana e Irmãs de Santa Doroteia na formação de mulheres em Belém do Pará (1906-1927)* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.

### Cómo citar este artículo:

Cunha Silva, T. H. y Silva Araújo Alves, L. M. (2018). As contribuições das ordens e congregações religiosas para a educação da infância no Brasil nos séculos XIX e XX: Uma análise das produções científicas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 95-102. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.235>.



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

## El estado de Hidalgo y una historiografía en construcción: los Encuentros Estatales de Historia de la Educación

*Hidalgo state and a historiography in process: the regional History of Education congresses*

José Eduardo Cruz Beltrán • Nathalie Mota Perusquía

### RESUMEN

Las presentes líneas tienen como objetivo realizar una revisión historiográfica de la producción en historia de la educación en el estado de Hidalgo, México, con énfasis en cuatro encuentros llevados a cabo desde el 2008 al 2017 en los cuales se intenta poner de manifiesto las tendencias temáticas presentadas en los mismos. Dado el número de participaciones en los citados encuentros se plantea una metodología mixta, a través de un procesador informático de datos, SPSS, el cual permitirá dibujar con mayor precisión dichas tendencias que en cierta forma se han inclinado, como hallazgos, hacia el estudio histórico de instituciones educativas, seguido de actores educativos, y en segundo plano, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las instituciones de formación docente. La información que se presenta en las instituciones, en especial en sus repositorios, es apenas una condición, así como por su organización y sobre todo por mostrar ampliamente los avatares bajo los cuales fueron creadas. Se hará una breve exposición de las primeras obras que sobre el tema se escribieron en la entidad con la finalidad de concluir que la historiografía de la educación en Hidalgo se presentó de manera aislada y solo fue hasta la apertura de los encuentros en que esta fue sistematizándose. Las fuentes consultadas fueron tanto las memorias de los congresos como la selección de las mismas en una publicación; asimismo, para obtener una perspectiva nacional se utilizaron los estados del conocimiento y balances historiográficos más recientes en México.

*Palabras clave:* Análisis estadístico, congresos educativos, historiografía regional de la educación, producción académica local.

### ABSTRACT

The following lines display a historiographic review of History of Education research production in Hidalgo, Mexico, through four congresses from 2008 to 2017, in which we tried to show the main trends in the area. Due to the number of participants in these congresses, a mixed methodology was selected, as well as the software SPSS, to create a database which will allow us to accurately describe these trends in the State of Hidalgo, in regards to how they mostly tend to historical research of educational institutions, as well as educational agents and, on a second level, the learning-teaching processes and teacher training colleges. The information presented by the institutions, particularly their repositories, is not a significant condition because of its organization and, more importantly, the avatars under which it was created. There will be a short presentation of the first works written at the State regarding the subject, to support the conclusion that historiography of education at Hidalgo was isolated and opened-up only when congresses became systemic. The researched sources were both the congresses' memories as well as a selection of these within a published work; likewise, in order to obtain a national perspective, the most recent States of Knowledge and historical balances in Mexico were used.

*Keywords:* Statistical analysis, educational congresses, regional education's historiography, local academic output.

**José Eduardo Cruz Beltrán.** Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, México. Es licenciado y maestro en educación por la Universidad Pedagógica Nacional, y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Participó en el programa de movilidad estudiantil en la Universidad de Lleida, España. Cuenta con estudios en Historia de la Educación e Historia de la Vida Cotidiana. Profesor de educación primaria y catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación desde 2017. Combina su ejercicio en la docencia con la investigación en historia regional hidalguense. Correo electrónico: [ecrbelt@live.com.mx](mailto:ecrbelt@live.com.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0003-2401-3917>.

**Nathalie Mota Perusquía.** Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, México. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra por la Universidad Pedagógica Nacional y licenciada en Educación Preescolar. Fue colaboradora foránea del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas. Entre sus publicaciones se destaca el libro "Juárez Hidalgo. En busca de nuestros ancestros" financiado por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias de la Secretaría de Cultura. Cuenta con experiencia en el trabajo con niños migrantes en Nebraska, EUA. Actualmente sus líneas de investigación son: identidades, migración, derechos humanos y práctica docente. Correo electrónico: [motana001@hotmail.com](mailto:motana001@hotmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0002-9071-5645>.

## Introducción: antecedentes de la historiografía de la educación en el estado de Hidalgo

El profesor e historiador Teodomiro Manzano (1866-1954) dentro de su producción bibliográfica dedicó diversos estudios al estado de Hidalgo, entre los que sobresalen *Anales del estado de Hidalgo, desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*, publicados entre 1922 y 1927. La historia de la educación en el estado no le fue ajena pues su formación como profesor en el Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo (antecedente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en adelante UAEH) así como su natural vocación por la historia hidalguense le motivaron a preparar tres títulos al respecto: *Historia de la Escuela Normal Benito Juárez* (1933), *Monografía del Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo* (1919 y 1937) e *Historia de la educación primaria en el estado de Hidalgo* (1950); este último texto formó parte de la colección de monografías dedicadas a la historia de la educación de las entidades federativas de México auspiciada por el Museo Pedagógico Nacional.

Desde entonces, la historiografía de la educación en Hidalgo fue apareciendo de manera esporádica. En la década de los setenta un miembro del entonces recién creado Centro Hidalguense de Investigaciones Históricas, Juan Manuel Menes Llaguno, lanzó dentro de la colección Biblioteca Popular *Universidad Autónoma de Hidalgo. Pasado y presente* (1978); más tarde, convertido en rector de dicha institución publicó *UAH: la fuerza de la historia* (1989). A estos volúmenes se añadirían los tomos de *Instituto Científico y Literario*, una serie de crónicas y testimonios recogidos por el médico Nicolás Soto Oliver (1982, 1985 y 1986, respectivamente). Durante esa década había aparecido un ensayo a propósito de una escuela Normal, quizá la más importante en la historia de la entidad junto con la UAEH, la Normal Luis Villarreal, escrito por un exalumno de la misma, Donaciano Serna Leal, con el título *Nura Mexe* (1984).<sup>1</sup> Fue en los primeros años del siglo XXI cuando la producción se volvió más constante.

<sup>1</sup> *Nura mexe* significa en otomí “lugar de arañas”. El Mexe es el nombre de la comunidad donde se asentaba la Escuela Normal, en el municipio de Francisco I. Madero, Hidalgo.

### La propuesta historiográfica-educativa en el siglo XXI

El tercer *Estado del conocimiento, 2002-2011*, coordinado por María Esther Aguirre Lora y auspiciado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ofrece hasta el momento el más actual de los diagnósticos en el campo de la historia e historiografía de la educación; se conformaron equipos para tratar diversos temas entre los que destacan la importancia de los archivos de escuelas Normales y universidades, tesis de posgrado, el impacto de artículos y revistas y, sobre todo, la producción regional en México. El estado de Hidalgo fue ubicado en la región Centro junto con los estados de México, Morelos, Tlaxcala

y la Ciudad de México. De los 166 textos tomados como referencia, solo siete fueron producidos en el estado de Hidalgo: una memoria de congreso, tres textos sobre actores educativos, uno sobre la UAEH, y dos para educación tecnológica (Serna y Vite, 2016).

## Los Encuentros Hidalguenses de Historia de la Educación

De las producciones reportadas, cuatro fueron publicadas durante el año 2008, cuando surgieron los Encuentros Hidalguenses de Historia de la Educación. A fin de valorar los alcances de este campo educativo se llevó a cabo el primer encuentro en el mes de enero del 2008, en el marco del 144 aniversario de la creación del Estado de Hidalgo. La participación respondió a las expectativas y a partir de entonces –con una periodicidad inicial de dos años– se realizaron los Encuentros Hidalguenses en los años 2010, 2012 y 2017.

Una primera evaluación realizada por Alma Vite Vargas respecto al encuentro del 2008 fue reconocer cuántos y quiénes se interesaban por el campo. En segundo lugar se detectaba: 1) que muchos trabajos “se incorporaron como una especie de cuota (...) una de las razones por las que aparecieran trabajos que no tocan el tema”; 2) “el nivel elemental” de muchos trabajos, atribuido a la escasa o nula formación en investigación; 3) la organización recayó en personal con fuerte relación con la educación básica, por lo cual era necesario incentivar a otros niveles educativos a la participación; 4) que este nivel educativo, principalmente, no cuenta con recursos destinados a la investigación, lo que reflejaba en cierta medida la falta de esta a nivel estatal; 5) las mesas temáticas más recurridas fueron “Instituciones” y “Actores educativos”, esta última con una propensión a “la historia de bronce, en el intento de recuperar figuras dignas de imitación”, y 6) el poco uso de archivos en contraste con la amplitud de la historia oral, en tanto la entrevista, para la construcción de los trabajos (Vite, 2009, pp. 8-II).

Los retos planteados en esta evaluación hacían notar la necesidad de comunicación con los interesados en el tema a fin de fortalecer los encuentros, y la necesidad primordial de “trascender la voluntad personal de los participantes y pugnar por el compromiso institucional” para favorecer sobre todo apoyos para liberar a los académicos de tareas administrativas y dedicar mayor tiempo a la investigación y recursos para la producción y difusión, así como espacios de formación, principalmente en lo metodológico, toda vez que los autores en general no eran especialistas en el campo de la historia. Esto último se subsanó en parte cuando la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (en adelante UPN-H) impartió el diplomado en Herramientas Metodológicas para la Investigación en Historia de la Educación en el año 2012. De los tres primeros encuentros se han publicado igual número de memorias, en electrónicas el total de participaciones y en impresas una selección (Toledano, 2008 y 2016; Amador, 2011).

## Análisis de la producción académica de los Encuentros Hidalguenses<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Se elaboró una base de datos y posteriormente se realizó un análisis de frecuencia a través del programa SPSS Statistics; posteriormente se hizo una reagrupación de variables y un análisis de respuestas múltiples y tablas de contingencias.

### Datos generales

A lo largo de cuatro encuentros se presentaron 214 ponencias. De estas, 185 han sido individuales; 12 ponencias con dos autores, 16 con tres autores, y solo una de ellas con hasta 5 participantes, lo cual representa 86% de ponencias individuales y 14% de colectivas. En la revisión que se ha hecho, en las ponencias colectivas los autores pertenecen a la misma institución o bien se encuentran en el mismo programa educativo, como es el caso de la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación Pública-Hidalgo y la UAEH. En cuanto a la participación por género, 140 son del sexo femenino y 122 del sexo masculino, lo cual es indicativo de que no existe una diferencia significativa, es decir, que el tema es de interés tanto de hombres como de mujeres, con una participación del 46.6% y 53.4%, respectivamente. La estadística sobre el sexo femenino es porque buena parte del estudiantado en temas educativos son mujeres. En el año 2008 se presentaron 47 ponencias, en el año 2010 fueron 53, en los años 2012 y 2017, cada uno, 57 ponencias.

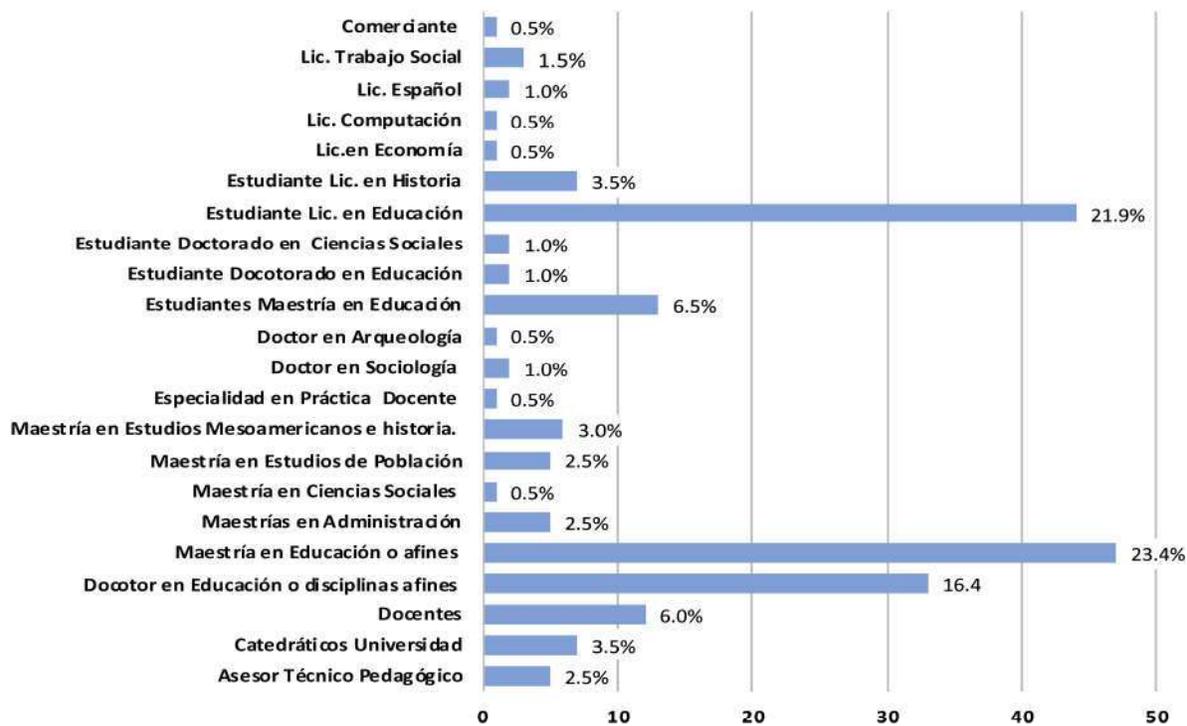
### Formación de los participantes

Durante el procedimiento para elaborar la base de datos se hizo la revisión de las memorias electrónicas que contienen información de los autores como institución a la que pertenece, formación profesional y datos de localización. De las 214 ponencias, 162 contienen datos referentes a la formación (ver tabla I).

A simple vista han sido los formados en las ciencias sociales quienes han prestado interés al tema, y muy por debajo otras disciplinas como la economía o la computación; se destaca asimismo la participación de un comerciante. Una de las hipótesis planteadas es que en la historia de la educación, a pesar de conjuntar dos disciplinas, la participación recae más en la segunda. Para corroborarlo agrupamos en una tabla las disciplinas afines a la educación, lo que dio como resultado que 145 participantes (75.7%) provienen del campo educativo. Es importante destacar que la mayoría de las participaciones proviene de personas con formación de posgrado y un porcentaje menor de docentes universitarios. De los 56 participantes provenientes de otras carreras (27.9%), solo siete de ellos tenían en ese momento formación de licenciatura en Historia (3.5%) (ver tabla 2).

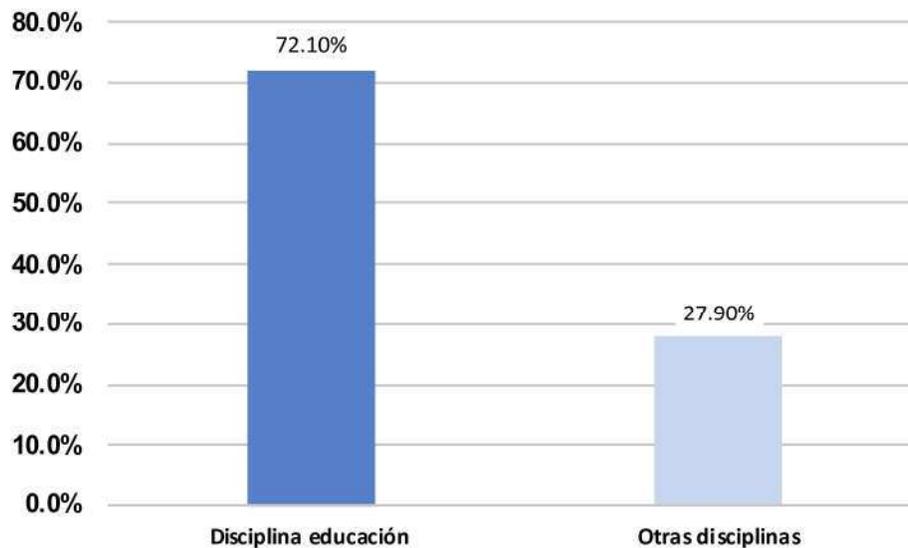
Un indicativo más en cuanto a que el interés por el tema recae en personas con formación profesional cercana a la educación es el mostrado a través de la revisión del ciclo de conferencias de la Academia Hidalguense de la Historia. Esta institución fue fundada en el año 2010 con once miembros. Desde el 2011 hasta el más reciente del 2017 se han impartido nueve ciclos que suman 93 conferencias, de las cuales solo tres han tratado temas educativos: Luis Rublúo Islas con “Nicolás García de San Vicente,

Tabla 1. Formación de los ponentes.



Fuente: Elaboración propia. Base de datos Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, 2008, 2010, 2012, 2017.

Tabla 2. Formación de los ponentes afines a "Educación" y "Otras disciplinas".



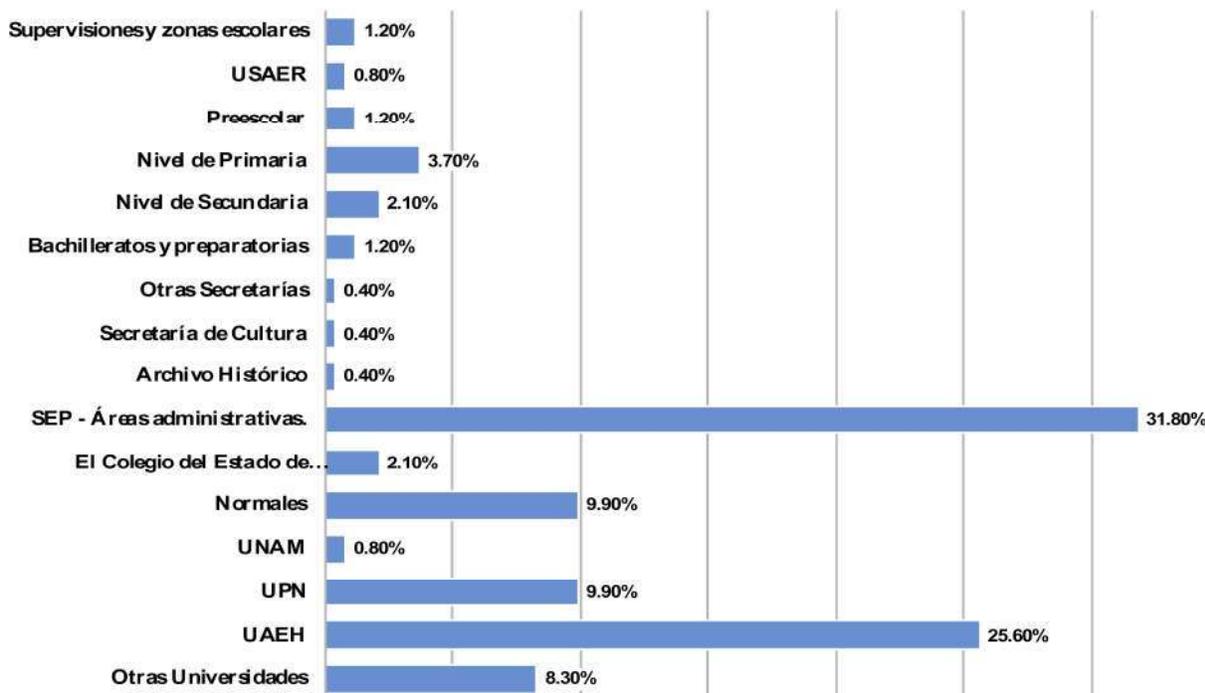
Fuente: Elaboración propia. Base de datos Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, 2008, 2010, 2012, 2017.

educador de la República”, en el 2013, y Rocío Ruiz de la Barrera –secretaria de Educación en Hidalgo del 2009 al 2011– con “Remembranzas de la educación privada en Pachuca” en el 2017 y “El contexto educativo en Hidalgo en las últimas décadas del siglo XIX” en el 2019.

#### Instituciones de los participantes

Tanto en la trayectoria profesional de los organizadores así como de las instituciones que respaldan el desarrollo de los encuentros, influye la institución de procedencia de los ponentes. La promoción del encuentro se realiza con énfasis en las áreas administrativas de la SEP-Hidalgo y en las sedes que la UPN-Hidalgo tiene a lo largo de la entidad. Por otra parte, otras instituciones como la UAEH, que colaboró en el primer encuentro, han sostenido su participación; tanto la universidad estatal como el área administrativa de la SEP han tenido el mayor número de participaciones con el 25.6% y el 31.8%, respectivamente; por debajo se encuentran las instituciones formadoras de docentes como la UPN, una de las instituciones organizadoras, y las escuelas Normales con el 9.9% de participación; el 7% le corresponde a docentes de educación básica y el resto a otras instituciones (ver tabla 3).

Tabla 3. Instituciones de procedencia de los ponentes.



Fuente: Elaboración propia. Base de datos Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, 2008, 2010, 2012, 2017.

## Temáticas

En los inicios de los encuentros se plantearon cuatro mesas temáticas: “Instituciones”, “Actores educativos”, “Culturas pedagógicas” y “Procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia”. En el 2010 se sustituyó “Culturas pedagógicas” por “Instituciones de formación docente”. En el 2017 “Procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia” se amplió para dar paso a “Historia de la enseñanza de las disciplinas y celebraciones cívicas”; en el encuentro de ese año y dadas las coyunturas políticas por la instauración en el 2013 de una reforma educativa, con ese título se añadió una nueva mesa en la que la participación fue preponderantemente de estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH y de la cual proviene buena parte de las ponencias colectivas.

De 214 ponencias, la temática “Instituciones educativas” representa el 35.5%; seguida de “Actores educativos” con 29.8%, “Instituciones de formación docente” con 8.6%, “Procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia” con 13.3%, y por debajo “Historia de la enseñanza de las disciplinas” y “Cultura pedagógica” con 2.8% y 2.4%, respectivamente. Por ser un tema emergente y coyuntural en la política educativa mexicana, el tema “Reforma educativa” ocupó el 7.6% de la participación. Los temas referidos a las instituciones educativas, por contar con documentación oficial, un organigrama, documentos que acreditan su fundación —sea por donación o compra de terrenos, así como de personas involucradas en la comunidad o bien de los maestros fundadores—, producen un caudal importante de información que permite una relativa facilidad para abordar el tema, que trata sobre todo de instituciones de educación básica. Otro punto a considerar es que los autores laboran en ellas, por lo cual se les facilita el acceso a la información. En buena parte de los textos predominan las descripciones físicas de los inmuebles.

Asimismo con el tema referido a los “Sujetos y actores educativos”, bajo el uso de entrevistas ha podido registrarse un buen número de historias de vida de maestros cuya característica es llevar más de treinta años en el servicio educativo, ser originarios de pueblos y comunidades, ser formados en escuelas y Normales rurales, un amplio recorrido por escuelas, así como sus ascensos escalafonarios, lo que ocurre principalmente en maestros de educación básica, esto es, poco se han considerado maestros de instituciones de educación superior, secretarios de Educación o rectores de universidades, quizá motivado porque ellos han ocupado más bien cargos administrativos y poco tiempo de docencia o, en el caso de los primeros, poseen el rasgo de “docencia adquirida”, es decir, imparten clases sin tener formación de educadores. Por otra parte es notoria la ausencia de recuperar historias de vida de estudiantes e investigadores educativos (ver cuadro I).

Cuadro 1. Instituciones de procedencia de los ponentes.

Mesas	Frecuencia	Porcentaje válido
Instituciones educativas	75	35.5
Actores educativos	63	29.8
Historia de la enseñanza de las disciplinas y celebraciones cívicas	34	16.1
Instituciones de formación docente	18	8.6
Reformas educativas	16	7.6
Cultura pedagógica	5	2.4
Total	211	100
Perdidos	3	
Total	214	

Fuente: Elaboración propia. Base de datos Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, 2008, 2010, 2012, 2017.

#### Disciplinas y mesas temáticas

Al preguntarse cuál era la relación entre la disciplina en la cual los participantes se formaron y la mesa temática de interés reafirmamos la inclinación de las disciplinas educativas por temas considerados exclusivos de pedagogos, como es el caso de las instituciones de formación docente, en el cual el 6.5% de la participación fue de “Disciplina educación” frente al 2.5% de “Otras disciplinas”. Donde se disparan un poco los porcentajes entre una y otra es en la mesa de “Actores educativos” con 17.7% para “Disciplina educación” frente a 9.1% de “Otras disciplinas”; muy similar es el caso de “Instituciones educativas” con el 19.7% de ponencias dentro de “Disciplina educación” frente al 9.6% de “Otras disciplinas”. Para este apartado solo se contó con información de 198 ponencias, las restantes no tenían datos al respecto. Los temas del nivel de educación básica, lo cual coincide con lo dicho por Vite Vargas, son de interés de los aspirantes y egresados tanto de la UPN como de escuelas Normales, ya que tienen como potencial campo laboral este nivel educativo y por tanto las investigaciones se han enfocado a este, como se aprecia en la tabla 4.

Como decíamos anteriormente, la mesa emergente de “Reforma educativa” fue exclusiva de estudiantes en Educación, pues no se reporta ponente alguno formado en otra disciplina que atendiera el tema. Asimismo es interesante notar que ningún docente lo abordó aún al estar inmiscuido directamente en el tema. Respecto a la “Cultura pedagógica” hubo 2% de participación repartido en una ponencia de ambos rubros: los temas que se trataron aquí se refieren tanto a un programa de actividades culturales para maestros durante la década de 1980 como a las tradiciones culturales y educativas entre mayas y aztecas, los cuales no tenían referencia alguna con la entidad. Probablemente el término de “Cultura pedagógica” no logró esclarecerse y por ende se suprimió como mesa temática más adelante.

Tabla 4. Relación de disciplinas de formación de los ponentes y mesas temáticas.



Fuente: Elaboración propia. Base de datos Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, 2008, 2010, 2012, 2017.

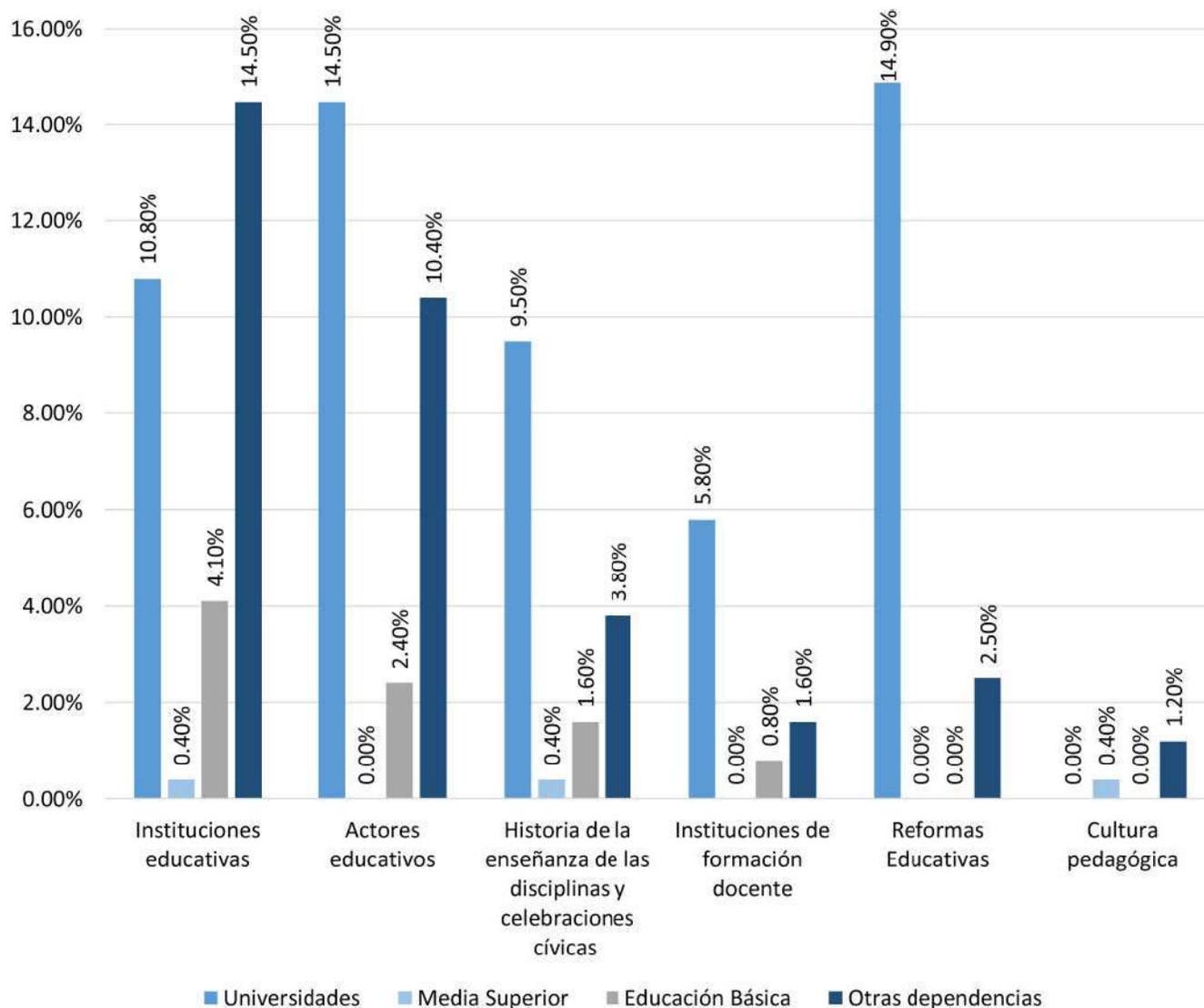
#### Instituciones y mesas temáticas

Podríamos señalar que el ponente, al estar adscrito a una institución, representa a la misma dentro del encuentro, aunque claro, debe acotarse que no por ello la institución muestre absoluto interés, ya que tanto las universidades como la SEP tienen diferentes áreas académicas. A ello cabría preguntarse: “¿Cuál es el interés de las instituciones por las temáticas de la historia de la educación en Hidalgo?”. 194 ponencias contaban con esta información, esto es, se clasificaron las instituciones de educación básica, media superior, superior y otras dependencias de acuerdo con su participación en cada una de las mesas.

De las ponencias que representaban a las universidades, 134 ponencias tuvieron mayor interés por tres temas: “Reformas educativas” (14.9%), “Sujetos y actores educativos” (14.5%) e “Instituciones educativas” (10.8%). Las 3 ponencias registradas para educación media superior reportan solo una para el mismo número de mesas: “Cultura pedagógica”, “Instituciones educativas” e “Historia de la enseñanza de las disciplinas” (0.40%), por lo cual se hace necesario que este nivel educativo tenga mayor participación. Esto influye porque el personal que por lo general atiende los bachilleratos no está formado inicialmente en la educación. Del 8.90% de ponencias registradas para educación básica se encuentra en las “Instituciones educativas”, es decir, en el estudio histórico de las escuelas, sean preescolares, primarias o secundarias, con 4.1%, casi la mitad de las participaciones. Recordemos que el nivel primaria es el que más cobertura tiene en el ámbito nacional. Las ponencias de educación básica no manifestaron interés en temas como “Cultura pedagógica” ni “Reforma educativa” que, como señalamos antes, atañen de manera particular a docentes de este nivel. Los “Sujetos y actores educativos” también

fueron de cierto interés, con el 2.4% de participación, y 1.6% en cuanto a “Historia de la enseñanza de las disciplinas cívicas”. Esto habla de la escasa participación de docentes de este nivel. El 14.5% reporta otras dependencias en cuanto al tema de “Instituciones educativas”, seguido de “Sujetos y actores educativos” con el 10.4%, lo cual confirma la tendencia en la historiografía de la educación por las instituciones y los sujetos educativos.

Tabla 5. Relación de instituciones de procedencia de los ponentes y mesas temáticas.



Fuente: Elaboración propia. Base de datos Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, 2008, 2010, 2012, 2017.

## Conclusiones

Una historiografía en construcción puede considerarse tal cuando los esfuerzos parten desde distintos frentes temáticos. Las valiosas aportaciones realizadas tanto en encuentros académicos como en producción bibliográfica —a la cual habría que añadir las tesis en la materia— deben trascender de la iniciativa personal, aislada, a la conciencia histórica institucional —algunas de ellas ya lo han realizado— y lograr permear no únicamente en los que tienen contacto directo con la educación sino también con otras disciplinas, sobre todo con los que estudian historia. En el caso de Hidalgo se requiere una obra panorámica, no totalizadora ni cerrada a las ciudades hidalguenses, sino a los municipios y regiones. Se ha realizado un aporte inicial llamado *Historia hidalguense: una historia en imágenes* (2015).

Hay además una excesiva especialización en temas muy delimitados, como en el caso de quienes han tenido interés por las instituciones educativas, y por tanto es necesario superar, parafraseando a Eugenia Roldán, la escuela como unidad explicativa y única de procesos educativos, y considerar en cambio la dimensión regional de los mismos; por tanto, estas compilaciones de estudios de caso, inconexos, deberán plantear en lo sucesivo relaciones entre procesos y dinámicas educativas como pueden ser la apropiación y adaptación regional de las reformas educativas federales, la caracterización de la educación rural e indígena en Hidalgo, reacciones y resistencias de las comunidades magisteriales o estudiantiles, o transformaciones en las prácticas educativas (Roldán, 2014).

Que la labor de los “grandes profesores” trascienda no solo en su trayectoria sino en sus ideas. Es preciso buscar nuevos aportes en la gente que escribió sobre temas educativos; buscar en secretarios de Educación y rectores que hayan salido de las academias, la investigación y la docencia y no únicamente de la administración pública, resulta un giro importante para quien estudie actores educativos, sin olvidar a los estudiantes. De la misma forma buscar atender otros niveles educativos y no exclusivamente los de educación básica, así como explorar la educación privada y la educación religiosa o militarizada en la entidad.

Por fortuna, la historiografía de la educación en Hidalgo se está construyendo desde el plano regional: poco se ha centralizado en las ciudades importantes pero hace falta que regiones como la Huasteca y la Sierra Gorda participen. Estudiar, además, no solo la perspectiva oficial, desde las políticas educativas, sino de problemáticas específicas, en especial del papel que ha jugado la sociedad. Una de las instituciones organizadoras como lo es la UPN-H puede echar mano de las sedes que posee en Jacala, Huejutla, Tenango de Doria, Tulancingo, Ixmiquilpan y Tula para potenciar temas de interés regional; ha sido atinado trascender del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia hacia otras disciplinas, y se requiere de mayor estudio a libros de texto producidos en la entidad, como son los dedicados a las lenguas hñähñu y nahua, y ahondar en su sentido pedagógico.

Un marco explicativo nacional que contenga un balance entre los ámbitos mundiales y los locales, una reflexión sobre los procesos educativos oscilantes entre estas esferas y la constitución de unidades analíticas, podrán hacer una propuesta de historiografía educativa más relevante por cuanto aporte con mayor claridad conocimientos que nos permitan comprender los procesos educativos a lo largo de nuestra historia, pues todos quienes nos dignamos en leer y escribir hemos tenido como base inicial el pupitre de un aula, desde una integrada por párvulos hasta otra integrada por universitarios.

## Referencias

- Amador, A. (coord.) (2011). *Pensar históricamente los procesos educativos. 2o. Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación*. Pachuca, México: Instituto Hidalguense de Educación.
- Roldán, E. (2014). Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana. En N. Arata y M. Southwell (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 45-63). Buenos Aires: Universidad Pedagógica Buenos Aires.
- Serna, G., y Vite, A. (2016). La historiografía de la educación en la región centro. Libros y capítulos. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance. 2002-2011* (pp. 187-261). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Toledano, M. (coord.) (2008). *Historia de múltiples voces. 1er. Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación*. Pachuca, México: Instituto Hidalguense de Educación.
- Toledano, M. (coord.) (2016). *Hidalgo: varios pasados y varias historias pasadas. 3er. Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación*. Pachuca, México: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
- Vite, A. (2009). Un encuentro con la historia: una aproximación al estado del conocimiento. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/0096-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0096-F.pdf).

### Cómo citar este artículo:

Cruz Beltrán, J. E. y Mota Perusquía, N. (2018). El estado de Hidalgo y una historiografía en construcción: los Encuentros Estatales de Historia de la Educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), I03-I14. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.247>.



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

## **Professoras missioneiras “pessoas de rara dedicação e boa vontade”: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963)**

*National Rural Education Campaign in Brazil (1952-1963):  
Missionary teachers “people of rare dedication and good desire”*

Nilce Vieira Campos Ferreira

### RESUMO

Um dos objetivos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER<sup>1</sup>) era capacitar e/ou formar professoras/professores para atuar nas zonas rurais com o intuito de melhoria da educação e das instalações escolares rurais com uma concepção explícita de “civilizar o homem do campo”. Segundo aqueles que estavam à frente da CNER, docentes que atuavam no meio rural mostravam-se incapazes de prover uma “mudança de mentalidade” ou de promover educação de qualidade para os camponeses. Medidas como: missões rurais, difusão de outros modos de cultura, uso de recursos de ensino como o cinema, organização de centros regionais de formação e treinamento de docentes e técnicos que atendessem a uma pretensa educação de base, entre outros meios de aculturação das comunidades rurais foram utilizadas pela CNER para “educar” a população rural. A campanha desconsiderava assim o interesse dos rurícolas, bem como tudo o que se referia ao atendimento da educação rural, tanto se considerarmos aspectos como história da organização do ensino, do funcionamento das escolas, dos recursos destinados à instrução pública, quanto outras práticas como a formação de docentes. Investigo assim a contradição entre a importância desempenhada pela campanha empreendida pela CNER e a formação de professoras e/ou professores para a atuação no Brasil rural dos anos de 1952 quando a CNER foi implantada a 1963 quando a campanha foi extinta.

*Palavras-chave:* Curso Normal Rural, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Formação de normalistas rurais.

### ABSTRACT

One of the aims of the Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, National Campaign for Rural Education) was to train and/or to form educators to teach at the rural regions aiming at improving education, as well as the rural school structures having an explicit concept of “civilizing the rural man”. According to the professionals who were in charge of the CNER, the educators who taught at rural areas were unable to promote a “mentality change” or to offer a quality education to the peasants. The arrangements such as: rural missions, diffusion of other modes of culture, use of teaching resources such as cinema, organization of regional centers for formation and training of educators and technicians who attended a pretended basic education, among other means of acculturation of communities, were used by the CNER to “educate” the rural population. Thus, the campaign overlooked, as it was considered, the history of the education organization, the functioning of schools, resources for public education, teacher’s formation, the interest of rural people, as well as everything related to the provision of the rural education. The interest for studying the subject arises on the contradiction between the importance of the campaign assumed by the CNER and the educators’ formation which was aimed at teaching on the rural Brazil in the years of 1952, when the CNER was implemented, to 1963, the period when the campaign was extinguished.

*Keywords:* Normal Rural Course, National Campaign for Rural Education, Brazilian educators’ formation.

**Nilce Vieira Campos Ferreira.** Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/Cuiabá/MT. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE); do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). Conselheira da Sección de Educación da Latin American Studies Association - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>.

---

<sup>1</sup> A pesquisa conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil e se inscreve no âmbito do projeto “Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.

## Instale-se: “Larga campanha de educação para as gentes do campo...”

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida como atividade proposta no plano de trabalho do estágio de Pós-doutorado da profa. Nilce Vieira Campos Ferreira realizado na Universidade Federal de Uberlândia, sob a supervisão da Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima. O texto também se inscreve no âmbito de dois projetos que contam com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil: “Formação de Professoras Missionárias nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021 e no projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX), coordenado por Rosa Fátima Souza Chalouba, Araraquara-SP, 2016-2020, no qual a autora desenvolve uma pesquisa voltada para uma instituição escolar que ofertou o Curso Normal Rural no período de 1954 a 1963, contando com recursos disponibilizados no âmbito da CNER.

Este texto resulta de uma pesquisa em andamento na qual investigo junto, a um grupo de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, a educação e formação de professoras e professores nos cursos normais rurais e regionais brasileiros. As pesquisas que desenvolvo encontram seus fundamentos nos estudos historiográficos que têm como pressupostos teóricos e metodológicos a nova história cultural que enfatiza a necessidade de questionamentos sobre a neutralidade e veracidade dos documentos oficiais, bem como ampliam as possibilidades de análise das fontes. Para estabelecer este diálogo com as fontes mantenho vivas as advertências de Jacques Le Goff (1977, 1990) e Michel de Certeau (1982, 2005), sobretudo no que diz respeito à importância de se contextualizar a documentação e de se atentar para o lugar social do pesquisador.

No que tange aos estudos vinculados aos cursos normais e ao ensino rural, as obras de Sud Menucci (1930, 1934, 1946); Sérgio Celani Leite (1999); Iraide Marques de Freitas Barreiro (1989), entre outras obras, permitiram a análise em um contexto brasileiro mais amplo. A obra de Alícia Civera Cerecedo (2008) ampliou e amplia o debate para a questão das “missões rurais”.

Relativos à história da formação de docentes nas escolas normais rurais e regionais brasileiras, os anais do VIII Congresso de Educação realizado em 1942 e as Revistas de Campanha da Educação Nacional Rural - CNER publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura no período de 1954 a 1962, trouxeram contribuições significativas para abordar e historicizar a evolução do ensino normal rural e regional na perspectiva da ação do Estado brasileiro e da política educacional implantada e desenvolvida no Brasil, entre os anos em estudo.

Desse modo, início o texto propriamente dito, retomando a campanha de educação que foi implantada por Getúlio Vargas, Presidente da República no Brasil, a partir dos anos de 1950, na qual estipulou “[...] Larga campanha de educação para as gentes do campo devem constituir os instrumentos mais adequados ao levantamento do nível de vida material e cultural das populações brasileiras [...]” (Vargas, 1951, p. 102-103).

Com esse intuito de propagar em todo o território brasileiro, uma campanha voltada para a modificação do meio rural brasileiro, bem como a promover vasto levantamento de suas tradições e formas de viver, visando promover uma transformação profunda de essas formas de ser e de viver da população camponesa, no início dos anos de 1951, Getúlio Vargas instituiu a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER,<sup>2</sup> articulada aos esforços intervencionistas capitaneados pelas políticas econômicas, sociais e culturais dos Estados Unidos.

Amplos esforços foram mobilizados pelo governo brasileiro com a justificativa de que não seria “[...] possível conseguir novos processos de trabalho e melhores condições de vida sem um programa educativo de base [...]” (Vargas, 1951, p. 102-103).

Para que as ações empreendidas pela CNER frente à educação rural fossem compreendidas e aceitas como uma forma de valorizar as zonas rurais e de forma a levar as famílias que moravam e trabalhavam no meio rural, bem como as próprias instituições sociais que estavam localizadas nas pequenas vilas e comunidades rurais a aceitar as medidas propostas pela CNER, os Ministérios de Educação e da Agricultura articularam seus esforços, planos e recursos financeiros e humanos, como ordenado pelo Presidente Vargas (1951).

Ressalto que naqueles tempos a educação rural era compreendida como uma forma de assistência às populações que viviam no meio rural e não como um direito do povo e dever do Estado. A partir de essa concepção, os responsáveis pela CNER usaram como argumento um ponto de vista, no mínimo contraditório, uma vez que a educação era um direito de todos, como constava no Artigo nº 166 da Constituição de 1946, decretada pela Assembleia Constituinte. No Artigo 168, foram estipulados os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. Como se nota na constituição não há menção a diferentes formas de ensino para rural ou urbano.

Embora na Constituição brasileira de 1946 não houvesse especificamente menção à educação rural, no Título V, da Ordem Econômica e Social, no Artigo 156, § 4º, ficou estabelecido que a União entregaria aos Municípios, excluídas capitais dos estados brasileiros, dez por cento do total que arrecadar do imposto de que trata o item IV, sobre renda e proventos de qualquer natureza, será feita a distribuição em partes iguais e aplicando-se, pelo menos, metade da importância em benefícios de ordem rural. Desse modo, acredito que recursos para aplicar na educação rural não faltavam, mas da mesma forma, pondero que esses recursos eram aplicados em outros interesses, em especial, os interesses eleitoreiros, de acordo com os políticos que ocupavam os cargos públicos.

Em relação à educação rural prevalecia entre os gestores da CNER uma visão de que “não podemos ficar dando, permanentemente, ao homem do campo e efetuando trabalho puramente assistencial”. Desse modo, no entendimento do Chefe do Setor de Treinamento da CNER, era preciso educar o rurícola para que ele pudesse ter uma “educação integral, de base. Deve despertar o interesse do rurícola pelas suas lides, dando-lhe consciência do valor e nobreza de seu trabalho” (Gago Lourenço Filho, 1959, p. 17-18).

Com isso, o ensino, nas extensas áreas rurais brasileiras, fosse nas localidades mais longínquas ou mais próximas dos centros urbanos mais desenvolvidos, foi pensado no âmbito da CNER, como uma educação integral, de base, com o intuito principal de levar a mulher e o homem rurícola a “compreender” o meio rural como um lugar no qual era preciso permanecer.

Lembro ainda que a escolarização das classes populares, no período em estudo, no meio rural, encontrava-se restrita ao alfabetizar, ensinar a ler, escrever e contar, o que se mostrava prejudicial às comunidades camponesas e concorria para o êxodo rural, uma

vez que a população que ali se encontrava, que buscava educar suas filhas e filhos, deveria migrar para os centros urbanos para conseguir escolas nas quais matricular sua família para continuidade dos estudos.

A formação de pessoas nos cursos normais urbanos para atuar na escola rural também era descrita pela CNER como um malefício ao meio rural, uma vez que os professores egressos das escolas normais urbanas “[...] prejudicam grandemente o ensino rural quando para este se dirigem”. Desse modo apenas “[...] com a reunião de esforços de todos os educadores e líderes rurais poder-se-á realizar trabalho profícuo, visando a elevação do padrão de vida do homem do campo” (Gago Lourenço Filho, 1956, p. 97).

A CNER tratou então de não só atuar na educação rural, mas também impor outras medidas que modificassem o modo de vida das populações camponesas brasileiras, e para atingir essa meta, instalou escolas, promoveu a formação de docentes rurais, ofertou inúmeros cursos de extensão nas comunidades rurais, bem como desenvolveu encontros e semanas rurais, de modo a promover o convencimento de que a permanência das famílias no campo e a adesão a determinadas ações, como o consumo principalmente de insumos agrícolas e de crédito agrícola, a mudança de comportamentos, seria benéfico às suas comunidades.

No âmbito dessas ações, para a institucionalização efetiva dos cursos dirigidos pela CNER, articuladas à assistência técnica e à extensão rural, ao longo dos anos de 1950 e 1960, o governo criou as Associações de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que depois seriam coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), criada no Brasil em 21 de junho de 1956.

As ACAR eram entidades civis, sem fins lucrativos, que prestavam serviços de extensão rural e assessoria na elaboração de projetos técnicos para obtenção de crédito junto aos agentes financeiros.

A institucionalização efetiva de um serviço de assistência técnica e extensão rural no País se deu ao longo das décadas de 50 e 60, a partir da criação nos estados das associações de crédito e assistência rural (ACAR), coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), criada em 21/06/1956. As Acar eram entidades civis, sem fins lucrativos, que prestavam serviços de extensão rural e elaboração de projetos técnicos para obtenção de crédito junto aos agentes financeiros. [Peixoto, 2008, p. 18].

No contexto da polarização política, econômica e militar brasileira, a criação dessas associações, como a ACAR e ABCAR, deveu-se, sobretudo, aos incentivos da Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Social e Econômico (AIA)<sup>3</sup> que “[...] no contexto da polarização política, econômica e militar da Guerra Fria, a criação das associações deveu-se, sobretudo, a incentivos da Associação Internacional Americana para Desenvolvimento Social e Econômico (AIA) entidade filantrópica ligada à família Rockefeller” (Peixoto, 2008, p. 18).

<sup>3</sup> American International Association for Economic and Social Development (AIA), cuja iniciativa é atribuída a Nelson Aldrich Rockefeller (1908- 1979), desenvolveu projetos de cooperação técnica no Brasil, principalmente relacionados à agricultura e programas de treinamento durante os anos de 1946 e 1961 (Ribeiro, 2000).

Destaco que vários percalços tiveram que ser superados para o alcance das atividades previstas, tanto no âmbito das ACARs quanto nas relações que estabeleceu com a AIA e que seriam amplamente divulgada pela CNER, com a finalidade de modificação dos hábitos e costumes dos camponeses brasileiros. Dentre esses problemas, cito: a) desconhecimento por parte dos produtores rurais, e mesmo da sociedade, do que era proposto com este tipo de crédito rural denominado supervisionado; b) em uma sociedade tradicional e fechada não era simples conseguir reunir o produtor rural, para discutir e traçar um plano simples de administração da propriedade e do lar; c) a falta de insumos necessários para melhoria da produção, não disponíveis no comércio local (Ribeiro, 2000, p. 36).

Coube à CNER divulgar conhecimentos referentes às práticas agrônômicas, à economia doméstica, incentivar o consumo de equipamentos e insumos agrícolas, estimular a tomada de crédito rural, treinar homens e mulheres, enfim as famílias rurais, para produzirem mais, atendendo os princípios do capitalismo e do chamado desenvolvimentismo em ascensão no Brasil naquele período, cujo avanço de o processo de industrialização proposto inicialmente pelo governo Vargas tinha como objetivo promover uma integração vertical desses processos, principalmente com incentivo à atividade produtora e a quaisquer empreendimentos que ajudassem a valorizar homens e mulheres rurícolas e a fixar suas famílias na terra, promovendo a aprendizagem e o aperfeiçoamento de técnicas de trabalho consideradas mais adequadas ao meio rural, segundo a visão desenvolvimentista que tomava corpo no país.

A aliança com os Estados Unidos, efetivada por Vargas, principalmente por meio de empréstimos públicos e por meio de colaboração técnica, que se consolidaria no Brasil a partir de os bons resultados obtidos pela Acar de Minas Gerais, sob a gestão de Juscelino Kubitschek, a partir de a assinatura em 1954 de um acordo com o governo norte-americano que criou o Projeto Técnico de Agricultura (ETA), visando cooperação técnico-financeira para execução de projetos de desenvolvimento rural, cujos métodos eram inspirados no modelo norte-americano de extensão rural, visava principalmente implementar o crédito rural supervisionado nas comunidades rurais brasileiras (Peixoto, 2008).

Ao mesmo tempo que a CNER, por meio dos cursos de extensão, incentivava a criação de comunidades, cooperativas ou associações rurais, nos moldes propostos pela AIA, realizava inquéritos e estudos como o intuito de conhecer as necessidades sociais e econômicas das populações rurícolas de modo a atuar nas mudanças de hábitos e atitudes dessa população.

A formação de normalistas rurais<sup>4</sup> foi encarada como uma possibilidade de formação para que as pessoas formadas nos cursos de treinamento ou nos cursos normais rurais e regionais pudessem atuar como líderes em suas comunidades. De fato, acreditamos que a CNER defendia o fato de que escolarização dos camponeses serviria para despertar o gosto pelos labores da vida rural, pela permanência de suas famílias no meio rural, evitando a migração para o meio urbano.

<sup>4</sup> Nomeio como normalistas rurais, professoras e professores que cursaram cursos normais rurais, nível 2º Grau ou Ensino secundário, no Brasil.

À formação docente ofertada foi vinculada à difusão de princípios como a necessidade de adoção de civismo, patriotismo e de espírito social, com uma compreensão da educação voltada para a função moral e cívica no exercício do magistério. Os processos de escolarização rural deveriam ser um fator de elaboração cultural e econômica, processos que, por sua vez, adotados em suas ações didáticas e pedagógicas, com acentuada influência civilizadora nas comunidades nas quais normalistas rurais atuavam.

Para isso, outras medidas foram consideradas essenciais para a aceitação da campanha de modificação de hábitos e costumes que era empreendida, tais como as missões rurais com a incumbência da melhoria das condições de vida, de organizar e transformar as comunidades rurais, ou seja, nessas missões eram desenvolvidas ou orientadas obras de canalização de água, de construção de sanitários, de lavadouros, de escolas, de treinamento em técnicas agrícolas, de pequenas indústrias familiares rurais, entre outras ações, que eram o lado mais visível das missões culturais empreendidas pela CNER.

O modelo das “missões rurais” ao qual a CNER aderiu foi descrito por Alícia Civera Cerecedo (2008), que relatou que em 1933, no México, iniciaram-se as primeiras “missões” regionais camponesas: a escola normal rural de Actopan, Hidalgo, a Missão Cultural Permanente instalada no que antes fora denominado como Escola Central Agrícola de El Mexe; a La Huerta, Michoacán que se integrou à escola normal rural de Erongarícuaro. Nos anos posteriores, a autora mencionou que outras escolas foram instaladas nas antigas centrais agrícolas.

As missões rurais no Brasil, também procurando alcançar os camponeses nas mais remotas regiões brasileiras, foram vistas como um “magnífico instrumento de recuperação do homem rural. É móvel, flexível, mobiliza poucas pessoas, atinge todos os setores da realidade social e, ao mesmo tempo, se adapta com facilidade a cada região. Permite uma ação planejada e é ainda uma técnica de descoberta e de pesquisa” (Romero, 1954, p. 186).

Trabalhavam nessas missões rurais um médico, de preferência sanitário, um agrônomo, uma assistente social e uma agente doméstica. Quando necessário, outros profissionais ingressavam a equipe que se responsabilizava pela missão: professores, veterinários, dentistas, técnicos em recreação, técnicos em cooperativismo. Nas missões rurais eram quatro as técnicas principais aplicadas com o auxílio da educação audiovisual ainda pouco conhecida no meio rural e considerada uma novidade: “a organização da comunidade, o serviço social de grupo, a educação sanitária e a extensão agrícola” (Romero, 1954, p. 186).

Ao fundo, portanto, o que se pretendia era uma “ação profunda exercida sobre o próprio homem, ação imponderável que imprime à vida um novo sentido”. Com isso, a CNER mais do que procurar ofertar formação atuava promovendo “a mudança sofrida tem um poder de choque; o bom educador procurará tirar o melhor proveito possível deste efeito da surpresa. Aproveitará esse traumatismo para influenciar a personalidade” (Terrise, 1956, p. 164).

O aperfeiçoamento de professoras e professores em larga escala foi descrito por Romero (1954, p. 186) como “um dos problemas fundamentais do Brasil. A grande maioria das professoras rurais brasileiras não passaram por Escola Normal. [...] Estados da Federação recrutam a maioria de seu professorado primário entre pessoas de rara dedicação e boa vontade”. Essa realidade era comum no Brasil daquele período: professoras atuando no meio rural sem a habilitação necessária para o ensino, muitas vezes as pessoas que ministravam aulas, sequer haviam concluído o curso primário. Os Centros de Treinamento de Professores da CNER voltou-se principalmente para formar professores, por meio da oferta de cursos intensivos com duração de três a quatro meses.

Aliado ao ato de preparar educadores, normalistas rurais, líderes e agentes comunitários, persistia, ao longo dos anos, na CNER, o objetivo de promover o fomento da produção agrícola, o incentivo crédito agrícola, os serviços de assistência e de educação de jovens e adultos analfabetos, os centros de treinamento e formação de técnicos agrícolas, de economistas domésticas, de líderes da comunidade, de professoras e professores rurais, ações que embora promovessem a difusão do conhecimento, promoviam também alterações no modo de trabalho, na economia, na cultura, na comunidade, enfim uma profunda transformação das mentalidades campesinas brasileiras.

Defendo, portanto, a concepção de que a formação e orientação de líderes locais era importante para a transformação da educação que era ofertada à comunidade campesina, uma vez que por intermédio dessas mulheres e homens da comunidade seria possível desenvolver atividades educativas no meio rural sem vultuosos dispêndios e ou recursos didáticos necessários e mais elaborados, bem como promoveria um aproveitamento e rendimento dos recursos aplicados, pois elas e eles promoveriam a difusão e propagariam os conhecimentos adquiridos por vastas área e para grande número de pessoas. O que era necessário, por conseguinte, consistia em “um planejamento para a orientação dos líderes rurais no sentido de que compartilham das responsabilidades da comunidade e trabalhem para o seu melhoramento (Gago Lourenço Filho, 1959, p. 18).

Retomando Romero (1954, p. 187), o Diretor do Departamento Nacional de Educação, no relatório que elaborou e encaminhou ao Ministro da Educação, mencionou que, inclusive, os profissionais desenvolviam outras atividades que não as que eram contratados para realizar. Assim, [...] a fim de economizar recursos, os motoristas da CNER são também operadores de cinema”. Delimitando que o “o alvo era é integração do indivíduo nas instituições e a integração das instituições na comunidade”, Romero apontou ainda que cabia a cada técnico fazer os levantamento dos problemas nas localidades nas quais desenvolviam as missões rurais.

Romero (1954, p. 187) apresentou vários argumentos, de modo a justificar que não era necessário despender mais recursos financeiros ou contratação de outras pessoas para o trabalho a ser realizado, afinal, para ele o levantamento proposto não era “exaustivo”. Romero atribuiu a essa atividade extra dos profissionais que atuavam na CNER uma nomenclatura: era uma “simples ferramenta de trabalho”.

Os exemplos dessas atribuições indevidas e o acúmulo de trabalho sem remuneração incluíam: agrônomos deveriam analisar os sistemas de trabalho, os tipos de solo e os problemas de mercado da região; o médico deveria enumerar os problemas higiênicos e sanitários, bem como os serviços de assistência existentes, as dificuldades de topografia local ou as crendices do povo. Assistentes técnicas e economistas domésticas deveriam traçar um panorama das agências sociais existentes e como essas agências supriam as necessidades das localidades e dos municípios em seu entorno.

Cabia, portanto, tanto aos profissionais quanto às atividades educativas e às escolas em funcionamento no meio rural um papel específico: tornarem-se foco de disseminação de conhecimentos para a formação de pessoas que compartilhassem essas orientações, sem que para isso, fossem remuneradas.

Professoras e professores que concluíssem os cursos de treinamento, de extensão ou cursos normais rurais nos Centros de Treinamento no âmbito da CNER deveriam estimular o “amor” pela vida no campo, auxiliando homens e mulheres na “melhoria” de seu padrão de vida, o que as/os levaria a se interessar pela permanência no meio rural, como descrito por outro dos diretores da CNER, Colombo Etienne Arreguy.

Parece-nos que no que se refere ao Brasil, que a educação do nosso homem rural, o emprego de meios para sua fixação ao solo, para melhor exploração das atividades rurícolas, para lhe despertar o amor à gleba, o prazer no seu amanho e o lucro como resultado de sua faina, constituirão meios para vencer tão grave e tão angustiante problema em nosso país [Arreguy, 1956, p. 96].

Com isso, a CNER empreendeu uma campanha de formação, em específico voltada para as professoras rurais, para que elas se responsabilizassem e promovessem atividades pedagógicas nas escolas e comunidades nas quais atuavam, tais como círculo de estudos, palestras, conferências, clubes de mães, clubes agrícolas, aulas de campo, semanas agrícolas, enfim promoção de atividades que colaborassem para promover uma ampla transformação cultural do homem e da mulher rural como era a intenção da campanha. As atividades educacionais e culturais serviriam para “despertar” os deveres individuais e cívicos de cada indivíduo, levando brasileiras e brasileiros à aceitação dos programas e projetos propostos pela CNER.

Os trabalhos nas comunidades rurais alcançadas pela campanha foram descritos como uma pujança “de soerguimento do meio rural”, para o qual a Campanha deveria providenciar “[...] a organização de uma equipe de técnicos que no meio rural, desenvolveriam programas específicos, mobilizando os recursos da comunidade” (RCNER, 1956, p. 89).

### “Já não se trata mais de alfabetizar em massa..”

No mesmo relatório, apresentado ao Ministro da Educação brasileiro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, Romero descreveu que “já não se trata mais de alfabetizar em massa, construir escolar, espalhar postos de saúde e sim substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo”. Para Romero (1954), era preciso seguir os

princípios da Educação de Base, segundo ele, uma realidade mundial e da qual o meio rural brasileiro necessitava.

Para tanto, a recomendação ao Ministro da Educação era a criação de um órgão público ou departamento para coordenar e estimular missões rurais e a criação de centros sociais rurais nas áreas escolhidas em alguns estados brasileiros; formação de técnicos para atuarem na Educação de Base; constituir documentação e realizar pesquisas sobre o meio rural; indagar o nível das instituições e dos técnicos em atuação; apoiar técnica e financeiramente projetos existentes (Romero, 1954, p. 185).

Legitimada em 9 de maio de 1951, pelo Ministro Ernesto Simões, a CNER surgiu como Campanha de Educação Rural direcionada ao meio rural com a tarefa de empreender “uma profunda renovação dos métodos antigos de educação, segundo os quais educar era ensinar e, no caso muitas vezes ensinar era alfabetizar” (RCNER, 1959, p. 20).

O objetivo da equipe gestora da CNER era muito mais amplo e incluía a propagação e o uso de técnicas de trabalho que ajudassem a modificar hábitos e costumes e introduzissem o acesso a níveis de vida mais coetâneos com aquilo que julgavam como dignidade humana, contudo, da mesma forma, provocando uma educação social e econômica que ampliasse ou melhorasse o uso de equipamentos e aumentasse o rendimento do trabalho, o apelo às energias latentes da solidariedade humana e a capacidade de liderança.

Podemos comprovar assim que, pregando o combate à apatia e incitando a renovação das fontes de vida social pelo exemplo, pela iniciativa, pela emulação criadora, os diretores da CNER trataram de convencer a população a se responsabilizar e resolver seus problemas, ao mesmo tempo que estimulavam a tomada de crédito para a implementação dessas ações, conferindo responsabilidade pelas melhorias necessárias à própria comunidade, eximindo o poder público de suas atribuições.

Lembro que a ideia de educação rural no Brasil já havia sido discutida por muitos intelectuais, estadistas e educadores brasileiros. Podemos citar, a exemplo, Sud Mennucci que desde 1920 defendia a necessidade de uma educação voltada para a realidade campesina. Para este autor, cabia ao professor estar inserido ao meio rural e realizar seu trabalho com conhecimento dos acontecimentos do campo, afinal para uma mudança de mentalidade “só o professor poderá fazê-lo, mas só o fará o professor que também tenha profunda devoção pelo campo, que lhe conheça as belezas e as riquezas que encerra e também as mazelas que esconde” (Mennucci, 1934, p. 131).

Mennucci defendia que o povo brasileiro se encontrava “inteiramente voltado para a cidade, para as atividades nobres”. Enfim, nosso sistema educativo, atendia a educação nas áreas urbanas e constituía um aparelhamento educacional com preocupações de índole diversa nas áreas agrícolas existentes no país. Logo, a população tanto urbana quanto rural continuava “a supor que os trabalhos agrícolas independem de conhecimentos mais fortes que os da rotina e que os meios rurais não carecem de cultura mais sólida da que possuem”. Para ele era preciso “pintar de cores diferentes a enferrujada e tosca traquitana do aparelhamento educativo que encontraram e que foram legando

de uns para os outros sem outras novidades a mais que uma maior camada de esmalte” (Mennucci, 1934, pp. 129-130).

No ano de 1942, essas ideias de Mennucci foram discutidas em um encontro de educação rural realizado na cidade de Goiânia, na região Centro-Oeste Brasileira. Mennucci foi o relator desse encontro. Muitas ideias ali debatidas, mais tarde permeariam a CNER, cujo regulamento atribuía como finalidade principal “levar a educação de base ao meio rural brasileiro”.

Essa educação a ser oferecida no meio rural brasileiro correspondia à definição formulada pela UNESCO, conforme constava no of. Unesco, Doc. 6C/PHG 3/p. 3-23-5-52 do Proyecto especial para la criacion de una red mundial de centros regionales de educación fundamental. Introducción y resumen del plan, no qual era prenunciado que “o mínimo de educação geral tem por objeto ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao maio em que vivem, a formarem uma ideia exata dos seus direitos e deveres individuais e cívicos e a participarem eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem” (Romero, 1954, p. 184).

Com isso, a educação de base deveria proporcionar apenas o mínimo de conhecimento teórico e técnico indispensável a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com ideais democráticos essenciais ao desenvolvimento dos serviços sanitários, agrícolas e pecuários brasileiros por meio de ações educacionais.

#### II Da Educação de Base

3 – Essa educação é educação de base porque se destina a proporcionar aos indivíduos e às comunidades o número de conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos e, porque, sem ela, as atividades dos serviços especializados (médicos, sanitários, agrícolas) não seriam plenamente eficazes [RCNER, 1959, p. 26].

Cabia a CNER, portanto, a formação de professoras para ministrar os conhecimentos básicos de leitura, cálculo e escrita aos rurícolas em seu próprio ambiente doméstico, local no qual desenvolviam a lida diária com o trabalho agrícola, além, de propagar e difundir equipamentos, ferramentas, insumos agrícolas, enfim, estimular o consumo e conduzir ao “progresso” econômico das localidades. Cabia ainda ofertar cursos de treinamento para ampliar a influência da CNER na divulgação de serviços especializados a serem ofertados nas comunidades.

No objetivo do curso de treinamento de professoras rurais, fosse municipal e estadual, com duração de 4 meses, constava que era preciso “dar à professora municipal e estadual conhecimentos que redundem numa melhoria de seu trabalho na escola, quer na sala de aula, quer na necessária extensão de sua influência à comunidade” (Gago Lourenço Filho, 1956, p. 100).

Como era descrito em seus programas e ações, a CNER legitimava modalidades de intervenção educacional junto ao meio rural considerado “atrasado” pelos coordenadores da campanha. Missões rurais, semanas educativas, cursos de extensão e de formação de

professoras, bem como demais atividades realizadas nos centros de treinamento, serviriam muito mais como forma de evitar a fuga, o êxodo de rurícolas para o mundo do trabalho urbano, o que de alguma forma, contribuiria para formar trabalhadores locais para os latifúndios.

Isto é, além de impedir o fluxo migratório das localidades rurais para as cidades, ao mesmo tempo, a CNER desenvolvia seus próprios projetos e colaborava com “outras entidades na formação de auxiliares para meio rural”, como dito por Romero (1954, p. 186). Na prática, a campanha serviria para criar uma nova ordem social e cultural à margem das culturas campestinas tradicionais.

Na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, RCNER (1959), no discurso de inauguração do I° Centro Regional de Educação de Base em Colatina, Espírito Santo/Brasil, Joaquim Moreira de Sousa, naquele ano, Assistente Técnico do Coordenador da CNER, descreveu que profissionais que atuavam na campanha deveriam ser conveniente treinados, de modo a promover a aculturação das comunidades, munindo-se de todos os meios necessários para isso, o que implicava difundir a assimilação de elementos culturais que interessavam aos mentores da CNER em detrimento da cultura própria das comunidades rurais. Para ele, era necessário “iluminar muitos cérebros e transmitir a milhões de homens o ensino dos melhores métodos de cultura, notadamente, da conservação ou estabelecimento da fertilidade do solo; o uso de compostos e de adubos; os processos mais racionais de irrigação e de drenagem, bem como o espírito de luta contra a erosão” (RCNER, 1959, p. 107).

De fato, a campanha empreendida conjugava esforços para cooperar com quaisquer outras entidades existentes no meio rural, de modo a realizar um levantamento simultâneo dos padrões sanitários, econômicos e educacionais dos rurícolas em uma área delimitada, com o objetivo sistemático de “civilizá-lo”, “de investigar e conhecer as condições econômicas, sociais e culturais do homem do Campo” (Brasil, 1952).

Por trás do ideal de atividades de instrução, contudo, escondia-se o objetivo explícito de difundir e ampliar ideias e concepções dos governantes e diretores da campanha, tais como, a noção de devotamento ao bem comum e da atribuição de responsabilidades da comunidade pela soluções dos dificuldades ali existentes. Claro está para nós que se tratava muito mais de uma forma de retirar do Estado a responsabilidade com as melhorias necessárias ao meio rural, de levar à própria comunidade responsabilizar pelo estabelecimento de serviços sociais, tais como o saneamento de áreas insalubres, aumento de produtividade da produção agrícola, a responsabilidade pela prevenção e tratamento das moléstias que assolavam os campestinos, do melhoramento das condições das moradias, enfim das melhorias de vida no meio rural das quais o poder público queria se isentar, bem como atender aos interesses direcionados dos EUA ao Brasil, que admitiam como principal retribuição para os subsídios ofertados no âmbito de os programas educativos, o aumento do consumo de equipamentos e insumos agrícolas daquele país pelos brasileiros, bem como a divulgação e incentivo à tomada de crédito agrícola pelos rurícolas.

As iniciativas marcadamente destinadas à maximização da produtividade do trabalho agrícola e da produção de matérias-primas brasileiras para o consumo norte-americano, mesmo essas atividades e projetos eram definidos pela agência norte-americana e pelo Ministério da Agricultura como “projetos educativos”, refletindo uma intervenção radical na educação rural até então vigente no país (Mendonça, 2010, p. 159).

Sob a bordão de elevar o padrão de vida cultural e social do professorado e das comunidades rurais do interior do Brasil, nos Centros de Treinamento e nas Missões Rurais, determinadas atividades eram comuns, tais como, a realização de palestras e a distribuição de folhetos divulgando equipamentos, insumos agrícolas e outros aparelhos para a agricultura e para o lar. Foi, portanto, uma experiência projetada com finalidades específicas de modificação do meio rural, estímulo ao consumo e submissão aos princípios do capital (Ferreira, 2014).

Como uma campanha educacional estabelecida muito mais como uma maneira de buscar solução para os problemas sociais vivenciados no meio rural a CNER “nasceu num contexto específico, para atender aos interesses dominantes internacionais e nacionais” (Barreiro, 1989, p. 112). Na perspectiva dessa autora, a CNER predominou como mais uma campanha de ensino rural direcionada para o capitalismo e não para atender as necessidades do meio rural.

Ainda assim as ações educacionais da CNER colaboraram para a formação de professoras/professores para atuação no meio rural, muito embora tenha colaborado para a difusão de noções como desenvolvimento e melhoria das condições de vida para as pessoas que viviam no meio rural. Afinal “o papel da escola rural tem que ser mais amplo e atingir as comunidades que estando dentro de seu círculo de influência deverão ser despertadas para uma melhoria de seu padrão econômico, social e cultural” (Gago Lourenço Filho, 1956, p. 97).

Com isso, podemos assegurar que a campanha se utilizou de a oferta de cursos de formação de professoras e de a escolarização dos rurícolas como um instrumento para arquitetar e difundir uma visão caricaturada das localidades rurais brasileiras, vistas por seus idealizadores como lugares inferiores, carentes e cuja população precisava ser “beneficiada”, “despertada” para o consumo, para a aceitação de determinadas ações sociais e culturais, bem como para utilizarem o crédito rural, adquirir ferramentas, máquinas e insumos agrícolas oriundos principalmente do mercado norte-americano.

De fato, tratava-se, sobretudo, de viabilizar uma concepção considerada como certa e necessária pelos gestores da CNER, que anuíam aos interesses governamentais eximindo-os de suas responsabilidades de melhoria das condições de vida nas localidades rurais, de que se capacitassem habitantes do meio rural para se tornarem líderes de modo a “desenvolver, através de suas escolas, atividades educativas, com vistas e melhoria de condições higiênicas, sociais e econômicas das comunidades” (Gago Lourenço Filho, 1956, p. 98).

## “Trazer professoras do interior para as grandes cidades é favorecer a migração para os centros urbanos...”

A partir da realização de o Seminário Interamericano de Educação, promovido pela UNESCO e pela OEA em 1949, no Rio de Janeiro, o encontro que se configurou como momento de reflexão, planejamento e sistematização de diretrizes deu origem a projetos de ações iniciais e campanhas de educação rural que avançariam pelos anos 1950 e que preconizavam que o homem do campo deveria ser integrado ao meio social por meio de ações solidárias e cooperativistas e pela divisão do trabalho (Leite, 1999).

Predominava nos anos de 1950, no Brasil, uma relutância em atuar nas escolas rurais por parte de professoras normalistas formadas nas escolas normais urbanas, principalmente ao devido ao fato de as escolas rurais brasileiras não gozarem de prestígio, estarem localizadas em regiões muito distantes de centros urbanos, além das condições precárias e dos poucos recursos didáticos e investimentos que recebiam para seu funcionamento, muito embora, na época abrigassem a maior parte da população brasileira. Prevalencia no país a ausência de normalistas que tivessem interesse em atuar no meio rural e uma oposição do “professorado urbano ao ter de decidir por ingressar na carreira na carreira por uma escola da zona rural. Deslocado do meio urbano, sua mentalidade ao invés de se adaptar à mentalidade do meio rural se exaspera e tumultua contra este” (Conceição, 1955, p. 169).

Uma das maneiras encontradas pela campanha ao ofertar a formação e estimular o interesse pelo trabalho nas escolas rurais, bem como para evitar que, uma vez atuando no meio rural, as normalistas migrassem para as cidades, foi ofertar cursos nas localidades ou o mais próximo possível delas, afinal cabia preparar cursistas para “[...] a vida da comunidade, para viver de acordo com os problemas da região onde nasceu, onde vive” (Conceição, 1955, p. 169).

Considerando, portanto, que não era aconselhável trazer professoras do interior para estudar nas cidades, a CNER fundou Centros de Treinamento em diversas regiões brasileiras, nos quais as professoras poderiam frequentar cursos intensivos de treinamento com duração de 03 a 04 meses, pois uma vez formadas, voltariam e exerceriam suas atividades nas próprias localidades. Foram criados também cursos normais rurais ou regionais, sob a justificativa de auxiliar na contenção de o drama do êxodo rural e favorecer a migração para os centros urbanos, coadunando com a ideia de que era “[...] desaconselhável a prática de trazer essas professoras do interior para treinamento na capital do país por maiores que sejam as facilidades de equipamentos oferecidas por esta” (Romero, 1954, p. 186).

De acordo com a CNER as instituições de educação formal, fossem estaduais ou municipais, deveriam prover os recursos necessários como prédios, salas de aula adequadas, material de ensino e formação docente, pois existiam pelo menos três tipos de escolas rurais: as que funcionam nas chamadas “escolas rurais” em prédios apropriados, cons-

truídas segundo o programa do INEP, e, em geral, regidas por professoras diplomadas; outras, também contando com professoras normalistas, mas funcionando em salas impróprias; e, por fim, as escolas municipais que se localizam em casas sem conforto, sem condições higiênicas, sem material escolar, e confiadas, na maior parte dos Estados, a professoras leigas, moças ou senhoras, quase sempre da própria localidade, sem qualquer formação pedagógica e com escasso preparo intelectual, tendo apenas o curso primário, na maioria das vezes, não concluído (de Souza, 1956, p. 88).

Era nessa realidade comum no meio rural: prédios, salas de aulas impróprias para o ensino, material didático insuficiente ou inexistente que a CNER pretendia agir. Essa realidade era comum nos municípios e estados brasileiros: construções dos prédios escolares contavam com a colaboração dos homens e mulheres que viviam no meio rural e as despesas para o ensino eram custeadas pelos fazendeiros que colaboravam e muitas vezes mantinham escolas e salas de aula à suas expensas (Lima, 2004).

Posso dizer que prevalecia um simulacro, uma impostura educacional que se iniciava na omissão do governo da nação brasileira, dos governadores dos estados, dos prefeitos municipais, que não aprovavam e ou implementavam políticas públicas de investimento e incentivo à criação de novos estabelecimentos de ensino, assim como na manutenção e conservação daqueles já existentes.

Preteridas pelo poder político, as escolas rurais podiam apenas contar para seu funcionamento com a iniciativa de fazendeiros que, muitas vezes, fossem por motivos altruístas ou interesses próprios, assumiam as despesas com a construção dos prédios e/ou liberação de espaço físico nas edificações já instaladas em suas propriedades, como dito por Lima (2004).

A formação e o aperfeiçoamento em larga escala de professoras rurais, de forma aligeirada e rápida e pelos motivos já mencionados e com a intenção de melhorar o nível de ensino da população e, por meio da escola, modificar os padrões das comunidades rurais tratou então de ofertar às pessoas que atuassem ou poderiam vir a atuar nas escolas rurais “[...] cursos intensivos de três a quatro meses, dar-lhes noções de pedagogia, higiene, educação sanitária, horticultura, avicultura, economia doméstica, indústria doméstica, artesanato e recreação” (Romero, 1954, p. 186).

Além do treinamento de pessoas para atuar nas escolas rurais como professores e professoras, os centros de treinamento ministravam cursos de extensão rural destinados aos agricultores e suas famílias, donas de casa, jovens e outros que se interessassem pelo melhoramento da agricultura e do lar, com vistas à elevação da condição de vida da população rural. Enfim, os Centros de Treinamento foram constituídos como um projeto de formação voltado à população rural com intenção de “recuperá-la” por meio de um programa educativo intensivo da CNER, com o objetivo de “melhoria” tanto da produção quanto das condições de vida das comunidades, levando-as a se aquietarem no campo e a aceitarem o que lhes era proposto pelas iniciativas governamentais (Ferreira, 2014).

Cabe ainda ressaltar que Cursos Normais Rurais pouco se diferenciavam dos cursos de extensão, ministrados com duração de 03 ou 04 meses. No âmbito da CNER professoras normalistas rurais eram formadas em cursos com duração de 18 meses, nível secundário, para a atuação no magistério rural, a par e ao lado da formação geral e do princípio pedagógico do “aprender-fazendo”. Essa forma de ensinar foi incorporada pela CNER a partir das experiências realizadas no primeiro Centro Regional de Educação de Base da CNER em Colatina, Espírito Santo (RCNER, 1959, p. 196).

Particularmente, defendo a compreensão de que, por meio da oferta de Cursos de Treinamento de Professores Rurais, a CNER colocou em aplicação o princípio pedagógico de “aprender-fazendo”, comuns às escolas agrícolas existentes no país, e que atribuía a cursistas, àquelas que eram professoras e aprendízas, em turnos intensivos de estudo e de trabalho, utilizando variadas técnicas de transmissão de conhecimento, o que essas pessoas não teriam condições de frequentar as escolas normais urbanas brasileiras, uma vez que residiam, muitas vezes, em longínquos rincões rurais, desprovidas de qualquer meio de acesso ao conhecimento que a CNER lhes ofertava, constituindo por, isso uma forma de adesão dessas pessoas aos princípios que a campanha pregava.

Com certeza, conhecendo as dificuldades do meio rural, os cursos de extensão, de treinamento, possibilitava que os conhecimentos de ordem teórica relacionados ao aprendizado das matérias do currículo do curso primário que incluíam conhecimentos de Higiene Rural, Puericultura e Enfermagem, Arte Culinária e Economia Doméstica, Técnicas de Recreação, Organização e Administração Escolar, Noções de Agricultura, Indústrias Rurais, e outros mais, como descrito em uma das revistas, a RCNER (1959, p. 196), seriam úteis nas atividades familiares, rotineiras e diárias.

### “Ao fim e ao cabo”: propagando um modelo de desenvolvimento...

Após a leitura de páginas de a Revista Campanha Nacional de Educação Rural - RCNER, avalio que uma das principais orientações da Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, desde suas origens em 1952, era dirigir e orientar a formação de professoras “missioneiras”<sup>5</sup> como elemento de cooperação indispensável para a organização e o desenvolvimento das comunidades rurais.

Para tanto, a CNER munuiu-se procedimentos educativos específicos, que foram adotados com o intuito de instalar e empreender a formação de uma mentalidade popular, comunitária e associativa nas localidades campesinas, com vistas, principalmente, a frear o fluxo migratório brasileiro intenso do meio rural para o meio urbano, estimular a tomada de crédito agrícola, o consumo de bens e insumos agrícolas oriundos do mercado norte americano e desonerar o poder público de quaisquer responsabilidades com essas populações, atribuindo a responsabilidade às comunidades por seus problemas e dificuldades.

<sup>5</sup> Missão é uma experiência que implica contato. No caso das professoras missioneiras formadas ou treinadas na CNER, eram elas que deveriam ir ao encontro dos habitantes da comunidade, propagando e divulgando informações a respeito das quais os rurícolas pouco ou nada conheciam, a exemplo, o crédito rural, Sociologia rural, Sanitarismo rural, entre outras.

Por meio das ações educativas, como círculo de estudos, trabalho de campo, debates, mesas redondas, conferências, semanas ruralistas e, em menor escala, projeções de filmes, cujas temáticas abordavam organização das comunidades, técnicas de missão rural, extensão agrícola, sociologia e sanitarismo rural, noções de Psicologia Educacional e Pedagogia, cooperativismo, indústrias, crédito rural, entre outros. Com isso, a CNER atuava no meio rural, incentivava a liderança local, professoras e a juventude a se responsabilizarem pela comunidade e a adotarem novas atitudes frente à comunidade, a sua cultura e tradições, como queriam os mentores da campanha.

Propagando a valorização do meio e o preparo da juventude para dotá-la de conhecimento e disposição para se integrar às atividades comunitárias, a CNER promoveu o treinamento, em sua maioria, de professoras rurais, leigas, sem habilitação específica para a atuação no magistério, tanto nos Centros de Formação, nos cursos de extensão ou treinamento, quanto nas escolas e nos Cursos Normais Rurais ou Cursos Regionais, de modo a doutriná-las/doutriná-los para a atuação no meio rural com a função intrínseca de difundir conhecimentos e promover a aceitação, receptividade e adesão a seus programas e projetos.

Com isso, as professoras missionárias encontravam-se entre uma missão e a própria formação, pois as “práticas educacionais” propagadas pela CNER foram difundidas como um “modelo” de desenvolvimento, muito embora esse modelo fosse aquele que interessava aos governantes e a determinados grupos dominantes agroindustriais brasileiros.

Munindo-se de uma campanha educacional para modificação do meio rural, de seus costumes e cultura, a CNER contribuiu para ampliar a aculturação da população nas localidades atendidas, colaborando para a desapropriação da terra, do conhecimento tradicional das comunidades e até mesmo para modificar modos de vida e alterar a identidade campesina.

Fundamentada nas referências que abraço, considero que a CNER cooperou para expropriar saberes das comunidades campesinas, o que as tornou alvos de desígnios do capital, preparando-as para uma pretensa “modernização da agricultura” e para o consumo acelerado de bens, serviços e crédito rural, amplamente divulgado como “necessários à melhoria” do meio campesino no qual os rurícolas viviam, melhorias que serviam tão somente ao avanço do capitalismo e dos interesses estadunidenses e internacionais em terras brasileiras.

Para disseminação desses intentos, a CNER capitaneou e treinou professoras e professores nos Centros de treinamento e nos Cursos Normais Rurais e Regionais, incutindo-lhes uma pretensa e apropriada visão de educação rural como queriam aqueles que estavam à frente dos Ministérios da Educação e da Saúde e da Agricultura brasileiros.

## Referências

- Arreguy, C. E. (1956). Populações Rurais e Produção Agrícola. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 3(3), 95-96.
- Barreiro, I. M. de F. (1989). *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Brasil (1956). *Decreto nº 38955 de 27 de março de 1956*. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER. Recuperado de: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/95960-dispue-subre-a-campanha-nacional-de-educacao-rural-cner.html>.
- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense.
- Conceição, D. C. (1955). As deficiências de base na educação brasileira, especialmente nas zonas rurais. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, Brasília*, 2(2), 167-181.
- de Certeau, M. (1982). *A Escrita da história* [trad. Maria de Lourdes Menezes]. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- de Certeau, M. (2005). *A cultura no plural* [trad. Enid Abreu Dobranszky, 4 ed]. Campinas, SP: Papirus.
- de Souza, L. R. (1956). A missão rural e a escola primária. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 4(1), 88-92.
- Ferreira, N. (2014). *Economia Doméstica: ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG—1953-1997)*. Jundiá: Paco Editorial.
- Gago Lourenço Filho, F. (1956). A valorização do professorado rural através de centros regionais de treinamento de professores rurais. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 1(3), 97-103.
- Gago Lourenço Filho, F. (1959). A valorização das zonas rurais pela educação da liderança local. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 9(6/7), 17-24.
- Le Goff, J. (1977). *A História Nova* [trad. Eduardo Brandão]. São Paulo: Martins Fontes.
- Le Goff, J. (1990). *História e memória* [trad. Bernardo Leitão]. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Lima, S. (2004). Escola rural: História, memória e representações. *Cadernos de História da Educação*, (3), 27-37. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/345/350>.
- Mendonça, S. R. (2010). Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). *Revista Tempo*, 15(29), 139-165. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SI4I3-770420I0000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI4I3-770420I0000200006&lng=en&nrm=iso).
- Mennucci, S. (1934). *Crise Brasileira de Educação* (2a. ed). São Paulo: Editora Piratininga.
- Peixoto, M. (2008). *Extensão Rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação*. Recuperado de: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao>.
- RCNER (1956). Resenha de alguns trabalhos da CNER, exclusivamente no meio rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 3(3), 64-89.
- RCNER (1959). Campanha Nacional de Educação Rural. Regulamento. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 8(6), 25-29.
- RCNER (1959). Origens da Campanha Nacional de Educação Rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 8(6), 14-23.
- Ribeiro, J. P. (2000). *A saga da extensão rural em Minas Gerais*. São Paulo: Annablume.
- Romero, N. (1954). Campanha Nacional de Educação Rural. Relatório apresentado ao Ministro da Educação. Em: Wandick Londres da Nóbrega (org.), *Enciclopédia da Legislação de Ensino* (vol. 2, pp. 184-193). Rio de Janeiro, Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde.

Terrise, A. (1956). O sentido humano da educação de base [trad. Maximiro Nogueira de Medeiros]. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 3(3), 164-170.

UNESCO (1979). *Recommandations 1934-1977*. Conference Internationale de l'éducation. France: Imprimerie de la Manutention à Mayenne. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/34\\_77\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/34_77_E.PDF).

Vargas, G. (1951, 15 de março). *Mensagem ao Congresso Nacional. Apresentada pelo Presidente da República por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1951* (pp. 102-103). Rio de Janeiro. Recuperado de <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1330>.

*Cómo citar este artículo:*

Vieira Campos Ferreira, N. (2018). Professoras missionárias “pessoas de rara dedicação e boa vontade”: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 115-132. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.248>.



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

## **Páginas ocultas de uma história indígena na fronteira do Oiapoque, no Amapá, Brasil**

*Hidden pages of an indigenous history  
on the border of Oiapoque, in Amapá, Brazil*

Uislei Uillem Costa Rodrigues

### RESUMEN

Este texto trata dos percursos adotados para o levantamento preliminar efetuado para a criação de um inventário das fontes de estudo e pesquisa sobre língua e educação dos povos indígenas do Amapá. Por isso, este artigo tem como escopo descrever os procedimentos utilizados para o levantamento de bibliografias e documentos que abordam a historiografia linguística e educacional das populações indígenas dessa região. Esse levantamento fundamenta-se nas considerações de Aguiar (1994) utilizando critérios expostos por D'Angelis, Cunha e Rodrigues (2002). Esta pesquisa documental se dá por meio de visitas técnicas a instituições e plataformas on-line. A partir dos dados foi possível reunir mais de 120 referências, de diversas áreas e autores. Das produções coletadas há nomes já conhecidos dos estudiosos de línguas e educação indígena, tais como, Arnaud (1969, 1970, 1975, 1980), Nimuendajú (1926), Gallois e Grupioni (2003), Gallois (1986, 1988, 1994, 2001, 2002, 2005), Green (1977, 1994, 1979), Grenand (1977, 1980, 1987, 1988, 1992, 1998), Vidal (1996, 2000, 2001), e outros. Assim, apesar de se ter levantado um número expressivo de materiais bibliográficos e documentais, não se tem a pretensão de tornar esse inventário um construto definitivo e inalterável, haja vista que as pesquisas sobre a história linguística e educacional ameríndia dos povos do Amapá tem conquistado o interesse de muitos pesquisadores.

*Palavras-chave:* Indígenas do Amapá, Produções sobre língua e educação indígena do Amapá, Historiografia das línguas e da educação indígena.

### ABSTRACT

This text deals with the paths adopted for the preliminary survey carried out for the creation of an inventory of the sources of study and research on the language and education of the indigenous peoples of Amapá. Therefore, this article aims to describe the procedures used for the survey of bibliographies and documents that address the linguistic and educational historiography of indigenous populations of this region. This survey is based on Aguiar's (1994) considerations, using criteria set out by D'Angelis, Cunha & Rodrigues (2002). This documentary research is carried out through technical visits to institutions and online platforms. From the data, it was possible to gather over 120 references from various areas and authors. In the collected productions, the names of famous indigenous education and language scholars appear, such as Arnaud (1969, 1970, 1975, 1980), Nimuendajú (1926), Gallois & Grupioni (2003), Gallois (1986, 1988, 1994, 2001, 2002, 2005), Green (1977, 1994, 1979), Grenand (1977, 1980, 1987, 1988, 1992, 1998), Vidal (1996, 2000, 2001), and others. Thus, despite having raised an expressive number of bibliographic and documentary materials, there is no intention of making this inventory a definitive and unalterable construct, given that research on linguistic and educational history of the indigenous peoples of Amapá has gained the interest of many researchers.

*Keywords:* Indigenous people of Amapá, productions on indigenous language and education of Amapá, historiography of languages and indigenous education.

**Uislei Uillem Costa Rodrigues.** Universidade Federal do Amapá / Univerisdade Federal do Pará, Brasil. Es máster en Educación (2019), con énfasis en Educación, Cultura y Sociedad, por la Universidad Federal de Pará, especialización en Docencia en Educación Superior (2014), y licenciado en Pedagogía (2013) por el Instituto de Educación Superior de Amapá (IESAP). Fue coordinador y asesor docente en el Centro de Educación Inclusiva del Servicio Social de la Industria (SESI), donde también trabaja como profesor de asistencia educativa especializada. Sus áreas de especialización son Lingüística y Educación. Es investigador en el Centro para el Estudio de Lenguas Indígenas. Correo electrónico: uisley@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4178-1424>.

## Introdução

Durante nosso trabalho com línguas indígenas do Amapá percebemos que as produções que tratam sobre a questão indígena dos povos dessa região ainda são bastante tímidas, embora já existam, essas pesquisas circulam em um ambiente um tanto restrito e estão em um campo periférico de estudo. Esses textos ficam limitados, em muitos casos, aos círculos de estudiosos que tratam do tema. Esses cientistas, por sua vez, estabelecem uma rede de conexão ou de referência a fim de tornarem públicas suas pesquisas.

Constatamos ainda que embora houvesse material, pesquisas, relatórios e documentações sobre os povos indígenas do Oiapoque ainda se encontram bastantes dispersos e isto em algum momento se tornou um limitador de outras pesquisas a qual nos dedicamos. Muitas referências que estão sendo levantadas, para serem postas no inventário e na catalogação da pesquisa a qual este texto cita, estão em bancos de dados de museus e universidades brasileiras ou internacionais. Algumas datam desde o início da etnologia no Brasil, ainda no século XVII.

Dessa forma, em 2017, iniciamos um projeto de pesquisa denominado “Fontes de Estudo e Pesquisa em Línguas Indígenas” que pretendeu levantar referências bibliográficas e documentais sobre as línguas dos povos indígenas da região do Oiapoque, no Amapá. Esse projeto iniciado no âmbito da Universidade do Estado do Amapá, expandiu-se e mais recentemente tem voltado sua atenção para materiais que abordam também a educação na fronteira norte do Amapá.

A mencionada pesquisa pretende reunir trabalhos, textos ou documentos que tenham relevância ou alguma utilidade para o estudo de qualquer aspecto da Educação e das línguas faladas pelos povos indígenas da região do Oiapoque. Esse levantamento conta também com trabalhos que não foram produzidos por pesquisadores da área da Linguística ou Pedagogia e que não estão voltados, prioritariamente, para as investigações sobre a educação e as línguas indígenas do Amapá. Assim, esta pesquisa contém trabalhos de linguistas, antropólogos, educadores, missionários, etnólogos, materiais didáticos ou instrucionais, relatórios e qualquer outro documento que apresente informações acerca das línguas das etnias Palikur, Karipuna, Galibi-Marworno ou Galibi do Oiapoque.

Os trabalhos reunidos para a futura catalogação estão, em sua maioria, disponíveis publicamente. Muitas dessas referências são teses e dissertações ou relatórios de expedições, documentos oficiais e outras produções acadêmicas. Os materiais que estão disponíveis para consulta em seus locais de arquivos abertos ao público, podem ser arquivos físicos ou online, depositados em sítios específicos, a depender de sua fragilidade no manuseio ou raridade. Há também produções que só podem ser consultadas por meio de contato direto com o autor da produção.

As informações coletadas para a futura catalogação, em sua maioria, estão disponíveis em sites online, contudo não são facilmente acessíveis pelos mecanismos de pesquisas, pois, demandam protocolos ou ferramentas especiais para localizá-las. Portanto, devido

a sua pouca facilidade de acesso consideramos esses materiais como “páginas ocultas” que, apesar de existirem, demandam familiaridade do pesquisador em coletar e buscar em bancos de dados diversos e confiáveis. Dessa forma, intentamos aqui apresentar os procedimentos adotados para a coleta dessas informações. Isso de forma mais direta ajuda ao pesquisador iniciante a perceber a importância do levantamento de bibliografias e documentos que contribuem para analisar o fenômeno ou objetos que suas pesquisas arrolam

## Conhecendo os povos indígenas da fronteira do Amapá

Os índios da região da fronteira do Amapá, aos quais fazemos alusão, estão localizados no Brasil, no Estado do Amapá, no município de Oiapoque, nas terras indígenas do Uaçá e em áreas adjacentes. Estes povos indígenas da fronteira do Amapá são constituídos por uma diversidade de populações ameríndias ou não-indígenas que confluíram para esta região, em diferentes tempos históricos, ora devido aos processos migratórios; ora por conta das alianças ou guerras que durante os séculos redefiniram o povo (Gallois e Grupioni, 2003).

A constituição de cada povo é marcada pela heterogeneidade étnica entre índios e não índios. (Gallois e Grupioni, 2003). Essa heterogeneidade é decorrente das várias populações ameríndias que sitiavam o que hoje conhecemos como estado do Amapá, no Brasil e que se “misturaram” com outros povos. Até início do século XX, pouco se tinha registrado os processos históricos e antropológicos da região e dessas populações. Foi Curt Nimuendajú um dos primeiros e principais etnólogos que estudaram os povos ameríndios do Amapá, em sua obra “Die Palikur Ich und Nachbarn”, publicado em 1926, nos traz inúmeros esclarecimentos acerca da constituição da população e nos ajuda a compreender os processos históricos vivenciados por estes povos.

Essa constituição personifica-se, na atualidade, nos povos indígenas que no Amapá residem e que atende pelos seguintes etnônimos: Os Palikur, os Karipuna, os Galibi do Oiapoque e os Galibi-Marworno. Esses povos são conhecidos por inúmeros nomes, ou melhor, os nomes que estão em determinadas obras foram grafados de diversas maneiras, o que por sua vez, também impõe alguma dificuldade ao pesquisador iniciante acerca da nomenclatura adequada na busca por esses documentos, ou seja, as páginas ocultas.

Os Palikur, por exemplo, durante séculos são designados por diversos nomes, o que resulta em controvérsias em qual seria sua designação, há quem alegue que Palikur foi um etnônimo que os índios usavam para estabelecer relações com outros índios e não índios. E há aqueles que afirmem que sua autodesignação seria Parikwene. Atualmente, estes índios estão situados de dois lados da fronteira Brasil/Guiana Francesa. No lado francês, vivem em bairros construídos pelo governo francês e em aldeias localizadas na margem esquerda do rio Oiapoque. No lado brasileiro estão distribuídos em dez aldeias no entorno do rio Urukauá, um dos afluentes do rio Uaçá (Gallois e Grupioni, 2003).

Os Karipuna são um povo formado por pessoas indígenas e não indígenas que se estabeleceram na região do rio Curupí, é possível que este grupo étnico já se autodenominasse *Karipuna* quando se estabeleceu nesta região. Em seu histórico atual, a maioria da população karipuna localiza-se nas margens do rio Curupí. A população está concentrada em quatro aldeias maiores e principais, mas, existem treze pequenas localidades que mantêm estreitas relações com as aldeias maiores (Gallois e Grupioni, 2003).

Os Galibi do Oiapoque receberam este etnônimo, porque seus descendentes são oriundos da região litorânea da Guiana Francesa, entretanto, à medida que foram migrando para o Brasil se estabeleceram no baixo do rio Oiapoque. Na região da Guiana Francesa esse povo se define como *Kali'na* ou *Galibi*. Na década de 50, chegaram à região, a de São José, lá se instalaram e residem até hoje. Esta aldeia está situada na margem direita do rio Oiapoque, em um trecho de terra firme cercado por roças e matas.

Os Galibi-Marwono, por sua vez, se autodesignavam como “gente do Uaçá”. Por intervenção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na década de 1980, adotam a designação de Galibi, com o intuito de identificá-los e diferenciá-los dos demais povos da região. Entretanto, as famílias se reconheciam como de origem heterogênea ou miscigenadas, incluindo povos descendentes dos Galibi, Caribe, Aruaque, Maruane e Aruã; mais recentemente, no decorrer das décadas de 1980/90, orientados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), passaram a se definir como Galibi-Marwono com o intuito de diferenciar-se dos Galibi do Oiapoque, grupo que não identificam como de origem comum (Gallois e Grupioni, 2003).

As atuais populações ameríndias do Amapá embora tenham sido estudadas por muitos pesquisadores durante o século passado, as produções que tratam da história das populações que residem na fronteira do Amapá ainda são pouco conhecidas por aqueles que se atrevem a estudar na atualidade a história e os sujeitos dessas populações indígenas.

## O interesse principal da pesquisa

As atuais populações ameríndias do Amapá embora tenham sido estudadas por muitos pesquisadores durante o século passado, as produções que tratam da história das populações que residem na fronteira do Amapá ainda são pouco conhecidas por aqueles que se atrevem a estudar na atualidade a história e os sujeitos dessas populações indígenas.

Toda pesquisa científica para estabelecer interpretações sobre sujeitos e objetos precisa começar com uma etapa muito importante: o levantamento das produções que aborde(m) o(s) fenômeno(s) do que se deseja estudar. Essa etapa de levantamento bibliográfico está presente em todos os tipos de pesquisa. Autores como Gamboa (2003), Gil (2002), Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012), Triviños (1987) e Lima e Miotto (2007) reconhecem, cada um à sua maneira, a importância do levantamento bibliográfico como etapa para toda e qualquer pesquisa.

No que tange os estudos sobre as populações indígenas do estado do Amapá, fazer este tipo de levantamento não se mostra como uma tarefa fácil. As produções científicas que estudam os sujeitos indígenas do Amapá, suas línguas, culturas, e processos diversos são de difícil localização. Isso se deve tanto pela dificuldade em acessar os conteúdos que estão dispostos, quanto pelo registro e nomeação dos trabalhos existentes que, às vezes, divergem da atual nomenclatura adotada pelos pesquisadores que à época dos estudos usaram uma terminologia que na atualidade não mais se aplica aquela população.

Os Galibi-Marworno são um dos povos que foram nomeados de diversas maneiras pelos seus pesquisadores, dentre as denominações por eles usadas temos as seguintes: “mum Uaçá”, “galibi do Uaçá” “Uaçauara”. Essas nomeações induzem ao pesquisador iniciante a dispensar a busca por estes termos e focalizar o levantamento somente utilizando o atual etnônimo.

Essa dispensa a outras terminologias limitam as pesquisas que intentam ter em seus escopos essas populações da fronteira do Amapá. Essa dificuldade foi uma das principais motivações para que se busca-se efetuar um catálogo sobre as referências sobre as populações indígenas dessa região.

No trabalho de Rodrigues (2017) há um quantitativo de produções que foram levantadas e que trazem em seu conteúdo aspectos históricos, linguísticos, culturais e educacionais dessas populações anteriormente citadas. O trabalho de Rodrigues (2017) propõe somente o levantamento das produções que ajudam os pesquisadores a compreender a história linguística ameríndia da região do Oiapoque, no Amapá.

No entanto, a partir da constatação de que os trabalhos acerca dessas populações indígenas mencionadas no trabalho de Rodrigues (2017) estão dispersos e em muitos casos “ocultados” seja pela terminologia ou pela dificuldade de acesso, deseja-se com a pesquisa a qual este texto faz referência organizar e aglutinar os trabalhos que estejam dentro da área da Linguística e da Educação, ainda que seja necessário dispor de materiais de outras áreas das ciências. Dessa forma, os pesquisadores iniciantes (ou não) poderão localizar e quando possível, acessar de forma facilitada as referências acerca dessas populações.

No entanto, para efetuar esse catálogo adotamos alguns procedimentos importantes e necessários para a coletas das informações que nele serão dispostas. Assim, a metodologia para a busca por esses materiais intentou facilitar ao máximo a busca das produções científicas ou não que estudam as populações indígenas do Amapá.

## Os procedimentos iniciais adotados

Considerando a precariedade de materiais reunidos sobre a questão indígena do Estado do Amapá esta pesquisa objetiva reunir bibliografias e referências que abordam alguns dos grupos étnicos que na região do Amapá estão situados. A pesquisa a que se refere este trabalho é de caráter documental.

A reunião destes referenciais ocorreu tanto com consulta por meio de visita técnica a instituições que possuem acervo correlato ao escopo deste estudo, quanto por meio de consulta banco de dados disponíveis on-line na Internet. Em sua maioria, as referências apresentadas na pesquisa a que este texto ilustra são oriundas desses bancos de dados digitais. Um dos objetos desta pesquisa é desenvolver e elaborar um banco de dados, em caráter de catálogo, que pudesse facilitar as pesquisas sobre os povos indígenas do Amapá. Nesse processo foram elencadas algumas categorias pertinentes à compilação das obras. Como já mencionado, para a realização do levantamento das obras, consultamos as mais diversas fontes de pesquisa tanto em ambientes on-line como em bibliotecas, instituições públicas e/ou privadas e universidades brasileiras.

O trabalho de levantamento dessas obras deu-se em sites de várias universidades brasileiras (tais como, UNICAMP, USP, UnB, UFPA, PEG, entre outros) e ainda por meio de visitas técnicas às instituições que possuem ou que acreditávamos possuir algum material pertinente a esta pesquisa (a saber: Biblioteca Pública Elcy Lacerda, Universidade Federal do Estado do Amapá, Universidade do Estado do Amapá, IEPÉ e etc.).

É importante destacar também a busca em banco de dados de periódicos científicos que permitiram a identificação de artigos científicos, resenhas e/ou relatos cujo tema era línguas indígenas faladas no Amapá ou educação indígena nessa mesma região. Nessas instituições e ambientes on-line de pesquisa, reunimos um número inicial expressivo de obras que possuem alguma correlação com o campo da Linguística, ainda que certas obras e produções apresentadas e reunidas nesta pesquisa não sejam de pesquisadores deste campo de estudo.

O material coletado por meio das visitas às instituições e aos sites de grandes universidades nacionais e internacionais possibilitaram-nos elaborar tabelas de classificação das obras reunidas. A classificação delineada nesta pesquisa vislumbra uma ordenação e facilitação de busca dos dados sobre as línguas indígenas faladas no Amapá.

Classificamos as obras por meio de itens de categorização a saber: ordem alfabética (por nome do autor ou por nome da obra), data de publicação, editora, idioma, área e subáreas, fonte de origem do material (entidades governamentais, universidades, editoras, grupos de estudo, etc) tipo de documento (on-line, pdf, word, ou impresso e outros), língua e etnia, classificação do material (dissertação de mestrado, tese de doutorado, artigo de revista, jornal, apresentação de trabalho, etc.) e indicador de proximidade do material de 1 a 3, assim quanto mais próximo a “1” o nível de proximidade com educação e/ou linguística é maior.

Para a etapa inicial da pesquisa dividimos os procedimentos do seguinte modo:

#### Etapa do Levantamento das fontes

Consistiu na busca por termos genéricos e específicos nas principais plataformas digitais e instituições brasileiras e em sites internacionais. Como já dito, os indígenas a que essa

coleta de dados faz referência foram nomeados de muitos modos e por isso, precisou-se identificar essas terminologias a fim de detectar os materiais. Os termos utilizados foram: “índios do Amapá”, indígenas da fronteira do norte Brasil”, “indígenas do cabo norte”, “Galibi do Oiapoque”, “Palikur”, “galibi-Marworno”, “Karipuna”. Além desses termos utilizamos outros a eles correlatos, tais como: “Parikwene”, “uaçauará” etc. Adotamos, também, outras grafias que se aproximassem das terminologias já mencionadas.

#### Etapa da seleção e classificação das fontes

Essa etapa se destinou a separação do material por proximidade com as áreas de linguística e da Educação. Apesar de prioritariamente buscarmos obras que tinham como eixos centrais essas áreas, não descartamos outras produções que mesmo de maneira tímida traziam em seus textos aspectos a elas relacionados. Por isso, não raro, nesse levantamento consideramos materiais didáticos, documentos e textos pertencentes a outras áreas de estudo.

#### Etapa de categorização das fontes

Para categorizar as bibliografias e documentos coletados optou-se por utilizar além da área de concentração, outros critérios que melhor refinassem as posteriores buscas. Essa etapa possibilitou a tabulação dos dados coletados, para uma localização das leituras de modo mais prático. Assim dentre as categorias possíveis elencamos as seguintes: I) Classificação, II) Fonte do documento, III) Tipo (formato) do documento, IV) Editora e V) área de concentração, essa última desdobrasse em área primária e secundária e não identificada. Pensamos ainda em adicionar como outra categoria o “local da produção”, assim seja possível definir em que locais se concentram estes trabalhos.

## Os resultados parciais

Quando iniciou-se esta pesquisa, o nosso objetivo detinha-se no levantamento e coleta de fontes de estudos e pesquisas em línguas indígenas do Amapá. Por isso, as fontes levantadas, em sua maioria, concentram-se em trabalhos que possibilitam estudar as populações indígenas do Amapá à luz da Linguística. Devido a amplitude e a perceptível dispersão das fontes tanto na área de Linguística como a área da Educação a pesquisa anteriormente mencionada e desenvolvida na graduação originou o desdobramento e aglutinação da educação como um segundo foco de levantamento.

Inicialmente como detivemos nosso levantamento em produções linguísticas sobre os indígenas do Amapá, essas produções estão em maior número que aquelas que tratam sobre a educação dos povos indígenas da fronteira do Amapá. Pretende-se, no entanto, levantar o maior número de produções possíveis sobre as duas áreas principais, afim de equipará-las em quantidade.

Como anteriormente mencionado, a tabulação foi utilizada para otimizar a localização das leituras. Assim, os critérios antepostos ajudaram na elaboração dos termos para a posterior consulta facilitada. Essa tabulação possui um layout bastante primário, pois está em fase de desenvolvimento.

O Layout de apresentação dos dados coletados (quadro I) é uma adaptação dos itens que foram tabulados e usados para a organização dos dados que serão expostos no catalogo a ser produzido. Esse quadro (quadro I), como elucidado acima, é a estrutura utilizada para a construção e mapeamento por meio de “filtros” que permite ou permitirão o acesso facilitado para a organização dos dados por meio das categorias elementares a serem expostas no produto final: o catálogo.

O catalogo em construção apresenta uma estrutura de exposição baseada nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para referências. Além disso, apresenta os itens abaixo como organizador das mesmas. Esses itens são explicados no catalogo dentro do título “concepção da obra”, ajudando o pesquisador que consultar a obra a facilidade de localização das leituras que deseja. Assim, a obra catalográfica está organizada por autor e ordem alfabética, bem como também se é possível consultar as referências por meio dos etnônimos das populações.

Quadro 1. Exemplo de layout para apresentação dos trabalhos levantados.

Completa	1ª letra do título	1ª letra nome autor	Data de publicação	Título principal	Autor (ABNT)	Editora	Idioma	Area	Subareas	Resumo	Fonte do acervo	Tipo de documento	Nº pag.	Língua/etnia	Classificação	Proximidade com a área
Sim	L	G	2005	Línguas em contato no oiapoque: As comunidades indígenas Karipuna	Guedes, Waldenise Maria Martins	Univer- sidade Federal do Pará - UFPA	PT	Lingüística	Sociolingüística, bilin- guismo, educação	Sim	UFPA	PDF	117 f	Kari- pu- na	Disser- tação (Mes- trado)	1
Sim	A	M	1999	A Estrela do Norte: Reserva indigena do Uaçá	Musolina, Alvaro Augusto Neves	UNI- CAMP	PT	Etno- logia, atropo- logia	Etnologia, linguagem e cultura	?	UNI- CAMP	PDF	247f	Indios do Ama- pá	Disser- tação (Mes- trado)	3
Sim	M	D	2011	Modos de escrever: Tradição oral, letramento e segunda língua na educação escolar wajãpi	Dos Santos, Lilian Abram	UNI- CAMP	PT	Lingüística, educação	Multicultu- ralismo, plurilinguis- mo e educação bilíngue	Sim	BDTD	PDF	207f	Wa- jãpi	Tese (Douto- rado)	2

Legenda: “PT”: texto em língua portuguesa.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na coleta de Rodrigues (2017).

Há informações importantes que serão consideradas na catalogação das produções. Elas foram anteriormente mencionadas no quadro I e são a) Classificação: usada para descrever o tipo do documento. Exemplos: dissertação, tese, jornal, livro etc. b) Fonte do documento: refere-se a origem do documento, se trata de um acervo digital ou físico. Exemplo: banco de dados on-line (site), biblioteca, museu, universidade etc. c) Formato do documento: se digital ou impresso e, ainda, o tipo de arquivo (pdf, doc., manuscrito, etc), d) Editora:

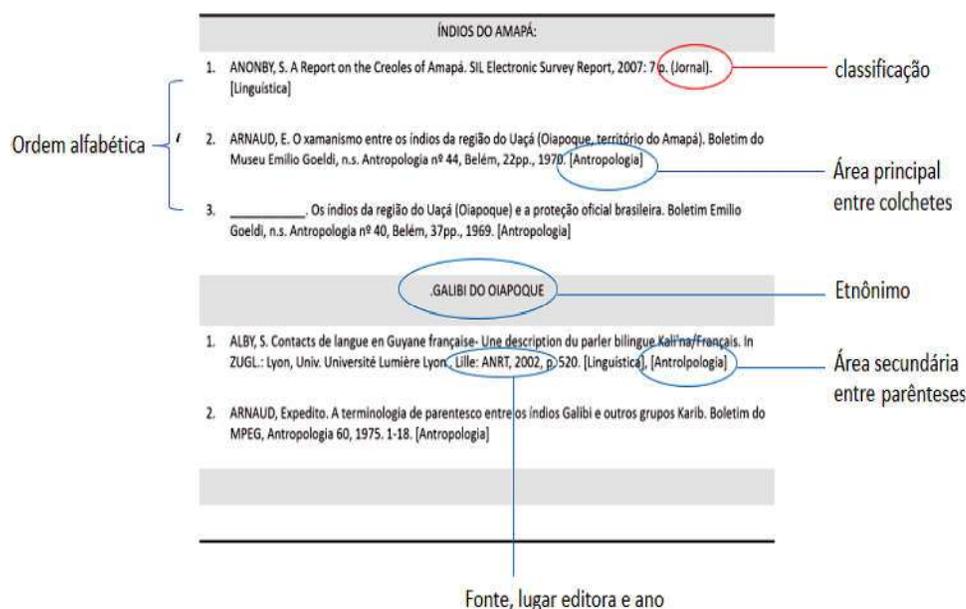
quem publicou o material, e) Área principal de concentração, f) Área secundária de concentração, g) Área de concentração não identificada. Utiliza-se na obra notas explicativas para orientar quanto a existência ou ausência de resumo na obra levantada e, ainda, a correspondência que se tem com as siglas que aparecem. Para a disposição no catálogo das fontes de estudo e pesquisa será adotada a apresentação mostrada na figura I.

A figura I apresenta um possível layout que poderá ser adotado para a catalogação das fontes de estudo e pesquisa em línguas e educação indígena do Amapá. No entanto, está é uma dentre outras possibilidades que se apresenta para nós. Intentamos expor o máximo de informações acerca das obras coletadas e por isso, podemos lançar mão de outras alternativas de apresentação desse conteúdo. No entanto, independente do layout utilizado, certamente, buscaremos a otimização da informação a ser fornecida ao leitor/pesquisador a fim de tentar minimizar limitações aos estudiosos dessas áreas acerca das populações indígenas do Amapá, no Brasil.

## Considerações finais

O levantamento das referências ou o levantamento bibliográfico é um passo muito importante para uma pesquisa, seja ela de que natureza for, o objetivo que tiver, ou até mesmo os procedimentos que adotar. Cabe ao pesquisador efetuar um levantamento que o possibilite verificar o que se tem sobre o fenômeno que sua pesquisa deseja investigar.

Figura 1. Exemplo de disposição das referências na ficha catalográfica (Rodrigues, 2017).



Fonte: Rodrigues (2017).

No que tange pesquisas sobre as populações indígenas do Amapá apesar de existir materiais que estudem essas populações, estes materiais encontram-se dispersos e circulam em um restrito grupo de intelectuais que estudam estas comunidades indígenas. Aliás, acredita-se que estes mesmos grupos de intelectuais indigenistas são responsáveis por maior parte dessas produções.

A concentração das produções, em apenas certos intelectuais, não pôde ser considerada verdadeira quando efetuamos o levantamento das produções intelectuais sobre as duas áreas definidas. Contatamos que a uma rica literatura que não é de fácil localização e acesso.

Por sua vez, ao efetuarmos esse levantamento e utilizarmos os procedimentos que elencamos tentamos apresentar não só outras fontes para se estudar esses indígenas que estão no Amapá, como demonstramos que é possível usar procedimentos similares para a construção de inventários e catálogos sobre temas diversos que estejam dispersos.

Por fim, entendemos que este trabalho não pode ser completo e definitivo e por isso se configura como uma obra em constante construção. No entanto, este estudo preliminar fica circunscrito a cem exemplares, pois algumas limitações externas inviabilizam a abrangência deste trabalho. Obviamente, devido ao seu caráter não definitivo este estudo apresenta algumas inconsistências; embora seja um material útil e de relevância para os pesquisadores em línguas indígenas do Estado do Amapá.

## Referências

- Gallois, D. T., y Grupioni, D. F. (2003). *Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?* São Paulo: Iepé.
- Gamboa, S. (2003). Pesquisa qualitativa: Superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, 3(3), 393-405. Recuperado de: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, U. (2017). *Fontes de pesquisa e estudo de línguas indígenas do Amapá: Produção do último século*. Amapá: Manuscrito.
- Lima, T., y Miotto, R. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, (esp. 10), 37-45. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>.
- Nimuedajú, C. (1926). *Die Palikur indianer und ihre nachbarne*. Goetborg: Fjard Foeljden.
- Pizzani, L., Silva, R. C., Bello, S., y Hayashi, M. (2012). A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 10(1), 53-66. Recuperado de: [www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php](http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php).
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

### Cómo citar este artículo:

Costa Rodrigues, U. U. (2018). Páginas ocultas de uma história indígena na fronteira do Oiapoque, no Amapá, Brasil. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 133-142. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.243>.



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

## Escuela Nacional Preparatoria, ¿ejercicios físicos o militarización? 1867-1913

*Escuela Nacional Preparatoria, physical exercise or militarization? 1867-1913*

Daniel Mendoza Bolaños

### RESUMEN

La Escuela Nacional Preparatoria fue fundada para impartir cultura a sus estudiantes y para prepararlos para cursar los estudios superiores. Desde su creación en 1867 fue objeto de ataques por parte de algunos sectores que veían en ella una ruptura entre la educación tradicional y los nuevos enfoques pedagógicos con los que se propuso colaborar con el progreso de México. Las luchas por los contenidos en la enseñanza de la Preparatoria se aprecian en las diversas reformas realizadas a su plan de estudios hasta 1913, en las que se dio prioridad a las materias con contenidos científicos, relegando a las humanidades por considerarlas poco prácticas. Sin embargo, en lo que hoy se puede llamar *currículo oculto*, desde el inicio de las actividades de la Escuela fueron impartidos ejercicios físicos a través de la materia de Gimnasia, con el fin de que los estudiantes desarrollaran y robustecieran las fuerzas corporales al tiempo que aprendían a formarse ideas y ejercitaban sus facultades intelectuales. Aquí se hace una revisión de los planes de estudio preparatorianos anteriores a 1913, con énfasis en la impartición de ejercicios físicos y militares. Se muestran también los intentos por implantar la disciplina militar y se exponen y analizan los debates en torno a su instauración, así como las características de ese tipo de instrucción en una institución civil que se había caracterizado por atender la educación física, moral e intelectual de sus alumnos. Al final de este trabajo se exponen algunos comentarios que se desprenden de la revisión minuciosa de los documentos consultados, principalmente los textos elaborados por investigadores como Mílada Bazant, Javier Garcíadiego y Clementina Díaz y de Ovando, entre otros, así como compendios de legislación universitaria, correspondencia y documentos oficiales del Fondo de la Escuela Nacional Preparatoria, resguardado por el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

*Palabras clave:* Ejercicios físicos, militarización, Escuela Nacional Preparatoria, Victoriano Huerta, servicio militar.

### ABSTRACT

UNAM's high school system, called Escuela Nacional Preparatoria, was founded to provide its students with culture and prepare them for higher degree studies. Since its creation in 1867, it has been under the attacks of some sectors that believed that the pedagogical approaches it had created in order to contribute to the nation's progress went against traditional education. The conflict to determine educational contents in Preparatoria can be seen in the various reforms made to its curriculum up to 1913, in which priority was given to subjects with scientific content, relegating Humanities, deeming them impractical. However, in what today might be called *hidden curriculum*, from the beginning of the activities of the Escuela Nacional Preparatoria, physical exercises were taught through the subject of Gymnastics, in order for students to develop and improve their body strength while learning to form ideas and exercising their intellectual faculties. In this paper, a review of the pre-1913 high school curricula is made, emphasizing the teaching of physical and military exercise. It also highlights attempts to implement military discipline, and presents and analyzes the debates surrounding its establishment, as well as the characteristics of this type of instruction in a civilian institution that had been characterized by its attention to the physical, moral, and intellectual education of its students. The comments presented at the end of this work arised from the detailed review of the documents consulted, mainly texts prepared by researchers such as Mílada Bazant, Javier Garcíadiego, and Clementina Díaz y de Ovando, among others, as well as compendiums of university legislation, correspondence and official documents from the Fondo de la Escuela Nacional Preparatoria, which is safeguarded by the historical archive of the Universidad Nacional Autónoma de México.

*Keywords:* Physical exercises, militarization, Escuela Nacional Preparatoria, Victoriano Huerta, military service.

**Daniel Mendoza Bolaños.** Instituto de Especialización para Ejecutivos, Ciudad de México. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México; maestro y doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el CINVESTAV. Trabaja la línea de investigación "La formación de los intelectuales y las instituciones de cultura y educativas en México, siglo XX". Imparte diversas materias en bachillerato, licenciatura y posgrado. Correo electrónico: damebo07@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7382-6944>.

## Ataques y defensas para implantar los ejercicios físicos y militares en la Escuela Nacional Preparatoria, 1867-1913

La Escuela Nacional Preparatoria fue una de las instituciones educativas creadas en México por el presidente Benito Juárez tras el triunfo de la República, en 1867. Con la reorganización de su gabinete, Juárez dio un lugar central a la instrucción pública, convencido de que las rencillas internas que amenazaban la estabilidad política solo podían superarse a través de una adecuada educación. Para posicionar a la educación como base para alcanzar el progreso fue restablecido el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En la comisión encargada de planificar la educación figuraba Gabino Barreda,<sup>1</sup> quien influiría en la redacción definitiva de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, expedida el 2 de diciembre de 1867, mediante la cual se declaró gratuita y obligatoria la educación elemental, se normaron todos los niveles educativos y se establecieron escuelas nacionales para hacerse cargo de la educación superior, dado que desde 1865 México no tenía universidad (Tamayo, 1967). La instrucción de la Preparatoria complementaría a la elemental y serviría para preparar a los alumnos para ingresar a la educación superior. En el artículo 8 de la Ley Orgánica de Instrucción se establecieron las materias que serían enseñadas en la escuela recién creada, cuyo plan fue presentado como una novedad agresiva y una reforma a fondo que tenía su fundamento en el Positivismo, proponiéndose estudiar las ciencias en el orden instaurado por el filósofo francés Augusto Comte (1796-1857).

La Escuela Preparatoria sustituyó al Colegio de San Ildefonso, y el edificio de este fue su sede. En la nueva institución se dio prioridad a la enseñanza de las ciencias con el argumento de que estas ordenan la mente, a diferencia de las humanidades, las cuales hacen divagar. Con el orden en el aprendizaje de las materias se buscaba crear mentes ordenadas, científicas y progresistas. Gracias al tesón de Barreda, la Preparatoria logró tener influencia a nivel nacional y algunos estados adoptaron su plan de estudios para sus institutos científicos y literarios (Bazant, 1993).

Después de casi 20 años de funcionamiento, en los que tuvo ataques y heroicas defensas, la Preparatoria recibió como director al licenciado y coronel Vidal Castañeda y Nájera, en enero de 1885. Su designación causó malestar en la prensa y en los estudiantes de la institución, pues advirtieron que el presidente Porfirio Díaz quería instaurar el orden en el plantel a través de la mano dura de un hombre conocido por enérgico. Después del Congreso Nacional de Instrucción de 1890-1891, los miembros de la comisión encargada de la revisión de la instrucción preparatoria propusieron que se aumentara un año al ciclo de esos estudios, con lo que se cursaría en seis, e incluir en el plan de estudios ejercicios militares para el primero y segundo años, ejercicios gimnásticos para el tercero y cuarto años, y manejo de armas para quinto y sexto años. Con esta propuesta los comisionados consideraron que no descuidaban proveer a las necesidades

<sup>1</sup> Gabino Barreda (1818-1880), introdujo en México el Positivismo, doctrina filosófica “que se niega a estudiar otra realidad que no sea la sensible. Se acepta por realidad lo que estudian las ciencias, principalmente la realidad de la naturaleza y de la sociedad” (Barreda, 1978, p. IX). Esta doctrina regiría de manera oficial en la Escuela Preparatoria y se convertiría también en la filosofía del sistema educativo mexicano.

de la educación física y procuraron hacerlo en forma práctica, es decir, tratando de que los ejercicios gimnásticos que instituía fueran de incuestionable utilidad efectiva, como los ejercicios físicos y el manejo de las armas (Hermida, 1976). Aunque los ejercicios físicos se impartieron desde el inicio de las labores de la Escuela, este fue el primer intento por incluirlos oficialmente en el plan de estudios; sin embargo su incorporación no se dio en 1891 sino hasta 1896, cuando a través de una nueva reforma al plan de estudios de la Preparatoria se hizo obligatorio el curso de gimnasia, “en el sentido de ejercicios higiénicos, no atléticos, divididos en dos grupos: el de gimnasia en el que prevalece el sistema sueco y el de esgrima” (Chávez, 1902, citado en Bazant, 1993, p. 170).

Castañeda y Nájera dejó el cargo de director de la Preparatoria en 1901. Su gestión estuvo marcada por constantes enfrentamientos con los estudiantes y con la prensa: en un periódico se le acusó de implementar un régimen militar. Si bien en ese periodo no tuvo lugar un sistema castrense en la Preparatoria, en marzo de 1885 algunos de sus alumnos, mostrando un elevado patriotismo, ofrecieron alistarse en el ejército en caso de que México se viera envuelto en un conflicto armado con Guatemala, derivado de una supuesta anexión arbitraria de toda Centroamérica que el presidente de aquel país planeaba llevar a cabo y a la cual Porfirio Díaz se opuso (Díaz, 1972). Al final no hubo enfrentamiento y los estudiantes regresaron a las aulas.

Bajo la dirección interina de Manuel Flores, en octubre de 1901 nuevamente fue reformado el plan de estudios de la Escuela Preparatoria. En él se estableció que la enseñanza tendría por medio la instrucción de los alumnos y por objeto su educación física, intelectual y moral. Dentro del currículo se incluyeron las materias de ejercicios militares, ejercicios gimnásticos, manejo de armas, tiro al blanco y juegos libres, cuyas clases se darían todos los días y los alumnos tendrían la obligación de concurrir a ellas (Paniagua, 2008). En 1907, dentro de la siguiente reforma al plan de estudios, cuando la Escuela tuvo como director a Porfirio Parra, se estableció que los alumnos harían diariamente los ejercicios adecuados a su educación física durante los años que cursaran en la escuela. Esta materia tenía carácter obligatorio, pero no requería que todos los estudiantes se examinaran, sino solo aquellos que no hubieran comprobado con certificados que habían asistido con aprovechamiento al noventa por ciento de las clases (Paniagua, 2008).

En septiembre de 1910 la Escuela Nacional Preparatoria dejó de depender de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, creada en 1905 por Justo Sierra, y se incorporó a la recién fundada Universidad Nacional de México, institución que reunió también a las escuelas nacionales de Medicina, Jurisprudencia, Bellas Artes, Ingenieros y Altos Estudios. En noviembre siguiente, al estallar la Revolución mexicana, únicamente algunos universitarios simpatizaron con el movimiento armado, la mayoría no solo no apoyó la revuelta, sino que la menospreciaron. Actuaron como si nada sucediera en el país de finales de 1910 a mediados de 1911 (Garcíaadiego, 2006). El año escolar 1910-

1911 fue inaugurado el 2 de mayo y los cursos se clausuraron el 24 de marzo. Según el director de la Escuela, en ese periodo la disciplina no dejó nada que desear y las clases no fueron interrumpidas en el plantel; los estudiantes y profesores cumplieron con sus obligaciones y no hubo manifestaciones ni griterías, por lo que no fue necesario imponer ningún tipo de castigo (AHUNAM, FENP, 1911).

En mayo de 1911 Porfirio Díaz renunció a la presidencia de la república y fue sustituido por Francisco León de la Barra. Francisco I. Madero sería electo presidente de México en octubre del mismo año y tomaría posesión el 6 de noviembre siguiente. Las propuestas del nuevo mandatario en el ámbito militar, en el cual buscaba reorganizar al ejército, contribuyeron a restarle simpatías en el pueblo. Comenzaron entonces las manifestaciones de inconformidad, como la del Centro Democrático Anti-reeleccionista, que en diciembre de 1911 protestó por considerar una injusticia lo contenido en un decreto en el cual se estableció el servicio militar obligatorio en el ejército. En una carta del 16 de diciembre de 1911, los miembros del grupo político recordaron a Madero que su propuesta había sido la instrucción militar obligatoria, con la adición de que el servicio militar fuera voluntario, y que su aplicación iba contra el sentir del pueblo (Fabela, 1976). Entre los argumentos de oposición al servicio obligatorio en el ejército en tiempos de paz impuesto por Madero resaltan los del injusto haber que recibían los soldados y que las clases más desvalidas, que eran quienes serían reclutadas, tenían una aversión profunda por lo que consideraron una esclavitud del cuartel.

Madero pensaba que la instrucción militar obligatoria sería muy eficaz para que los ciudadanos estuvieran siempre aptos para el ejercicio militar sin que la nación tuviera que hacer grandes gastos, “pues para lograr ese objeto será cuestión de hacer obligatoria la enseñanza militar en todas las escuelas desde las primarias hasta las profesionales” (Madero, 1998, p. 162). Sin embargo, hasta finales de 1911 no se conoce ninguna disposición oficial respecto de la implementación de ese tipo de enseñanza en las escuelas de los estados. Aun así, Venustiano Carranza, gobernador de Coahuila, inició la conformación de fuerzas militares en las que incluyó algunas instituciones educativas, para defender a Madero y a su propio estado.

Entre el Porfiriato y el Maderismo, el curso en la Preparatoria se extendió de julio de 1911 a marzo de 1912. En el reporte del periodo, el director Francisco Echeagaray mencionó que había prestado mucha atención a la educación física de los alumnos y que se procuró adiestrarlos en los ejercicios militares, para lo que contaban con cuatrocientos fusiles con sus respectivos armeros; señaló también que en breve dispondrían de un terreno *ad hoc* para la práctica en orden de disparo y de tiro al blanco (AHUNAM, FENP, 1912).

Debido a la injerencia en el sector educativo que Madero quiso tener para reorientarlo políticamente, los estudiantes se manifestaron en contra de las autoridades educativas y del aparato gubernamental (Garcíadiago, 2006). Sin embargo, la oposición estudiantil no fue permanente. En la Escuela de Agricultura surgió un movimiento de apoyo al go-

bierno derivado de una rebelión encabezada por Emilio Vázquez Gómez en Chihuahua, en marzo de 1912. Los estudiantes de esa Escuela pidieron que la Secretaría de Guerra los instruyera militarmente. Esta actitud patriótica tuvo eco en varias escuelas. En la Preparatoria los estudiantes organizaron una nutrida manifestación en honor de Madero, en la que participaron contingentes de las escuelas profesionales (Garcíadiago, 1996).

Posteriormente, algunos estudiantes de las escuelas de Ingenieros, Medicina y de la Preparatoria crearon la Unión Estudiantil de Defensa Nacional y se organizaron en grupos de voluntarios dispuestos a recibir instrucción militar ante lo que consideraron una intromisión de los Estados Unidos de América en los asuntos nacionales, debido a que públicamente presionaban al presidente para que pusiera fin a una rebelión encabezada por Pascual Orozco, quien había luchado al lado de Madero en el derrocamiento de la dictadura de Porfirio Díaz. Victoriano Huerta fue comisionado para combatir el levantamiento y, con el apoyo de Francisco Villa, derrotó a Orozco en julio.

A mediados de 1912 el presidente mejoró notablemente sus relaciones con los estudiantes. Incluso presidió la ceremonia de graduación de preparatorianos en los primeros días de junio y “se permitió solicitar el apoyo de los jóvenes no solo en la lucha en caso de conflictos internacionales, sino también en su lucha contra las rebeliones locales, contrarias a las instituciones legales del país” (Garcíadiago, 1996, p. 192). Poco tiempo después, quizás como resultado de los movimientos estudiantiles contra Madero en los que participaron los universitarios, a través de un oficio del 22 de junio de 1912 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes expresó al rector de la Universidad su deseo de que se considerara, discutiera y resolviera en el Consejo Universitario la necesidad y conveniencia de establecer en las escuelas dependientes de su Ministerio un curso especial de ejercicios militares y propuso que estos tuvieran una duración de tres años, los cuales comenzarían a ser obligatorios desde los últimos años de la primaria superior a fin de que disfrutaran de sus beneficios todos los alumnos de ese nivel, o que comenzara a ser obligatorio el curso desde el primer año de la Preparatoria (AHUNAM, FEAC, caja 7, expediente 47, documento 4).

El rector Joaquín Eguía Lis contestó: “ya me dirijo a las escuelas respectivas con el fin de que las juntas de profesores estudien estos asuntos, según lo dispone el artículo 8, fracción Iª de la Ley Constitutiva de la Universidad” (AHUNAM, FEAC, caja 7, expediente 47, documento 4, fojas 10-15). Las respuestas de las escuelas universitarias fueron diversas: las de Ingenieros y Jurisprudencia señalaron que no les correspondía estudiar el punto, porque no se refería especialmente a ellas; la de Medicina aprobó en principio el establecimiento del curso de ejercicios militares, aún en las escuelas primarias, pero se excusó de formular el programa; la de Bellas Artes la aprobó también, y propuso que los cursos se dieran principalmente en las escuelas primarias; a la de Altos Estudios no se le pidió opinión porque, supuesto el carácter especial y superior de esa Escuela, no podía estar sujeta a las mismas reglas que las demás (AHUNAM, FENP, 1913), no

obstante, su director, Ezequiel A. Chávez, estaba en contra del establecimiento de los ejercicios militares, tanto en las escuelas universitarias como en las primarias.

La respuesta de la Preparatoria la dio su director Valentín Gama<sup>2</sup> el 15 de noviembre de 1912, y dijo que al respecto los profesores opinaron que:

- I.- La instrucción militar debe principiarse en el primer año de la educación primaria superior y terminar en la Preparatoria.
- II.- Dicha instrucción debe ser obligatoria.

Tocante a la resolución que forma parte de su dictamen, aprobaron por mayoría el siguiente acuerdo:

Dígase a la superioridad que la J. de Prof. de esta E. ha resuelto que a reserva de estudiar definitivamente más tarde con el tiempo suficiente los programas de los ejercicios militares que se establezcan en la misma escuela, por ahora se concreta a enviarle el programa elaborado por la comisión nombrada al efecto [AHUNAM, FEAC, caja 7, expediente 47, documento 4, fojas 10-15].

Las decisiones de las autoridades universitarias no coincidían con el sentir de los estudiantes, quienes habían dejado claro que solicitaron la instrucción militar para luchar como soldados voluntarios en caso de una invasión extranjera, pero que ello no debía implicar la organización militarista de las escuelas. Sin embargo, Madero no tuvo que hacer uso del apoyo ofrecido por los estudiantes, quienes ante la nula probabilidad de que México participara en un conflicto internacional, dejaron de asistir a las lecciones militares y los grupos de voluntarios fueron disueltos en octubre de 1912.

El 29 de enero de 1913 el secretario de la Escuela Nacional Preparatoria, Mariano Canseco, dio un informe de las actividades de la institución correspondiente al ciclo escolar de 1912 y señaló que los preparatorianos se habían mantenido disciplinados y que esto honraba a los alumnos de la Escuela, y que “no obstante los trastornos ocurridos en otros planteles, en este no se han registrado faltas graves de insubordinación, lo cual evitó al señor Director que se viera en el penosísimo caso de acordar y consultar expulsiones” (AHUNAM, FENP, 1913).

Por su parte, el director dio su primer informe el 3 de febrero de 1913. En él se refiere de manera central a las actividades físicas de los alumnos, la disciplina y la instrucción militar y algunos requerimientos para que esta fuera instaurada en la Preparatoria. Valentín Gama lo expuso así:

El papel principal de la escuela era el de impartir la cultura; hagamos que esta sea un factor importante de la cultura nacional. Puede además la escuela, y debe hacerlo así, aprovechar todas las oportunidades para influir favorablemente en la parte física y moral de la juventud. Desgraciadamente, en cuanto a lo primero, poco podemos hacer: este viejo monumento que la escuela ocupa fue concebido y construido bajo ideas pedagógicas muy distintas de las reinantes ahora; mucho se ha hecho para embellecerlo y transformarlo, pero a pesar de eso todavía tiene más de convento que de escuela.

<sup>2</sup> El nombramiento de Valentín Gama (1868-1942), destacado profesor de la Escuela de Ingenieros, para sustituir a Francisco Echeagaray el 14 de marzo de 1912, fue considerado un premio a su maderismo. Durante su gestión contó con el apoyo total del gobierno (Garcíaadiego, 1994, p. 182), aunque para implantar el militarismo en la Preparatoria antepondría algunas condiciones, principalmente materiales.

No tenemos derecho a decir que hacemos educación física, con la hora de ejercicio que imponemos a los estudiantes; tanto más cuanto que no hemos logrado conseguir que ese ejercicio no les sea repulsivo. En otras, como en las escuelas y universidades de los Estados Unidos, cuesta trabajo contener a los estudiantes para que no se entreguen con demasiado calor a los juegos y deportes, y a toda clase de ejercicios; entre nosotros sucede lo contrario; sin duda que tiene su parte en esto las inclinaciones de la raza; pero también, y no poca, las condiciones materiales de los locales ocupados.

Como por otra parte el edificio que ocupamos no tiene ya ni la capacidad que se considera como higiénica, con relación con el número de alumnos que a ella concurren, creo que ha llegado el momento de pensar en establecer otras escuelas; y sería conveniente que se establecieran en las afueras de la ciudad, tanto para que los alumnos experimenten constantemente la influencia, en todos sentidos saludable de los ejercicios y juegos y del aire libre, como para substraerlos a las atracciones malsanas de la ciudad.

Por el informe del señor Secretario os habéis enterado de que no ha habido que lamentar graves infracciones a la disciplina, que hubiesen ameritado severos castigos. Ha habido, sin embargo, momentos difíciles en los que ha flotado en el ambiente de esta escuela un espíritu de rebeldía. Esto no es extraño, los sentimientos reinantes en la sociedad tienen que reflejarse en la escuela, y aun multiplicándose en intensidad por la natural impetuosidad de la juventud. Afortunadamente hemos entrado en calma, y confiamos en que esta no se turbará más, convencidos los estudiantes de la rectitud de los propósitos que animan a la Secretaría de Instrucción Pública y a la Dirección de esta Escuela.

Por acuerdo de la Rectoría de la Universidad, se sometieron a consideración de la Junta de esta Escuela varias cuestiones. Una de ellas fue si debía de impartirse la instrucción militar a los alumnos de la escuela y durante cuatro años. La Junta opinó en sentido afirmativo, y esa opinión se comunicó a la Rectoría. Ni el Consejo Universitario ni la Secretaría de Instrucción Pública han resuelto lo que en definitiva deba hacerse; pero sin duda que, si la resolución es en el sentido en que opinó la Junta, habrá que esperar para ponerla en práctica a que tengamos un local adecuado [AHUNAM, FENP, 1913].

Pocos días después de estos informes, los acontecimientos de la Decena Trágica en la capital de la república, en la que fueron asesinados Francisco I. Madero y José María Pino Suárez, transformarían la relación de algunas partes de la población hacia el gobierno. El sector educativo sufriría una transformación en su organización administrativa y en los objetivos y métodos. Estos cambios se reflejarían en la Preparatoria como un modelo disciplinario que se pretendía implantar en todas las escuelas que dependieran del Ministerio de Instrucción.

## Militarización efímera

Durante el periodo presidencial de Benito Juárez y el largo tramo de Porfirio Díaz los esfuerzos políticos se dirigieron hacia la unidad de los mexicanos y el desarrollo económico, en perjuicio del avance cultural o educativo. En este sentido, no se hacía necesario contar con gruesas filas en el ejército, sino solo los elementos necesarios para enfrentar las esporádicas revueltas a lo largo del territorio nacional. El sistema educativo en las

últimas décadas del siglo XIX tuvo infinidad de críticos y defensores, aunque casi todos coincidían en la necesidad de que se instauraran ejercicios físicos y militares en las escuelas primarias elementales para dar a los niños una educación integral que buscara su desarrollo a través de la práctica de la higiene, de la gimnasia y de la instrucción objetiva. Opinaban que la enseñanza tenía que cultivar todas las facultades físicas, intelectuales y morales (Meneses, 1998). El tema para las escuelas de educación superior era distinto. Para ellas se debatía la practicidad de las materias que se cursaban como medio útil para la profesión que desempeñarían los alumnos a su egreso.

A principios del siglo XX en la Escuela Nacional Preparatoria, objeto de grandes debates pedagógicos por su método de enseñanza basado en el Positivismo, los ejercicios físicos fueron acompañados por materias de ejercicios militares y de manejo de armas. Sin embargo, con la llegada de Madero a la presidencia y su urgencia de reservas militares para defender a su gobierno, la Preparatoria comenzó a ser blanco de intenciones para militarizarla, en parte por la juventud e ímpetu de sus alumnos, y en parte para acallar las manifestaciones contra el régimen. Si no fue implantada la militarización en la Preparatoria durante el periodo maderista fue por la resistencia de los estudiantes y el respaldo de las autoridades de la Universidad Nacional y del mismo director de la Escuela, que consideró contraria al propósito educativo original preparatoriano la militarización con la que se buscaba asignar grados castrenses a los egresados.

## Referencias

- AHUNAM (s.f.). FEAC, [Fondo Ezequiel A. Chávez, caja 7, expediente 47, documento 4].
- AHUNAM (s.f.). FEAC [caja 7, expediente. 47, documento 4, fojas 10-15].
- AHUNAM [Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México] (1911). FENP [Fondo de la Escuela Nacional Preparatoria, sección: Dirección, serie: Informes, caja 2, expediente 37].
- AHUNAM (1912). FENP [sección: Dirección, serie: Informes, caja 2, expediente: 38].
- AHUNAM (1913). FENP [sección: Dirección, serie: Informes, caja 2, expediente 39].
- Barreda, G. (1978). *La educación positivista en México*. Selección, estudio introductorio y preámbulos por Edmundo Escobar. México: Porrúa.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Díaz y de Ovando, C. (1972). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910* (t. I). México: UNAM.
- Fabela, I. (1976). *Documentos históricos de la Revolución mexicana. Tomo V. Revolución y régimen maderista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garciadiego, J. (1994). El proyecto universitario de Justo Sierra: circunstancias y limitaciones. En *Tradición y reforma en la Universidad de México*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Garciadiego, J. (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución mexicana*. México: El Colegio de México/UNAM.
- Garciadiego, J. (2006). *Cultura y política en el México posrevolucionario*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Hermida Ruiz, Á. (1976). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1890-1891*. México: Caballito.

- Madero, F. (1998). *Obras completas de Francisco Ignacio Madero* (t. V). México: Clío.
- Meneses, E. (coord.) (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos, A. C./Universidad Iberoamericana.
- Paniagua, E. (ed.) (2008). *Atlas histórico de la Escuela Nacional Preparatoria 1910, ed. de Jubileo*. México: UNAM.
- Tamayo, J. L. (1967). Nota introductoria. En *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal 1867-1967. Reglamento. Oración Cívica* (pp. 7-27). México: UNAM.

*Cómo citar este artículo:*

Mendoza Bolaños, D. (2018). Escuela Nacional Preparatoria, ¿ejercicios físicos o militarización? 1867-1913. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, I(1), 143-151. <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.251>.



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



## Los profesores frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, expectativa versus realidad

*Teachers facing the Comprehensive Reform of Upper Middle Education, expectation versus reality*

Macaria Yazmín Tinoco Guzmán

### RESUMEN

La reforma educativa es un componente constitucional que no podemos cambiar, por ello es importante como docentes conocer los elementos que contiene, qué objetivos promueve, y dentro de los intereses individuales analizar. El objetivo de este trabajo es realizar un esbozo de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y sus postulados en torno al docente para considerar si son coherentes con la realidad de las prácticas escolares. Para ello se retomaron algunos de los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, algunos artículos de revistas y tesis de doctorado para tener argumentos sólidos, obteniendo como resultado en el trabajo la incompatibilidad real de la teoría y la práctica escolar, llegando a conclusiones que más bien son invitaciones a resolver preguntas y generar análisis más sustanciales. Se realizó en un orden estructural más que temporal en el que se plasma lo dicho en la reforma al artículo 3º constitucional, un breve seguimiento de la educación media superior en torno a las transformaciones que ha sufrido en la actualidad, y se llegó finalmente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior. De la Reforma Integral se plantea un esbozo general de qué dice y se ahonda en qué plantea para los docentes y cómo es tomada por ellos, se particulariza en el caso de la evaluación y se enlistan las competencias requeridas para lograr todo lo anterior; se agregó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, que es una propuesta para la capacitación; se cierra con una serie de conclusiones-reflexiones y una lista de fuentes.

*Palabras clave:* Competencias, docentes, estudiantes, evaluación, reformas.

### ABSTRACT

The Educational Reform is a constitutional component that we cannot change, that is why it is important for us as teachers to know the elements it contains, what objectives it promotes and, within the individual interests, to analyze it. The objective of this work is to make an outline of the Comprehensive Reform of Upper Middle Education and its postulates around the teacher, to determine if they are coherent with the reality of school practices. For this, some of the official documents of the Ministry of Public Education, some journal articles and doctoral theses were consulted to have solid arguments, obtaining as a result of the work the real incompatibility of school theory and practice, reaching conclusions that are rather invitations to resolve questions and generate more substantial analysis. It was carried out in a structural rather than temporal order in which what is said in the reform to the 3rd constitutional article is reflected, a brief follow-up of Upper Middle Schools around the transformations that they have undergone today and finally came to the Comprehensive Reform of Upper Middle Education. A comprehensive outline of what it says and delves into what it poses for teachers and how it is taken by them is outlined in the Comprehensive Reform, it is particularized in the case of evaluation and the competencies required to achieve all are listed. The Middle School Teacher Training Program was added, which is a proposal for training; the article closes with a series of conclusions-reflections and a list of sources.

*Keywords:* Competencies, teachers, students, evaluation, reforms.

**Macaria Yazmín Tinoco Guzmán.** Académica independiente, Michoacán, México. Es licenciada en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y maestra en Enseñanza de la Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas de la misma universidad. Docente del área de Ciencias Sociales en educación media superior por más de 16 años. Tiene participaciones como ponente en foros y congresos nacionales e internacionales como el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación y el I Coloquio Internacional de Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: [nimzaytg@hotmail.com](mailto:nimzaytg@hotmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0003-0310-6006>.

## Introducción

La reforma constitucional al artículo 3° aprobada por el Congreso de la Unión, promulgada por el Ejecutivo Federal el 25 de febrero de 2013 y publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) al día siguiente incorporó dos aspectos clave para el sistema educativo. El primero, que determinó el alcance del proceso transformador, es que elevó a rango constitucional el derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos. El segundo estableció la obligación de crear un sistema para la profesionalización de los docentes, que les otorgue certidumbre en su ingreso, su permanencia y promoción, mediante el establecimiento de procesos de evaluación justos y transparentes. Ambos elementos se concretaron a través de modificaciones a la Ley General de Educación y la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente (SEP, 2017).

El decreto de reforma al artículo 3° adicionó además que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.

La educación media superior (EMS) en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos (alrededor de 26 subsistemas o más) con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares y en los cuales hasta antes del año 2009 contaba con 200 planes de estudio diferentes (Fonseca, 2011).

Los subsistemas más representativos de la EMS en México sufrieron reformas sustanciales, en el 2003 dio inicio la reforma del bachillerato general en escuelas piloto y se instrumentó de lleno al año siguiente. Paralelamente, en el 2004 entró en vigor una reforma curricular en los bachilleratos tecnológicos que, si bien ya se anunciaba desde el Programa Nacional de Educación 2000-2006, tomó por sorpresa a la mayoría de los profesores. Otros subsistemas que iniciaron reformas importantes incluyen los colegios Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y de Ciencias y Humanidades (CCH). Para los docentes estas medidas implicaron asumir cambios significativos tanto en el contenido como en la forma de enseñar: la educación “basada en competencias” por un lado y un nuevo papel del docente como “facilitador” por el otro fueron parte de la nueva retórica oficial a la que los maestros debieron hacer frente y, de alguna manera, tratar de incorporar tanto en su discurso como en su práctica (López y Tinajero, 2009).

Existe evidencia de que el modelo educativo de la EMS vigente no responde a las necesidades presentes ni futuras de los jóvenes. Actualmente la enseñanza se encuentra dirigida de manera estricta por el profesor, es impersonal, homogénea y prioriza la acumulación de conocimientos y no el logro de aprendizajes profundos; el conocimiento

se encuentra fragmentado por semestres académicos, clases, asignaturas, y se prioriza la memorización y la consecuente acumulación de contenidos desconectados; el aprendizaje se rige por un calendario estricto de actividades en las que se les dice a los alumnos, rigurosamente, qué hacer y qué no hacer, y se incorporan nuevas tecnologías a viejas prácticas. Todo ello produce conocimientos fragmentados, con limitada aplicabilidad, relevancia, pertinencia y vigencia en la vida cotidiana de los estudiantes, así como amnesia post-evaluación en lugar de aprendizajes significativos y profundos.

La escuela, en consecuencia, requiere transformarse de fondo para lograr incorporar en el aula y en la práctica docente las nuevas formas en que los jóvenes aprenden, y lo seguirán haciendo, de no hacerlo quedará cada día más relegada de la realidad (SEP, 2017).

## Desarrollo

Como parte de una tendencia mundial, México inició el siglo XXI con reformas curriculares en cada uno de los niveles que conforman la EMS. Por su parcialidad y fragmentación, estas reformas avanzaron bajo la misma orientación pero sin articularse entre sí. En algunos subsistemas la reforma privilegió la estructuración y delimitación del componente formativo, en otros se actualizaron planes y programas de estudio, otros más emprendieron procesos de formación y actualización de su planta docente, y hubo subsistemas que incorporaron renovados enfoques de aprendizaje, como el constructivismo y la educación centrada en el aprendizaje; no obstante, debido a los desfases de los subsistemas, sus efectos y alcances fueron limitados y parciales.

En enero de 2005 se creó finalmente una instancia administrativa de atención a los asuntos del tipo medio superior, la Subsecretaría de Educación Media Superior, y con ello comenzó una serie de impulsos, esfuerzos y acciones para la ansiada reforma en sus distintos niveles. La nueva dependencia federal se creó para definir la identidad de dicho tipo educativo, buscar la coordinación entre modalidades y programas, orientar e impulsar los esfuerzos formativos dirigidos a los jóvenes y, sobre todo, aumentar la cobertura educativa con calidad y pertinencia (Fonseca, 2011).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) recoge tendencias y orientaciones de las modificaciones alcanzadas a finales de los años noventa, principalmente en el seno de la Unión Europea y posteriormente en algunos países sudamericanos (Chile y Argentina); refleja muchas similitudes con las renovaciones educativas en esos países, en parte porque coinciden con las problemáticas que se observan en México. Las reformas a la EMS y sus equivalentes en el mundo han ocurrido en el marco de las rápidas transformaciones que ha enfrentado este nivel educativo en países altamente desarrollados y en vías de desarrollo.

Por lo anterior, calculamos que existe una serie de problemas y situaciones similares que fueron “recomendadas” o impuestas en los países periféricos en torno a tendencias transformadas en política educativa. Ejemplo de ello son las reformas educativas que se

han llevado a cabo en casi todos los países del continente americano durante el presente siglo, así como el resurgimiento del enfoque basado en competencias desde la educación preescolar hasta la media superior, como es el caso en México, el cambio en el rol del profesor y el nuevo planteamiento de lo que debe ser el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la EMS era necesaria y urgente una reforma educativa; en relación con la pertinencia y el carácter innovador de la RIEMS, este es un tema que propicia discordancia y debate. Las posturas no solo son diferentes sino encontradas; surgen cuando se analiza la forma en que la propuesta fue concebida, creada y desarrollada, muy en el tenor de cualquier otra modificación educativa nacional; es decir, con una cerrada y sigilosa participación de las cúpulas con expertos o asesores, normalmente extranjeros, así como con la incorporación posterior de docentes de distintos subsistemas como estrategia de legitimación; finalmente, con una deficiente, insuficiente y apresurada socialización y capacitación del personal docente, mediante la estrategia de “multiplicación en cascada” del nuevo modelo para su implantación (Fonseca, 2011).

El sentir de muchos docentes es de desconocimiento e incompreensión hacia la RIEMS; sumado a lo anterior, en ciertos círculos académicos hay una preocupación motivada por la perspectiva y orientación epistemológica del modelo, pero sobre todo por el resurgimiento en el campo educativo del enfoque basado en competencias.

Reconociendo la amplia variedad de instancias que ofertan planes y programas de EMS y la carencia de criterios que las organicen, así como la necesidad de asegurar una formación de calidad a las nuevas generaciones, surge la RIEMS que propone un marco de organización común —representado por el Sistema Nacional de Bachillerato— que ordene y articule a las instituciones e instancias que ofrecen este tipo de educación, dote al nivel de identidad y pertinencia, a la vez que promueva la existencia de distintos tipos de opciones para atender la diversidad de contextos, necesidades e intereses de los jóvenes.

La RIEMS, impulsada en el año 2008, consta de cuatro ejes de transformación: marco curricular común con base en competencias, definición y regulación de las modalidades de oferta y mecanismos de gestión (en este último se enfila la formación y actualización de la planta docente, entre otros elementos) y la certificación nacional complementaria (INEE, 2011).

A lo largo de los últimos 20 años, en México, en la mayor parte de América Latina y en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la educación y la docencia han experimentado transformaciones sustanciales. Una de las manifestaciones más sobresalientes de estos cambios es la prodigiosa cuantificación de los procesos educativos y de los resultados que obtienen sus actores. Las condiciones bajo las que funcionan la enseñanza y el aprendizaje también son objeto de ese mismo tipo de atención.

Las reformas constitucionales del año 2013 instauraron el Sistema Profesional Docente y fortalecieron al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dos instancias creadas para llevar a cabo las funciones sustantivas que precisa cualquier sistema educativo nacional, y que ahora se pueden realizar con criterios explícitos, normados y sujetos a la rendición pública de cuentas.

Existen ponderaciones múltiples sobre estos cambios y su significado: para algunos, muchos esfuerzos de antaño corren ahora a su culminación; para otros, por el contrario, las reformas representan un retroceso o, aún peor, un camino errado. Un tercer grupo de opinión admite los avances, pero insiste en la insuficiencia de los mismos; en este último grupo se ubica la autora del presente texto.

¿Pero realmente se está al corriente de lo que se tiene que cambiar? ¿Se sabe lo que se tiene que fortalecer? ¿Se está al tanto de lo que se tiene que crear? ¿Se echa de ver lo que se tiene que desechar? ¿Se han analizado las debilidades? ¿Se tiene claridad sobre cómo formar, capacitar y actualizar profesores para las tareas que en consecuencia se derivan? Las instituciones de educación superior, de todo tipo y tamaño, ¿tienen siquiera identificadas e interiorizadas sus responsabilidades formativas en materia de docencia para el sistema educativo nacional? ¿Las tuvo este al momento de implementar las reformas? ¿Qué tanto se apega la realidad a la teoría?

La ventaja que se tiene hoy en día parte de dos dimensiones distintas, pero complementarias del sistema educativo: la formación y actualización docente por una parte, y la renovación y revisión de la enseñanza y el aprendizaje por otra, en cada grupo, en cada escuela, en cada institución (Zorrilla, 2015a).

Nahina Dehesa de Gyves, en “La investigación en el aula en el proceso de formación docente” (citada en Zorrilla, 2015a), parte de la premisa de que se requiere formar a los profesores mediante propuestas de intervención que ellos mismos sugieran y que puedan desarrollar en un contexto institucional receptivo.

Indudablemente el propósito principal de las reformas educativas se encauza a seguir el camino trazado por los países desarrollados en globalizar y reorganizar los sistemas educativos hacia la competitividad y el mercado, conjuntamente con (o bajo los dictados de) los organismos internacionales, encargados de estructurar y gestionar propuestas hacia ese fin.

La RIEMS se presenta como alternativa frente a la problemática de una insuficiencia de la oferta educativa inconexa, dispersa, heterogénea y de una rígida e ineficiente estructura, así como al rezago educativo, la baja cobertura y calidad, la deserción y reprobación, entre otros aspectos que reflejan las insuficiencias de este nivel educativo y al mismo tiempo se constituyen en las principales causas para impulsar dicha reforma, como una política pública sobre una base de concertación institucional (Rito, 2014).

Los principales *bienes* que propone la reforma en media superior —al menos en el papel—, entre otras cosas, son respetar los derechos laborales de los maestros, apoyarlos en

su crecimiento profesional, reglas claras para reconocer a los profesores con base en sus méritos y garantizar una evaluación imparcial, transparente y objetiva; es decir, propicia educación de calidad para impulsar el desarrollo de los alumnos.

Como *beneficios* de la reforma educativa para los docentes de EMS –también en el papel– se plantean promoción y reconocimientos basados en sus méritos; programas de capacitación y formación continua; respeto a la antigüedad y a los derechos laborales; acatamiento a los procesos de jubilación y retiro voluntario; información oportuna y clara sobre la evaluación; evaluaciones imparciales, objetivas y transparentes; evaluaciones que consideren el contexto regional y sociocultural; confidencialidad de resultados y derecho a inconformarse, y sobre todo que tengan más y mejores herramientas y oportunidades para hacer de manera sobresaliente su trabajo para crecer profesionalmente.

El INEE será el encargado de evaluar a los profesores, así como las autoridades educativas estatales, el director de cada plantel y los padres de familia que participan como observadores. Los criterios de evaluación serán la planeación de sus clases, el dominio de los temas que imparte, ambiente de aprendizaje que genera en el aula, las técnicas y recursos que utiliza, el método de evaluación de sus alumnos, su participación en proyectos de la escuela y la comunicación con padres de familia y tutores (Leyes de Reforma Educativa).

Después de verificar si el profesor obtuvo resultados satisfactorios en su evaluación de ingreso, se le asigna una plaza y nombramiento de base por buen desempeño los primeros seis meses, tendrá el acompañamiento de un tutor por más de dos años, al cumplir un año con buen desempeño se le confirma el nombramiento. De los maestros en funciones que no obtuvieron resultados satisfactorios: tienen derecho a participar en programas de capacitación, pueden ser evaluados en dos procesos más; si no aprueban las tres evaluaciones pueden trabajar en otras áreas u optar por el retiro voluntario. Si el maestro en funciones obtuvo resultados satisfactorios se evaluará cada cuatro años.

Como ya se mencionó, para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del INEE. Será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Le corresponderá evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

El Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos lo siguiente: el uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. La evaluación de los maestros debe tener como primer propósito que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos

necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades (Leyes de Reforma Educativa).

Con la puesta en marcha de la RIEMS, cuya fase de capacitación inició en agosto del 2008, los docentes de este ciclo enfrentan nuevos desafíos entre los que sobresalen: instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas de antemano y asumir ellos mismos el compromiso de cumplir con un perfil que les exige, entre otras cosas, “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo” y planificar “los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias [y ubicarlos] en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios”. Si bien son los docentes los encargados de poner en práctica programas e innovaciones que se gestan lejos de las aulas, poco sabemos sobre la manera como esos cambios son experimentados por los propios profesores. Sin preparación alguna, los docentes se vieron obligados a poner en práctica una reforma que les exigió asumir un modelo pedagógico complejo y desconocido para muchos de ellos (López y Tinajero, 2009).

En el nuevo currículo de la EMS, entre los principales principios pedagógicos que guían la tarea de los docentes y orientan sus actividades escolares dentro y fuera de las aulas para favorecer el logro de aprendizajes profundos y el desarrollo de competencias en sus estudiantes, destacan las siguientes: poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo; tomar en cuenta los saberes previos del educando; ofrecer acompañamiento; mostrar comodidad por los intereses de sus estudiantes; dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante; reconocer la naturaleza social del conocimiento; diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado; entender la evaluación como proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje; modelar el aprendizaje; reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal; promover la relación interdisciplinaria; favorecer la cultura del aprendizaje; reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza, y superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas (SEP, 2017).

Apremia incorporar al trabajo docente nuevas tecnologías, enfoques y paradigmas, pero esto hay que hacerlo con la misma planta afiliada desde los años ochenta, la cual, por otro lado, carece de formación pedagógica y se le ha postergado la asignación de un programa de formación, actualización y capacitación.

Los bachilleres son atendidos en poco más de 14 mil espacios educativos por más de 272,000 docentes, en su mayoría profesores de tiempo parcial o por horas que no disponen de las condiciones adecuadas para profesionalizar su labor porque no viven exclusivamente de los ingresos de dicha actividad. Esto los coloca, a ellos y al subsistema, en una situación difícil que limita o impide la aplicación de estrategias formativas, de trabajo colegiado y de profesionalización de su labor docente (en el año 2009 solo el

60% de la planta docente estaba titulado y el 72% estaba formado en licenciaturas de muy diversas disciplinas; únicamente el 10% poseyó una formación inicial pedagógica) (Fonseca, 2011).

Y entonces, ¿cuál es finalmente el listado del docente idóneo y qué tanto se parece al docente real?

Con el término “docente” nos referimos a los educadores que trabajan en el sistema escolar; al hablar de su formación incluimos tanto educadores de aula como a directores y supervisores. Abordamos la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente (o actualización permanente), es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no solo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia (Torres, 1998).

¿Cómo se evalúa esto?

El docente real que está enseñando en las aulas de los países en desarrollo está muy lejos del listado del docente deseado. Verifiquémoslo...

En el año 2008 se establecen las competencias docentes para quienes impartan EMS en la modalidad escolarizada. En el artículo 3° dice que las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS y consecuentemente precisan su perfil.

En el artículo 4, las competencias que han de definir el perfil del docente del Sistema Nacional de Bachillerato son las que se establecen a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (SEP, 2008).

En el 2009 se modificó el acuerdo 447, que tuvo por objeto establecer las competencias que deberán cumplir los docentes de las instituciones educativas que en sus distintas modalidades impartan educación del tipo medio superior y operen en el Sistema Nacional de Bachillerato. En realidad solo se sumaron elementos.

Se agregó el artículo 5, que dice que los docentes que imparten en la EMS en las modalidades no escolarizada y mixta deben contar, además de las competencias y atributos establecidos en el artículo anterior, con las siguientes: complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), las integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes (SEP, 2009).

Las preguntas continúan: ¿Cómo evaluar estos elementos si son cualitativos y se dan en el desarrollo de la interacción del profesor? ¿Se puede considerar por igual esta absoluta vinculación en un profesor que lleva 25 años o más de servicio en la misma institución que en el de nuevo ingreso?

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se creó en el año 2008 como una estrategia clave para el desarrollo de la RIEMS; cuenta con el reconocimiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato y su propósito fundamental es facilitar en los docentes y directivos de bachillerato procesos de formación y actualización para sensibilizarlos en los alcances de la reforma; actualizar y revalorar la práctica docente; desarrollar competencias que favorezcan la flexibilidad y el enriquecimiento del currículum, así como diseñar, implementar, dar seguimiento y evaluar prácticas docentes centradas en el aprendizaje y el estudiante (Rito, 2014).

Este diplomado es, además, requerido por el proceso de certificación de planteles que lleva a cabo el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). Esta certificación permite que el plantel en cuestión forme parte del Sistema Nacional de Educación Media Superior (Zorrilla, 2015b).

Con dicho diplomado se busca capacitar a los profesores en la adquisición de las competencias antes señaladas, no obstante, diversos problemas de operación, control y registro han dificultado lograr la eficiencia terminal requerida y han afectado el porcentaje de certificación fijado como meta de la Reforma Integral. Es de apreciar la forma en que se está aplicando dicho programa, pero de manera especial valorar la respuesta de los profesores —sin dejar de considerar elementos que sin duda influyen, como son las condiciones laborales, antigüedad docente y la experiencia adquirida— por su disposición a cursar los tres módulos que comprende el diplomado y el logro de la correspondiente certificación (Rito, 2014).

También ha sido definido dentro de la RIEMS como indispensable de ser cursado por los integrantes de las plantas docentes de los planteles que aspiran a ser admitidos en el Sistema Nacional de Bachillerato; los datos sobre este diplomado proporcionan información suficiente sobre cómo está incidiendo en la implementación de la reforma, particularmente sobre las repercusiones en el trabajo docente en cuanto al desarrollo del marco curricular común y el enfoque por competencias (Rito, 2014).

En diversas consultas aparece que el programa es apreciado tanto por las instituciones como por los docentes por la información que brinda acerca del enfoque por compe-

tencias, sin embargo este programa dista mucho de ser una formación directamente útil para el trabajo docente específico de alguna materia (Zorrilla, 2015b).

Un cambio importante en la instrumentación de la RIEMS es la participación de las universidades en el programa. Sin duda, lograr que las universidades se vinculen con las instituciones de educación media superior mediante programas de capacitación docente puede ser un acierto. No obstante, las condiciones en las que se ha instrumentado distan de ser las idóneas para las necesidades del sistema.

Se debe reconocer que la oferta del PROFORDEMS ha sido nacional y que su cobertura ha cubierto a la mayoría de los docentes del sector público; es también necesario admitir que la obtención de una licenciatura sigue siendo el requisito indispensable para ser docente de la EMS. Pero hay que resaltar que existe poca claridad sobre la preparación pedagógica y didáctica (Zorrilla, 2015b).

## Conclusiones

Al revisar las anteriores recapitulaciones se percibe que hay reformas educativas en el nivel básico y medio superior en busca de uniformidad y continuidad entre ellos, pero hay elementos muy importantes tal vez no visualizados: el nivel superior. No se ha pensado que los docentes son los egresados de los grados superiores y por ende no se les está preparando por ni para este sistema; a mi ver, se debía empezar por reformar el régimen superior y paulatinamente los niveles básicos con este tan mencionado apoyo a los profesores, actualización, preparación, y sobre todo evaluación; así, al año 2018 no se ha generado un cambio sustancial, entre otras cosas porque el nivel superior no ha realizado modificaciones.

Hay cambios en la Escuela Normal (1997, con el Acuerdo Nacional para la Modernización con tendencia neoliberal y la curricular del 2012, quizá esta con más predisposición a la preparación en competencias), pero no en concordancia con el nuevo enfoque que se aplicaría a la educación básica; volvemos a los años en que se hacen las reformas en básica y en media superior y el egreso de las generaciones con esta preparación. Ya qué decir de los ingenieros, abogados, médicos, historiadores, profesionistas egresados de instituciones universitarias que no cuentan con una fortaleza pedagógica, didáctica o teórica de la enseñanza, pero que son los que dan las clases en los niveles de secundaria y preparatoria.

En el trabajo mismo –al intentar seguir una línea de procesos lógicos más que cronológicos– hay una discrepancia enorme de cómo se fueron suscitando los elementos que conforman la reforma educativa en general y específicamente la de media superior, pues hay los que se dieron en el año 2013, cuando ya se aplicaba la reforma en el 2008 y los eventos del 2005.

Se habla en mayor medida del aspecto de la evaluación, no obstante queda muy ambigua esta opción pues, ¿cómo se realiza una evaluación de ambiente, técnicas, recursos,

participación en proyectos y otros elementos más en un examen, en formato electrónico y en un lugar muy distinto al área de trabajo?

Algo a resaltar en el presente trabajo es el enorme listado de virtudes profesionales, personales y laborales, llamadas “competencias”, que según los elementos constitucionales de la reforma plantean para los docentes de media superior (uniformando), así como su hacer: promotor, motivador, guía, facilitador y evaluador de la adquisición de las competencias de los estudiantes, pero en la práctica, ¿cómo hacerlo cuando hay una diversidad de profesores que fluctúan entre los que solo conviven con los estudiantes durante 45 minutos tres o cuatro veces a la semana y los que de nombre son de tiempo completo? Si hay reservas de la poca funcionalidad en educación básica en la que un docente es el comisionado de toda la carga curricular, ¿cómo queda en secundaria y bachillerato, que tienen una diversidad de profesores?

Por otro lado, PROFORDEMS es un buen inicio de preparación de los docentes para aplicar el enfoque en aulas, no obstante, ¿quien lo imparte está familiarizado con el enfoque como para capacitar a otros docentes? Además, ¿por qué se abre la convocatoria para la capacitación en el mismo año en que ya se está aplicando en aulas? ¿Por qué no antes?

Quedan muchos elementos a considerar, ahondar, especificar y argumentar, pero he aquí este trabajo para abrir más recapitulaciones de reflexión y, sobre todo, una serie de propuestas para la mejora.

## Referencias

- Fonseca, C. (2011). Reforma integral de la educación media superior. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, (13), 44-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/278606>.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*, México, 33-37.
- López Bonilla, G., y Tinajero Villavicencio, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808009>.
- Rito Terán, O. (2014). *La implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2009-2012) en el bachillerato de dos Universidades Públicas de México* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008, 29 de octubre). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_4\\_acuerdo\\_447\\_competencias\\_docentes\\_ems.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf).
- SEP (2009, 23 de junio). Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_10\\_acuerdo\\_488.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_10_acuerdo_488.pdf).
- SEP (2014). *Leyes de la Reforma Educativa*. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/leyes\\_reforma\\_educativa](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/leyes_reforma_educativa).
- SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior*. México: SEP.

- Torres Del Castillo, R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 20(82), 6-23.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015a). Preguntas y sugerencias sobre el Sistema Educativo Nacional. *Perfiles Educativos*, 37, 7-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=I3242744002>.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015b). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos*, 37, 35-54.

*Cómo citar este artículo:*

Tinoco Guzmán, M. Y. (2018). Los profesores frente a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, expectativa *versus* realidad. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 153-164. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.249>.



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

## **La Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” ante los retos de dos reformas educativas: 1942 y 1992**

*Escuela Normal de Especialización ‘Dr. Roberto Solís Quiroga’  
facing the challenges of two education reforms: 1942 and 1992*

María de Lourdes Gálvez Flores

### RESUMEN

La Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, institución formadora de docentes en educación especial desde la reforma iniciada en los años noventa, funciona con escaso presupuesto para impulsar el desarrollo de su vida académica, con disminución de su matrícula y el desvanecimiento de sus seis áreas de atención (audición y lenguaje, motriz, deficiencia mental, ceguera y debilidad visual, problemas de aprendizaje, inadaptación e infracción social), bajo un clima de constantes cambios; el plan de estudios 1985 fue sustituido por el plan de estudios 2004, licenciatura en Educación Especial, con solo cuatro áreas de atención: auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual; la serie de modificaciones se concretaron de manera emergente con la aplicación de la licenciatura en Inclusión Educativa a través de la malla curricular 2018, decretada el 14 de julio del 2018 e implantada al mes, en agosto del ciclo escolar 2018-2019, cambiando la licenciatura en Educación Especial por la licenciatura en Inclusión Educativa. El objetivo de este trabajo es compartir hallazgos investigativos sobre el desarrollo de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” a partir de los escenarios y retos reformistas de 1942 y 1992.

*Palabras clave:* Historia social, historia oral, educación especial, reforma educativa.

### ABSTRACT

The Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” (Normal School of Specialization) is an institution that trains teachers in special education since the reform started in the nineties, it has been working on small budget to promote the development of its academic life, facing a decrease in its enrollment and the disappearance of its six areas of support (hearing and language, motor skills, mental deficiency, blindness and visual weakness, learning problems, and inadequacy and social violations), under a climate of constant change; the 1985 curricula was replaced by the 2004 curricula of the Special Education Degree, which has only four areas of support: hearing and language, intellectual, motor skills, and visual weakness. The series of modifications was fulfilled with an emergent application of the Educational Inclusion Degree through the 2018 curricula, which was decreed on July 14<sup>th</sup>, 2018, and implemented one month later for the 2018-2019 school year, replacing the Special Education Degree with the Educational Inclusion Degree. The objective of this work is to share findings about the development of the School through the different scenarios and challenges that the reforms of 1942 and 1992 have brought.

*Keywords:* Social history, oral history, special education, education reform.

**María de Lourdes Gálvez Flores.** Catedrática e investigadora de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, Ciudad de México. Profesora de educación primaria, asesora técnica y especialista en problemas de aprendizaje en Educación Especial. Diseñadora de cursos-taller para profesores de Educación Básica y Educación Especial. Diseñadora y responsable del Programa de Formación Continua de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”. Actualmente funge como responsable del Cuerpo Académico de Gestión Escolar e Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”. Correo electrónico: lulu\_goyita@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3625-4315>.

## Introducción

El presente artículo se deriva de la investigación “Surgimiento y desarrollo de la Escuela Normal de Especialización: un acercamiento histórico reflexivo desde algunos de sus protagonistas, 1943-1964”, que se realizó con base en la perspectiva teórica de la historia social y la herramienta metodológica de la historia oral.

<sup>1</sup> Para finales del año 2018 las autoridades gestionaron el cambio de nombre de “Escuela Normal de Especialización” por Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”.

La Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”,<sup>1</sup> institución formadora de docentes en educación especial desde la reforma iniciada en los años noventa, funciona con escaso presupuesto para impulsar el desarrollo de su vida académica, con disminución de su matrícula y el desvanecimiento de sus seis áreas de atención (audición y lenguaje, motriz, deficiencia mental, ceguera y debilidad visual, problemas de aprendizaje, inadaptación e infracción social), bajo un clima de constantes cambios; el plan de estudios 1985 fue sustituido por el plan de estudios 2004, el cual brindó la licenciatura en Educación Especial solo en cuatro áreas de atención (auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual). En el año 2018, a menos de un mes de haberse decretado, se aplicó la malla curricular 2018, ciclo escolar 2018-2019, cambiando la licenciatura de Educación Especial por Inclusión Educativa, siendo ahora además sus sujetos de atención los migrantes, los indígenas y demás grupos vulnerables.

La aplicación de la malla curricular 2018 se realizó en un clima de desconocimiento, nulos espacios de reflexión, sin programas ni materiales, sin capacitación ni apropiación por parte de los docentes de la Escuela Normal, lo que hizo visible la ausencia de propuestas y de prospectiva para la formación del maestro de educación especial y de alternativas educativas para los niños y jóvenes en condición de discapacidad. Ante esta imposibilidad surge la necesidad de comprender los sucesos, de construir propuestas y de asumir el compromiso social por el que surgió esta Escuela Normal, volver la mirada a lo que le dio sentido, considerando que “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado” (Bloch, 1995, p. 38), por ello la necesidad de conocer las circunstancias y los logros obtenidos ante el contexto de la reforma educativa de 1942, para comprender los retos que enfrenta ante la reforma educativa iniciada en la década de los 90.

El objetivo de este trabajo es compartir hallazgos investigativos sobre la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” a partir de los escenarios y retos reformistas de 1942 y 1992, pues “son en buena medida los acontecimientos contemporáneos los que permiten profundizar en el conocimiento del pasado” (Monsiváis, 2010, p. 125).

## Perspectiva teórica metodológica

En educación básica y Normal se aprende la historia desde la visión oficial, la de los vencedores, en la que figuran fechas y héroes aislados de los acontecimientos sociales y desde la historia como disciplina académica que se basa en la acumulación de datos.

Al respecto, Brígida Von Mentz señala que el punto de partida de la historia social fue la crítica a aquella historia que desde sus orígenes ha estado íntimamente vinculada al culto a los héroes y al Estado-nación y con frecuencia ha tenido una función legitimadora de los grupos económicos y políticos en el poder, justificando su dominio y mitificando el pasado (2002, p. 379).

Conocer la historia desde la realidad social, lo ordinario, implicó elegir la perspectiva teórica de la historia social y la mirada metodológica de la historia oral para identificar el compromiso social por el que surgió esta Escuela Normal, reconstruyendo una historia “desde abajo”, recuperando la voz de algunos de los actores sociales que transitaron por la institución en algún momento del periodo comprendido de 1943 a 1964.

La historia oral rescata de actores sociales ordinarios ciertos momentos de su vida. Graciela De Garay menciona que “obedece a la necesidad de saber y de preguntar sobre lo vivido al que lo vio y lo sintió más de cerca; de tener la fuente más directa y de conocer esas partes oscuras que ni los documentos ni las estadísticas permiten dilucidar” (De Garay, 2006, p. II).

Por su parte, Dorothy Tanck enfatiza la importancia de abordar el funcionamiento de las instituciones educativas desde la historia social, debido a que tradicionalmente “poco se nos decía sobre el funcionamiento real del sistema educativo o de la realidad social en que existía” (Tanck, 1976, p. 42).

## Resultados

Contexto de la reforma educativa de 1942

La Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” se fundó en 1943, en el marco de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), momento coyuntural y de crisis en que los países con un proceso avanzado de industrialización se disputaron la hegemonía y una nueva distribución social del trabajo.

Para 1940 en México había iniciado un régimen que pregonaba la conciliación. “El régimen del presidente Manuel Ávila Camacho justificó el cambio hacia una política de unidad nacional, que en la realidad se tradujo en una forzada tranquilidad social” (Greaves, 2008, p. 13). El rumbo de México se había perfilado hacia un desarrollo económico subordinado al capitalismo norteamericano.

La educación desde “la escuela del amor” contribuyó a formar al trabajador y al técnico que requería el proceso de industrialización; se derogó su tendencia socialista, conciliando las fuerzas en pugna y ponderando aquellas con mayor poder adquisitivo, la educación se convirtió en mecanismo de movilidad social (Greaves, 2008).

Octavio Véjar Vázquez rechazó toda relación con la escuela Socialista, cesó y reprimió a los maestros revolucionarios y comunistas, abrió las puertas a los particulares y al clero y demandó atributos de apostolado al profesor, e “incorporó de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza” (Medina, 1987, p. II).

Lograr el cambio de la tendencia socialista del sexenio que le precedía no fue fácil, prueba de ello es que la Secretaría de Educación, al iniciar la década de los cuarenta, estuvo en gran tensión, ocupada por tres secretarios de distintas tendencias políticas en el mismo sexenio: Luis Sánchez Pontón (1940-1941), Octavio Véjar Vázquez (1941-1943) y Jaime Torres Bodet (1943-1946).

La Ley Orgánica de Educación de 1942 entre sus temas abordó las escuelas Normales, agrupando todos los tipos de enseñanza (educadora de párvulos, maestros de educación primaria urbana y rural, maestros de educación física, de débiles y enfermos mentales, de ciegos y sordomudos). Mencionó los cinco tipos de escuelas Normales, en los que se incluía la fundación de la Escuela Normal de Especialización, y a partir de entonces la Secretaría de Educación Pública (SEP) planteó como condición para ser contratado como maestro haber egresado de una escuela Normal, por lo que la mayoría de los maestros rurales quedaron sin legitimidad ni reconocimiento por parte del Estado. También en esta ley orgánica se planteó la enseñanza unisexual, suprimiendo la coeducación, por considerarla inadecuada para el país y peligrosa desde el punto de vista moral (Arteaga, 1996, p. 53).

Se reformaron los planes y programas de estudio. Véjar Vázquez unificó los programas de la ciudad y el campo, que hasta entonces se habían mantenido diferenciados:

Se pretendía lograr no solo una mayor homogeneidad cultural, sino también fortalecer una conciencia nacionalista, los valores propuestos para ser enseñados en la escuela fueron totalmente contrarios a los difundidos por la educación socialista; [...] la formación de una conciencia proletaria fueron sustituidos por los conceptos de democracia, libertad, amor a la patria y conciencia de solidaridad internacional [Greaves, 1996, p. 209].

A partir de 1942 se formularon los mismos programas para todas las escuelas primarias de la República:

Era la primera vez que en México se aplicaba un mismo programa a las escuelas del campo y de la ciudad [...] se trataba [...] de un programa urbano que habría de adaptarse al medio rural. Mas como esto no era fácil lo que sucedió en la práctica fue que este programa, confeccionado conforme a las necesidades de la capital de la República, desplazó el programa vital de la escuela rural y a la escuela misma [Castillo, 1976, p. 240].

En este escenario reformista surgió la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, con el plan de estudios 1943 que incluía la articulación de diferentes campos disciplinarios, predominando el médico y el pedagógico, para proporcionar una educación integral que abarcaba el desarrollo cognitivo, sensorial, físico, emocional, de lenguaje, social y pre-ocupacional. Se le ubicó en las instalaciones que antes de 1940 fueron del Instituto Médico Pedagógico, a partir de la administración de Ávila Camacho; era una escuela para niños anormales mentales y menores infractores, la cual en 1943 se convirtió en la escuela de experimentación pedagógica de la Normal

de Especialización, ambas ubicadas en Parque Lira, Tacubaya, Ciudad de México, hoy alcaldía Miguel Hidalgo.

También durante la gestión de Ávila Camacho, Torres Bodet promovió la fundación del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), para controlar y regular a las fuerzas magisteriales (Arteaga, 1996, p. 85).

La educación especial fue uno de los tantos ámbitos que quedó “en espera”, pues tanto la Escuela Normal de Especialización como su Anexo, la escuela para niños débiles mentales, también llamada “Instituto Médico Pedagógico”, no fueron favorecidas con el crecimiento industrial y urbano; permanecieron en Parque Lira, con el temor constante y “bajo la amenaza de ser desalojados y con carencias de mantenimiento e infraestructura” (Cabildo y Arellano, 2012, 28 de noviembre, p. I), donde se mantuvieron hasta 1957.

Lo sorprendente es que, para 1955, pese a carencias, limitaciones, tensiones y falta de garantías por parte del Estado, esta Escuela Normal había establecido cuatro especialidades para maestros de educación preescolar y educación primaria:

1. Maestro especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores, 1943.
2. Maestro Especialista en la Educación de Niños Ciegos, 1945.
3. Maestro Especialista en la Educación de Niños Sordos, 1945.
4. Maestro Especialista en la Educación de Niños lisiados del aparato locomotor, 1955.

El discurso de “amor” a la patria, libertad, democracia, favorecía el desarrollo de un Estado de bienestar social; entre sus responsabilidades se encontraba la de brindar educación a toda la niñez mexicana, entre ellos, a los niños y niñas “anormales”, denominación de aquel tiempo, por lo que esta escuela Normal surgió ante el cometido de formar al maestro especialista que garantizara el derecho a la educación de esta población infantil, lo que le dio sentido y rumbo.

La importancia mundial de la niñez y su derecho a la educación desarrolló comunidades científicas conformadas por diferentes campos disciplinarios (medicina, psicología, trabajo social, legislación, pedagogía) que convirtieron a la niñez “anormal” en centro de preocupación, de investigación y de intervención, lo que consolidaba y enriquecía a la educación especial como campo de ejercicio profesional, con base en un soporte multirreferencial, bajo la articulación médico-pedagógica.

Varios actores de las comunidades científicas fueron catedráticos del maestro especialista que formó esta Escuela Normal, con el plan de estudios 1943, cuyas disciplinas escolares se construyeron como producto propio. Viñao (2006), Chervel (1991) y Julia (1995)<sup>2</sup> representaron una amalgama entre los saberes médicos, los saberes empíricos prácticos de los docentes y la normatividad de la política educativa, de acuerdo a los tres ámbitos o tres “culturas de la escuela” que menciona Agustín Escolano (Escolano, 2000, p. 96).

<sup>2</sup> Coinciden en que la institución escolar no es el lugar donde se lleva a cabo una mera adaptación de conocimientos, sino que es un espacio dotado de una cultura propia, donde se realiza la producción de unos saberes particulares, que se denominan disciplinas escolares. Chervel menciona que las disciplinas escolares son aquellas que no se adquieren ni tienen sentido nada más que en la escuela (véase Chervel, 1991).

El saber médico brindó el respaldo científico a la formación del maestro especialista, las voces resaltaron que sus catedráticos escribían para la educación especial, realizaban investigaciones y asistían a grandes eventos, lo que generaba orgullo e identidad científica; las voces lo refirieron de la siguiente manera:

...todos ellos tenían experiencia en el campo de la Educación Especial, en el campo de la medicina y nos ponían ejemplos y aprendíamos lenguaje, estos nos hacía sentir importantes, cuando uno platicaba sobre lo que era, o lo que trabajábamos mostrábamos ese lenguaje, nos sentíamos capaces, bien, importantes... [Galeana Romano, 2013, pp. 5-6].

Interpretado por sus estudiantes como un *plus*, mayor jerarquía del maestro especialista ante el maestro de educación primaria o preescolar.

Había una diferencia, [...] había hasta cierto celo, porque decían “sí, los especialistas se creen más”, había otro estatus para el maestro especialista [Valdespino Echaury, 2012, p. 7].

Otro ámbito de la cultura escolar, de acuerdo a Escolano, es la cultura “empírico-práctica” elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión (Escolano, 2000, p. 96), esto es, la cultura normalista se reconstruía a través de la asignatura de “Técnica de la enseñanza” con la realización de prácticas pedagógicas con niños y jóvenes “anormales”, bajo una didáctica especial, con diferentes formas de enseñanza y la elaboración de material didáctico específico y detallado.

Se ofrecía al niño “anormal” una educación que desarrollaba los aspectos fisiológicos, cognitivos, sociales, psicomotrices, de lenguaje y la educación preocupacional, además de la enseñanza con técnicas especiales de los contenidos de educación primaria, como aritmética, lectura, escritura, geografía, llamadas “materias sistematizadas”; se utilizaban los métodos de globalización y la enseñanza activa; “se daba seguimiento y se redactaba sobre el proceso y los resultados obtenidos”, como lo mencionaba en los informes el doctor Roberto Solís Quiroga, su director:

Se ha celebrado en el seno de la Escuela Normal de Especialización cada año y bajo la dirección de [...], Catedrática de Técnica de la Enseñanza del Cálculo y del Lenguaje a los Niños Anormales mentales, seminarios en los que se han presentado trabajos de extraordinaria importancia... [AHENE, Solís, 1945, p. 5].

A diferencia de las otras Escuelas Normales, las prácticas pedagógicas de esta Escuela Normal se realizaron en sábado, porque sus estudiantes trabajaban por la mañana como maestros de educación primaria o preescolar y se enfrentaron a la problemática de que los grupos o instituciones que brindaban atención a la niñez “anormal” eran escasas.

...entonces hacíamos práctica en el “Instituto Médico Pedagógico”, en la “Casa hogar para varones”, en “la escuela número uno”, alguna vez hicimos práctica en la “Castañeda”, pero fue muy difícil, muy complicada [Valdespino Echaury, 2012, p. 7].

## Contexto de la reforma educativa de 1992

En un contexto vertiginoso delineado por organismos internacionales para la conformación de un mundo globalizado, desde la década de los noventa en México se ha implementado una serie de cambios constantes en todos los ámbitos, entre ellos el educativo; los valores sociales se promueven desde el saber-hacer, el individualismo, trabajar para convertirse en consumidor, obtener beneficios materiales, descuidando la dignidad humana y la corresponsabilidad con el ecosistema.

En 1992 los procesos educativos se encontraban centralizados por la SEP, situación modificada en 1993 a raíz del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), celebrado por autoridades federales, estatales y el SNTE, surgiendo el discurso de la calidad y equidad educativa y de la evaluación.

Con la modernización educativa se modificó el artículo 3o. constitucional, se promulgó la Ley General de Educación y se impulsó un proceso de descentralización. En educación básica y especial se llevó el programa de Integración Educativa, reorientándose los servicios de educación especial, se creó la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), hoy Unidad de Educación Especial e Inclusión Educativa (UDEEI) para apoyar la integración de alumnos de educación especial a las escuelas de educación básica (prescolar, primaria y secundaria); se creó el Centro de Atención Múltiple (CAM) para aquellos alumnos con discapacidad que no lograran integrarse a las escuelas, el CAM debía centrarse en la enseñanza de la currícula y regirse por los lineamientos de la educación básica.

La Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal (SEP, 2002, p. 14), hoy Ciudad de México; su ausencia a nivel nacional para coordinar e implementar la gestión y el desarrollo de la educación especial contribuyó con la incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios. Inició el desdibujamiento de la educación especial como campo de ejercicio profesional y de investigación, mientras la política educativa enfatizaba a la calidad y la equidad como causa de los cambios reformistas en educación.

Estas modificaciones sustanciales dejaron a la educación especial en duda como campo profesional, lo que contribuyó aún más a la reducción del campo laboral para el egresado de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, de manera que la articulación de diferentes campos de conocimiento ya no fue crucial en la formación docente, al no requerir comprender ni conocer al sujeto de intervención ni favorecer su desarrollo desde todas sus dimensiones. Con el Plan de estudios 2004 el énfasis fue el conocimiento de los contenidos curriculares de educación básica, las jornadas de práctica docente se enfocaron a la planeación de los contenidos curriculares, sin conocimiento de los procesos cognitivos, psicomotrices y sociales de los sujetos de atención, vacíos que fueron agrandados ante la implantación de la malla curricular 2018,

organizada por una serie de cursos como lengua de señas, braille, herramientas para estudio de casos, estrategias de intervención en el aula para alumnos con TEA, estrategias de intervención en el aula para alumnos sobresalientes, inglés, etc.; cursos sueltos, de aplicación inmediata, concibiendo a los sujetos estandarizados y su educación homogénea e instrumental; cursos retomados de la capacitación de docentes que cuentan con formación; cursos que, a la fecha, no cuentan con sus programas, se diseñan al momento, conforme llegan los semestres; a la fecha no existe claridad del profesional que pretende formar, carece de columna vertebral que oriente la formación ética, sociocultural, psicológica, pedagógica y didáctica.

La malla curricular 2018 ofreció la licenciatura en Inclusión Educativa, que desplazó a la licenciatura en Educación Especial (plan de estudios 2004). Después de una serie de cambios que se han empezado a suscitar ante una visión diferente para el gobierno federal, se empieza a vislumbrar la posibilidad de construir por las comunidades normalistas nuevos y diferentes planes de estudio en todas las Escuelas Normales del país. mientras sucede esa posibilidad, la comunidad docente de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” eligió continuar con el plan de estudios 2004 para recuperar, al menos, la licenciatura en Educación Especial, en cuatro áreas de atención: auditiva y lenguaje, motriz, intelectual y visual, con la esperanza de construir para un futuro inmediato, ciclo escolar 2021-2022, una alternativa en la formación del maestro de Educación Especial y ofrecer realmente una propuesta educativa a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de discapacidad y vulnerabilidad.

## Conclusiones

Ante el escenario de la Segunda Guerra Mundial, a partir de 1940 en México inició una modernización con un régimen que pregonó la “unidad nacional” y orientó el rumbo del país con la intervención de la iniciativa privada y los intereses del capitalismo norteamericano; el Estado asumió la responsabilidad de brindar educación a la niñez mexicana, entre ellos la de los niños “anormales”, y surge la necesidad de formar a sus maestros, creándose en 1943 la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”.

No obstante el escenario de contrastes en el que surgió y se desarrolló en sus primeros veinte años, esta Escuela Normal logró implementar cinco especialidades de atención para niños y jóvenes “anormales” al formar al maestro especialista; diseñó su plan de estudios 1943 con disciplinas escolares propias con base en la cultura científica de los médicos, articulada a la cultura empírico-práctica de los profesores normalistas que ingresaban a ella, y con la política de “unidad nacional”; brindó una formación docente que abarcaba el desarrollo fisiológico, psicomotriz, de lenguaje, cognoscitivo, social y laboral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes denominados “anormales”, sin reducir su educación a la enseñanza de contenidos curriculares.

Para la década de los noventa esta escuela Normal, bajo una lógica racional técnica construida desde 1940, implementó la malla curricular 2018, se sumó a una visión utilitaria, rentable, inmediatista e instrumental de la educación, perdió su sujeto de atención y desdibujó a la educación especial como campo de ejercicio profesional. El plan de estudios 2004 se centró en la enseñanza de los contenidos de la educación básica y en la planeación de actividades, sin el conocimiento de los niños y jóvenes en condición de discapacidad y sin fundamentos teóricos ni metodológicos que favorecieran procesos de desarrollo integral, sin embargo, a la fecha mantiene la formación del maestro en Educación Especial, como profesión y como campo de intervención, con su sujeto de atención, aunque se encuentra con dificultades para seguir manteniéndose, debido a las enormes necesidades y problemáticas socioeconómicas y de sustentabilidad y ante el gran compromiso de ofrecer y garantizar educación a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de discapacidad.

## Referencias

- AHENE [Archivo Histórico de la Escuela Normal de Especialización] [Solís Roberto]. (1945) *Informe de trabajo de la Escuela Normal de Especialización y Anexo* [Fondo informes, caja I, expediente 3]. Ciudad de México.
- Arteaga, B. (1996). *La institucionalización del magisterio*. México: UPN.
- Bloch, M. (1995). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Cabildo y Arellano, H. (2012, 12 de noviembre). Entrevista personal. Ciudad de México.
- Cabildo y Arellano, H. (2012, 28 de noviembre). Entrevista personal. Ciudad de México.
- Castillo, I. (1976). *México, sus revoluciones sociales y la educación*, t. IV. México: Gobierno del Estado de Michoacán.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-II. DOI: 10.4438/1988-592.
- De Garay, G. (coord.) (2006). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- Deceano, F. (coord.) (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación en México. Actividad de la OCDE*. México: OCDE.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1942). Ley Orgánica de Educación Pública. México: Gobierno Federal.
- DOF (1993). Ley General de Educación. México: Gobierno Federal.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XIX. Encuentros y desencuentros. *Revista Educación*, (núm. extraordinario), 201-218.
- Galeana Romano, H. (2013, 12 de julio). Entrevista personal. Ciudad de México.
- Greaves, C. (1996). La alternativa moderada. Bosquejo para una historia de la educación en México (1940-1964). En M. Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones*. México: Colegio Mexiquense.
- Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*. México: El Colegio de México.
- Julia, D. (1995). La construcción de las disciplinas escolares en Europa. En J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Medina, L. (1987). *Del cardenismo al avilacamachismo*. Colección *Historia de la Revolución Mexicana*, núm. 18. México: El Colegio de México.

- Monsiváis, C. (2010). La pasión de la historia. En C. Pereyra (coord.), *Historia, ¿para qué?*. México: Siglo XXI.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2002). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- Tanck de Estrada, D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. El caso de la educación primaria en la Cd. de México, 1786-1836. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(2), 39-54.
- Valdespino Echaury, L. E. (2012, 21 de septiembre). Entrevista personal. Ciudad de México.
- Viñao, A. (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia de la Educación*, (25), 243-269.
- Von Mentz, B. (2002). La historia social: una forma de estudiar el pasado. *Diccionario Temático*. México: CIESAS.

*Cómo citar este artículo:*

Gálvez Flores, M. d. L. (2018). La Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” ante los retos de dos reformas educativas: 1942 y 1992. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 165-174. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.264>.



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

## Una escuela telesecundaria en contexto vulnerable: desigualdad social y educativa

*A Telesecondary school in a vulnerable context: social and educational inequality*

María Guadalupe Escalante Bravo

### RESUMEN

Una investigación sobre las prácticas exitosas de directores de educación secundaria en nueve estados de México (Guanajuato, Nuevo León, Sonora, Chihuahua, San Luis Potosí, Jalisco, Veracruz, Chiapas y Yucatán) mostró que las estrategias y la personalidad de los directivos fueron elementos esenciales en el logro educativo de los estudiantes y en el reconocimiento social de sus instituciones, elementos que demostraban el éxito de los directores. Si bien el contexto fue un elemento que apareció en todos los casos, no fue un componente que hizo la distinción entre una escuela exitosa y una que no lo es, o cuando menos, no fue reconocido de esta forma por ninguno de los directores de la investigación. A raíz de este trabajo surgió una inquietud relacionada con el contexto: conocer las posibilidades de una gestión exitosa de los directivos que desarrollan su trabajo en escuelas que se encuentran ubicadas en contextos vulnerables o en escuelas que tienen bajo desempeño. Se asumió que el éxito podría tener otras características porque los directivos de estas instituciones seguramente enfrentaban retos diferentes. ¿Por qué para los directores de las primeras escuelas el contexto no fue significativo, o, si lo fue, las características de su gestión exitosa lo hicieron menos visible? El establecimiento de determinados criterios para la selección de las escuelas y de los directivos en la segunda investigación nos llevaron a elegir una escuela telesecundaria; las características de esta modalidad de educación, desde una percepción inicial, mostraban desventajas de origen para los estudiantes que asistían a este tipo de instituciones, el más importante, un logro educativo diferenciado en relación con los obtenidos por los estudiantes de las escuelas secundarias generales y técnicas, modalidades paralelas en el nivel. La vida cotidiana de una institución muestra que existen cuestiones sociales que están por encima de las tareas escolares; son instituciones vulnerables desde su origen.

*Palabras clave:* Escuela telesecundaria, contexto vulnerable, desigualdad.

### ABSTRACT

An investigation of the successful practices of secondary education principals in nine states of Mexico (Guanajuato, Nuevo León, Sonora, Chihuahua, San Luis Potosí, Jalisco, Veracruz, Chiapas and Yucatán) showed that the strategies and personality of the principals were essential elements in the educational progress of students and in the social recognition of their institutions, elements that demonstrated the success of the principals. Although the context was an element present in all cases, it was not a component that made the distinction between a successful school and one that is not, or at least, was not recognized in this way by any of the directors of the investigation. As a result of this work, a concern related to the context arose: learning about the possibilities of a successful management of the executives that developed their work in schools that are located in vulnerable contexts or in schools with underperformance. It was assumed that success could have other characteristics because the principals of these institutions surely faced different challenges. Why, for the principals of the first schools, was the context not significant or, if it was, did the characteristics of their successful management make it less visible? The establishment of certain criteria for the selection of schools and principals in the second investigation led us to choose a Telesecondary school. The characteristics of this type of education, from an initial perception, showed disadvantages due to the origins of the students who attended this type of institution, the most important being a differentiated educational progress in relation to that obtained by students of general and technical secondary schools, parallel modalities at the level. The daily life of an institution shows that there are social issues that are above school tasks. They are vulnerable institutions from their origin.

*Keywords:* Telesecondary school, vulnerable context, inequality.

**María Guadalupe Escalante Bravo.** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Es Doctora en Ciencias Sociales, Profesora-investigadora en la BECENESLP y docente de licenciatura y posgrado. Miembro de la Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí, de la Red Iberoamericana del Patrimonio Histórico Educativo, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y del cuerpo académico Historia, educación y formación docente de la BECENESLP. Correo electrónico: [mescalante@beceneslp.edu.mx](mailto:mescalante@beceneslp.edu.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0002-4755-5439>.

## Introducción

El presente texto tiene como objetivo exponer algunos de los rasgos de la gestión directiva en una escuela telesecundaria, institución que podría considerarse vulnerable por dos razones: la organización de la escuela, determinada desde su aparición en la década de los años setentas, y el contexto en el que están ubicadas estas escuelas, la mayoría en el medio rural y algunas en colonias periféricas de las ciudades. Por lo tanto, el contexto en el que está ubicada la escuela y las características de esta modalidad de educación secundaria son factores que podría considerarse que concretizan una doble vulnerabilidad.

### Características de la escuela telesecundaria

El surgimiento de la escuela telesecundaria tenía como objetivo principal aportar la cobertura de los estudios de nivel secundaria en áreas geográficas en las que de otra manera sería muy difícil que los estudiantes que terminaban la educación primaria pudieran acceder a ella. La organización de la escuela telesecundaria estaba conformada por los siguientes elementos: a) un modelo educativo que se auxiliaba de expertos en determinados disciplinas que transmitían a través de la televisión, en horarios establecidos, determinados temas; b) profesores que ingresaban al sistema con una formación en licenciatura en cualquier disciplina (español, matemáticas, ciencias sociales), y c) el directivo de una escuela de este tipo, al mismo tiempo que ejercía la gestión directiva, atendía un grupo.

Como estudio de caso, la información recabada expone cómo la escuela telesecundaria de esta investigación se fue construyendo en forma física y como institución en una comunidad que tenía serios problemas económicos y sociales. Desde su creación, hasta 29 años después, la población aportó recursos monetarios y colaboró con “faenas” en la edificación de la escuela, así se fueron construyendo cada uno de los espacios educativos.

Lo anterior muestra que los contextos interno y externo en que se encuentra ubicada representan un esfuerzo doble: por una parte es necesario hacer que la escuela funcione, que los estudiantes asistan; por otra, elevar los logros educativos de los estudiantes con el objetivo de que se acerquen a los estándares de las otras modalidades del nivel.

La relación entre las características del contexto en donde se encuentran ubicadas las escuelas telesecundarias y la organización de las mismas requiere profundizar en el análisis de la pertinencia del modelo institucional y su ubicación en el sistema educativo mexicano en contextos vulnerables desde diferentes aspectos.

### Liderazgo educativo

Numerosos estudios identifican que el liderazgo directivo es un factor que influye en el logro de resultados académicos deseables en los estudiantes de una institución (Bolívar, 2010; Bravo y Verdugo, 2007; Bravo, Sevilla y Miranda, 2008), otros lo ubican como un factor necesario en el mejoramiento de una institución y el aprovechamiento de los

estudiantes, por ejemplo, el informe McKinsey insiste en que hay que elegir bien a los directores de las escuelas y después formarlos, porque las escuelas exitosas son aquellas dirigidas por personas talentosas (Barber y Mourshed, 2008).

“Las prácticas exitosas de directores de escuelas secundarias” (Torres y Pesqueira, 2015), investigación realizada en el año 2010, tuvo como objetivo identificar las características de la gestión de los directores y exhibirlas como ejemplos. Los resultados mostraron que la personalidad de los directores de la investigación y las estrategias que implementaban eran dos elementos esenciales en los logros obtenidos, pero el contexto en el que se encontraba la institución, si bien se mencionaba, no aparecía como determinante, no fue uno de los elementos que los informantes consideraron significativo, tal vez porque, aunque no eran idóneos, tampoco podrían considerarse vulnerables.

Los casos de los directores de las escuelas de la primera investigación eran reconocidos ya por las autoridades educativas y por las comunidades escolares en las que se encontraban ubicadas. Después de que culminó la primera investigación surgieron algunas interrogantes como la existencia de prácticas directivas exitosas en escuelas no reconocidas o de bajo desempeño, y en el caso de que así fuera, qué otros elementos influyen en que estas escuelas siguieran considerándose como de bajo desempeño; si el contexto en el que estaba ubicada la escuela era un elemento que influía en los logros educativos; en el caso de que existieran logros educativos, ¿eran los mismos que en las escuelas de la primera investigación?, ¿cuáles eran las características del liderazgo directivo en las escuelas ubicadas en estos contextos?

La investigación internacional nos lleva a visualizar las condiciones críticas del liderazgo en este tipo de instituciones, la propuesta fue centrarse en tres ejes: sobre el aprendizaje, sobre el liderazgo y sobre el contexto (Baran y Berry, s.f.). Este trabajo se sitúa en la investigación de una escuela en contexto vulnerable, la pregunta que lo guía es: “¿Cómo los contextos interno y externo afectan el desempeño individual y organizacional en las escuelas en contextos vulnerables?”.

Para definir a una escuela en contexto vulnerable se determinó el cumplimiento de uno o más de las siguientes características: a) que un alto porcentaje de los individuos se ubicaran por debajo del umbral de la pobreza; b) que un alto porcentaje de los profesores que laboraban en la escuela no desempeñaran su enseñanza en el área en la que fueron preparados para hacerlo; c) una alta tasa de rotación de los docentes y del líder; d) un alto porcentaje de estudiantes con diferencias de aprendizaje; e) la falta de acceso a infraestructura básica, y f) un alto porcentaje de grupos socialmente excluidos (Baran y Berry, s.f.).

Las características anteriores definen de múltiples maneras la vulnerabilidad del contexto; dos de ellas se centran en los individuos que habitan en la comunidad, las demás aluden al sistema educativo y a la escuela en sí. Ambos grupos de características implican por sí mismas, desigualdad, por una parte, la desigualdad social y por otra, la

educativa. Lo anterior pretende demostrar cómo la pobreza tiene una relación directa con la desigualdad, la vulnerabilidad y su reproducción en los mismos grupos sociales.

Para contextualizar la investigación sobre las características que aluden a los individuos se recurrió al CONEVAL (2014), institución que, con base en un concepto y una metodología específicos, mide la pobreza en México. El concepto de pobreza que guía el análisis de la información va más allá de la capacidad para solventar las necesidades económicas básicas, incorpora el acceso a los derechos humanos y sociales, definiendo a la pobreza como una serie de carencias en las oportunidades para participar en cuando menos estos aspectos: en decisiones colectivas, en las oportunidades para apropiarse de recursos y en las oportunidades para acceder a los derechos físicos, humanos y sociales.

El análisis de los datos se hace a partir de estas dimensiones, que “están directamente asociadas a la forma en que se conciben las condiciones de vida mínimas o aceptables para garantizar un nivel de vida digno para todos y cada uno de los miembros de una sociedad” (CONEVAL, 2014, p. 28).

Desde esta definición, una de las condiciones para medir la pobreza es el acceso a los derechos humanos y, en este rubro, la educación de calidad es un derecho innato de cada niño o niña, hombre y mujer, por lo que el Estado tiene el compromiso de otorgarla, bajo el fundamento de que “la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico” (UNESCO, 2013). Es decir, la educación otorga mayores posibilidades de mejorar su vida, o cuando menos es la importancia que se le asigna a la educación en el imaginario social. Esta definición propone, por lo tanto, una relación entre la pobreza y la educación de calidad, un eje de análisis en este trabajo para demostrar que el nivel de estudios y la calidad de ellos sí es un factor que puede influir en la movilidad social, sobre todo cuando se ha pertenecido a grupos socialmente excluidos y discriminados.

La exclusión y la discriminación son condiciones que, desde la perspectiva de Ordóñez (2018), están asociadas a la distribución social y territorial, si bien este autor se refiere a “regiones macro”, como algunos estados del sur del país, esta condición parece establecerse en las ciudades, en aquellos que se denominan “cinturones de miseria”. En este trabajo, al contexto donde se ubica esta colonia se le puede definir como suburbano, está ubicada en los límites de dos municipios, San Luis Potosí y Soledad de Graciano Sánchez, una contradicción es que ambos están situados con bajo rezago social, pero la colonia aún tiene características de ruralidad por su ubicación, con habitantes de escasos recursos económicos, una escolaridad de educación básica y un alto nivel delictivo.

El segundo grupo de características está relacionado con el contexto interno de la escuela: su organización, la infraestructura física, el personal docente, directivo y el aprendizaje de los estudiantes.

La búsqueda de una escuela secundaria ubicada en un contexto vulnerable con las características planteadas previamente fue una tarea que nos llevó a visualizar a las escuelas

telesecundarias. La escuela telesecundaria, en su inicio, fue la respuesta a las necesidades de numerosas comunidades pequeñas que no tenían otra manera de acceder a estudios de este nivel, es decir, los objetivos primeros estaban dirigidos a la cobertura, no a la calidad. Sus características se fueron conformando de acuerdo a determinados elementos como las características de su organización (una estructura de escuela multigrado en la que uno o más profesores atenderían a uno o más grupos de estudiantes de diferentes grados; el directivo atendía al mismo tiempo un grupo de alumnos y desarrollaba actividades administrativas y de gestión) y el contexto (ya que se ubicaron la mayoría en el medio rural, generalmente en localidades pequeñas y alejadas, en las cuales los profesores gestionaban con los pobladores, ante las autoridades, la construcción del edificio escolar, en forma frecuente la edificación de los primeros espacios escolares fue construida por los habitantes de la comunidad).

El modelo educativo tenía como base la televisión, con sesiones programadas en determinados horarios (en frecuentes ocasiones no se tenía acceso a la señal de televisión por las características del lugar); se otorgaban libros de texto para el maestro y para los alumnos.

La rotación de los maestros de telesecundaria, incluyendo los directivos, era muy alta. El objetivo era el mismo: acercarse al lugar en el que cotidianamente vivía su familia; en el caso de esta escuela se agregaba un alto nivel de inseguridad. Así que se calculaba determinado tiempo y se pedía cambio. En esta escuela, al ubicarse en un contexto semiurbano, los profesores y directivos ya tenían una amplia trayectoria en el ejercicio docente, por lo que la jubilación era otro de los motivos de rotación.

Las características profesionales de los profesores de este tipo de escuelas también se fueron construyendo: en un inicio fueron profesores de educación primaria con una breve capacitación; tratando de profesionalizarlos se les pidió que aseguraran su trabajo cursando una licenciatura en un área-asignatura específica. Esta condición podría asegurar su trabajo, pero difícilmente podría disminuir la dificultad de atender a un grupo de estudiantes con una gran cantidad de materias. Es decir, el maestro estaba formado en un área específica, pero tenía que atender otras para las cuales no estaba preparado.

La falta de escuelas que ofertaran estudios de nivel secundario en pequeñas comunidades provocó que al instalarse una telesecundaria ingresaran estudiantes de mayor edad a los de otras modalidades de secundaria, rezago histórico que fue disminuyendo con el tiempo. Esta condición y otras ubicaron los logros educativos de las escuelas telesecundarias muy por debajo de las escuelas secundarias generales y técnicas, situación que es reconocida y asumida por las autoridades educativas, quienes consideran que la escuela telesecundaria tiene como reto, desde hace un buen tiempo, mejorar los logros educativos de los estudiantes.

Sin embargo, es contradictorio que en los tiempos recientes el crecimiento de las escuelas telesecundarias sea más amplio que el de las escuelas generales y técnicas; en

algunos estados como San Luis Potosí dos de cada tres escuelas secundarias pertenecen a esta modalidad. Una respuesta a esto puede ser el monto de la inversión para una y para otras, tanto en la creación de las escuelas como en su mantenimiento.

Este escenario parece explicarnos la existencia de escuelas telesecundarias en las periferias de las ciudades, como el caso de esta investigación, obviando que la creación de estas instituciones estaba dirigida a las comunidades rurales y marginadas. Esta situación parece mostrar que la intención explícita de las autoridades no es la elevación de los logros educativos en este nivel, ya que más de la mitad de las escuelas de este nivel son telesecundarias, y el aprovechamiento académico de sus estudiantes forma parte de los deficientes resultados del nivel.

Si los grupos sociales a los que está dirigida la educación secundaria en este tipo de escuelas ya son un elemento de desigualdad, podríamos considerar que la escuela telesecundaria en sí misma también lo es, ya que tiene serios problemas en relación con las condiciones de las otras modalidades de este nivel, desde su organización hasta las posibilidades de enfrentar los retos académicos.

Felipe Martínez Rizo (2012) afirma que el desempeño escolar de los estudiantes depende de los entornos que establezcan dos contextos: la casa y la escuela. De la casa se espera que cree las condiciones favorables para que el estudiante desarrolle en forma positiva su estancia en la escuela, esto implica la alimentación, la existencia de materiales escolares y un ambiente alfabetizador en la familia; cuestiones que difícilmente pueden cubrirse en estas comunidades debido a las limitadas posibilidades de las familias para apoyar los procesos escolares de sus hijos, tanto por condiciones económicas como por sus propias historias escolares; por otro lado están las carencias básicas de las mismas escuelas, en el mismo edificio escolar, de existencia de materiales didácticos y maestros cualificados para atender una educación secundaria con estas características (p. 41). La vulnerabilidad en ambos contextos alude a la escasez o ausencia de tales elementos. En el caso de la investigación realizada se puede asumir que existe otra doble vulnerabilidad: en la escuela y en el hogar.

## Metodología

La investigación se encuadra como un estudio de caso, ya que forma parte de una investigación macro que tiene como objeto de estudio el liderazgo educativo en contextos vulnerables. La elección de la escuela tendría como referente las modalidades de educación secundaria del país; de ellas, las telesecundarias a partir de su creación se ubican en contextos desfavorecidos, en comparación con las secundarias generales y técnicas.

El único criterio para la elección de los directores fue la antigüedad, considerándose veterano al director que tenía como mínimo tres años en el puesto y director nuevo al que se desempeña como directivo con menos de tres años. En este caso el director tenía tres años al frente de la dirección de la escuela, pero debido a la costumbre de nombrar

como directivo comisionado a un integrante de la misma escuela, el director también tenía cinco años laborando como docente en dicha escuela. Director comisionado significa que cubre dos funciones al mismo tiempo: gestión directiva y profesor frente a grupo.

El lugar donde se ubica la escuela: condicionado por los criterios mencionados y por las características del trabajo de los investigadores se llegó a la localización de una escuela telesecundaria en una colonia de la periferia de la ciudad de San Luis Potosí, colonia identificada en el año 2015 con un alto índice delictivo, criterio que se consideró como un elemento que incide en la vulnerabilidad del contexto.

En la selección de los participantes se utilizó una muestra no aleatoria (maestros, alumnos, padres de familia y del equipo administrativo). En el último caso, una maestra es designada como subdirectora de manera informal ya que en esta modalidad no existe el puesto, ella sustituye al director en sus ausencias de gestión.

La entrevista individual y de grupo focal fueron las modalidades utilizadas, con una cantidad mínima de entre tres y seis personas de cada grupo social; cada entrevista tendría una duración de aproximadamente 40 minutos, sin exceder de los 60.

El proceso de recolección de datos inició en abril del 2016 y concluyó en julio del mismo año. El protocolo de investigación tuvo una prueba de pilotaje internacional, en el año 2014 en México se hicieron algunas adecuaciones, sobre todo con respecto a las características del sistema educativo y a la organización de las escuelas.

## Algunos hallazgos

Algunos de los hallazgos preliminares que se encontraron en esta investigación muestran que la gestión directiva se enfoca en atender las exigencias inmediatas que requiere la institución, como la construcción y mantenimiento de las instalaciones y que los estudiantes sigan asistiendo a pesar de los problemas que enfrentan.

¡La escuela funciona y vamos a estar aquí!

La escuela telesecundaria de la investigación fue fundada al inicio del ciclo escolar de 1987. El primer edificio fue un salón que una comunidad cristiana prestó a la comunidad. Cuando iniciaron las clases los estudiantes acudían con su silla. Después de tres años egresaron 3 estudiantes; 14 ya cursaban el segundo grado.

El edificio escolar se construyó lentamente, casi salón por salón, con la compra gradual de los terrenos que existían alrededor de la escuela; el último que se consideró tenía como objetivo la construcción de un laboratorio, el aumento del precio del terreno impidió la concreción del proyecto. En este trabajo la colaboración económica de los padres de familia y la gestión directiva son los pilares; en ocasiones había colaboración de la presidencia municipal. En el año 2016 se restauró el piso de una de las aulas. Después de veintinueve años de la creación de esta escuela, las condiciones para llevar a cabo la tarea educativa siguen sin ser las básicas, mucho menos las idóneas.

Igual que con la estructura, la organización de la escuela es un elemento que sigue permeando en los logros educativos. La función de los maestros de educación física y de computación y la organización de la limpieza de las aulas y el edificio es asumida por los profesores de grupo, quienes además desempeñan comisiones escolares.

Aunque los alumnos reconocen que está bien tener un solo maestro, comentan: “Me voy a descontrolar mucho cuando vaya a la prepa, porque ya ve que cada asignatura tiene su maestro”. A esta inconveniencia se le agregan las diferencias en la calidad del conocimiento que los jóvenes poseen en cada materia, en relación con los estudiantes que ya cursan las asignaturas en la modalidad de secundaria general o técnica.

Esta organización, además de influir directamente en el tiempo efectivo que se dedica a las horas clase, distrae a los maestros y al directivo de su tarea esencial: la mejora de su práctica educativa.

¡Que los alumnos concluyan su educación secundaria!

Después de veintinueve años, la escuela telesecundaria se ha convertido en parte de la comunidad. La prospectiva de vida de los estudiantes es uno de los indicios de los cambios que la escuela ha provocado en la vida de las familias, por ejemplo, una madre de familia señala que sus hijas terminaron la secundaria en esa escuela y ahora están sus nietos; ellas pudieron contratarse como empleadas, los nietos están pensando en estudios de educación media superior.

El pandillerismo, la drogadicción, la disfuncionalidad de las familias y la pobreza son algunas características del contexto externo; si bien las dos primeras no son actividades extendidas entre la mayoría de los estudiantes, para algunos son una realidad que viven y que introducen en las aulas. La escuela se convierte en un espacio de disciplina y convivencia donde se crean alternativas de atención, de escucha y de búsqueda de soluciones a problemas que no necesariamente son académicos. El director de la escuela comenta: “Ellos se arriman mucho con nosotros y nos platican detalles, todo nos platican: problemas en la casa, cómo viven, cómo es la mamá, con quién anda; se abren de capa los muchachos. Y es la forma en que nosotros buscamos darles apoyo a ellos”.

A partir de estas formas de comunicación los profesores se enteran de los problemas de los jóvenes, buscan alternativas de solución a partir de sus propios recursos. La vulnerabilidad del contexto, los profesores, el directivo y los estudiantes lo reconocen en el pandillerismo y en la drogadicción, no en la escuela ni en las condiciones que viven las familias.

Tal vez por esto, cuando se pregunta al director de la escuela sobre la aplicación de la política externa responde que la normatividad se contextualiza en función de las prioridades, de la realidad vivida y de los objetivos establecidos: que los alumnos concluyan su educación secundaria, que los alumnos encuentren en la escuela un espacio de

apoyo y de convivencia, por ello hay una mediación de la normatividad oficial, lo que debe hacerse y no debe de hacerse en un determinado contexto.

## Conclusiones

La personalidad y las estrategias son dos elementos que identifican las prácticas de gestión de directores reconocidos como exitosos. El contexto en estas prácticas es un elemento visible pero al parecer no determinante en el trabajo que realizan estos directores; aunque las escuelas investigadas no se ubicaban en contextos vulnerables, tampoco eran idóneos.

Las escuelas telesecundarias reúnen en una sola institución una doble vulnerabilidad: por un lado está el lugar donde se ubican, generalmente en áreas rurales o marginadas; por otro, la organización de la escuela, el modelo educativo y las características de la formación de los profesores implican desventajas, sobre todo en el logro educativo en relación con las otras modalidades de educación secundaria.

La relación entre el contexto y la institución influye en las prioridades de la última, así, los logros educativos y la aplicación de la política educativa no están por encima de las necesidades de los alumnos y la vida cotidiana en la escuela. El contexto vulnerable en el caso de la escuela de esta investigación representa un doble esfuerzo: enfrentar los retos del contexto y atender la parte educativa.

## Referencias

- Baran, M., y Berry, J. (s.f.). Proyecto Internacional de Directores Exitosos de Escuelas (ISSPP). School of Education of Nottingham. Protocolo del proyecto.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* [trad. Pablo Quintairo]. Buenos Aires, Argentina.
- Bazdresch Parada, M. (2001). Educación y pobreza: una realidad conflictiva. En A. Ziccardi (comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bravo, D., Sevilla, P., y Miranda, L. (2008). *Equipos directivos y resultados de los estudiantes: evidencia a partir de la asignación de desempeño*. Chile: Centro de Microdatos/Departamento de Economía/Universidad de Chile. Recuperado de: [https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db\\_name=SECHI2008&paper\\_id=139](https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=SECHI2008&paper_id=139).
- Bravo Rojas, M., y Verdugo Ramírez, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55100107>.
- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] (2014). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México* (2a. ed.). México: CONEVAL.
- Martínez Rizo, F. (2012). Contextos vulnerables: las aportaciones de la evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 41-50.
- Ordóñez Barba, G. (2018). Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México. *Región y Sociedad*, 30(71). DOI: <https://doi.org/10.22198/rys.2018.71.a377>.

Torres Arcadía, C., y Pesqueira Bustamente, N. (2015). *Directores y directoras escolares en México. Casos de éxito*. México: N/D.

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Chile: Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559>.

*Cómo citar este artículo:*

Escalante Bravo, M. G. (2018). Una escuela telesecundaria en contexto vulnerable: desigualdad social y educativa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, I(1), 175-184. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.255>.



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

## La instrucción pública en el municipio de Campo Largo entre 1820 y 1890: ecos de una política imperial

*Public education in the municipality of Campo Largo between 1820 and 1890: echoes of an imperial policy*

Gerson Luiz Buczenko • Maria Arlete Rosa

### RESUMEN

Este artículo realiza una investigación sobre la historia de la educación en el estado de Paraná, al sur del Brasil, con un abordaje específico sobre la sociedad del municipio de Campo Largo entre 1820 y 1890. Las informaciones colectadas retratan los esfuerzos para lograr los primeros profesores para la ciudad de Campo Largo, la cual tiene su origen en un pequeño asentamiento que inició en 1774, pasando de la condición de *freguesia* (parroquia) en 1841 a la de villa en 1870, para finalmente ser reconocida como ciudad, apartada de Curitiba, desde el 6 de noviembre de 1882. La permanencia de familias provenientes de la economía del oro, añadida de intereses de las familias enriquecidas por la economía de la yerba mate, fue un diferencial en la búsqueda por profesores para la educación en la región. Esta investigación fue enriquecida por las informaciones contenidas en la obra de James Portugal de Macedo, en la cual son retratadas las memorias del profesor Francisco R. de Azevedo Macedo, gran intelectual paranaense que vivió su infancia en Campo Largo. Esta obra relata detalles de su vida estudiantil y sus profesores, evidencias fundamentales que guiaron la investigación en distintos momentos. Se percibe que la preocupación del administrador público con la educación se manifiesta en varios momentos, desde el Brasil Imperio hasta la República. Las nuevas ideas propuestas se reflejan por todo el territorio brasileño, haciendo que las comunidades aún incipientes como Campo Largo buscasen, dentro de los límites permitidos, el acceso a las formas de educación existentes.

*Palabras clave:* Educación, historia de la educación, Campo Largo.

### ABSTRACT

This article presents a research carried out on the History of Education in the State of Paraná, in Southern Brazil, with specific focus on the society of Campo Largo between 1820 and 1890. The information collected portrays the efforts to acquire the first teachers for the city of Campo Largo, which has its origin in a small settlement started in 1774, becoming a Parish in 1841, a Villa in 1870, and finally recognized as a City, separated from Curitiba, on November 6th, 1882. The permanence of families from the gold economy, along with the interests of families enriched by the mate herb economy, was a differential in the search for teachers for education in the area. This research was also enriched by the information provided by the work of James Portugal de Macedo, which portrays the memories of Professor Francisco R. de Azevedo Macedo, a great intellectual from Paraná who lived his childhood in Campo Largo. This work describes in detail his student life and his teachers, fundamental evidence that guided the research at different times. It is noticed that the concern of the public administrator with education is manifested in several moments, from the period of *Brasil Império* until Brasil became a Republic. The new ideas were reflected throughout the Brazilian territory, making that still incipient communities such as Campo Largo sought, within the permitted limits, access to existing forms of education.

*Keywords:* Education, history of education, Campo Largo.

**Gerson Luiz Buczenko.** Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil. Es licenciado en Historia, posgrado en Historia Cultural, con maestría y doctorado en Educación por la Universidad Tuiuti del Paraná. Actúa como coordinador de cursos en el Centro Universitario Internacional Uninter. Correo electrónico: [buczenko@uol.com.br](mailto:buczenko@uol.com.br). ID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-0805>.

**Maria Arlete Rosa.** Universidad Tuiuti del Paraná, Brasil. Es licenciada en Matemáticas y Pedagogía, máster y doctora en Educación. Actualmente actúa como docente del programa de posgrado, maestría y doctorado en Educación de la Universidad Tuiuti del Paraná. Correo electrónico: [mariaarleterosa@gmail.com](mailto:mariaarleterosa@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0001-6891-0834>.

## Introducción

El presente artículo fue desarrollado con el objetivo de reunir informaciones aún esparcidas sobre la instrucción pública en el municipio de Campo Largo, desde el inicio del pequeño poblado, referenciado en 1820 por Saint Hilaire (1964) en su pasaje por la región, hasta 1882 cuando logra la condición de ciudad. La preocupación del administrador público con la educación se manifiesta en varios momentos, desde que Brasil fue Imperio hasta volverse República. Las nuevas ideas se reflejan por todo el territorio brasileño, haciendo que las comunidades aún incipientes como Campo Largo buscasen, dentro de los límites permitidos, el acceso a las formas de educación existentes.

Por lo tanto, al buscar los fragmentos de una historia de la educación a través de una investigación enfocada en un pequeño poblado llamado Campo Largo —que en 1820 era muy distante de Curitiba, con relación a los medios de transporte y carreteras, sede de la 5ª Comarca de São Paulo— se posibilita comparar el ideario propuesto en lo que se refiere a la educación para el Brasil aún Imperio y el alcance de este en la práctica por medio de la instrucción pública que está convirtiéndose realidad en el caminar histórico de Campo Largo. “El pasado es, por definición, un dato que nada más modificará. Pero el conocimiento del pasado es una cosa en progreso, que incesantemente se transforma y se perfecciona” (Bloch, 2001, p. 75).<sup>1</sup>

## Una contextualización histórica de Campo Largo

A partir de un pequeño poblado empezado en 1774 pasó a la condición de *freguesia*<sup>2</sup> en 1841, a villa en 1870, y finalmente pasó a ser reconocida como ciudad, apartada de Curitiba, desde el 6 de noviembre de 1882, según datos del Archivo Público Estatal (2019) Campo Largo, que aparecen en el escenario Provincial, como se indica en las palabras del profesor Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo:

A quien se desplazaba a Curitiba o de Curitiba hacia el interior aquel era un punto cierto y conveniente de mesón. En los tiempos pasados, a la orilla del Cambuí, así nombrado por tener existido allí extenso cambuizal,<sup>3</sup> que abasteció de leña por muchos años a los habitantes del local, ofrecía al viajante, además de agua corriente, ojos de agua fresca y pura (nos certifican la vieja carioca y el viejo fuente de agua, aún existentes) y, además de la óptima zona de pastoreo, buen refugio contra los vientos y la mejor leña para el fuego, el cambuí...<sup>4</sup> Allí, satisfechos, los troperos armaban sus tiendas. Punto magnífico de mesón de tropas, con significativa razón para los antiguos, magnífica situación topográfica para un poblado digno de empezar la *freguesia*, posteriormente la villa y la ciudad [Macedo, 1983, p. 249].

De acuerdo con varios documentos reunidos, podemos sintetizar que con la “corrida del oro” se estimuló la creación de poblados como el de Campo Largo, cuando se levantaron las primeras chozas y de donde, posteriormente, los mineros buscaban las regiones auríferas, con denominaciones de los sitios que persisten hasta nuestros días, como el “de campo comprido”, “campo magro”, “campo do timbotuva”, “campo largo”, “bateias”,

<sup>1</sup> Todas las traducciones de citas son de responsabilidad de los autores. Además, este trabajo sigue el formato de citación de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT).

<sup>2</sup> *Freguesia* en portugués corresponde a una población pequeña. En español puede ser traducido a “parroquia”.

<sup>3</sup> El cambuí es un árbol de tamaño mediano muy común en la región Sur de Brasil. Cambuizal corresponde a plantaciones de cambuí.

<sup>4</sup> Ver nota 3.

“ouro fino”, entre otros. La naturaleza orientaba a los viajeros y los campos servían de marcas, bien como los ríos; por ello, la denominación de Passaúna, existente hasta hoy.

La región de Campo Largo era habitada por los indios *tinguís* y *cabeludos*, y empezó a ser citada en los documentos oficiales a partir de 1679. En el registro con informaciones sobre las minas de oro de São Paulo, fue expedida la orden en 13 de agosto de 1679 a los paulistas (en tropa) Luiz de Góes, Antonio Luiz Lamin (*El Tigre*), Guilherme Dias y Agostinho Figueiredo, para el descubrimiento de los arroyos de oro de lavado en el interior de Curitiba.

Antonio Luiz Lamin, *El Tigre*, descubrió oro en la región de Itambé en 1679, periodo en que casi toda la región que forma el municipio de Campo Largo fue explotada por los mineros. *Tigre* vivió en la hacienda Tamanduá, con gran número de esclavos, donde se dedicó a la agricultura y a la crianza de animales. El explotador tenía una *sesmaria*<sup>5</sup> y posteriormente fue construida una capilla en el lugar donde vivió. Parte de las tierras de *Tigre* fue abandonada y no son conocidos los límites de su área. Por no tener herederos, sus bienes fueron puestos a la venta en la plaza pública, de acuerdo con la ley de la época:

El Capitán Antônio Luiz Tigre también tenía una *sesmaria* en Rio Verde (Hoy con el mismo nombre y perteneciente a Campo Largo, distrito de Ferrara) con tres leguas, pasada en Río de Janeiro el 12 de abril de 1706, por el Capitán General D. Francisco Martins Mascarenhas Lancastro. Las hijas de la hermana de Anna Rodrigues de França recibieron dotes del Capitán Antônio Luiz Tigre y de su mujer. Según indican las fuentes, parte perteneciente a su mujer en el testamento transcrito en el asentamiento de óbito del Capitán Antônio Luiz Tigre en la Iglesia Matriz de Curitiba, actualmente Catedral Basílica de Curitiba, quedaron para sus sobrinas [Bassani, 2000, p. 18].

En 1819, la hacienda del Tamanduá fue rematada en la plaza pública por el brigadier Manoel de Oliveira Franco. El campo de la isla fue rematado por João Antonio da Costa y en el propio termo de remate se dejó expreso que, desde aquel momento, daba dicho campo a Nuestra Señora de la Piedad para servir de patrimonio.

La primera casa del poblado fue construida por Joaquim Lopes Cascais. En ella fue abrigada la imagen de Nuestra Señora de la Piedad (venida de Bahía en 1816), hasta construirse el templo definitivo. Los fundadores de Campo Largo fueron João Antonio da Costa y sus dos yernos, Joaquim Lopes Cascais y el alférez José Pinto Ribeiro Nunes, que incluso fue el primer profesor primario de Campo Largo.

A lo largo de los años, el progreso fue llegando a la villa de Campo Largo, conquistas que fueron discutidas por la élite de la yerba mate local, que llevaba sus pedidos a Curitiba, logrando ser atendida en sus cuestiones administrativas que retornaban al local como recursos.

Campo Largo a partir de 1882 ganó un importante medio de comunicación que facilitó significativamente el cotidiano de sus habitantes. Conforme fue anunciado en el periódico oficial de julio de 1883 “En la provincia de Paraná fue abierta en el 8 de octubre la línea de Curityba a Campo Largo [...] siendo las distancias de Curityba a Campo Largo 32 kilómetros” y en noviembre de 1882 “Fue inaugurada en el día 19 de este mes la sección de la línea telegráfica de Campo Largo a Palmeira”.

<sup>5</sup> Medida agraria utilizada para delimitar los terrenos en el Brasil.

Por lo tanto, con la implantación de este sistema de transmisión de mensajes, los habitantes de Campo Largo empezaron a resolver rápidamente sus cuestiones pendientes. Lo que llevaba días por las tradicionales carreteras, con el telégrafo podría ser resuelto en pocas horas. A medida que los productores de yerba mate se fueron fortaleciendo en la región de Campo Largo, empezaron un proceso de creación de espacios con finalidades de educar a la población. Con ello, surgieron las primeras escuelas de la villa. En 1880, la prensa oficial notició que estaban siendo creadas “dos nuevas escuelas de instrucción primaria de sexo masculino en las cuadras de Campinas y S. Luiz, en el municipio de Campo Largo”. En octubre de 1884, fue construida otra “escuela de instrucción primaria para el sexo masculino en la cuadra de –Bugre– municipio de Campo Largo”. Esas escuelas siguieron siendo construidas gradualmente en las cuadras principales de la villa. A partir de 1884, fue creada la enseñanza obligatoria, aumentando considerablemente el número de alumnos matriculados. Otro espacio cultural en Campo Largo destinado para consolidar la dominación de los productores de yerba mate de la región, fue la inauguración del Clube Literario Campolarguense en 1875 [Macedo, 2004, p. 50].

Con la Guerra de la Tripe Alianza, el gobierno imperial pasó a explorar los grandes ríos de la provincia de Paraná para que pudiesen servir de comunicación con la provincia de Mato Grosso. Con la intención de conectar la carretera de la Graciosa al río Ivaí y a través de este navegar hasta el río Paraná, se construyó entonces la carretera *de Mato Grosso*, con obras de pavimentación concluidas en 1878, conectando la calle 15 de Noviembre en Curitiba con Campo Largo. Esta carretera permanece hasta los días actuales, conectando la villa São José en Curitiba con el distrito de la Ferraria en Campo Largo, también conocida como “Estrada Velha”.

La carretera de Mato Grosso fue la principal vía de conexión de Curitiba a los Campos Gerais durante el ciclo del mate, en el cual se desarrolló la ciudad de Campo Largo, con actividades relacionadas a la agricultura, ganado, extracción y beneficio de madera e industria de productos cerámicos.

## Instrucción pública en Campo Largo. Fragmentos

Tras vislumbrar escenarios mayores, se torna fundamental buscar la realidad local en el municipio de Campo Largo, sabiendo que los reflejos del cuadro histórico en lo que se refiere a la educación, del periodo Brasil-Imperio, que abarca el Paraná como 5ª comarca de São Paulo y luego después como provincia, estarán siempre presentes; sin embargo, importa saber las peculiaridades locales, sus nombres, sus números, enriqueciendo la investigación en educación, con la historia de las personas que participan juntas en la construcción de una historia local, en su totalidad.

Según Macedo (1983), de los fundadores beneméritos de Campo Largo, el capitán João Antonio da Costa y sus yernos el teniente Cascais y el alférez José Pinto, se destaca el tercero. El alférez José Pinto, o maestro Pinto, o simplemente “Su Maestro”, por tener mayor grado de instrucción, escribiente de documentos diversos, nació en Portugal, llegó joven a Brasil, obteniendo el puesto de Alférez de Milicias en 1823, siendo su patente firmada por don Pedro I. Fue juez de paz en cinco periodos de cuatro años, concejal,

subdelegado de Policía y administrador de Carreteras Públicas. Pero la función más relevante y de mayor estima para los habitantes de Campo Largo fue la de maestraescuela. Todos los hijos de los primeros habitantes del lugar fueron sus discípulos, a los cuales enseñó a leer, escribir y contar, además de los ejemplos de buenas normas de conducta y cumplimiento del deber.

En 1820, Saint-Hilaire (en Macedo, 1983) se refirió a Campo Largo como “*une spèpe de petit hameau*”, es decir, un arrabal (población periférica) con una capilla. En 1857, el ingeniero Epifanito Pitanga registró 56 casas habitadas, de entre las cuales trece eran de negocio variado, dos ingenios para beneficiar yerba mate y uno de sierra. En 1877 se registró un total de noventa casas habitadas, de entre las cuales más de doce eran de negocios de secos y húmedos, dos billares, tres carnicerías, un hotel y en el Rocio, alrededor de la Villa, trabajaban seis ingenios de mate. Con estos números se verifica que el proceso de urbanización ocurrió de forma lenta y gradual, con un progreso considerable para la época, mostrando entonces la necesidad de un trabajo educacional “civilizatorio”.

Sobre el logro del primer profesor público, en la “Colección historia del Paraná, textos introductorios”, se relata que “las demás localidades como Palmeira, Campo Largo, Porto de Cima, Ponta Grossa, Guarapuava, Rio Negro y Guaraqueçaba lograron sus primeros profesores públicos en las décadas de 1840 y 1850” (Trindade y Andrezza, 2001, p. 46).

En la obra que reproduce los resultados de una investigación sobre la historia de la educación del Paraná, como 5ª comarca de São Paulo, se registran innúmeras informaciones sobre la instrucción pública en Campo Largo, conforme describimos: obtuvo su primera silla de primeras letras por la Ley n° 7 de 4 de marzo de 1843; “...propongo al gobierno provincial la aprobación de los siguientes profesores interinos: José Pinto Ribeiro Nunes, que hace mucho tiene escuela privada con general satisfacción para la *freguesia* de Campo Largo...” (Kubo, 1986, p. 165). Oficio del Ayuntamiento de Curitiba al presidente de la provincia de São Paulo, en 17 de enero de 1846 (Kubo, 1986, p. 165); la comisión de la *freguesia* de Campo Largo del distrito de Curitiba escribía al presidente de la provincia, sobre Francisco Xavier da Silva Garret, “...se comprometió provisoriamente a impartir clases de primeras letras, la cual siguió ejerciendo desde el día 8 de julio, percibiendo dos tercios del ordenado” (Kubo, 1986, p. 166); Oficio de la Comisión Inspector de la *freguesia* de Campo Largo al presidente de la provincia de São Paulo, en 16 de septiembre de 1850 (profesores de primeras letras 1822-1854, Campo Largo es citada con un total de tres profesores; se registra que conforme la Ley n° 34 de 1846, que establece miembros nombrados para las Comisiones de Inspección de Primeras Letras, se registra que para la *freguesia* de Campo Largo fueron nombrados los siguientes miembros: Joaquim José Ferreira (nombrado por São Paulo); reverendo Vigário José Joaquim Ribeiro da Silva (indicado por el ayuntamiento); Francisco Pinto de Azevedo Portugal (indicado por el ayuntamiento); el número de alumnos de las clases públicas de primeras letras entre 1828 y 1854 en la *freguesia* de Campo Largo totalizaba

21 alumnos; el profesor Reginaldo Pereira Machado, en el periodo de 1840/41, fue encargado de las clases de Aritmética, Lectura, Gramática y Lengua Nacional, para sus clases públicas de primeras letras; se registra aún en la relación de profesores entre 1821 y 1854 en Campo Largo: Reginaldo Pereira Machado, Francisco Xavier de Almeida Garret y José Pinto Ribeiro Nunes (Kubo, 1986).

Todavía se destacan en la obra de Macedo (1983), entre otros hechos, algunos de ellos confirmando informaciones de otras obras bibliográficas citadas, el registro de tres profesores del curso primario del joven Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, siendo el maestro Garret, Francisco Xavier de Almeida Garret; el profesor Cardoso, Francisco da Silva Cardoso, y posteriormente el profesor Albino José da Silva (1886), destacándose entre estos el maestro Garret, que era ciudadano portugués y sobrino de João Batista da Silva Leitão de Almeida Garret, escritor, poeta, jurista y revolucionario en Portugal.

Cabe señalar que, en la obra de Macedo (1983), el profesor Albino Silva, ya citado, “que en 1886 era profesor de la Enseñanza Primaria, cargaba una pequeña tipografía en la cual editaba el ‘Escolar’ órgano infantil de la escuela pública de Campo Largo cuyo lema ‘Dejad que los niños vengan a mí’, editaba también el Periódico ‘Guaíra’, órgano popular de instrucción y recreación, siendo un icono en innovación para el periodo, antecediendo las ideas de María Montessori, con la supresión completa de los castigos, interesando sus alumnos en la composición e impresión del material escolar y de su periodiquito”.

Por lo que se conoce de la escuela de Albino Silva, la adopción de métodos de enseñanza todavía desconocidos en el país, la supresión completa de los castigos sin los cuales nadie podía comprender el orden escolar, es posible suponer que su institución pedagógica, tantas veces manifestada en corto tiempo de magisterio, lo llevase a percibir, sin mayores conocimientos, la ventaja que podría tirar como ocurrió, con su querida tipografía, interesando sus alumnos en la composición e impresión del material escolar, de su periodiquito y de los billetes de francos con los cuales eran pagados los premios debido al mérito y punidos los errores y las faltas, sin ofensa al brío y dignidad del alumno, cosas sagradas para el hombre libre que sabe respetar, en su semejante, aquello que para él vale más de lo que la propia vida [Macedo, 1983, p. 45].

En informe el inspector general de la Instrucción Pública, doctor Joaquim Ignácio Silveira da Mota, en 31 de diciembre de 1856, hizo un atrapado de las condiciones de la Instrucción Pública en la provincia del Paraná, relatando innúmeras dificultades. En estos relatos se reportan medidas adoptadas y propone mejoras en la educación provincial, y al final registra un total de dos escuelas públicas en Campo Largo, con 56 niños y 13 niñas. Además, se registra aún una escuela particular que atiende 13 niñas, con un total de 81 alumnos atendidos.

En 1859, el inspector general de la Instrucción Pública de la provincia del Paraná, todavía relata el doctor Joaquim, de forma más pormenorizada sobre la *freguesia* de Campo Largo, citando con énfasis la jubilación del profesor José Pinto Ribeiro Nunes y un grupo de 36 alumnos y 9 alumnas. Relata todavía que fue contratada una profesora

particular, doña Geraldina da Mota Bandeira, y en ambos casos se cita que el método o no es bien comprendido o no es bien ejecutado.

En 1882, el doctor Moysés Marcondes, director general de la Instrucción Pública de la provincia, registró en su informe noticias sobre la instrucción pública en Campo Largo, siendo la remoción del profesor Manoel Ferreira da Costa, de la silla promiscua de la *freguesia* de São João do Triunfo, para la silla del sexo masculino, en Itaqui, municipio de Campo Largo. En informe demostrativo, se cita una escuela de instrucción primaria subvencionada por las arcas provinciales en São Luiz, municipio de Campo Largo, siendo el profesor Francisco Ignácio de Andrade con un total de 21 alumnos matriculados, y en otro informe de Escuelas Nocturnas Municipales creadas en 1882 se registra una escuela en Campo Largo, siendo el profesor Alfredo Luiz de Oliveira Cercal que trabajó de forma gratuita.

Cabe señalar también los informes fechados el 26 de enero y el 1 de octubre de 1882, respectivamente del vice-presidente y del presidente de la provincia del Paraná, donde se ven referencias sobre la enseñanza primaria de la provincia del Paraná, como uno de los factores de progreso.

Sin embargo, con la ayuda del gobierno general, el Paraná llegó a las puertas de la República realizando condiciones importantes para su futuro desarrollo, tales como la conexión del altiplano con el mar por autopistas (1873) y ferrocarriles (1886), la formación de núcleos agrícolas de inmigrantes europeos, el desarrollo de la enseñanza primaria, de acuerdo con sus mejores padrones nacionales; carreteras de la Capital hasta Castro, al norte, Guarapurava al oeste y Rio Negro al sur; ferrocarriles del Iguassú y de los puertos en la costa marítima; la explotación geográfica del interland, etc; y en otro orden de logros se podía percibir varios de sus hijos influyendo en los más altos puestos del Imperio, en la política y en la administración del país. Encerrando el último informe presidencial de la Provincia, escribió el Presidente Jesuino Marcondes: - “Comparen los hombres de mi tiempo, el Paraná de 1853 con el de 1889, y por el inmenso progreso realizado en este período, anticipen conmigo el grandioso futuro que nuestra bella Provincia reserva a nuestros hijos. Trabajemos por ellos, como por nosotros trabajaron nuestros padres” [Martins, s.d., p. 339].

## Conclusiones

Al final de este breve trabajo, con el apoyo de los documentos investigados, se constata que la educación fue una de las preocupaciones de los legisladores de la 5ª comarca de São Paulo y de aquellos que habitaban la villa, que posteriormente se denominó *freguesia* de Campo Largo, y a lo largo de los años se constituyó ciudad, muy cercana del grande centro que a la época era Curitiba, aunque lejana frente a las dificultades de transporte y de las carreteras. Campo Largo así lograría las sillas de primeras letras y sus profesores a partir de 1841 (Kubo, 1986).

Sin embargo, a pesar de todos estos impedimentos, se puede afirmar que la instrucción pública de las primeras letras fue efectivamente implantada en la 5ª Comarca de la Provincia de São Paulo, aunque la enseñanza se presentase muy deficiente en este período y en esta región del Imperio [p. 309].

Campo Largo, con una riqueza histórica particular, con expresivo desarrollo social y económico durante el periodo de colecta y beneficio de la yerba mate, que proporcionan avances de la sociedad aún iniciante, principalmente en lo que se refiere a la educación, están directamente relacionados a la cuestión económica, “lo cierto es que la yerba mate daba vida desahogada a Campo Largo, donde todos parecían vivir bien, por no decir ricos” (Macedo, 1983, p. 266).

Así como Curitiba obtuvo gran expresión en el escenario económico y social en la provincia de Paraná, Campo Largo, en menor grado, pudo disfrutar también de un periodo de comodidad y atención a las demandas sociales y entre estas la educación, como eslabón fundamental para el desarrollo social, “el ciclo de la yerba mate promovió el aumento de la población y consecuentemente, el número de escuelas” (Werneck, 1978, p. 27).

Una de las ideas del presente trabajo también fue reunir mayores informaciones sobre el desarrollo de la educación en el municipio de Campo Largo, objetivo que fue alcanzado, además de proporcionar a los interesados por la investigación en historia de la educación informaciones que posibiliten nuevas búsquedas, nuevas miradas y diferentes abordajes, no solamente sobre la historia de Campo Largo, sino también sobre una nueva visión de la historia de la educación en Paraná, reflejo de las iniciativas de un Imperio que se cerró en 1889, con la proclamación de la República.

## Referencias

- Paraná, Arquivo Público Estadual. *Arquivos esparsos da Cidade de Campo Largo* (2019). Recuperado de: <http://www.arquivo-publico.pr.gov.br/>.
- Bassani, R. (2000). *A capela do Tamanduá* [Monografía de Graduação em História]. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Kubo, E. (1986). *A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte.
- Macedo, A. P. de (2004). *A erva-mate no Paraná, sua imortalização e a força política, econômica e social dos ervateiros em Campo Largo* [Monografía de Graduação em História]. Faculdade Uniandrade, Curitiba.
- Macedo, J. P. (1983). *Professor Francisco R. de Azevedo Macedo e sua obra*. Curitiba: Lítero-técnica.
- Martins, R. (s.d.). *História do Paraná*. Curitiba: Editora Guaíra.
- Saint-Hilaire, A. de (1964). *Viagem à Comarca de Curitiba 1820*. Editora Cia. Nacional.
- Trindade, E. M. de C., e Andreazza, M. L. (2001). *Cultura e Educação no Paraná*. Curitiba: Secretaria de Educação.
- Werneck, M. da L. P. (1978). *História da Educação no Paraná*. Curitiba: Secretaria de Educação.

### Cómo citar este artículo:

Buczenko, G. L. y Rosa, M. A. (2018). La instrucción pública en el municipio de Campo Largo entre 1820 y 1890: ecos de una política imperial. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 185-192. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.267>.



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

## Movimientos estudiantiles y conflictos políticos en la Normal del Mexe

*Student movements and political conflicts in the Mexe Normal School*

Crisantos Granados Mendoza • Lorena Cerón Baca

### RESUMEN

Los movimientos estudiantiles han estado presentes desde finales del siglo XIX como una particularidad en la que los estudiantes demandaban mejorar condiciones de estudio, alojamiento y ayuda financiera. En las Normales Rurales se soportan en una lucha por aumento de presupuesto, incremento de becas, mejora en dormitorios. En sus organizaciones predomina una composición social heterogénea, basadas en un liderazgo múltiple y una actitud eminentemente anti-estatal. El movimiento estudiantil reconfigura la identidad del sujeto a partir del rol que desempeña en la organización estudiantil y la institución, esto le da sentido de pertenencia hacia la misma. Para el normalista del Mexe el movimiento estudiantil va más allá de la solución a un pliego petitorio, se sustenta en la consolidación de un proyecto de vida personal y profesional y en una lucha constante por la defensa de la educación pública. Se argumenta desde la perspectiva estudiantil y su experiencia en movimientos estudiantiles, pueden existir otros relatos a la par o al margen, mostrando una lectura distinta del pasado, esto alimentará la memoria colectiva y le dará mayor significado a través de la coexistencia de múltiples versiones. Esta historia está subyugada a la influencia política local y estatal, reconociendo en el discurso reclamos hacia una política educativa y gubernamental que históricamente limitó las posibilidades de hacer de esta institución la mejor en su tipo. Este estudio historiográfico se soporta en el análisis de distintas fuentes, el sustento más rico proviene de los protagonistas, quienes, al desprenderse en su discurso de la historia oficial, permiten configurar un escenario distinto al que socialmente se ha presentado. La revisión de periódicos, publicaciones, videos e imágenes permitieron triangular la información con la oralidad de los sujetos protagónicos.

*Palabras clave:* Educación pública, Normales Rurales, movimiento estudiantil.

### ABSTRACT

Student movements have been present since the end of the 19th Century as a particularity in which students demanded the improvement of study conditions, accommodation, and financial aid. In the Rural Normal Schools, they are supported in a fight for budget increase, scholarship increase, and dormitory improvement. A heterogeneous social composition based on multiple leadership and an eminently anti-State attitude prevails in their organizations. The student movement reconfigures the identity of the subject from the role they play in the student organization and the institution, this gives it a sense of belonging to it. For the Mexe's normalist, the student movement goes beyond the solution to a petition, it is based on the consolidation of a project of personal and professional life and on a constant fight for the defense of public education. It is argued, from the student perspective and their experience in student movements, that there may be other stories at the same time or on the sidelines, showing a different reading of the past, this will feed the collective memory and give it greater meaning through the coexistence of multiple versions. This history is subjugated to local and State political influence, demands for an educational and governmental policy that historically limited the possibilities of making this institution the best of its kind are recognized in the speech. This historiographical study is supported by the analysis of different sources, the richest subject support comes from the protagonists, who, by detaching themselves from official history in their discourse, allow a different scenario to be set up instead of the one that has been socially shown. The review of newspapers, publications, videos, and images, allowed to triangulate the information with the orality of the leading subjects.

*Keywords:* Public education, Rural Normal Schools, student movement.

**Crisantos Granados Mendoza.** Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, México. Cuenta con estudios de licenciatura en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" de El Mexe Hgo., certificación en la enseñanza de las Matemáticas por la Secretaría de Educación Pública, maestría en Educación en el Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón, Hidalgo, y de Doctorado en la Universidad de Puebla. Se desempeña como docente en educación básica, académico de licenciatura y de maestría en el IESPOH. Cuenta con algunas obras publicadas bajo las líneas de Historia de la Educación, Procesos Educativos y Formación Docente. Correo electrónico: lycI5I0@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7684-0351>.

**Lorena Cerón Baca.** Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, México. Tiene estudios de licenciatura en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" de El Mexe Hgo. Cuenta con dieciséis años de servicio en la educación básica y ha participado como asistente en algunos congresos y conferencias. Es maestrante por el Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón, Hidalgo. Actualmente desarrolla trabajo de investigación sobre los procesos de asimilación del proceso lector y su relación con la comprensión lectora. Correo electrónico: loceb26@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2061-1971>.

## Génesis del movimiento estudiantil en las Normales Rurales

Al principio del siglo XX las movilizaciones estudiantiles no pasaban de ser consideradas como pequeñas arengas, carecían de organización y estructura representativa que pudiera contar con la anuencia de los distintos grupos universitarios, por lo que reconocieron como algo necesario poder contar con dichas agrupaciones.

Al terminar la fase armada de la Revolución, los jóvenes de la Universidad Nacional crearon, en 1920, la Federación de Estudiantes del Distrito Federal. La primera organización estudiantil del siglo XX en nuestro país, que se definía ex profeso, en defensa de sus intereses, entre los que destacaban la demanda de mejores condiciones de alojamientos, ayuda alimentaria y tipos de acreditación [Gómez, 2003, p. 189].

Las organizaciones estudiantiles comenzaron a presentarse con una diversidad no solo de demandas sino también de propuestas de transformación de la educación y del país, como la emitida en los años treinta para la configuración de un modelo de educación Socialista. Esta decisión generó controversias y diferencias que darían pauta a la disgregación de algunas organizaciones estudiantiles.

En esta coyuntura instituciones como las Normales, los Institutos Tecnológicos y las Universidades de Guadalajara y Michoacán optaron por la defensa e implantación del modelo socialista en la educación. Esta separación dio como resultado la conformación de dos grandes bloques estudiantiles: por un lado el denominado “liberal”, integrado por la Confederación Nacional de Estudiantes (CNE) y la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU); por el otro el “popular”, en el que se ubicaron alumnos de centros de educación popular a través de la Confederación de Estudiantes Socialistas de México (CESM), inspirando sus ideas en la reivindicación popular y defensa de los centros educativos al servicio del pueblo.

En este segundo bloque quedan adheridas las Escuelas Normales Rurales a través de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. Para el STAUACH<sup>1</sup> (2014), la FECSM es la organización estudiantil más antigua de México y quizá también la única que defiende la ideología socialista, integrada por estudiantes que se asumen como proletarios, con un claro sentido de clase social que los hermana con los campesinos pobres de México.

Esta hermandad está vinculada a su propia identidad a partir del origen social, además de la ideología de la que se impregna durante su formación por la filosofía heredada tanto de las Centrales Agrícolas como de las Misiones Culturales. Lo anterior le incita a la movilización por la defensa de los derechos de las clases sociales menos favorecidas.

Las Escuelas Rurales son una parte imbricada en nuestra historia, forma parte de la memoria colectiva, de los recuerdos y anhelos de justicia y educación durante los primeros años del México postrevolucionario, son hijas de este movimiento social. Representan a su vez una lucha constante por la educación pública, por una educación con reconocimiento

<sup>1</sup> Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma de Chapin-go.

multicultural, equitativa, inclusiva, gratuita; esto es lo que las mantiene en lucha constante. Ha sido una pugna incesante desde los años cuarenta, momento histórico en el que los gobiernos comienzan a recortar los presupuestos destinados a las Normales Rurales.

...no hubo, por tanto, interés por estas escuelas de pobres para pobres. Muy pronto se empezó a llamar a los estudiantes normalistas “comunistas apátridas”, y a las escuelas “viveros de líderes rojillos”. Los presupuestos empezaron a reducirse y la política del abandono se hizo oficial; de hecho, en los años cuarenta, veinte Normales Rurales se fueron a huelga exigiendo prácticamente lo mismo que reclaman hoy: mejor alimentación, ampliación y mejoramiento de las aulas e instalaciones, material didáctico y herramientas para el campo. Así comenzaron las movilizaciones que se siguieron desarrollando hasta los años sesenta, cuando la negligencia y el arrinconamiento por parte del gobierno se tornaron en franca agresión, decidiéndose de manera unilateral el cierre de las Normales Rurales [Coll, 2015, p. 84].

### **“Fueron encarcelados y fueron torturados”. Movimiento estudiantil en la Normal del Mexe**

El movimiento estudiantil representa, para el estudiante, una posibilidad para dejarse ver y ser escuchado, es decir, tomado en cuenta con relación a sus demandas. Sin embargo, la postura que asuma durante una movilización estará impregnada por la identidad configurada en su relación con la institución.

La identidad del normalista se va configurando a partir de recuperar de la memoria colectiva acontecimientos vinculados a los movimientos estudiantiles, los convierten en hechos cargados de representaciones soportadas por la defensa de los derechos de las clases sociales más desprotegidas, por el vínculo con la lucha social del campesino, del obrero, a los cuales colocan como los oprimidos. De singular relevancia resultan los acontecimientos de 1968, 1994, 2000 y 2003 para los mexicanos. La glorificación de historias pasadas permite, a través de prácticas conmemorativas, la socialización de vivencias, su conmemoración se ritualiza y esto sirve a la construcción del recuerdo social tendiente a la configuración de su identidad.

Las conmemoraciones son los escenarios donde se da la pugna por fijar los significados públicos de ciertos símbolos y sucesos que se pretende queden inscritos en la memoria colectiva como ejes de cierta identidad, a la vez que se intenta enviar al olvido otros, ya sea mediante la descalificación abierta o el mero silencio [Mendoza, 2009, p. 64].

La memoria también excluye ciertos acontecimientos, lo que le permite dar continuidad y coherencia a una filosofía que intenta reproducirse con el paso de los años; esto hace que la historia de la Normal del Mexe, junto con la insuficiencia historiográfica mexicana, sea bastante acotada y parcial. Los estudiantes recuperan dentro de la memoria colectiva la versión histórica de sus propias luchas, las cuales se centran básicamente en el heroísmo por salvar la Normal y en acciones de resistencia o en las que han sido reprimidos, como el caso de la movilización de 1994, en la cual

...el autobús fue conducido por [...], compañero del Comité de Lucha y salvó a la mitad del Comité de ser detenido, conduciendo al autobús entre las patrullas y abriéndose paso, recibiendo disparos a las llantas, no a los estudiantes, pero sí a las llantas, con gases lacrimógenos al interior, eso salvó de la cárcel a buena parte de estudiantes y principalmente del Comité y fue esa acción la que lo llevó a ser Secretario General del Mexe [RE3I606I6, en Granados, 2016].

Esta conservación y actualización de la memoria colectiva a través de heredar a otros experiencias en los movimientos estudiantiles permite a los normalistas rurales establecer un cribaje entre las representaciones de origen de estas instituciones y las que hoy se reconstruyen. Cuando la memoria se pierde, el sujeto se pierde con ella y se convierte en otro sujeto. Eco (1998, en Mendoza, 2009) argumenta que al perderse la memoria se pierde la identidad. La memoria se haya imbricada en la identidad, forma parte de ella, la sostiene, permite explicar por qué el sujeto es lo que es.

<sup>2</sup> “Año con año se producen conflictos en alguna Normal o simultáneamente en varias de ellas, y parecen ser una constante en la vida de esos centros de estudio. La descripción de algunos conflictos ocurridos en las Normales Rurales es ilustrativa de las motivaciones y naturaleza de estos, así como de las formas de lucha que han asumido sus comunidades estudiantiles ante la recurrente hostilidad gubernamental” (Navarro, 2015, p. 98).

<sup>3</sup> Esta *ideología de clase* genera un *rasgo identitario*, ya que ni siquiera los partidos de izquierda que se dicen revolucionarios mantienen una ideología de clase y menos aún representan los intereses de los más pobres como pueden llegar a hacerlo los egresados de las Normales Rurales.

¿Por qué se movilizan las Normales Rurales?<sup>2</sup> Para los detractores de estas instituciones se debe al guerrillerismo infundado. Muchas de ellas lo personifican a través de los murales que existen en sus escuelas, sin embargo, representan también una muestra del arte y el acto popular, son imágenes que simbolizan una lucha inquebrantable de predecesores que dieron la vida por la defensa de sus derechos; encontramos representaciones de Zapata, Villa, Ernesto Guevara, Lenin, lucha de las clases populares. Para el normalista estos murales incorporan identidad ideológica.

Los movimientos estudiantiles en la Normal del Mexe se reproducen por las carencias siempre presentes, la falta de atención de las autoridades educativas a estas instituciones; van más allá de una manifestación de demandas de representantes estudiantiles hacia el sistema político y educativo, es decir, sus movimientos pueden ser concebidos, más que como una lucha entre la escuela y el Estado, como una manifestación clara 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.<sup>3</sup>

La mayor parte de los movimientos de las Normales Rurales son una expresión de una larga y feroz resistencia por preservar sus instituciones, 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.

Esto lleva a los normalistas a salir a la calle, realizar marchas, mítines y plantones, con la finalidad de mejorar las condiciones bajo las cuales reciben el servicio de internado; expresan sus demandas a través de un pliego petitorio que, además de no cumplirse, las autoridades toman como pretexto en una guerra mediática en la cual el normalista es acusado de violento e irresponsable. De esta manera, considera el STAUACH (2014),

se configura un ciclo perverso: “te restrinjo tus derechos, te obligo a protestar, y luego te criminalizo y/o amenaza con el cierre de la escuela”.

Su modelo de internado demanda beneficios en áreas como el comedor y los dormitorios; las condiciones bajo las que se vive en las Normales son precarias, con presupuestos alrededor de los cuarenta pesos por alumno para gastos de alimentación, remodelación y mantenimiento de instalaciones, esto les obliga a efectuar paros estudiantiles con el objetivo de ampliar los recursos para su manutención.

La experiencia de normalistas en distintas movilizaciones les permite construir la relación existente entre las Normales Rurales y el Estado.<sup>4</sup> Participar en actividades como la toma de unidades de servicio público o de empresas particulares generaba la expedición de órdenes de aprehensión para los líderes estudiantiles, sin embargo, llegada la hora de la negociación estas solo eran utilizadas por el gobierno del Estado para amedrentar a los jóvenes y que desistieran de sus peticiones.

Negociamos siendo estudiantes, a los diecinueve años, con Gobierno del estado, la liberación de nuestros compañeros ocurrió una noche, no fue un proceso que se apegara totalmente a las cuestiones jurídicas, más bien fue una excarcelación, los sacaron con unos documentos mal hechos, que al cabo no sé ni que fueron, pero no fue una orden de un juez, fue la orden de Gobierno del Estado que liberaran a esos compañeros vía negociación política [RE3I606I6, en Granados, 2016].

El papel que mantenía el Estado para con los normalistas fue de hostigamiento y construcción de un clima de división a través de la inserción de cuadros políticos y/o militantes del PRI, además de otras estrategias. En la movilización del año 2000, por ejemplo, ofertó una serie de condiciones para que los estudiantes que de verdad quisieran estudiar abandonaran las movilizaciones y se incorporaran a tomar clases en aulas de la Universidad Pedagógica Nacional en Pachuca. Se apoya de diversas estrategias, por ejemplo, en este mismo acontecimiento utilizó como condicionante para la liberación de algunos la permanencia de otros en esas instalaciones.<sup>5</sup>

En los años recientes las movilizaciones comenzaron a incluir temas que giran en torno a las reformas curriculares que, desde la perspectiva normalista, agreden la particularidad de la formación docente en las Normales Rurales; la gestión de plazas docentes que les permita incorporarse a la actividad profesional con la finalidad de tener una reinserción útil para sus comunidades; el aumento a la matrícula de ingreso que abra a otros jóvenes de escasos recursos la posibilidad de poder concluir una carrera profesional. Los años recientes se caracterizaron por una lucha incesante de los gobiernos en turno por demeritar y desprestigiar a esta institución.

A pesar de las carencias antes descritas y otras tantas que pudiésemos citar, los normalistas rurales reciben a cambio de sus movilizaciones la amenaza del gobierno del cierre de sus instituciones, la represión policiaca, el encarcelamiento, la desaparición o incluso la muerte como respuesta a sus demandas y reclamos educativos. Tales son los casos de los movimientos estudiantiles de la Normal del Mexe en el año 1994 o en el

<sup>4</sup> Expresos son los casos de resistencia social en defensa del normalismo rural, por ejemplo Amilcingo, Morelos (1973, su fundación); Mexe, Hidalgo (2000 y 2003); Mactumactzá, Chiapas (2003); Tenería, Estado de México (2008); Ayoztzinapa, Guerrero (2014), por citar solo algunos, en donde los pueblos han dado cuenta de una lucha contra el aparato represivo del Estado mexicano por la defensa de sus escuelas sin importar las consecuencias ni los golpes sufridos.

<sup>5</sup> “...mediante presiones y amenazas, 170 jóvenes (la tercera parte del alumnado de El Mexe) fueron transferidos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Pachuca. Algunos alumnos fueron entrevistados en las inmediaciones de su nueva escuela o en los lugares donde viven temporalmente, y relataron lo siguiente: para obtener su libertad, más de 60 jóvenes que fueron acusados de robo, por haber secuestrado camiones, debieron firmar un documento comprometiéndose a estudiar y a mantenerse al margen de las movilizaciones. Los abogados defensores los chantajearon con la idea de que ‘si no se mantenían en el plantel, el resto de sus compañeros iba a permanecer en la cárcel’” (Street, 2005, p. 119).

<sup>6</sup> “En la madrugada del 19 de febrero del año 2000, la Normal Rural de El Mexe, Hidalgo, fue asaltada por más de trescientos granaderos. Como si se tratara de un operativo contra un grupo criminal, los policías rodearon la escuela con decenas de camionetas, patrullas y autobuses, y luego entraron a sus instalaciones disparando al aire y apuntando con sus armas a los estudiantes y familiares que los acompañaban dentro de la Normal. Iban pertrechados con fusiles de alto poder, lanzagranadas, pistolas, máscaras antigas, escudos y toletes. Arremetieron y golpearon a mujeres, niños, ancianos, campesinos y estudiantes, sin distinción. Una vez desalojados, la Normal fue ocupada y puesta bajo custodia de los granaderos” (Navarro, 2015, p. 98).

año 2000,<sup>6</sup> como ejemplos más recientes de la agresividad del poder público hacia los normalistas rurales.

En el noventa y cuatro se da un golpe muy duro a la institución, producto de una movilización como cada año por la reducción de la matrícula, se toma la decisión de bloquear Matilde con autobuses, producto de ese bloqueo hay una intervención de las fuerzas policiales golpeando a los estudiantes y apresando a los líderes, los miembros del Comité Estudiantil de ese momento fueron encarcelados y fueron torturados, no nada más fueron encarcelados, ahí adentro fueron golpeados, fueron sometidos a algunas cuestiones que están totalmente fuera de la ley [RE3I606I6, en Granados, 2016].

## De los movimientos y su organización

El movimiento estudiantil expresa demandas, pero la ideología que lleva al estudiantado a movilizarse expresa ideas y principios, el más importante de ellos la defensa de la educación pública como única posibilidad de superación para las clases sociales bajas. Algunas formas de comprensión y análisis de los movimientos sociales se fundamentan en la creciente diferenciación del mundo, la organización del sistema, el elitismo, la colonización, las desigualdades, entre otras manifestaciones. Aranda (2000) citando a Tarrow (1989), explica la asimilación de los movimientos sociales a partir del análisis de cinco características: valores, formas de acción y organizaciones, constitución, nuevas aspiraciones y satisfacción de necesidades puestas en peligro.

Para el caso de la Normal del Mexe el movimiento estudiantil se caracteriza por atender algunos niveles básicos para la organización: 1) las actividades son planificadas por la cúpula y se analizan en reunión de Comité Estudiantil; 2) establecido el plan de acción, se presenta a los representantes de cada uno de los grupos sobre las actividades que les corresponde desarrollar. Existe otro nivel de organización que denominaremos “máxima autoridad” y que está representado por la Asamblea General, esta es la instancia en la que se toma la decisión de llevar a cabo un movimiento o no, esto da la garantía de que el movimiento estudiantil buscará la satisfacción de intereses colectivos por encima de los individuales.

Siempre decían: lo que la mayoría decida, aunque tú tuvieras la razón era no porque la mayoría dice, y no es así, yo no he coincidido hasta la fecha, no debe ser la mayoría la que decida [RE50808I6, en Granados, 2016].

La toma de decisiones para una movilización se construye en torno a procesos de internalización individual, pero bajo la intermediación colectiva, en muchos casos la última palabra la tiene la colectividad, que legitima las acciones a través de procesos democráticos en una asamblea general, órgano máximo de gobierno. Estos procesos de planeamiento y desarrollo de una movilización están imbricados en esquemas de ideación, solidaridad, formación de identidad, construcción de nuevos marcos de interpretación de la institución, entre otros, que pueden llegar a regular y/o dirigir la movilización estudiantil.

El desarrollo de un movimiento estudiantil debe estar impregnado por la participación comprometida de sus participantes, ello permite contar con el voluntarismo de todos para el cumplimiento de tareas y cubrir de esta forma los requerimientos del movimiento. Este voluntarismo no siempre está presente, por lo que para determinadas tareas también se manifiesta la obligatoriedad. Estos polos opuestos en la participación muestran un pequeño tinte del compromiso con la institución, se habla por tanto de identidad estructural en unos y la falta de identidad o incluso la no identidad en otros.

Me llaman porque se iba a exigir la renuncia del Secretario General y que si yo estaba dispuesto y dije sí, pero bajo tales condiciones, porque no se puede poner en riesgo al Mexe, necesitamos una base que esté dispuesta, no puedo ir a hacer actividades si quien me propone está durmiendo [RE2030616, en Granados, 2016].

Los movimientos estudiantiles gozan de un cierto grado de homogeneidad ya que sus intereses están sujetos a la satisfacción de las mismas necesidades, sin embargo esto no puede llegar a generalizarse, ya que dentro de los grupos pueden existir intereses distintos que pueden generar cierto distanciamiento en las intenciones y en las acciones. Son, entonces, sistemas de acción multipolar en la que converge un sinfín de intereses subjetivos que transitan por fases de construcción y reconstrucción; la acción no puede llegar a ser siempre la misma ya que se sujeta a las particularidades de quienes dirigen, de la necesidad a satisfacer, hacia dónde y hacia quiénes van dirigidas estas acciones, entre otras cosas.

Otra particularidad que presentan los movimientos estudiantiles se refiere al hecho de una renovación permanente, se incorporan actores distintos y se desarrollan en escenarios diferentes, lo cual hace que cada movilización sea particular, con signos que se reproducen en las prácticas a partir de experiencias pasadas. La renovación de los integrantes genera la posibilidad de enriquecimiento de las propuestas, considerando esas experiencias pasadas de las que se aprende el tipo de acciones que han de tomarse, lo cual le da mayor fuerza y participación al movimiento.

La sociedad, a través de movimientos sociales, ha encontrado formas de expresión, manifestación y presión hacia el Estado, con la finalidad de ver resueltas sus demandas. Sin embargo, en este tipo de movilizaciones también se han presentado otras formas de manifestación como pueden ser la toma de oficinas y/o departamentos de las dependencias oficiales del gobierno, la retención de funcionarios, la huelga de hambre,<sup>7</sup> por citar algunos.

Con el paso de los años, las nuevas disposiciones en materia política y educativa, el olvido hacia las escuelas rurales, la reducción del presupuesto, la falta de atención a sus demandas, la represión a los movimientos estudiantiles, fueron asimilados por los estudiantes como una traición al movimiento revolucionario —del cual habían emergido—, originaron que el autogobierno de las escuelas se transformara: de ser partidarios de una

<sup>7</sup> “Con Alejandro Medina llegamos hasta la huelga de hambre y no logramos ni una beca más, al contrario, de setenta nos dieron cincuenta y cuatro, con Muchoño nos reprimen y solo logramos un propedéutico” (RE2030616, en Granados, 2016).

ideología al servicio del sistema en la configuración del país pasaron a concebirse como un mecanismo de defensa en contra de un gobierno que no los representaba, no atendía sus demandas y no se preocupaba por mejorar sus condiciones.

Hoy el normalismo representa solo un recuerdo, las Normales Rurales viven bajo la amenaza de desaparecer, los objetivos para los cuales fueron creadas casi han sido cumplidos, pero hoy el sistema educativo y político se olvida de que aún existen comunidades rurales y centra su atención en procesos modernizantes para los cuales las Normales Rurales representan solo instituciones a contracorriente de estos intereses.

## Referencias

- Althusser, L. (2014). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Aranda S., J. (2000). El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=I0502I08>.
- Belsasso, B., y Fernández M., J. (2012). *La élite y la raza. La privatización de la educación*. México: Taurus.
- Civera C., A. (2004). La legitimación de las Escuelas Normales Rurales. Recuperado de: [http://www.ses.unam.mx/docencia/20I6II/Civera2004\\_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf](http://www.ses.unam.mx/docencia/20I6II/Civera2004_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf).
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, (189), 83-94. México: UAM Azcapotzalco. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325338I90I2>.
- COPI (2001). *75 años de lucha*. Mexe, Hidalgo, México.
- Gómez N., A. (2003). El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=I400I7I2>.
- Granados M., C. (2016). Libro hemerográfico, El Mexe Hgo.
- Mendoza G., J. (2009). El transcurrir de la memoria colectiva: la identidad. *Casa del Tiempo*. Recuperado de: [http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/I7\\_iv\\_mar\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_numI7\\_59\\_68.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/I7_iv_mar_2009/casa_del_tiempo_eIV_numI7_59_68.pdf).
- Navarro G., C. (2015). Ayotzinapa y la stirpe insumisa del normalismo rural. *El Cotidiano*, (189), 95-105.
- STAUACH [Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma de Chapingo] (2014). *Las Escuelas Normales Rurales en México: de proyecto revolucionario a enemigo del poder*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Street, S. (2005). *Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces. Estudio de caso: la conflictividad en México (1998-2003)*. Buenos Aires: CIESAS-Occidente.

### Cómo citar este artículo:

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. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.272>.



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

## **Pensamiento pedagógico en la época del Porfiriato: disertaciones de la Escuela Normal Veracruzana**

*Pedagogical thinking during the Porfiriato:  
dissertations from the Escuela Normal Veracruzana*

Diana Karent Sáenz Díaz • Ana María del Socorro García García

### RESUMEN

El escenario del México independiente impregnó los términos de la justicia social en los diversos ámbitos de la sociedad. En el ámbito educativo se advertía un alto regazo, pues la tasa de analfabetas (99.38%) evidenciaba el carácter exclusivo y desigual predominante en la época colonial. En esta contribución se narra el carácter histórico-político, socioeconómico y pedagógico de la educación en el Porfiriato, considerando su lucha entre los conservadores y liberales. Los primeros, apoyados por los hacendados y el clero, concebían el proyecto educativo bajo una dinámica tradicional heredada por la Colonia, la cual privilegiaba a la élite. Por lo tanto, la educación para este grupo fue dogmática y católica. Los segundos pensaban en una escuela nueva, con características propuestas por libres pensadores y pedagogos progresistas. Desde esta perspectiva, la escuela debía ser popular, racional y científica. Dichos aspectos se concretaron en las leyes de Reforma, de manera que la obligatoriedad, gratuidad y laicidad fueron elementos que renovaron la política educativa. En este texto se reconoce la puesta en marcha de la corriente educativa más importante de la genealogía del sistema educativo mexicano, con la reforma educativa Liberal en 1881. Como parte de este acontecimiento, la fundación de la Escuela Normal Veracruzana cobra relevancia, su emergencia planteaba poner alto a las ideas retrógradas y apolilladas del clero y la oligarquía. Además, parece interesante el contexto educativo de esta institución como pionera en el país en revolucionar el sistema de enseñanza y ser la cuna de la formación de varias generaciones de maestros. Desde este contexto histórico se analizan las disertaciones de los normalistas, con el objetivo de identificar las temáticas de interés, el corpus pedagógico que se va anclando al campo educativo y la posición que asumen al respecto. Para ello se presenta el análisis de las categorías “teorías de la educación” y “teóricos de la educación”.

*Palabras clave:* Educación objetiva, métodos pedagógicos, escuela moderna.

### ABSTRACT

The scenario of independent Mexico impregnated the terms of social justice in the various spheres of society. In the field of education, there was a high level of illiteracy (99.38 per cent), which was evidence of the exclusive and unequal nature of the Colonial era. In this contribution, the historical-political, socioeconomic, and pedagogical character of education during the Porfiriato is narrated, taking its struggle between conservatives and liberals into account. The former, supported by the landowners and the clergy, conceived the educational project under a traditional dynamic inherited by the Colony, which privileged the elite. Therefore, education for this group was dogmatic and Catholic. The latter were thinking of a new school, with characteristics proposed by free thinkers and progressive pedagogues. From this perspective, the school had to be popular, rational, and scientific. These aspects were concretized in the reform laws, so that mandatory, free, and secular education were elements that renewed educational policy. This text recognizes the implementation of the most important educational current in the genealogy of the Mexican educational system, with the Liberal Educational Reform in 1881. As part of this event, the foundation of the Escuela Normal Veracruzana becomes relevant, its emergence proposed to stop the retrograde and moth-eaten ideas of the clergy and oligarchy. In addition, it seems interesting that the educational context of this institution acted as a pioneer in the country in revolutionizing the education system and becoming the cradle of training for several generations of teachers. From this historical context, the dissertations of the Normalist teachers are analyzed, with the objective of identifying the themes of interest, the pedagogical corpus that is anchored to the educational field, and the position that they assume in this regard. To this end, the analysis of the categories of “theories of education” and “theoretical education” is presented.

*Keywords:* Objective education, pedagogical methods, modern school.

**Diana Karent Sáenz Díaz.** Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana, México. Licenciada en Pedagogía y maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Coordinadora de la Red de Capacitación y Desarrollo Profesional (CADEPRO). Docente de la Facultad de Sociología de la UV. Miembro del Comité Editorial de la revista *Sociogénesis* de la UV. Miembro del consejo consultivo del Sistema Estatal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). Colaboradora del CAC- UV-78 Estudios en Educación. Asesora de investigación en escuelas Normales e instructora de cursos de capacitación. Correo electrónico: dsaez@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5102-4921>.

**Ana María del Socorro García García.** Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana, México. Es profesora de tiempo completo e integrante del Cuerpo Académico Estudios en Educación adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la misma casa de estudios. Cuenta con el perfil deseable PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Entre sus publicaciones recientes se encuentra el capítulo “Luz Vera Córdova: una profesora en las batallas por las causas sociales” (2019). Correo electrónico: mgarcia@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>.

## Contexto educativo del estado de Veracruz: la Escuela Normal de Xalapa

La reforma educativa Liberal iniciada el 5 de febrero de 1883 en la “Escuela Modelo” de Orizaba por Enrique Laubscher, permitió que por primera vez los maestros veracruzanos observaran la pedagogía moderna. La “Escuela Modelo” allanó el camino de la “Academia Normal” también en Orizaba a partir de 1885. En esta escuela se produjo la revolución educativa, ya que en esta se aplicaron los principios pedagógicos y los métodos que constituyen la corriente de la escuela moderna. Así pues, el normalismo moderno se inició con la Academia Normal de Orizaba, en esta solo se estudiaba siete meses. Posteriormente, en 1886 se fundó la Escuela Normal de Xalapa, la cual representó una institución con nuevas corrientes pedagógicas, en donde proponían métodos de enseñanza innovadores frente a la enseñanza rutinaria y memorística. La fundación de la Escuela Normal bajo la coordinación del pedagogo suizo Enrique Rébsamen estableció el camino hacia la enseñanza objetiva. Durante los primeros tres años solo fue escuela de varones, y en 1889 ingresó la primera mujer.

La investigación de Soledad García (2003) resume de manera elocuente los ideales educativos en Veracruz durante el periodo del estudio. La autora reconoce que el estado de Veracruz representó un ramo importante de instrucción pública, ya que contaba con el mayor número de escuelas primarias, así como de matrícula escolar. La población en Veracruz en 1878 se estimaba en 542,518 habitantes, de los cuales 4.2% recibía educación primaria y 0.16% secundaria. Los planteles que se registraron en ese año se calculaban en 623 para la instrucción primaria y nueve para la secundaria, a las cuales asistían 23,389 alumnos. En los colegios preparatorios se contabilizaron 533 alumnos, correspondientes al 0.1% de la población. Durante la administración de Apolinar Castillo funcionaban cuatro instituciones de instrucción secundaria para mujeres: en Veracruz el Colegio de Niñas contaba con 98 alumnas; en Orizaba se contabilizaron 215 alumnas en la Escuela Superior de Niñas; en Córdoba, en el Colegio de Niñas y Liceo anexo se registró el mayor número de alumnas (227), y en Xalapa en el Colegio de Niñas se contaba con 74 alumnas. Más adelante, con la fundación de la Escuela Normal para profesores, varias de estas alumnas se perfilaron en esta institución educativa. Bajo la idea de orden social y progreso material, Porfirio Díaz se ocupó no solo de la reorganización política y económica del país, también le dio difusión y unificación al sistema de enseñanza, a través del auspicio de los congresos nacionales de pedagogía, con el propósito de que la instrucción se convirtiera en la base de la prosperidad e ideas vanguardistas. Aunque la matrícula de la Escuela Normal de Xalapa en su fundación (1886) fue exclusiva para varones, en 1889 ingresó la primera mujer, Genoveva Cortés.

## Aspectos metodológicos

El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto “La disertación profesional en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz. El discurso pedagógico y la uniformidad educativa en el México porfirista”. Esta investigación ha tenido diversas fases metodológicas que comprenden un periodo de cuatro años, a partir del 2014 al 2018, coordinada por la Doctora Ana María del Socorro García García y avalada por el Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación –SIREI– de la Universidad Veracruzana. Se seleccionaron las disertaciones de los profesores y profesoras que obtuvieron su título de instrucción primaria elemental y de instrucción primaria superior entre los años 1890 a 1911, correspondientes a la época del Porfiriato. De acuerdo con el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV, caja 170, libro I, fs. 1-78.), se contabilizaron 422 disertaciones, las cuales se distribuyen de la siguiente manera: 95 profesoras y 203 profesores de nivel primaria elemental; 45 profesoras y 79 profesores de instrucción primaria superior. Como puede observarse, en este periodo se titularon 283 hombres y 140 mujeres. Para efectos del presente artículo se presenta el análisis de las categorías: “Teorías de la educación” (instrucción primaria elemental) y “Teóricos de la educación” (instrucción primaria superior).

Pensamiento pedagógico: teorías y métodos

El análisis preliminar que se presenta sobre las disertaciones se organiza en tres secciones: a) Aportaciones filosóficas al campo educativo, b) el Renacimiento y las teorías de la educación, c) Corpus pedagógico hacia la conformación de la pedagogía moderna.

Aportaciones filosóficas al campo educativo.

En esta sección se reconocen importantes las disertaciones realizadas por los normalistas, ya que recuperan *aportes filosóficos* referidos a la dimensión moral de la educación. Se rescata el principio de la fraternidad humana de Sócrates, desde el cual los seres humanos se conciben como iguales y las relaciones de los ciudadanos se basan en el bien común. Otro aspecto discutido tiene que ver con el desarrollo del alma y del cuerpo como aspectos implicados entre sí, según lo plantea Aristóteles.

Agustín F. Blancas (AHBENV, 1891) recupera en su disertación caracteres generales de la educación moral propuestos por Sócrates. Le resulta importante describir el escenario histórico de la antigua Grecia, de donde sintetiza las dos posiciones contrarias en Atenas y Esparta: la democracia y la oligarquía, respectivamente. No obstante, la derrota de Atenas experimentó diversos sucesos poco alentadores, en cuyo seno tiene presencia Sócrates. El normalista reconoce que este contexto influyó en el pensamiento pedagógico del filósofo, ya que su metodología tuvo como base la libertad, la educación artística y la educación moral. La participación de Sócrates en la educación fue fundamental,

ya que fue el primer filósofo preocupado por hacer llegar la filosofía a la ciudadanía, a través de la mayéutica practicada en las plazas y lugares públicos. Con respecto a su carácter moral, Agustín señala la justicia y la virtud como propuesta de la moral divina que, según Sócrates, se contraponen con los sacrificios y ceremonias vanas. La moral en el campo político representaba una posición crítica en el funcionamiento social, puesto que cuestiona a la sociedad, a la familia y a la propiedad. Se analiza que las necesidades y facultades humanas están al servicio del Estado social, a través de la división del trabajo. La disertación plantea que, a partir de esta visión, los servicios deberían fundamentarse sobre deberes y derechos recíprocos, bajo la idea de que la armonía social tenía que consolidar los intereses para establecer el orden en el Estado. El desequilibrio social se evidenciaba en la división de clases y el antagonismo de intereses, por tanto, para Sócrates la solución consistía en que los filósofos constituyeran al Estado para representar los intereses de todos. Si bien el normalista recupera diversos planteamientos del filósofo ateniense, nos parece interesante su propia crítica hacia Sócrates, ya que cuestiona el principio de fraternidad, debido a una contradicción en los planteamientos del filósofo, ya que este menciona que los hombres ante la sociedad deben concebirse como iguales, pero diferentes biológicamente.

Otra de las aportaciones filosóficas discutidas por Wilfrido García (AHBENV, 1894) fueron las realizadas por Aristóteles, quien poseía conocimientos enciclopédicos derivados de sus investigaciones. En esta disertación se abordan tres aspectos: la organización de la educación e instrucción, la relación entre la política y la educación y los contenidos ajenos a la utilidad práctica material. En cuanto al primer aspecto, se identifican la importancia de la disciplina para mantener un orden adecuado en el plantel y los tres grados en el desarrollo del hombre: la vida física, el instinto y la razón. Para el normalista parecen importantes estos tres grados, ya que los relaciona con la conciencia de la existencia, la progresión de los ejercicios y de los estudios. Por otro lado, los juegos tenían un papel importante en la preparación para la educación, cumplidos los cinco años los infantes asistían por primera vez a la escuela. Para Aristóteles debía desarrollarse primero el cuerpo y después el alma. La influencia de su padre le otorgó conocimientos médicos, lo cual explica su atención hacia el cuerpo, los cuidados higiénicos durante la gestación y la lactancia.

En relación con el segundo aspecto, Aristóteles al igual que Sócrates pensaba en una educación para todos en contraposición a la educación privada. Parece relevante destacar el acuerdo que manifiesta el normalista con la concepción sobre educación aristotélica, la cual presenta una relación estrecha con el Estado, en la cual este último se considera responsable de la educación de la juventud en general. Desde esta relación, la educación es concebida como referente que “forma las costumbres y las costumbres afirman los Estados” (AHBENV, 1894, p. 3). Otro aspecto que destacar son las interrogantes de Wilfrido García respecto a los estudios: en tanto que el normalista reconoce que Aris-

tóteles tiene una visión crítica ante los contenidos mecánicos y utilitaristas, se cuestiona sobre cuáles son los estudios desinteresados y dignos para los hombres. La respuesta a este cuestionamiento tiene que ver con el tercer aspecto. Los estudios de gimnasia, la gramática, la música y el dibujo representaban estudios desinteresados y dignos de los hombres, cabe destacar que en este listado parece de mayor relevancia la música, en tanto medio de influencia sobre las pasiones. Como parte de las reflexiones finales el normalista expresa su crítica hacia la pedagogía aristocrática señalando la desigualdad de condiciones de los esclavos. No obstante, dentro de las aportaciones se reconoce el vasto programa de ciencias que comprendía su propuesta pedagógica.

El Renacimiento y las teorías de la educación.

El Renacimiento constituye una época relevante para el campo educativo, ya que emerge el término “formación” como concepto pedagógico, el cual es proveniente del latín al romance. La inclusión de dicho concepto en la realidad educativa fue resultado de los procesos de innovación y renovación cultural en la Edad Media (Venegas, 2004). En este contexto, los normalistas reconocen a Erasmo de Rotterdam como precursor de la nueva *paideia*. Esta nueva educación pretendía fomentar la civilidad, a través de los modos de comportamiento, discursos, participación política, etc. Los pedagogos que se analizan en las diversas disertaciones se afilian a las corrientes racionalistas y empiristas en el Renacimiento, bajo la influencia de Bacon, Bayle, Galileo, Grocio, Hobbes, Leibniz, Newton, Spinoza, Descartes, principalmente. Con las aportaciones de estos pensadores se produjo un cuerpo ideológico: el “Enciclopedismo”.

La disertación de Tomás Ostos (AHBENV, 1900) “Los grandes maestros y la educación moderna”, recupera el pensamiento pedagógico de Erasmo, Rabeláis y Montaigne. La disertación pretende recuperar diversos principios que permitan identificar la propuesta de la pedagogía moderna, desde la cual la visión de la educación integra: espíritu y cuerpo, gusto y ciencia, corazón y voluntad, constituyendo los caracteres generales del siglo XVI, según el análisis de Ostos. Sobre los aportes de Erasmo, el estudio de la naturaleza parece importante en relación con la participación de los niños en las actividades cotidianas con base en el contexto. En esta misma línea, los aportes que se mencionan sobre Rabeláis se vinculan con la formación para la vida real, para los intereses positivos y la libertad de pensamiento. Con respecto a las consideraciones de Montaigne, se rescata la visión crítica sobre el abuso de la dialéctica, el arte del razonamiento, la educación y el amontonamiento de conocimientos estériles.

Al respecto, la disertación de Herminia García (AHBENV, 1908, pp. 406-412) señala que el siglo XVI no solo representa el renacimiento de la ciencia de las letras, de las artes y la cultura en general, sino que también representa una época de reforma en la historia de la educación. “Cesó la educación rigorista y represiva de la Edad Media y le sucedió cuando menos en teoría, una educación más amplia, más liberal, capaz de poner

en movimiento todas las facultades del hombre” (AHBENV, 1908, p. I). La apreciación de García no solo reconoce la importancia de las características del niño y su entorno, sino que contempla su desarrollo cognitivo a la par del desarrollo biológico, en el cual los primeros años del niño son fundamentales. Por otro lado deja en claro el posicionamiento aversivo hacia la disciplina, al respecto sugiere ser benevolentes. La apreciación sobre Rabeláis se enfoca en la crítica de los métodos de la educación tradicionalista, rescata la educación física, intelectual y moral, además del disfrute y cuidado de la naturaleza. Hace una comparación interesante entre Rabeláis y Montaigne, menciona que el primero se orienta en el desarrollo de facultades especulativas, mientras que el segundo se preocupa por las facultades prácticas por medio de la experiencia y la observación.

La disertación de Margarita Olivo Lara (AHBENV, 1908, pp. 352-359) comienza por hacer explícitas algunas consideraciones acerca de la educación en tiempos primitivos, reconoce que las doctrinas pedagógicas en su evolución obedecen a creencias morales, religiosas y políticas. En esta disertación se identifican elementos comunes con la anterior, lo particular de esta se enfoca en las características y la evolución del pensamiento pedagógico, ya que se hace hincapié en la educación oprimida por el panteísmo desde el punto de vista religioso y la dinámica de las castas desde la política. Como parte del proceso de transición reconoce los esfuerzos por una educación general, aunque promovida entre el clero y las clases privilegiadas hasta la mirada inclusiva y equitativa de la educación. En esta serie de cambios se puntualiza la dirección de las escuelas al Estado. Reconoce que en el Renacimiento la educación es más amplia, liberal y pone en libertad la inteligencia, lo cual permite la expresión de ideas, se exaltan las fuerzas morales y se preocupa por el desarrollo integral. Los aportes sobre Erasmo, Rabeláis y Montaigne coinciden con los señalados en otras disertaciones. Tanto Herminia García como Margarita Olivo Lara coinciden en la crítica hacia Montaigne, la cual, a partir de algunos ensayos de este filósofo, identifica su falta de afectividad hacia la infancia, además de la relación desigual hacia la mujer en cuanto instrucción.

Corpus pedagógico hacia la conformación de la pedagogía moderna.

A partir de Descartes, se produce una dicotomía entre el ser humano y la naturaleza, lo cual influye en el desarrollo de la pedagogía moderna. Los pensadores modernos entienden al Humanismo alejado de la objetividad natural para reemplazar el antropocentrismo que defendía el Renacimiento y la Ilustración por un antropocentrismo que se sostiene de la subjetividad humana.

Una de las disertaciones recupera los aportes filosóficos y pedagógicos de Comenio (1592-1670), orientados por Francisco Bacon de Veruliano, de manera que al primero de ellos se le reconoce el desarrollo del método intuitivo con el cual se experimenta una transformación de las antiguas teorías pedagógicas. Como precursor de la escuela moderna se le atribuye la vinculación entre la ciencia, la educación y la instrucción. En sus

diversas obras se reconocen los siguientes principios educativos: enseñanza igualitaria, la enseñanza de la lengua, la escuela materna, la didáctica como disciplina que posibilita la sistematización de la enseñanza, las etapas del desarrollo educativo.

Otros aportes en materia pedagógica son los realizados por John Locke (1632-1704); las dos disertaciones registradas sobre el filósofo inglés resaltan su corriente empirista hacia el campo educativo. En las disertaciones se aborda la idea del hombre como sujeto de derechos y el papel del Estado ante la demanda de la satisfacción de necesidades: la vida, la libertad y la propiedad. El pensamiento de este empirista estaba inspirado en las propuestas de Bacon y Descartes. El rechazo de la teoría de las ideas innatas lo llevó a considerar al hombre como una *tabula rasa*, cuestión que actualmente es discutida. Por otro lado, se reconoce la importancia que Locke le da al entrenamiento físico, como un factor que influye en el cuidado de la mente. Sus ideas no solo representaron un aporte al campo educativo, también a este filósofo le interesó la medicina, desde esta ciencia hace aportaciones sobre la alimentación en los infantes como factor importante en el desarrollo cognitivo y físico.

La disertación de Delfino Valenzuela (AHBENV, 1888) presenta un recuento en torno a los ideales pedagógicos de Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827), los cuales fueron orientados por Rousseau y resultado de su estudio relativo a la evolución del espíritu infantil. Fundó varias instituciones educativas en donde pretendía fomentar el desarrollo moral, habilidades para el trabajo, el orden y la instrucción. Ejercicios para el lenguaje, canto y lectura de la Biblia constituían las actividades principales en las instituciones del pedagogo suizo; más adelante incorporó la enseñanza de la aritmética, la geografía, el dibujo, la escritura y las ciencias naturales. También se describen algunas contradicciones y limitaciones de la pedagogía de Pestalozzi, tales como su inclinación hacia la instrucción más que al razonamiento, su inventiva más que la concreción de ideas, además de la escasa disciplina para el estudio del arte de la enseñanza, como se consideraba en su época. Otras disertaciones analizan las contribuciones de un pedagogo del romanticismo que opone sus ideas al racionalismo de la Ilustración: el alemán Federico Fröebel (1782-1852). La educación temprana fue una de las aportaciones más importantes que se señalan en la disertación, en esta se identifican las dimensiones moral y científica y la importancia de los juegos.

## Reflexiones

El análisis de las disertaciones de los normalistas de la Escuela Normal Veracruzana permitió identificar la trayectoria del pensamiento pedagógico hacia nuevas corrientes que advertían un cambio en el sistema de enseñanza. Dicho cambio se evidenció en el abandono de técnicas rutinarias y memorísticas para dar paso a la enseñanza objetiva. Los diversos temas abordados en las disertaciones resaltan la dimensión moral, el razonamiento, la importancia de la gramática, la educación física, la lengua y las ciencias.

En cuanto a los métodos pedagógicos, se reconoce la importancia de la observación y la experimentación, la importancia del juego como un medio lúdico para el aprendizaje y el desarrollo motor, además del método fonético; los procesos de aprendizaje se distinguían por considerar las capacidades del alumno.

Hay diversos elementos que resultan significativos, además del pensamiento pedagógico y las metodologías de enseñanza y aprendizaje, creemos importante la educación popular. La dimensión moral que se rescata tanto en las aportaciones de los filósofos Sócrates y Aristóteles como con los teóricos del Renacimiento y los pedagogos de la Escuela Nueva constituye un campo ideológico en donde se gestan los ideales de la educación popular, inclusiva, equitativa y democrática. Como puede verse, en el discurso de las disertaciones se encierra un campo ideológico hacia la conformación de un plan educativo de amplias perspectivas, el cual considera al alumno de manera integral y con un rol más activo. El corpus pedagógico que se destaca en las disertaciones conforma la llamada pedagogía moderna; a diferencia de los preceptos de la educación monacal, se pretendía fomentar la observación, la indagación y el cuestionamiento. A pesar de la trascendencia de esta reforma educativa, se identifica un discurso débil, en algunas disertaciones no hay posicionamientos críticos que vinculen su contexto con los teóricos y las teorías pedagógicas. “La idea de libertad fue incorporada en su sentido tradicional, asimismo con la idea de laicismo se practicaba bajo el sentido de neutralidad” (Martínez, 1973, p. 515). En este contexto, la educación en el periodo porfirista subrayaba ciertas características que los maestros debían poseer, entre ellas rectitud, patriotismo, competencia y amor por la juventud; esta profesión se pensaba como un verdadero apostolado.

## Referencias

- AHBENV [Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana] (1888). *Disertación de su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior* [Fondo de Estudiantes, caja 2, legajo 56, exp. 21, fs. 18-40]. Xalapa, Veracruz, México.
- AHBENV (1890-1955). Fondo Gobierno, Serie Celebraciones, Certificados y Títulos. Xalapa, Veracruz, México.
- AHBENV (1891). *Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior* [Fondo Estudiantes, caja 4, legajo 5, exp. 2, fs. 8-14]. Xalapa, Veracruz, México.
- AHBENV (1894). *Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior* [Fondo de Estudiantes, caja 6, legajo 2, exp. 12, fs. 12-17]. Xalapa, Veracruz, México.
- AHBENV (1900). *Disertación de su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior* [Fondo de Estudiantes, caja 11, legajo 2, exp. 16, fs. 14-18]. Xalapa, Veracruz, México.
- AHBENV (1908). *Boletín de la enseñanza Primaria* (t. VII) [Fondo Estudiantes, año 1904, caja 14, legajo 3, exp. 12]. Xalapa, Veracruz, México.
- AHBENV. *Certificados y títulos* [Fondo Gobierno, Serie Celebraciones, caja 170, libro 1, fs. 1-78]. Xalapa, Veracruz, México.
- García, S. (2003). Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato. *Ulúa*, 1(2), 171-203. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/8879>.
- Hermida, Á. J. (1978). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*, colección Difusión Cultural, núm. 5. Xalapa: Ediciones Normal Veracruzana.

Martínez, A. (1973). La educación elemental en el Porfiriato. *Historia Mexicana*, 22(4), 514-552. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2931/2438>.

Venegas, Ma. E. (2004). El renacimiento: un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico “formación”. *Revista Educación*, 28(1), 27-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4402810>.

*Cómo citar este artículo:*

Sáenz Díaz, D. K. y García García, A. M. d. S. (2018). Pensamiento pedagógico en la época del Porfiriato: disertaciones de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 201-209. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.265>.



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



## Un panorama de la educación especial: entre la integración y la inclusión educativa

*An overview of special education between integration and educational inclusion*

Saira Lizbeth Gutiérrez Rosas

### RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de dar a conocer el proceso que vivió la educación especial en la reorientación de sus servicios, buscando el tránsito de un enfoque clínico-terapéutico a uno más psicopedagógico; tal reorientación fue influida por los paradigmas de integración y de inclusión educativa, dicho proceso analizado desde lo sustentado bajo el análisis de las *Orientaciones generales para los servicios de educación especial* (SEP, 2006), así como lo planteado en la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2000). Este breve recorrido histórico permite comprender cómo es que estos servicios se reorientan, así mismo el cambio del término “integración” a “inclusión”, ante lo cual, como lo precisan algunos estudios, a pesar de que se hizo gran despliegue de información para clarificarlos y diferenciarlos, la cuestión es que en la práctica son tratados como algo similar, que lejos de diferenciarse, como se hace en el discurso, en los hechos pareciera que se apoyan, resaltando la importancia del discurso, a la altura de demandas internacionales, pero una práctica que no se traduce en los mismos términos.

*Palabras clave:* Intersección, integración, inclusión, reestructuración de servicios existentes, transición de enfoque clínico a psicopedagógico.

### ABSTRACT

This article has the objective of showing the process that special education lived during the reorientation of its services, seeking the transition from a clinical-therapeutic approach to a social one; such reorientation was influenced by the educational integration and inclusion paradigms, this process analyzed from the point of view under the analysis of the *Orientaciones generales para los servicios de educación especial* (“General guidelines for special education services”; SEP, 2006), as well as that stated in the *Index for Inclusion* (Booth and Ainscow, 2000). This brief historical overview allows us to understand how these services are reoriented, as well as the change from the term “integration” to “inclusion”, in response to which, as some studies require, despite the fact that there was a large display of information to clarify and differentiate them, the matter is that in practice they are treated as something similar, that far from being differentiated, as it is done in the discourse, in fact it seems that they support each other, highlighting the importance of the discourse, at the height of international demands, but a practice that does not translate into the same terms.

*Keywords:* Intersection, integration, inclusion, restructuring of existing services, transition from clinical to psycho-pedagogical approach.

Saira Lizbeth Gutiérrez Rosas. Servicios de Educación Especial, Hidalgo, México. Es licenciada en Educación Especial en el área de discapacidad intelectual y cuenta con maestría en Educación Campo Práctica Educativa. Su experiencia laboral es en los servicios escolarizados (CAM), de orientación (CRIE) y de apoyo (USAER) en educación especial. Correo electrónico: sayli\_gr@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-7513>.

## Introducción

Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, ha sido de las demandas populares más sentidas. Morelos, Gómez Farías, Juárez y las generaciones liberales del siglo pasado expresaron esta aspiración colectiva y contribuyeron a establecer el principio de que la lucha contra la ignorancia es una responsabilidad pública y una condición para ejercer la libertad, la justicia y la democracia [SEP, 1993, p. 9].

Igualdad, equidad, integración, inclusión, palabras ampliamente asociadas a la atención de grupos vulnerables, particularmente de personas con discapacidad, en miras de lograr participaciones plenas en diversos escenarios, el educativo y el social de los más promovidos en tiempos recientes, aunque la amplitud de promoción no siempre guarde relación con el nivel de participación, sin embargo hay que reconocer que son grandes pasos de lo que antes parecía inmóvil.

Anteriormente la atención a las personas con discapacidad estaba asociada al ámbito de la salud, guardando estrecha relación con lo médico rehabilitatorio, al paso de algunas décadas esta atención fue siendo compartida con el sector educativo, así es que emerge la educación especial.

## Antecedentes de la educación especial en México

Según lo recapitulado en las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006), en México los antecedentes de la educación especial se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente este tipo de atención se complementó con la atención a alumnos con diferentes discapacidades.

En tal documento también se precisa que fue hasta finales de la década de los setenta que, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial, misma que tenía la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. Desde ese entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental (hoy denominada “discapacidad intelectual”), trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

De igual manera se destaca que fue durante los años ochenta que los servicios de educación especial se clasificaban en indispensables y complementarios. Los primeros eran los Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial. Los servicios indispensables funcionaban en espacios separados de educación regular y se dirigían a alumnos con discapacidad.

En las Escuelas de Educación Especial se daba atención a alumnos en edad preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión.

En esta historicidad que se hace dentro del documento destaca que los servicios complementarios, que eran los llamados Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados, se enfocaban a la atención de alumnos de educación básica general que presentaban algún problema de aprendizaje, lenguaje o conducta. Dentro de estos servicios complementarios también se incluía a las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Además existía otro tipo de servicios, que eran los pensados como complemento a los anteriores y eran los que tenían que ver con la orientación, tales como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), que impulsaron la creación de otros como los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), que surgieron a fines de los ochenta y principios de los noventa.

Una mención importante se hace en ese trabajo a los CAPEP, o Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, que en 1965 iniciaron como un proyecto no de Educación Especial sino de la Dirección General de Educación Preescolar, para alumnos de dicho nivel educativo que presentaban alguna dificultad de aprendizaje.

En dicho instrumento también se retoma que luego del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los artículos 39 y 41 (mismos que enuncian la pertenencia del nivel de educación especial a educación básica y las funciones de dicho nivel, respectivamente), en 1993 se dio un impulso a un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial que transformó las nociones en torno a sus funciones, así como la reestructuración de los servicios existentes y se promovió la integración educativa.

La reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial tenía como propósito combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención específica a alumnos con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica general o regular.

En aquella época la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico y en ocasiones atendía, pero con carencias, otras áreas de desarrollo tales como lectura, escritura y las matemáticas, que eran las áreas de mayor demanda para la educación regular. Por otro lado, ante la escasa cobertura lograda hasta 1993, se buscaba acercar los servicios de educación especial a los alumnos de educación básica que también lo requerían.

## **La concreción de la reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial**

La reorganización de los servicios de Educación Especial se concretó pasando de los Servicios Indispensables a los Centros de Atención Múltiple (CAM), con dos modalidades de atención, la primera como modalidad escolarizada en sus propias aulas, organizando

grupos/grados con base en la edad del alumnado, dando cabida en cada uno de ellos a alumnos con distintas discapacidades; la segunda modalidad de atención es la complementaria, otorgando orientación en distintos niveles de educación básica para favorecer la integración del alumnado.

Por su parte los Servicios Complementarios se transforman en las USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), que son las encargadas de favorecer la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación básica.

Los COEC y COIE se convirtieron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre los procesos de integración educativa. En esta línea de acción, en Hidalgo lo que se llega a observar son los CRIIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa), que cumplen con la función de dar orientación, capacitación y realización de estudios indagatorios relacionados; estos centros están ubicados en Huejutla, Tulancingo, Tula, Meztlán y Zimapán, siendo un complemento para la labor de los otros servicios de Educación Especial dentro del estado.

El reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a la integración social y las miras a la educación de calidad fueron las principales cuestiones que impulsaron dicha reorientación de servicios dentro de Educación Especial. Esta misma situación impulsa el nacimiento del concepto “necesidades educativas especiales”. Este concepto se comenzó a difundir en la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para la atención a las Necesidades Educativas Especiales.

En 1994 se dio la elaboración de diversos Cuadernos de Integración Educativa por parte de la Dirección de Educación Especial y la SEP, en los cuales se considera que un niño con necesidades educativas especiales era quien:

En relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares [SEP, 1994, p. 5].

Según las referencias de las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006), surgió la integración educativa en las aulas de educación regular como un medio para crear las condiciones de desarrollo de alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Ante esta situación nuevamente figura la reorientación de los servicios de Educación Especial, dado que bajo tales circunstancias ya no era viable la priorización de un diagnóstico sino el diseño de estrategias y propuesta de las mismas con los maestros de grupo, para que los alumnos con necesidades educativas especiales lograran participar y aprender dentro del aula regular.

En el periodo 1995-2001 las acciones de “integración educativa” se respaldaban en la Secretaría de Educación Pública, en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y

con el proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa”, que se desarrolló en la Dirección General de Investigación Educativa y la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a través de la Dirección de Educación Especial.

El proyecto de “Integración Educativa” contaba con cierto financiamiento del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica de México-España, que se inició en el ciclo 1996-1997 con la participación de tres entidades, mientras que para el ciclo 2001-2002 ya eran 28 y 642 escuelas de educación básica.

Se destaca que en el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, analizando la situación de acceso y permanencia en el Sistema Educativo Nacional, se identifica a los alumnos con alguna discapacidad como población vulnerable, en este sentido, señalando la necesidad de diseñar y poner en marcha acciones para favorecer el acceso, la permanencia y el egreso de tales alumnos.

Para dar seguimiento a dicho PRONAE se estableció el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, mismo que se elaboró en colaboración entre la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (hoy SEB) y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, de la Presidencia de la República (hoy Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad).

Dicho programa tenía como objetivo garantizar la atención educativa de calidad a alumnos con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, mediante el fortalecimiento de la integración educativa y los servicios de educación especial.

En uno de los apartados de dicho libro (SEP, 2006) se precisa que la integración educativa se ha asociado tradicionalmente con la atención de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, sin embargo, casi a la par de que en México se comienza a abordar este programa de fortalecimiento, en otros países ya comienza a retomarse el concepto de “inclusión”, que precisamente nació por la inquietud de diversas naciones por atender a la diversidad de alumnos; así, una “escuela inclusiva” es considerada como aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, independientemente de sus características físicas o intelectuales, o bien su situación económica, étnica, religiosa o lingüística.

## ¿Integración o inclusión?, ¿cómo es que confluyeron?

Tony Booth y Mell Ainscow (2000) consideran que la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación. Dichas barreras y los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todo elemento del sistema: en la escuela, en la comunidad, en las políticas nacionales y locales. Este tipo de barreras pueden desde impedir el acceso al centro educativo hasta limitar la participación en él.

El modelo de inclusión que presentan dichos autores contrasta con el modelo médico, el cual considera que las dificultades en la educación son producto de las deficiencias y limitaciones del individuo. Por su parte, en este modelo social las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas y las instituciones, la cultura, e incluso las circunstancias sociales o económicas que tengan incidencia en sus vidas.

Se puede considerar que para el caso de la integración la atención se enfoca en el individuo, y el mero hecho de que el alumno con discapacidad esté dentro de una escuela o espacio social es el mayor logro, mientras que en la inclusión la atención se orienta hacia a la totalidad del alumnado y aquello que dentro del contexto pueda limitar su participación, una participación plena, que dista mucho de la simple presencia en un espacio.

Al respecto del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), Adame, Jacobo y Alvarado (2016), en *Sistema educativo e inclusión. Más allá de la integración educativa*, hacen un estudio sobre este encontrando algunos datos relevantes al respecto, tales como que del año 2008 al 2012 se aprecia un creciente debilitamiento de dicho programa, puesto que en la conceptualización teórica se realizaron adecuaciones conforme al paradigma de la inclusión y además se desplazó al paradigma de integración, que era sustento y armadura teórica del mismo, aunque hubo gran despliegue de autores cuya bibliografía se especializa en diferenciar los paradigmas, así como en justificar y promover la inclusión, el énfasis en los escenarios sociales, la movilización política de personas con discapacidad, y la investigación mostró la gran deuda de la sociedad moderna con ellas, visibilizando los efectos de la discriminación generados desde el contexto social. De ese modo el paradigma de inclusión enfatizó la mirada en el escenario social y repercutió en el ámbito educativo.

Posterior al despliegue de autores y la difusión de los mismos, se consideraba que ya se identificaba la diferencia entre ambos paradigmas: el de integración e inclusión, sin embargo, en sus estudios tales autoras identifican que en las prácticas no se diferencian los conceptos; al contrario, se articulan sin aparente contradicción y pareciera que se muestran apoyándose mutuamente.

## Conclusión

Adame, Jacobo y Alvarado (2016) enuncian: “En conclusión, vemos que el término inclusión se introduce como una concesión a las tendencias internacionales, en tanto que el cuerpo medular del Programa sigue siendo la base y el fundamento del paradigma de la integración educativa” (p. 115).

Cabe destacar que valorar cómo se dieron o están dando dichos proyectos implica un trabajo más arduo y detenido, incluso de estudios específicos de casos, puesto que el resultado del proceso depende de ciertas variables, sin embargo esta información proporciona un panorama general de cómo se ha vivido el proceso en el país entre la integra-

ción y la inclusión educativa, y abre el horizonte para reflexiones o estudios posteriores que permitan analizar de manera más minuciosa o específica el proyecto de inclusión, puesto que considero que la estimación de los resultados de tal o cual proyecto, en el caso concreto de desempeño de los alumnos en diversos ambientes, tendría que hacerse apreciando caso por caso, por la especificidad de características y necesidades en cada uno, así como el contexto escolar.

A través de esta semblanza se aprecia cómo se va perfilando la integración y luego la inclusión educativa, sin embargo también da muestra de algunos vacíos en los proyectos derivados de factores diversos como la mera reforma de políticas sin el diagnóstico de recursos o cosas similares, de la focalización solo a ciertos sectores, tales como la discapacidad o bien la sobresalencia, dejando en escala de grises, por ejemplo, lo que respecta al TEA, con la carencia de políticas específicas.

Si se ha de decir algo del enfoque inclusivo, se podría decir que este es viable, es pertinente, lo que ha de ponerse en discusión es la forma en que se irá aterrizando, concretando, pues visto está que no basta solo con lo escrito, sino que se necesita concretar acciones que permitan llevar a la realidad dicho enfoque.

Considero que la inclusión no debe ser lucha o tarea privativa de cierta clase o de cierto nivel educativo, sino más bien una verdadera lucha colectiva del sistema educativo y de la sociedad.

## Referencias

- Adame, E., Jacobo, Z., y Alvarado, J. (2016). Seguimiento al desenlace del PNFEIE, del 2006 al 2013. En *Sistema educativo e inclusión. Más allá de la integración educativa* (pp. 105-132). México: Trillas.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Index for inclusion*. UNWACO.
- SEP (1993). Introducción. En *Plan y Programas de estudio 1993, Educación Básica, Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-DEE (1994). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En *Cuadernos de Integración Educativa* (núm 4). México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-DEE (2006). Atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en México. En *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.

### Cómo citar este artículo:

Gutiérrez Rosas, S. L. (2018). Un panorama de la educación especial: entre la integración y la inclusión educativa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, I(1), 211-217. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.269>.



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

Diseño editorial:



Calle Delicias n. 251, Chihuahua, Chih.

Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, e-mail: [villalobos7@gmail.com](mailto:villalobos7@gmail.com)

