



ISSN: 2007-7335



**REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN**

VOL. 10 NÚM. 19 (2022)



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. X, núm. 19, enero-junio de 2022

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhev10i19>

Sumario

Editorial	I-V
Laura Rangel Bernal Escolarización de niñas y mujeres en Zacatecas y discursos sobre la educación femenina, 1868-1889 Schooling of girls and women in Zacatecas and discourses on female education, 1868-1889	1-20
David Piñera Ramírez y Arturo Fierros Hernández Los inicios de la higiene escolar en Baja California (1900- 1940) Early School Hygiene in Baja California (1900- 1940)	21-46
Alcides David Musín y Victoria Soledad Almiron Voces de la historia de la formación docente: la creación e implementación del Profesorado en Educación Pre-elemental desde el relato de estudiantes (Chaco, Argentina, 1973-1978) Voices in the history of teacher training: the creation and implementation of the Teaching Staff in Pre-elementary Education from the students' narrative (Chaco, Argentina, 1973-1978)	47-68
Sebastián F. Paris "Una madriguera frente al terrorismo de Estado". El Colegio Ward entre 1973 y 1980. Una mirilla mediante sus memorias y la revista <i>The International</i> "A den against State terrorism". Ward College between 1973 and 1980. A peephole through his memoirs and <i>The International</i> magazine	69-84

Jorge Isidro Castillo Canché, Lorgio Gilberto Cobá Noh
y Roger Alonso Domínguez Saldívar

La Especialidad-Licenciatura en Historia.

Del compromiso social al estudio de los problemas sociales.

La UADY, 1980-2013

85-108

The Specialty-Licenciatura in History. From social commitment
to the study of social problems. UADY, 1980-2013

Mariana Saint Paul

**Los '90 y la preocupación por lo público
en el ámbito universitario regional**

109-133

The '90s and the concern for 'the public' in the regional university field

Reseña / Review

María Norma Mota González

La Benemérita Escuela Normal de Morelia:

Un repaso histórico

135-140

The Worthy Normal School of Morelia: Historical review

Editorial

La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación ha demostrado un encomiable compromiso con la generación de conocimiento sobre la historia de la educación desde su creación. De particular relevancia resulta mencionar este compromiso en las circunstancias actuales, ya que a pesar de la pandemia por el virus de la COVID-19 y los enormes retos y lamentables pérdidas humanas derivadas de ella, los miembros de la SOMEHIDE han continuado su labor. Así, en noviembre del 2020 llevaron a cabo el XVI Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Migraciones, fronteras y reformas educativas” y han logrado mantener sus esfuerzos editoriales publicando el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, la colección bibliográfica “Historia de la educación en México” y esta Revista Mexicana de Historia de la Educación de publicación semestral financiada con las cuotas de los miembros de la Sociedad. Aunado a lo anterior la SOMEHIDE ha dado continuidad a los procesos internos de renovación de su mesa directiva y con ello se consolida como la Sociedad representativa de las y los historiadores de la educación de México, una de las más importantes en nuestro continente tanto por su productividad, como por la calidad del trabajo de su membresía.

El equipo editorial de la RMHE que inició su trabajo hace poco más de dos años ha sido parte de estos esfuerzos y a pesar de la pandemia ha logrado mantener la periodicidad de la publicación, así como la calidad de los procesos de evaluación ciega por pares de los artículos de investigación historiográfica, así como los procesos de indización y de internacionalización de la RMHE.

Las Doctoras Andrea Meza primero, y Andrea Torres Alejo en la actualidad, la Maestra Blanca Gamboa, la diseñadora Ingrid García y la Maestra Ariadna Vega realizaron un trabajo de alta calidad que ha permitido estos logros. A nombre de mis colegas me permito agradecer a la SOMEHIDE y en especial al comité directivo presidido por el Dr. Jesús Trujillo la oportunidad de conducir los trabajos de publicación de la RMHE. El lector sabrá comprender que me excuse de utilizar los consabidos lugares comunes que permiten eludir hablar de las razones de la conclusión de los ciclos profesionales, diré simplemente que de común acuerdo con el comité directivo entrante presidido por nuestra querida Dra. Cirila Cervera hemos determinado dar paso a una nueva mesa editorial de la revista y diré también que me resulta grato que este nuevo ciclo será conducido por la Dra. Stefany Liddiard, historiadora de la educación adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional del

estado de Chihuahua y quien ha cumplido con diversas responsabilidades en el comité directivo de la SOMEHIDE.

Ahora pasemos al número actual. El presente número está compuesto por seis artículos productos de investigación y una reseña. Tres de los artículos que ponemos a su consideración estudian cuestiones relacionadas con la historia de la educación en Argentina y tres versan sobre investigaciones que abordan asuntos relacionados con la historia de la educación en México. Las temporalidades que los trabajos analizan se remontan al siglo XIX y cinco de los seis artículos abordan cuestiones cuya temporalidad inicia en el XX y en uno de los casos llega hasta el presente siglo. Es de resaltar que los artículos que presentamos permiten constatar el avance de la historia de la educación en el estudio de casos regionales, en la recuperación de objetos y sujetos históricos negados por las historias nacionales u oficiales.

Por otro lado nos parece relevante la presencia y el diálogo constante que la RMHE ha sostenido con investigadoras e investigadores latinoamericanos y argentinos en este caso así como la presencia de docentes de educación básica y media superior como investigadores y autores del acontecer educativo en el tiempo.

El primer artículo se titula "Escolarización de niñas y mujeres en Zacatecas y discursos sobre la educación femenina, 1868-1889", la autora de este trabajo es Laura Rangel Bernal, adscrita a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. En este trabajo la Dra. Rangel nos presenta una investigación que, en sus propias palabras, pretende "explicar las condiciones históricas y sociales del ingreso de niñas y mujeres a las escuelas públicas del estado de Zacatecas después de la restauración de la República, e indagar las finalidades de la educación que debía impartirse a esta población en dichos establecimientos". A partir de este objetivo Rangel analiza diversos dispositivos discursivos tales como discursos en ceremonias y exámenes públicos realizados a las alumnas entre otras fuentes que le permiten contextualizar y analizar su objeto de estudio.

El segundo artículo que presentamos en el número actual es de la autoría de David Piñera Ramírez y Arturo Fierros Hernández y lleva por título "Los inicios de la higiene escolar en Baja California (1900-1940)". En este texto los autores proponen un estudio ubicado en uno de los estados mexicanos que presentan escasa producción historiográfica en educación, lo cual de suyo resulta relevante. El texto aporta elementos para la comprensión de la regionalización de los procesos educativos, normativos y discursivos, también debate y pone en tela de juicio aseveraciones que se han llevado a cabo desde el plano "nacional", es decir, generalizaciones sesgadas desde una perspectiva que se pretende general, pero que en realidad en muchas ocasiones ha servido para restar visibilidad a los procesos históricos en lo local y lo regional, como es el caso.

Las particularidades del territorio bajacaliforniano y aún dentro de este mismo, las diferencias entre el sur y el norte, así como las consecuencias de largo plazo del desgajamiento provocado por la intervención norteamericana se hacen visibles en este trabajo, en particular en el terreno de lo educativo y la higiene escolar.

En tercer lugar queremos proponer la lectura del texto denominado “Voces de la historia de la formación docente: la creación e implementación del Profesorado en Educación Pre–elemental desde el relato de estudiantes (Chaco, Argentina, 1973–1978)” de los autores argentinos Alcides David Musín y Victoria Soledad Almiron, adscritos al Departamento de Educación Inicial, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, respectivamente.

Estos autores presentan una investigación realizada desde la historia oral y documental, así como desde la perspectiva de la formación de docentes. Los autores parten de una amplia reconstrucción temporal de la constitución de las instituciones educativas, los constructos normativos y las concepciones que permitieron la atención educativa de los infantes en edades tempranas en la región norte de Argentina, específicamente en El Chaco, esta reconstrucción permite al lector avezado visualizar y comprender las diferencias y similitudes de este proceso de larga data en contextos geográficos diversos. Por otro lado, la intención de los autores al recuperar las voces de las y los actores involucrados en los procesos histórico educativos se sustenta en la perspectiva del retorno al sujeto y la visibilización de la voz de los actores educativos dejados de lado por las historias oficiales y nacionales.

Es interesante constatar la forma en la que los autores de este texto entrelazan la historia de las escuelas para la primera infancia con la historia de la formación de maestras para este nivel educativo. Estamos seguros de que la lectura de este texto será de interés para las y los colegas interesados en la historia de la educación preescolar, la historia comparada de la educación y la formación de la maestras y maestros de educación preescolar.

A continuación el lector encontrará el texto titulado “Una madriguera frente al terrorismo de Estado. El Colegio Ward entre 1973 y 1980. Una mirilla mediante sus memorias y la revista *The International*” del autor Sebastián F. Paris, Profesor en Enseñanza media y superior en Historia, Maestrando en Historia Argentina y Latinoamericana (FFyL–UBA). Este texto aborda la sensible cuestión de la resistencia en los tiempos de la dictadura, la escuela como espacio de preservación de la vida y la libertad aún ante las peores circunstancias y violencias de los Estados terroristas y criminales, un objeto de estudio que si bien ha estado presente de forma recurrente en la historiografía general de nuestra casa grande, merece ser investigado con mayor profundidad.

Esta investigación se sustenta como la anterior en entrevistas, testimonios y el cruce con fuentes escritas, específicamente, la revista estudiantil *The International*, para documentar la forma en la que las y los actores educativos de una escuela en particular reaccionaron ante la presión del régimen dictatorial de delatar a “los elementos subversivos”, la respuesta, a pesar de las muy reales amenazas del aparato represivo, fue la solidaridad para preservar la vida. Este texto permite al lector conocer y comprender, al menos en la parte investigada, las contradicciones que surgieron al interior de un colegio privado de élite ante el terrorismo de Estado de la dictadura. Un colegio de corte religioso desde su fundación, pero que practicaba la tolerancia a grado tal que albergó a un hermano de un líder del Movimiento *Montonero*. Otro elemento importante presente en el texto en el análisis de las estrategias que la comunidad del colegio tuvo que implementar para evitar la represión y al mismo tiempo continuar la solidaridad.

El quinto texto producido por Jorge Isidro Castillo Canché, Lorgio Gilberto Cobá Noh y Roger Alonso Domínguez Saldívar, adscritos a la Universidad Autónoma de Yucatán, se titula “La Especialidad-Licenciatura en Historia. Del compromiso social al estudio de los problemas sociales. La UADY, 1980-2013”. Este artículo nos presenta una investigación sobre la constitución de la Licenciatura en Historia en la UADY, los autores parten de los antecedentes de esta licenciatura como especialidad, fuertemente influida por el contexto antropológico en el que fue creada, para analizar el proceso de surgimiento de la licenciatura en historia y los cambios que ésta sufrió a lo largo del tiempo, sin dejar de lado que este programa educativo surge y opera en un contexto local que resalta por su riqueza cultural e histórica, así como por sus contradicciones y tensiones sociales y conflictos étnicos.

Los autores de este texto hacen uso de fuentes primarias escritas, testimonios y entrevistas a algunos de los partícipes del proceso estudiado. Es interesante notar la forma en la que los autores relacionan en su investigación las concepciones sobre la disciplina histórica desplegadas a lo largo del tiempo y su relación con las formas que la enseñanza de ésta adoptó en la formación de historiadores en este contexto específico. Nos parece también relevante el hecho de que el estudio de este caso permite ir más allá de la consabida narrativa centralista que cierra el análisis de la profesionalización de la historia y la formación de historiadores a una sola institución, por relevante e icónica que ésta sea.

El sexto y último artículo, “Los ‘90 y la preocupación por lo público en el ámbito universitario regional” de la autoría de Mariana Saint Paul nos presenta una investigación que también recupera una historia reciente o del presente en una institución de educación superior, en este caso en Argentina, concretamente en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

La autora analiza los discursos de documentos oficiales, tales como actas de reuniones de órganos colegiados de gobierno, así como publicaciones periódicas de carácter institucional y una entrevista a profundidad con una informante clave de la Facultad de Ciencias de la Educación para reconstruir las tensiones y respuestas de los intelectuales ante las políticas educativas implantadas en dos periodos temporales, lo que a juicio de la investigadora permite comprender mejor la complejidad del entramado de la respuesta de este sector social ante las políticas gubernamentales, así como las estrategias, dispositivos y mecanismos de diverso tipo que se desplegaron para normalizar y estabilizar tanto los cambios inducidos, como la emergencia de campos de conocimiento y sus correspondientes formas discursivas.

Para cerrar el número, hemos incluido la reseña que nos presenta María Norma Mota González sobre el libro *La Benemérita Escuela Normal de Morelia. Un repaso histórico* de la autoría de Álvaro Ochoa Serrano.

Como es de apreciar el presente número presenta una amplia mirada a investigaciones actuales sobre diversos procesos histórico educativos en espacios geográficos específicos, es interesante contrastar la diversidad de los momentos, los objetos de investigación y los territorios, al mismo tiempo que podemos encontrar similitudes y corrientes de pensamiento, circulación de ideas, modelos educativos y discursos.

La RMHE se ha constituido como un puente que conecta investigadores, docentes y personas interesadas en el devenir histórico de la educación, su proceso de consolidación avanza firmemente y estamos seguros de que la mesa de redacción que retomará los trabajos en números por venir fortalecerá esta importante publicación de nuestro campo de conocimiento.

Sinceramente, a nombre del equipo editorial
Dr. Siddharta Camargo A.

Escolarización de niñas y mujeres en Zacatecas y discursos sobre la educación femenina, 1868-1889

Schooling of girls and women in Zacatecas and discourses on female education, 1868-1889

Laura Rangel Bernal¹

Resumen

Este artículo tiene por objetivo explicar las condiciones históricas y sociales del ingreso de niñas y mujeres a las escuelas públicas del estado de Zacatecas después de la restauración de la República, e indagar las finalidades de la educación que debía impartirse a esta población en dichos establecimientos. La metodología empleada fue el análisis documental; para lo cual se conformó un corpus de trabajo con fuentes primarias entre las que se encuentran discursos leídos en ceremonias escolares, leyes educativas e informes de la Junta de Instrucción Pública, abarcando el periodo de 1868 a 1889. Los resultados muestran que dichas finalidades se vincularon con la formación de ciudadanos, dada la influencia del pensamiento ilustrado liberal que asignó a las mujeres la misión de ser las primeras educadoras de la niñez. Adicionalmente, se distingue un discurso hegemónico sobre la educación femenina donde aparecen estereotipos ligados al ideal femenino de la época y al rol doméstico de las mujeres como madres y esposas.

Palabras clave: historia de la educación, educación femenina, escolarización

¹ Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
Correo electrónico: laura.rangelb@gmail.com



Abstract

The aim of this article is to explain the conditions that facilitated the access of girls and women to public schools after the restoration of the Republic as well as to inquire about the purpose of the education that this particular population were to receive. In order to do this, we take the case of Zacatecas and analyze primary sources such as discourses that were read in school ceremonies, local laws, and reports from the Board of Public Education, all pertaining to the period of 1868 to 1889, through the document analysis methodology. The results indicate that the purpose of women's education was related to the formation of citizens. We see the influence of the liberal tradition that designated them as the primary educators of children. Additionally, we identify the presence of a hegemonic discourse that includes stereotypes related to the feminine ideal of the time, and to the domestic role of women as mothers and wives.

Keywords: *history of education, women's education, schooling*

Introducción

De acuerdo con investigaciones que se han hecho sobre el tema, uno de los mayores obstáculos que tuvo el avance de la escolarización de la población femenina en el México decimonónico fue el limitado acceso que tuvieron las niñas y mujeres a la instrucción pública (Gutiérrez, Magallanes y Gutiérrez, 2013). Por una parte, se encontraban las limitaciones de infraestructura ya que, hasta la década de 1860, había muy pocos establecimientos de nivel primaria a los que pudieran asistir las niñas dado que las escuelas se dividían por sexos; los recursos destinados a la educación eran escasos y, cuando los había, se favorecía la apertura y mantenimiento de las escuelas para niños (Mexía y Pérez, 2017). Por su parte, las instituciones de educación secundaria o superior para mujeres eran prácticamente inexistentes.

A la falta de escuelas se sumó la escasez de preceptoras que contaran con la preparación necesaria para impartir las materias establecidas en los programas de estudio pues, en muchos casos, carecían de formación en áreas fundamentales como la aritmética y la escritura (Contreras, 2016). Las niñas que podían acudir a las escuelas recibían una educación diferenciada en la que se privilegiaba el aprendizaje de las labores que se definían socialmente como propias de su sexo, es decir, la costura, el bordado, la confección de prendas de vestir, entre otras. Además, se daba un particular énfasis a la enseñanza de la doctrina católica como base de la moral y la virtud, en detrimento de otras áreas del conocimiento.

Si estas fueron las condiciones que predominaron hasta finales de la década de 1860, con la restauración de la República comenzó un proceso de integración de niñas y mujeres

al ámbito educativo, que propició que un mayor número de ellas tuviera acceso a la instrucción. Dicho proceso inició con la apertura de escuelas públicas² y fue promovido por las leyes educativas que se promulgaron en ese periodo, así como por un notable interés por la educación femenina que se venía gestando desde años anteriores y que se extendió por igual entre liberales y conservadores. Esto puede explicarse ya que se concibió a la instrucción como "el medio definitivo mediante el cual cada individuo pasaba a conocer el lugar que le correspondía dentro de la sociedad, dependiendo de su estatus social, económico y de su sexo" (Gutiérrez, 2011: 3).

El proceso fue lento pues, para 1875, el déficit de escuelas para niñas aún era considerable y las condiciones para educar a estas últimas seguían siendo desiguales ya que, del total de planteles de instrucción primaria del país, menos de la cuarta parte atendía a este sector de la población (Díaz, 1875). Aun así, el proceso de educar a las mujeres en establecimientos públicos había iniciado y pronto daría frutos. Ejemplo de ello es que, para finales del siglo, el porcentaje de personas del sexo femenino que egresó de Escuelas Normales con un título para ejercer la docencia superó al de personas del sexo masculino (Gutiérrez, Magallanes y Gutiérrez, 2013).

Una particularidad importante de este periodo es que la realización de ceremonias escolares, como aquellas en las que se entregaban premios al alumnado destacado o se celebraba la apertura de una nueva escuela, dio pie a la producción de una cantidad considerable de textos de carácter retórico en los que se discurría sobre los objetivos de la educación y su papel en la sociedad. A esta última se le concebía como formadora de ciudadanos morales e industriosos y como impulsora del progreso de la Nación. Con la apertura de las escuelas para niñas y de las Normales para señoritas, la educación de las mujeres se convirtió en un tema recurrente en dichos escritos, por lo que su análisis ofrece elementos para explicar la concepción general del tipo de educación que debía impartirse a esta población y comprender las condiciones históricas, sociales e ideológicas que propiciaron el ingreso de las mujeres y las niñas a las escuelas públicas en las diferentes regiones del país.

En este artículo se analiza el caso particular del estado de Zacatecas, donde textos de este tipo aparecieron publicados en el Periódico Oficial a lo largo de dos décadas –de 1868 a 1889–, lo cual les dio difusión más allá de los límites espacio-temporales de las ceremonias mismas.

² Siguiendo los planteamientos de Eugenia Roldán (2013), en este artículo se designa a las escuelas públicas como aquellas "que no eran internados, que admitían a estudiantes de todo origen étnico y social e impartían enseñanza fuera del ámbito doméstico", además de que no pertenecían a alguna congregación religiosa y se sostenían con recursos públicos.

Respecto a los estudios sobre la educación femenina en el siglo XIX, se pueden encontrar varios en los que se indagan las condiciones del ingreso de las mujeres a la educación pública y al magisterio y sobre el tipo de educación que se impartió en estos establecimientos, tanto a nivel nacional (Torres, 2014, Galván, 2016; Cruz, 2017; Mexía y Pérez, 2017; Solís, 2021), como a nivel local (Gutiérrez, 2011; Magallanes, 2013; Alvarado, 2017). Sin embargo, son escasos los trabajos que analizan los discursos sobre educación producidos en la época. Como lo señala Pablo Martínez: “poco se sabe de los discursos educativos como fuentes para examinar diversos aspectos de la educación y la construcción del Estado-nación moderno, ni como objetos de estudio en sí mismos” (Martínez, 2019: 4). A ello habría que agregar la carencia de investigaciones que indaguen sobre su valor como fuente primaria para el estudio de la historia de la educación de las mujeres en el México decimonónico.

En cuanto al término *discurso*, cabe decir que se emplea en el presente artículo para referirse a dos de sus acepciones. Primero como pieza oratoria, a la que Tomás define como: “una construcción lingüística que es resultado de la actividad de las operaciones retóricas” (Albaladejo, 2005: 10). En segundo lugar, se concibe como práctica social que está condicionada socialmente y, al mismo tiempo, es socialmente constitutiva dado que, mediante el discurso, se definen objetos de conocimiento e identidades que determinan la naturaleza de las relaciones entre grupos de personas.

De acuerdo con los planteamientos de la corriente del Análisis Crítico del Discurso, este último es constitutivo del orden social en tanto que ayuda a mantener el *statu quo* pues reproduce convenciones naturalizadas a través de prácticas discursivas (Fairclough y Wodak, 2011). Este punto es pertinente para este trabajo, ya que se plantea, a manera de hipótesis, que la concepción de educación presente en los discursos contribuyó al mantenimiento de la educación diferenciada, en la medida en la que se basó en estereotipos de virtud femenina ligados al rol socialmente asignado a las mujeres: el de madres y esposas³.

La relevancia de este tipo de análisis reside en que contribuye a explicar los factores sociales y culturales que han determinado el tipo de educación –formal e informal– que han recibido las mujeres desde el siglo XIX a la fecha, y contribuye a explicar, entre otras cosas, las causas de la subrepresentación de las mujeres en diferentes áreas del conocimiento como son las ciencias naturales y exactas (González, 2006), así como a entender que dichas causas van más allá de preferencias personales pues se vinculan con limitantes

³ Oresta López (2008), utiliza el término *currículum sexuado* para referirse a este tipo de educación, la cual, en sus palabras: “alude a los contenidos educativos, como una construcción social, histórica y cultural compleja. El contenido es la referencia con que diversos sujetos de la educación interpretan, participan, elaboran y transmiten conocimientos, valores y conductas”. Como parte de la definición de lo que debía enseñarse en las escuelas del siglo XIX, se establecieron contenidos diferentes para hombres y para mujeres, los cuales estuvieron marcados por las concepciones y estereotipos de género la época y con la función social que, se asumía, cada persona debía cumplir.

y condicionantes de carácter institucional y sociocultural. En este sentido, analizar este tipo de discursos ayuda a develar los mecanismos de construcción y difusión del ideal femenino, que casi siempre representado por el arquetipo de la madre; y permite develar las implicaciones de la aceptación social de este ideal, las cuales suelen conducir a la reclusión de esta población al ámbito doméstico.

1. El ingreso de niñas y mujeres a la educación pública

Las políticas y proyectos educativos de corte liberal incluyeron a las mujeres desde un inicio. Para finales del siglo XVIII, "la Ilustración fungió como un escenario propicio para la polémica sobre las reivindicaciones de la mitad olvidada de la humanidad" (Gutiérrez, Magallanes y Rodríguez, 2017: 8), es decir, las mujeres, quienes por siglos fueron excluidas de los espacios educativos o condenadas a recibir una educación parcial o incompleta, quedando la mayoría de las veces reducida a la enseñanza religiosa y de las labores domésticas (Cruz-Reyes, 2002). Con la "apertura de la racionalidad" que motivó la ilustración y la expansión del discurso liberal, se comenzó a reconocer la capacidad que tenían las mujeres de todos los estratos sociales para instruirse y los beneficios sociales que podría traer dicha instrucción, sobre todo en lo concerniente a la crianza de los hijos, la formación de los futuros ciudadanos, la correcta administración del hogar y el fomento de las nuevas prácticas higiénicas y del cuidado de la salud.⁴

Uno de los primeros documentos en los que se contempla la educación femenina en el estado es la Ordenanza para la división de cuarteles de la ciudad de Zacatecas, de 1796. En el artículo 28 se disponía solicitar a los padres de familia que enviaran a los niños y niñas a las escuelas dotadas para su enseñanza, añadiendo que, quienes "fueren tan indolentes que no cuiden de enviarlos" (Magaña, 1998: 23, citado por Domínguez, Fernández y Alba, 2021: 27), serían amonestados y apercibidos hasta que acataran esta disposición. Como puede verse, este fue uno de los primeros intentos por establecer la obligatoriedad de la educación que incluyó a la población femenina infantil y donde puede constatarse los esfuerzos legislativos de las autoridades novohispanas que, de acuerdo con el análisis de Domínguez, Fernández y Alba (2021), propiciaron la implementación de políticas de corte ilustrado y modernizador a finales del siglo XVIII.

Una vez consumada la independencia, en el Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de Zacatecas, que fue publicado en 1831, se contempló el establecimiento de

⁴ Ciertamente este cambio respecto de la percepción de las capacidades intelectuales de las mujeres no implicó una transformación total, ya que si bien, se reconoció que podían acceder a la instrucción primaria y secundaria, hubo diversos personajes que pusieron en duda su capacidad y fortaleza para acceder a los estudios superiores, tal fue el caso de José Díaz Covarrubias (1875).

por lo menos una escuela de niños y otra de niñas en las poblaciones donde habitaran de 100 a 600 familias. Desde un inicio, este plan estableció una educación diferenciada al señalar que la enseñanza primaria debía dividirse en dos secciones. En la primera se enseñaría los niños a leer y escribir, principios de aritmética y el catecismo católico; a lo cual se añadía una breve exposición de las obligaciones y derechos civiles, así como de reglas de urbanidad. Esto último, con el claro objetivo de formar buenos ciudadanos.

En el caso de las niñas, la primera sección incluía la enseñanza de la lectura, escritura y del catecismo, con el agregado del aprendizaje de la costura. De igual modo se hacía énfasis en que aprendieran los “deberes respecto de sí mismas y de la sociedad”, los cuales tenían que ver con las normas morales a la que debían ceñirse y con su papel como futuras madres y esposas. En la segunda sección, también se les enseñaría a bordar y otras labores “propias de su sexo”, así como principios de dibujo (Pedrosa, 1888: 10).

Debido a las condiciones económicas y políticas que imperaron en la primera mitad de la centuria, y pese al apoyo que manifestaron las autoridades locales a la idea de educar a las mujeres, no fue sino hasta 1855 cuando se abrió Primera Escuela Oficial de Niñas en la capital del estado (Gutiérrez, 2013: 79). Su apertura fue muy importante para impulsar el acceso a la instrucción a la población femenina infantil de la ciudad. Aun así, se sabe que dicho acceso fue muy limitado. Para inicios de 1868 solo había 500 niñas estudiando en escuelas públicas, mientras que el número de niños escolarizados ascendía al doble (Periódico Oficial, 21 de enero de 1868).

El Reglamento para la Instrucción Primaria en el Estado, expedido en ese mismo año, señalaba que debía establecerse de una escuela para niños y otra para niñas por cada 5 000 mil habitantes; además, establecía que las Asambleas Municipales serían las encargadas de disponer: “todo lo relativo al adelanto y mejora de las escuelas de ambos sexos de su demarcación” (Pedrosa, 1889: 47). En cuanto al plan de estudios, se indicaba que las niñas debían cursar las mismas materias que los niños, con lo cual se avanzó en la igualdad de condiciones para recibir la instrucción. No obstante, permaneció la enseñanza de las “labores mujeriles” pues, a partir del segundo año, se comenzaba por enseñar lo relativo a la costura en blanco. Con el fin de perfeccionar los estudios de la costura, la confección de vestidos, manufactura de flores y de la economía e higiene domésticas, las escuelas para niñas tenían la facultad de aumentar un año más a los cinco estipulados para concluir la instrucción primaria⁵.

⁵ Con base en los planteamientos de Pedraza, el análisis de la enseñanza de la economía doméstica es relevante para comprender las bases ideológicas de la educación femenina como se concibió desde mediados del siglo XIX, pues su introducción vinculó a esta última con el modelo capitalista de producción y con el ideal de progreso basado en el impulso a la economía. Desde esta perspectiva, se asumía que “la mujer hacendosa está capacitada para gestar y gestionar la riqueza de su hogar y de la nación” (Pedraza, 2011: 80), de ahí que la economía doméstica adquiriera una importancia notable en el currículo de las escuelas para niñas en este periodo.

Como puede verse, si bien se buscaba que las niñas aprendieran lo mismo que los niños pues lo programas de estudio contenían las mismas materias y dosificación, persistió la idea de que era necesario enseñar en la escuela las labores que tradicionalmente eran realizadas por las mujeres, pues se concebía que su educación no podría estar completa si carecía de esta formación. Ello implicó, además, que su estadía en establecimientos de instrucción primaria se extendiera un año más⁶.

A pesar de tener condiciones de relativa igualdad curricular y de la apertura de nuevas escuelas, entrando al último cuarto del siglo, el número de niñas escolarizadas seguía siendo mucho menor al de niños. Para diciembre de 1875, había en el estado 576 escuelas públicas y 163 particulares. A las primeras concurría 23 776 alumnos y a las segundas 5 107, dando un total 28 883. En este año, permanecieron sin educación 43 577 menores, de los cuales 16 391 eran niños y 27 186 niñas. Esta cifra equivalía al 60% de la población en edad escolar, afectando en mayor medida a la población femenina. En opinión de Manuel I. Aguilar, visitador general del estado y encargado de realizar este reporte, la causa de la disparidad se encontraba en: "la limitada concurrencia de alumnas a las escuelas y no la falta de estas", pues consideraba que contar con un establecimiento de instrucción pública por cada 560 habitantes era suficiente para cubrir la demanda (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 10 de diciembre de 1875: 3).

Para resolver este problema Aguilar hizo varias recomendaciones como solicitar mayor constancia a las autoridades públicas en el cumplimiento la ley y obligar a los jefes de familia a que enviaran a sus hijos e hijas a la escuela, pues hay que recordar que, desde 1868, ya estaba establecida la obligatoriedad de la instrucción primaria para pupilos de ambos sexos en Zacatecas.

Que el número de niños escolarizados superara al de niñas indica que existían retenciones por parte de las familias para mandar a sus hijas a la escuela. Las causas pueden encontrarse quizá en el trabajo infantil que en este periodo fue un problema persistente, denunciado constantemente en los discursos que se analizan más adelante, como uno de los principales obstáculos para asegurar la asistencia diaria del alumnado. También pueden atribuirse al hecho de que, por la concepción que imperaba en la época sobre rol de las mujeres en la sociedad, padres y madres no consideran importante que sus hijas se educaran fuera de casa. Otra posibilidad se encuentra en lo que Oresta López (2008) identifica como un recelo hacia las escuelas públicas que se estaban abriendo en la época debido a que, tradicionalmente, la educación de las niñas había estado a cargo de la madre

⁶ Esto se modificó en la ley de 1878, donde se estableció que la duración de la instrucción primaria sería de seis años para ambos sexos.

y otras personas autorizadas dentro del hogar o, en su defecto, a cargo de religiosas en las escuelas anexas a los conventos. Al respecto, esta autora afirma que:

Se trataba de un terreno desconocido, con resultados inciertos tanto para los hombres de Estado como para las mismas mujeres. Había desconfianza en la educación pública que el Estado prometía para las niñas. Incluso para los hombres cultos, profeministas y librepensadores tampoco estaba claro lo qué podría pasar educando a sus propias hijas. (López, 2008: 41)

En la educación superior la situación era aún más adversa, pues para esta fecha no existían establecimientos que la impartieran a la población femenina. Según datos proporcionados por Díaz Covarrubias (1875), sabemos que este aspecto no fue privativo de Zacatecas, dado que en el territorio nacional existían 15 instituciones de educación superior para mujeres localizadas en los estados de Durango, Guanajuato, Jalisco, Oaxaca, Sinaloa, Veracruz, Yucatán y el Distrito Federal. En los estados restantes no había ninguna. La diferencia entre el número de alumnos y alumnas que recibían la educación superior seguía siendo notoria en tanto que un total de 9 337 hombres asistían a los colegios civiles y 3 800 a los eclesiásticos. Por su parte, el número de mujeres inscritas solo llegaba a 2 300. Una forma de explicar esta disparidad es el hecho de que, a finales del siglo XIX, eran pocas las mujeres que buscaban ejercer una profesión o dedicarse al cultivo de las ciencias las cuales, cabe recordar, cobraron mucha importancia –al menos en el discurso educativo–, por su relación con el desarrollo de la tecnología, sus aplicaciones en la industria, y su papel en el avance de la economía; en síntesis, por considerarlas un motor del progreso.

En opinión de José Díaz Covarrubias la escasa presencia de las mujeres en el ámbito científico se debía a cuestiones de carácter sociocultural. En su libro sobre el estado de la instrucción Pública en México, afirmó que “las costumbres y la civilización actual, más que cualesquiera otras consideraciones han impedido que la mujer tome participio en los trabajos científicos que hasta hoy han parecido reservados solamente al hombre” (Díaz, 1875: 188). Para sostener su argumento, hizo referencia a la apertura de la carrera de medicina la cual, en Estados Unidos y algunos países europeos, comenzaba a aceptar mujeres. Ello indicaba que el ejercicio profesional de estas podía extenderse a ámbitos diferentes a los tradicionalmente femeninos, y que esto podría ser provechoso para la nación. En este sentido, el único factor que podría determinar su incursión en el mundo de las ciencias sería su inteligencia. No obstante, al finalizar el párrafo, el autor recordaba que la función primordial de las mujeres no se encontraba en las instituciones de educación superior sino en sus casas: ellas podían desempeñar una profesión, pero “sin abandonar su cardinal hegemonía, la del hogar doméstico” (Díaz, 1875:189).

Finalmente, la ausencia de instituciones de carácter público que impartieran la educación superior a las mujeres zacatecanas se subsanó en 1878 cuando se inauguró la Escuela Normal de Señoritas. Su apertura fue fundamental para favorecer que más personas del sexo femenino ejercieran el magisterio y que pudieran contar con una base pedagógica sólida y con los conocimientos disciplinares necesarios para impartir una mejor enseñanza elemental a las niñas. Esto fue de vital importancia dado que, uno de los factores que determinaron que estas últimas recibieran una educación deficiente durante una buena parte del siglo XIX fue la falta de preparación de las preceptoras quienes, en su mayoría, ejercían sin tener un título. Según el decreto firmado por el entonces gobernador constitucional del estado, Trinidad García de la Cadena, la finalidad de crear un establecimiento de esta naturaleza fue: “abrir a la mujer la carrera de profesorado en los ramos que sean compatibles con la naturaleza de su importante misión en toda sociedad civilizada” (Pedrosa, 1889: 53).

Como podemos ver, se abrió paso a las mujeres en el magisterio, pero su trayectoria habría de estar limitada por las concepciones de la época sobre las funciones sociales que estas debían cumplir dada su capacidad reproductiva y su papel como madres y esposas. Asimismo, como apunta Norma Gutiérrez: “las normales para mujeres se enfrentaron a vigorosos obstáculos de carácter ideológico”, pues se mantuvieron “los prejuicios tradicionales que ubicaban a las mujeres en el ámbito privado” (Gutiérrez, 2012: 297). Al mismo tiempo prevaleció la idea errónea de que las mujeres no contaban con las mismas capacidades intelectuales que los hombres. Aun así, la apertura de escuelas públicas para niñas y mujeres significó un avance importante en el proceso de escolarización de esta parte de la población. Como lo señalan Pilar Pérez y Esperanza Mó una vez que los gobiernos adoptaron los planteamientos de la ilustración, “la posibilidad de la educación para las mujeres supuso un punto de no retorno” (Pérez y Mó, 2005: 45).

2. Discursos sobre la educación femenina

Una vez que las escuelas municipales para niñas iniciaron labores adoptaron las mismas prácticas que se venían realizando en las escuelas para varones. Entre ellas se encontraban las prácticas de evaluación que consistían en realizar exámenes orales para determinar el grado de aprovechamiento de las alumnas. Con base en los resultados de dichas pruebas, las niñas que obtuvieran mejores calificaciones se hacían acreedoras a un premio otorgado por el gobierno local. La entrega de los premios implicaba realizar una ceremonia especial al final del año escolar y a la cual asistían no solo los actores educativos habituales, sino también figuras destacadas de la sociedad zacatecana. Otro tipo de ceremonias que fueron

recurrentes en las últimas décadas del siglo XIX y que tuvieron la misma resonancia que las primeras, fueron aquellas que celebraban la apertura de nuevas escuelas y el inicio de los ciclos escolares.

Cabe decir que este tipo prácticas no solo fueron de carácter educativo sino también cívico, pues su realización implicaba la transmisión de la cultura política republicana que estaba emergiendo. La participación en las ceremonias fomentaba “la formación ciudadana, la construcción del Estado-nación y de la identidad local y nacional” (Ríos, 2008: 211), además de que el alumnado que asistía a estas ceremonias podría aprender lo que significaba participar en el espacio público secular que, para esta época, comenzaba a ganar terreno en las ciudades.

Las ceremonias escolares, como se celebraron a lo largo del siglo XIX, implicaron la conjunción de elementos rituales y simbólicos. Debido a ello y a la forma en la que se llevan a cabo este tipo de actos, Richard Quantz (1999) afirma que pueden ser entendidos: “como una actuación o representación simbólica, una acción destinada a una audiencia que incluye gestos para que sea vista, escuchada y leída por otros” (citado por Martínez, 2018: 91). Estas características explican por qué la oratoria y la retórica tuvieron un papel central en las ceremonias considerando que, en su organización, se dedicaban varios espacios para que diferentes personas entre quienes se encontraban autoridades locales, funcionarios públicos, miembros de la Junta de Instrucción Pública, docentes y alumnos, hicieran uso de la palabra y pronunciaran algún discurso que habían escrito expresamente para la ocasión⁷.

De esta práctica en específico, derivó la producción de una cantidad considerable de textos argumentativos (principalmente discursos y alocuciones, pero también algunos poemas) que fueron publicados en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado en el periodo que va de 1868 a 1889. En el caso de este trabajo se recuperan algunos de ellos que hablan específicamente sobre la educación, instrucción o enseñanza de las niñas y mujeres, sus finalidades y las condiciones de su impartición en Zacatecas.

3. Educar al “bello sexo” para formar buenos ciudadanos

Como es sabido, los liberales mexicanos vieron en la educación no solo la posibilidad de contar con una población instruida, sino también la clave para conseguir que el país saliera de la difícil situación política y económica que lo aquejó durante una buena parte del siglo debido a los constantes conflictos bélicos que tuvo que enfrentar, además de

⁷ La Junta de Instrucción Pública era el órgano encargado, entre otras cosas, de realizar los exámenes al alumnado y de presidir las ceremonias de premiación.

otras problemáticas locales como el bandolerismo, el contrabando y la escasa recaudación de impuestos (Amaro, 2017). Ello explica que la idea de la que educación era la principal vía para el progreso se hiciera presente de manera muy frecuente en los discursos que se pronunciaron en las ceremonias escolares, además permite entender por qué se usó como recurso para instar al alumnado a continuar con sus estudios.

Desde esta perspectiva, instruir al pueblo constituía el principal medio para propagar la ciencia y la civilización, así como para formar el tipo de ciudadano que requería el país para funcionar bajo el régimen republicano. Se decía que solo la educación podía hacer buenos ciudadanos; solo ella podía: "vigorizar el amor instintivo de la patria, infundir el respeto a las leyes, inculcar sentimientos de moralidad y hacer comprender y estimar al hombre [...] sus deberes hacia su Creador Supremo, hacia los demás hombres y hacia sí mismo" (Periódico Oficial del Estado, 18 de febrero de 1868: 3).

Del mismo modo, se entendía a la educación como una herramienta fundamental para defender la libertad y la soberanía de la nación la cual había estado en peligro años atrás. En este sentido, se la veía como una defensa contra el despotismo de los gobiernos absolutos que pretendían reinstalarse en el país, pues se afirmaba que: "la mejor guerra que puede hacerse a la tiranía es la instrucción de las masas, la educación del pueblo; para que una vez aprendidos sus deberes y sus derechos jamás deje arrebatárselos" (Periódico Oficial del Estado, 18 de enero de 1873).

Con base en estos supuestos, se esperaba que las escuelas públicas para varones que funcionaron durante la segunda mitad del siglo XIX formaran hombres honrados y trabajadores, conocedores de sus derechos y deberes civiles; patriotas dispuestos a defender a la nación y a contribuir directamente al progreso del país mediante la buena administración pública y por medio de su trabajo en la industria, el comercio y el campo. Por su parte, la educación dirigida a la población femenina debía brindar a las mujeres los conocimientos necesarios para que participaran en las tareas que condujeran al progreso del país, pero desde su rol como madres y esposas y dentro del espacio doméstico.

Algo que se observa en los discursos es que sus autores enfatizan la función de las mujeres como educadoras: mediante la crianza de los infantes, las madres podían ir formando a los ciudadanos que requería la nación desde la cuna y sin que su trabajo representara un cargo al erario. Se afirmaba que:

Las madres de familia son las que más inmediatamente instruyen a los niños acerca de sus deberes para con Dios y la sociedad: son las que les inspiran los sentimientos de amor al trabajo, procurando que sus actos todos se suscriban a las máximas de la sana moral; ellas son las que a cada paso dan el buen camino a los niños. (Periódico Oficial del Estado, 29 de septiembre de 1878: 3)

Este razonamiento motivó en gran medida el impulso que se dio a la educación femenina en la segunda mitad del siglo XIX; en ello radicaba su importancia y justificaba la imperiosa necesidad de “ilustrar la inteligencia” de las mujeres desde la niñez. También fue uno de los motivos por los que se veía con agrado la apertura de escuelas, así como la razón por la que se exaltaban los avances que se estaban logrando respecto de la escolarización de la población femenina. Para explicar el rol de las mujeres en este periodo y su relación con la educación que recibían, es necesario tener en cuenta que, en la modernidad, se produjo lo que Cambi (2004) considera una “profunda redefinición y reorganización” las instituciones educativas que, como explica este autor, implicó una extensión de sus funciones:

la familia y la escuela, se vuelven cada vez más centrales en la experiencia formativa de los individuos y de la propia reproducción cultural, ideológica y profesional de la sociedad. A ambas se le delega un papel cada vez más definido y más incisivo, de tal modo que se les encarga cada vez más de una entidad educativa, de una función no sólo ligada al cuidado y al crecimiento del sujeto en edad evolutiva o la instrucción formal, sino también de la formación personal y social al mismo tiempo. (Cambi, 2004: 204)⁸

Desde esta perspectiva se esperaba que la escuela y la familia funcionaran como un binomio donde las progenitoras fungieran como las primeras educadoras de la niñez. Esta función se entendió como la misión y destino de las mujeres. El vínculo entre la crianza materna, la escuela y la formación ciudadana radicaba fundamentalmente en la acción moralizante que puede llevarse a cabo en el seno familiar y, mediante la cual, las mujeres podían inculcar a sus hijos: “aquellos principios de sana moral que los haga dignos de ser ciudadanos de una nación libre” (Periódico Oficial del Estado 26 de octubre de 1875: 2).

Estas afirmaciones también encontraron sustento en las nuevas corrientes pedagógicas que estaban llegando a México y que, en cierta medida, motivaron las transformaciones educativas que se dieron en las últimas décadas de la centuria. Ejemplo de ello lo vemos en uno de los discursos pronunciados en la inauguración de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, realizada en 1876, donde Julio Márquez, uno de los oradores, aludió a Pestalozzi para remarcar la especial importancia de que tenían las Normales para señoritas. En palabras de este ilustre pedagogo, “la mujer era el tipo educador de los niños” (4 de agosto de 1876). Para continuar con su argumento, el orador citó a un inspector de escuelas de Nueva York de apellido Rice, quien aseguraba que:

⁸ Traducción propia.

La mujer, mucho más penetrante que el hombre, conduce mejor el corazón humano, y particularmente el de los niños: los inclinan al deber por medio de la afección que es más eficaz que los reglamentos y represión que emplean los maestros. Sus tiernos reproches producen más efecto que las amenazas y la fría lógica de estos. (Periódico Oficial, 4 de agosto de 1876)

Como podemos ver, estas afirmaciones también estaban sustentadas en estereotipos de género: el hombre se conduce por la lógica y la mujer por el sentimiento; mientras que los varones emplean la agresión o la violencia como método disciplinario, las féminas usan el afecto y la persuasión para influir de manera sutil en el alumnado⁹. Cabe decir que estas ideas no solo se propagaron en México mediante este tipo de discursos, sino que se difundieron en la totalidad de países que adoptaron lo que Narea Aresti (2015) denomina como la ideología de la domesticidad, término con el que se refiere a la mentalidad hegemónica que ubica a las mujeres en el espacio doméstico a cargo de las tareas de cuidado y reproducción de la vida, que tiene origen en el pensamiento liberal burgués de mediados del siglo XIX.

Ejemplo de ello lo encontramos en los liberales estadounidenses quienes definieron el rol social de la población femenina desde la maternidad y la domesticidad. Con base en ello, llegaron a afirmar que “las mujeres [particularmente las madres] pueden servir mejor a la nación al criar ciudadanos virtuosos, especialmente los hijos, quienes se convertirían en futuros líderes y hombres de estado” (Rose, 1995: 37)¹⁰.

En el caso de otros países latinoamericanos, personajes como Domingo Faustino Sarmiento, abogaron por la instrucción femenina en los mismos términos, asegurando que: “las mujeres eran las llamadas a formar a la infancia como profesoras, pues la formaban como madres. Ellas debían ser el puente entre la moral de la escuela y la moral familiar” (Serrano, 2008: 350).

En lo que respecta a Zacatecas, es importante mencionar que dichas ideas además de manifestarse en los discursos pronunciados en ocasión de las ceremonias escolares, también se plasmaron en los libros de texto dirigidos a las niñas. Con ello puede inferirse que llegaron de forma aún más directa a esta población y pudieron incidir en la concepción que tuvieron ellas mismas sobre las finalidades de su propia educación, tal como se observa en el siguiente fragmento:

⁹ En este artículo se usa el término *género*, como una categoría “para investigar las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres, así como las operaciones de las ideas acerca de la diferencia sexual, es decir, las distintas representaciones atribuidas a lo masculino y a lo femenino en la multiplicidad de sociedades a través del tiempo” (Jaiven, 2015: 31). Por su parte, se entiende a los estereotipos de género como formas de categorizar a las personas. De acuerdo con Rebecca Cook y Simone Cusack: “los estereotipos degradan a las mujeres, les asignan roles serviles en la sociedad y devalúan sus atributos” (Cook y Cusack, 2010: 1), por ello es necesario trabajar para su erradicación desde a través de las leyes y de la transformación de las mentalidades.

¹⁰ Traducción propia.

Por lo común el hombre ejerce su ministerio fuera de casa; el de la mujer sólo se ejerce en el hogar doméstico; debe entregarse el hombre al trato social; debe dedicarse la mujer al gobierno de la casa. Para el hombre son los oficios, las artes y ciencias; para la mujer las obligaciones y tareas de esposa y madre. Prepararla para que se haga digna de sus excelencias, de sus virtudes y de sus venturas, es realizar la obra completa de su educación. (Verdollín, 1881: 258, citado por Gutiérrez, 2011: 4)

La división tajante entre el espacio público y el privado correspondía con la división sexual del trabajo como se concebía en la época. Por su parte, según lo explica Zandra Pedraza (2011), el hecho de que se esperara que las mujeres se involucraran activamente en la formación de ciudadanos, pero no ejercieran ellas mismas la ciudadanía se explica, dado que, en el siglo XIX, la educación femenina se concibió como: "intrínseca a un régimen de subordinación legalmente constituido que goza del respaldo de un aparato social y moral con capacidad de sanción civil, penal, económica y simbólica que da por sentada la inhabilidad política" (Pedraza, 2011: 76). De acuerdo con esta autora, la supuesta inhabilidad justificó el hecho de que las constituciones republicanas –en Latinoamérica y otras partes del mundo– negaran el derecho a la ciudadanía a esta parte de la población y que solo le fuera reconocido hasta ya entrada del siglo XX, tras un arduo proceso de lucha política y activismo.

En cuanto al tema de los estereotipos y roles de género, las expectativas respecto al comportamiento de las personas de uno y otro sexo están presentes en los discursos. Por ejemplo, en una alocución pronunciada durante una ceremonia de distribución de premios, un alumno llamado Julio Lamieg, exhortaba a sus compañeros a seguir trabajando con empeño, "para adquirir más adelantos y merecer mayores premios". A las niñas en cambio, les solicitaba ser "dóciles a los consejos de su preceptora, y procurar el aprovechamiento en su educación" (Periódico Oficial, 24 de mayo de 1868). Vemos en estas exhortaciones la oposición entre el empeño y el esfuerzo que podían demostrar los varones, frente a la docilidad que se esperaba de las niñas.

Calificadas como el "bello sexo", los oradores atribuyeron a las mujeres las cualidades de la belleza, la ternura, la dulzura, la delicadeza y la virtud que se opondría al vicio y a las malas costumbres que aquejaban a la sociedad. En vista de ello, era positivo que hubiera mujeres en el magisterio pues ellas siendo "graciosas, dulces y puras", por medio de sus enseñanzas y la convivencia diaria, producirían educandos igualmente graciosos, dulces y puros (Periódico Oficial, 4 de agosto de 1876). El vínculo entre la intervención femenina y la formación del buen ciudadano era claro y otros grandes pensadores como Rousseau ya lo habían establecido: los hombres serán siempre lo que quieran las mujeres: el que desea a aquellos grandes y virtuosos, eduque a estas en la grandeza y la virtud" (Periódico Oficial, 24 de mayo de 1868).

Cabe decir que la representación idealizada de las mujeres como el "bello sexo" se relaciona con el ideal burgués de feminidad que se diseminó en la segunda mitad del siglo XIX y que correspondía a la imagen de la mujer europea de sociedad, criada en un entorno urbano con las comodidades que podía ofrecerle la riqueza familiar y cuyos finos modales reflejaban la buena educación que había recibido de sus institutrices¹¹. Es claro que, el grueso de la población femenina zacatecana que vivía en condiciones de pobreza, en la ruralidad y que no había sido escolarizada aún, difícilmente podía encarnar dicho ideal.

3.1. El discurso en voz de una mujer

Las fuentes primarias de esta investigación incluyeron leyes y reglamentos educativos, así como informes de la Comisión de Escuelas y de la Asamblea Municipal. El análisis de estos documentos, en conjunto con los discursos, permite ver que, en el periodo estudiado, las mujeres tuvieron una participación importante en el ámbito educativo, al menos en lo que respecta a la capital del estado y otras cabeceras municipales. Allí figuraron como alumnas y profesoras, pero también ocuparon cargos de mayor rango como integrantes de las comisiones examinadoras, además de que llegaron a participar en la elaboración de materiales educativos, tal como fue el caso de Manuela Hita quien redactó, junto con el connotado maestro Rómulo de la Rosa, el Programa para la enseñanza de la urbanidad en las escuelas de Instrucción Primaria del estado, en el año de 1889.

No obstante, es de resaltar que la voz de las mujeres no se hace presente en los discursos que conforman el corpus del estudio, ya que todos fueron escritos y pronunciados por personas de sexo masculino. La única excepción es el discurso que dio Isabel Elías de Ramírez en la ceremonia de premiación de la escuela para niñas del partido de Guadalupe, el 10 de abril de 1874 (Periódico Oficial del Gobierno del Estado, 14 de abril de 1874: 3). Puesto que se trata de un caso excepcional, vale la pena revisar sus características particulares y ver cómo se vincula con los demás discursos. Sobre la identidad de Isabel Elías no se tienen más datos que los que se pueden aducir por el papel que tuvo en esta ceremonia y por el texto que escribió. Se puede decir que fue una mujer de posición social acomodada lo que le permitió acceder a la instrucción posiblemente más allá de las primeras letras, además; se entiende que destacó entre las demás habitantes de este poblado, si no como intelectual, al menos por sus dotes en la escritura y la oratoria. Se infiere también que tuvo acceso a lecturas de textos argumentativos –quizá también de teoría de la retórica–, y que posiblemente asistiera con frecuencia a eventos de esta naturaleza, o algunos relacionados, como serían las tertulias. Ello que le permitió conocer

¹¹ Para análisis minucioso sobre el ideal burgués de feminidad y su relación con el discurso de la domesticidad, véase Aresti (2000).

las convenciones del género y expresar por escrito su punto de vista sobre la educación de las mujeres. También se asume que fue seleccionada para participar como oradora por ser considerada, por quienes se encargaron de organizar la ceremonia, como una digna representante de la población femenina de Guadalupe.

Algo que se observa en este discurso es que Elías se expresa en los mismos términos que sus compañeros masculinos respecto a la educación de las mujeres. Considera a la instrucción pública el “cimiento de la prosperidad de los pueblos” y la “base de la felicidad”. Hace un llamado para educar a las mujeres “en los principios de lo verdadero, lo grande y lo bello”, pues en ello ve la salvación de la patria; la manera mediante la cual esta podría contar con “ciudadanos virtuosos, patriotas heroicos que derramarán su sangre sin vacilar defendiendo nuestros hogares”. Casi para terminar, exhorta a las niñas, para quienes se realizó la ceremonia de premiación, a que cumplieran cabalmente su función en la sociedad sin abandonar el sendero de la virtud: “sed hijas modestas, buenas esposas, madres irrepreensibles, en una palabra, dignas sacerdotisas del santuario doméstico”.

Es importante destacar estas coincidencias ya que, desde algunos planteamientos teóricos de la corriente historiográfica conocida como historia de las mujeres, se considera fundamental el integrar, en estudios de esta naturaleza, “no solo representación de la feminidad sino la experiencia femenina” (Jaiven, 2015: 24). Una forma de lograr esto, metodológicamente hablando, es incluir las voces de mujeres a través de escritos de su autoría que se hayan preservado hasta nuestros días. Sin embargo, en este caso, la experiencia de Isabel Elías no aporta una mirada diferente, ni se nota un alejamiento, en su discurso, del discurso masculino predominante respecto de los objetivos que debía perseguir la educación de las mujeres ni de su función social, esto es, participar como formadoras de ciudadanos desde el hogar a través de la crianza de los hijos e inculcar en ellos los valores cívicos. Adicionalmente, reproduce en su escrito un patriotismo, que puede calificar de exacerbado, pues buscaba emular una “heroicidad sublime” de las mujeres espartanas, patriotismo que estaba vinculado con la necesidad de pacificar al país tras haber pasado la mayor parte del siglo por conflictos bélicos que fueron muy devastadores.

Una forma de explicar las similitudes entre el único discurso escrito y pronunciado por una mujer y el resto de discursos que componen el corpus de esta investigación, es reconocer la existencia de un discurso hegemónico sobre la educación femenina en la segunda parte del siglo XIX. Como lo señala López (2008), este condicionó el entendimiento de lo que debía ser la educación para las mujeres y los fines que debía perseguir, todos ellos orientados, no a que estas ejercieran la ciudadanía o desarrollaran su intelecto para beneficio de sí mismas, sino para que cumplieran cabalmente sus funciones primordiales de reproducción y cuidado de la vida, así como de la administración del hogar; todo ello en beneficio de la nación.

Reflexiones finales

La realización de ceremonias escolares durante el siglo XIX promovió la producción de discursos que reflexionaban sobre la situación educativa en México. Mediante ellos se buscaba exhortar a las autoridades y a la población en general a que colaboraran en la mejora y el avance de la instrucción pública. Con la apertura de escuelas elementales para niñas y de Normales para señoritas, la educación de las mujeres se convirtió en un tema recurrente en dichos escritos. El análisis de estos textos permite ver que, durante el siglo XIX, el papel de las mujeres en la educación y lo que se les debía enseñar en las aulas se definió desde la perspectiva de la diferencia, esto es, la creencia de que hombres y mujeres son fundamentalmente diferentes, no solo en cuanto a lo biológico, sino también en el plano intelectual, moral y hasta espiritual. De este modo, a las mujeres debía enseñárseles aquello que sirviera a su formación para cumplir con su rol social primordial: el de madres y esposas. Con base en ello, se esperaba que contribuyeran al progreso del país desde el espacio que les había sido asignado: el hogar.

De este modo, las ceremonias escolares funcionaron como escenarios comunicativos donde, a través de los textos retóricos, se reafirmó la ideología de la domesticidad. A través de las exhortaciones de los oradores se encargó a las mujeres la tarea de ser las primeras educadoras de la niñez dado que su cumplimiento cabal aseguraría el progreso del país. Se esperaba la participación de la población femenina en estas tareas, pero no para ejercer la ciudadanía ellas mismas, sino para que contribuyeran a formar a los futuros ciudadanos —es decir, a sus hijos— desde la infancia y con ello asegurar que contaran con una sólida formación cívica.

Si bien se trató de ideas modernas por estar fundamentadas en la ilustración y en el pensamiento liberal de mediados del siglo XIX, no pugnaban por una modificación de la estructura social tradicional, aquella fundada en un sistema patriarcal que asigna a las mujeres una posición subalterna definida por su capacidad reproductiva. Tendrían que pasar unas décadas más para que esto comenzara a cambiar al integrarse más mujeres a los ámbitos educativo, laboral y político, y al alzarse las primeras voces femeninas que solicitaban al gobierno que se les reconociera plenamente la ciudadanía a través del derecho al voto.

Archivo

Archivo Histórico del Congreso del Estado de Zacatecas

Referencias hemerográficas

- Albaladejo, Tomás (2005), "Retórica, comunicación e interdiscursividad" en *Revista de Investigación Lingüística*, vol. VIII, pp. 7-33.
- Alvarado, María de Lourdes (2003), "La educación 'secundaria' femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XIX" en *Perfiles Educativos*, vol. XXV, núm. 102, pp. 40-53.
- Aresti, Narea (2000), "El ángel del hogar y sus demonios. Ciencia, religión y género en la España del siglo XIX" en *Historia contemporánea*, núm. 21, pp. 363-394.
- Cruz-Reyes, Víctor (2002), "Educación y papel de la mujer en el periodo de transición del siglo XVIII a XIX en Mesoamérica" en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 4, pp. 201-220.
- Díaz, Pilar (2015), "Historia social e historia cultural de las mujeres. Apuntes para un debate" en *Revista de Historiografía*, vol. 22, pp. 13-23.
- López, Oresta (2008), "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México" en *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 29, núm. 113, pp. 33-68.
- Magallanes, María del Refugio (2013), "La educación de los marginados en Zacatecas. La enseñanza en el Asilo de Niñas durante el porfiriato" en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 265-291.
- Martínez, Pablo (2018), "Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IX, núm. 26, pp. 88-108.
- Pedraza, Zandra (2011), "La 'educación de las mujeres': el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia" en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 41, pp. 72-83.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado (1868-1889)*, Zacatecas, México.

Referencias bibliográficas

- Amaro, René (2017), *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización (1767-1897)*, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Cambi, Franco (1999), *História da pedagogia*, Fundação Editora da UNESP, Brasil.
- Contreras, Leonel (2016), "La primera enseñanza en Zacatecas y sus vaivenes, 1828-1856", en Mariana Terán y Edgar Hurtado (coords.), *Oscilaciones del federalismo mexicano. De la confederación a la República liberal*, Universidad Autónoma de Zacatecas, México, pp. 183-222.
- Cook, Rebecca y Simone Cusack (2015), *Estererotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*, University of Pennsylvania Press, Estados Unidos.
- Díaz, José (1875), *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República*, Imprenta del Gobierno, México.

- Domínguez, Jesús, Édgar Fernández y Marcela Alba (2021), "La educación en la Intendencia de Zacatecas. El artículo 28 de Ordenanza para la división en cuarteles como beneficio para los comunes 1796-1810" en Norma Gutiérrez, Beatriz Marisol García, María del Refugio Magallanes e Irma Faviola Castillo (coords.), *Historia de la educación, género y perspectivas docentes*, Astra Ediciones, México, pp. 23-33.
- Fairclough, Norman y Ruth Wodak (2011), "Critical discourse analysis" en Teun van Dijk (coord.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. Discourse as Social Interaction*, Sage, Londres, pp. 258-284.
- Galván, Luz (2016), *Derecho a la educación*, Secretaría de Gobernación, Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gutiérrez, Norma (2013), *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato*, UAZ, México.
- Jaiven, Ana (2015), "La historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica" en *Historia de las Mujeres en México*, INEHRM, México, pp. 19-46.
- Pedrosa, José (1889), *Memoria sobre la Instrucción Primaria en el Estado de Zacatecas 1887-1888*, Imprenta del Hospicio de Niños de Guadalupe, Zacatecas, México.
- Ríos, Rosalina (2008), "Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854" en María de Lourdes Alvarado (coord.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México*, II, ISSUE-UNAM, México, pp. 209-230.
- Rose, Jane (1995), "Conduct books for women, 1830-1860: a rationale for women's conduct and domestic role in America" en Catherine Hobbs (ed.), *Nineteenth-century women learn to write*, The University Press of Virginia, Estados Unidos, pp. 37-58.
- Serrano, Sol (2008), "La escuela chilena y la definición de lo público" en François-Xavier Guerra, *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII y XIX*, Fondo de Cultura Económica, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, pp. 340-362.
- Solís, Oliva (2021), "El papel de las mujeres en la educación en Querétaro, 1824-1835" en Norma Gutiérrez, Beatriz Marisol García, María del Refugio Magallanes e Irma Faviola Castillo (coords.), *Historia de la educación, género y perspectivas docentes*, Astra Ediciones, México, pp. 35-46.
- Soto, María del Rosario (1997), *Legislación educativa mexicana de la colonia a 1876*, UPN, México.

Referencias electrónicas

- Alvarado, Martina (2017), "La mujer zacatecana y su incursión en el campo educativo, en las postrimerías del siglo XIX", ponencia presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México, disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1234.pdf>
- Baum, Dale (1977), "Retórica y realidad en el México decimonónico. Ensayo de interpretación de su historia política" en *Historia Mexicana*, vol. 27, núm. 1 (105), julio-septiembre, pp. 79-102, disponible en: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2769>

- Cruz, Ixchel (2017), "La educación de la mujer en Durango: el caso del Instituto de niñas y la Escuela Normal", ponencia presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México, disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1234.pdf>
- Gutiérrez, Norma (2011), "Educación y condición femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato. Un análisis preliminar sobre las posibilidades de formación profesional", ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Nuevo León, disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0568.pdf
- Gutiérrez, Norma, María del Refugio Magallanes y Josefina Rodríguez (2017), "La conceptualización de las mujeres durante el siglo XVIII: del pensamiento ilustrado a algunas voces femeninas" en *Revista Digital FILHA*, núm. 17, diciembre, disponible en: <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2017-12/la-conceptualizacion-de-las-mujeres-durante-el-siglo-xviii-del-pensamiento-ilustrado-a-algunas-vozes-femeninas-por-norma-gutierrez-herandez-maria-del-refugio-magallanes-delgado-y-josefina-rodriguez-gonzalez>
- Martínez, Pablo (2019), "Los discursos pronunciados en las ceremonias de las escuelas elementales de la Ciudad de México y Veracruz, 1823-18582" en *Revista Mexicana de Historia de la educación*, vol. VII, núm. 13, pp. 1-25, disponible en: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i13.17>
- Mexía, María Antonieta y Ricardo Pérez (2017), "La educación de las mujeres en Sonora, indicios de su historia", ponencia presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México, disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1319.pdf>
- Pérez, Pilar y Esperanza Mó (2005), "Las mujeres en los espacios ilustrados" en *Signos Históricos*, núm. 13, enero-junio, pp. 43-69, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34401303>
- Roldán, Eugenia (2013), "Escuela pública: orígenes de un concepto, ca. 1770-1830" ponencia presentada en el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México, disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1281.pdf>
- Torres, Rosario (2014), "La enseñanza de las primeras letras a las niñas de Puebla. Un estudio a partir de sus reglamentos: 1790-1843" en *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, vol. 2, núm. 4, pp. 223-242, disponible en: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i4.47>

Los inicios de la higiene escolar en Baja California (1900–1940)

Early School Hygiene in Baja California (1900–1940)

David Piñera Ramírez¹ y Arturo Fierros Hernández²

Resumen

Este texto examina la etapa introductoria de la higiene escolar en Baja California (1900–1940), en los planteles de nivel elemental que hoy se conocen como primaria. Se revisa la relación entre las autoridades centrales y locales, así como las características de las poblaciones. Se analizan los elementos que dificultaron la aplicación de la higiene en las escuelas y los que coadyuvaron a su introducción, en el contexto del crecimiento demográfico y urbano de las poblaciones locales. En ese sentido, se maneja la hipótesis de que se requirió una adaptación de la normatividad formulada en la capital del país a las peculiaridades de la frontera bajacaliforniana. Para ello se utilizaron fuentes primarias y bibliográficas pertinentes que proporcionan conocimiento sobre un tema que no se había abordado anteriormente.

Palabras clave: Higiene escolar, escuelas, epidemias, Baja California, salud

¹ Instituto de Investigaciones Históricas–Universidad Autónoma de Baja California. Correo electrónico: davidpinera@uabc.edu.mx

² Secundaria General núm. 31. Correo electrónico: arturofierros@gmail.com



Abstract

This text examines the early stages of school hygiene in Baja California (1900–1940), in the elementary level schools that today are known as primary schools. The relationship between central and local authorities is reviewed, as well as the characteristics of their locations. The elements that hindered the application of hygiene in schools, and those that contributed to its introduction, are analyzed in the context of the demographic and urban growth of local towns. In this sense, the hypothesis that an adaptation of the regulations formulated in the country's capital to the peculiarities of the Baja California border was required. For this, relevant primary and bibliographic sources were used that provide knowledge on a topic that had not been previously addressed.

Keywords: *school hygiene, schools, epidemics, Baja California, health*

Introducción

La pandemia de COVID-19 que actualmente se vive, nos invitó a reflexionar sobre cuestiones de salud e higiene en tiempos anteriores, por ello nos hemos abocamos a este estudio relativo a un sector especialmente sensible como lo es el escolar y además en nuestro espacio inmediato, Baja California. A ello hay que agregar que, revisando el estado de la cuestión, encontramos que se trata de un tema que en lo fundamental no ha sido abordado, pues solo ha habido acercamientos en los que de manera tangencial se le alude (González, 1999; Mariñez, 2005; Trujillo, 2016), ya que se trata de obras que se enfocan a otros aspectos del fenómeno educativo en la región.

A finales del siglo XIX Baja California se vio beneficiada por la llegada de autoridades que realizaron acciones modernizadoras en diversos rubros. Uno de estos fue la salud pública que se introdujo de manera progresiva, especialmente a partir del arribo del jefe político Luis Emeterio Torres al territorio ya que, en ese momento, el objetivo del gobierno porfirista era modernizar al país (Fierros, 2014: 41–79), incluyendo el ámbito educativo. Los efectos fueron paulatinos en las diversas regiones de México, dadas las tendencias centralistas por lo que la capital fue la primera en beneficiarse de tales medidas.

En lo anterior, influyó de alguna manera, el lento crecimiento de la población y las necesidades que se iban gestando con su aumento, así como el hecho de que los adelantos se concentraban en las ciudades. La formación de los asentamientos urbanos en Baja California tuvo características particulares, distintas en buena medida de las que surgieron en otras regiones del país, algunas de estas con raíces prehispánicas y la mayoría coloniales. Aquí el proceso fue distinto, orientado en la mayoría de los casos por modelos de urbanización estadounidense (Piñera, 2006). Aunque desde luego, esto no impidió que en otros planos estuvieran vinculadas desde sus inicios a la matriz política y cultural de México.

En el proceso que aquí examinamos, por una parte, tenemos fenómenos como la normatividad en materia de higiene escolar, ordenada desde el gobierno federal y, por otra, las necesidades locales y regionales entre las que se incluían las de carácter higiénico dentro de la entidad política conocida como Distrito Norte de la Baja California. En esta virtud el problema que nos planteamos es precisamente dilucidar el tipo de relaciones que se dieron entre la normatividad formulada desde las instancias federales y acciones que se registraron en la realidad concreta bajacaliforniana, e hipotéticamente consideramos que se dio una adaptación de la normativa a las especificidades fronterizas de la región.

Cabe precisar que en este texto tenemos como objetivo analizar las medidas que se tomaron en Baja California para mantener la higiene en las escuelas y los educandos, de nivel elemental, que hoy se conocen como primaria, acciones implementadas por el Estado en el contexto del crecimiento poblacional. Se revisa la relación entre las autoridades centrales y locales, así como las que se tenían con ciudades adyacentes en materia escolar, además de las condiciones locales en las que se dio la instalación de las primeras escuelas y su ulterior desarrollo en el renglón de la higiene.

1. El contexto nacional y regional

En 1882 El Consejo Superior de Salubridad –en ese momento, la máxima autoridad en materia de salud– organizó el Congreso Higiénico Pedagógico en la Ciudad de México que inició el 21 de enero de ese año (Staples, 2008; Carrillo, 2005). Su propósito era “mejorar la salud de los escolares, aprovechando tanto los avances de la pedagogía como los de la higiene” (Carrillo, 1999a: 71). Médicos y profesores integraron comisiones para analizar y resolver cuestiones en torno a las escuelas y los escolares. Se preguntaron sobre:

qué condiciones higiénicas debía llenar una casa destinada para establecimiento de instrucción primaria; cuál era el modelo de mobiliario escolar que, siendo económico, podía satisfacer mejor las exigencias de la higiene y que por lo tanto debía preferirse; qué características debían tener los libros y demás útiles para la instrucción, a fin de que no alteraran la salud de los niños; cuál era el método de enseñanza que daba mejor instrucción a los niños sin comprometer su salud; cuál debía ser la distribución diaria de los trabajos escolares de acuerdo con las diferentes edades de los educandos, y qué ejercicios debían practicar éstos para favorecer el desarrollo corporal; qué precauciones debían tomarse en estos establecimientos para evitar entre los niños la transmisión de las enfermedades; qué requerimientos debía satisfacer una cartilla de higiene para las escuelas de instrucción primaria, y qué medidas serían más a propósito para obtenerlas. (Carrillo, 1999a: 71)

Pese a que esos propósitos “no se concretaron en políticas de intervención en los espacios escolares [...] serán retomadas en diversas entidades para promover iniciativas encaminadas a cuidar la higiene y salud de los centros escolares” (García y Oropeza, 2016: 86). Dice la historiadora Ana María Carrillo que, en México, “la higiene escolar” comenzó precisamente a finales del siglo XIX durante el gobierno de Porfirio Díaz (Carrillo, 2005: 171), como parte de un halo modernizador del presidente oriundo de Oaxaca; se pasó “del sanitarismo a la salud pública” (Carrillo, 2002: 68). Debido a que durante los años que duró la dictadura se conjuntaron varios elementos “científicos, políticos y económicos”: la microbiología, la inmunología y la epidemiología, la intervención del Estado en asuntos sanitarios y, la necesidad de mantener las rutas comerciales siempre activas, lo que propició un marco adecuado y sólido para el desarrollo y aplicación de políticas públicas, que se vería reflejado principalmente, en las campañas para la erradicación de varias enfermedades y el establecimiento de reglamentos sanitarios (Carrillo, 2002: 68).

En ese sentido es importante hacer mención que las condiciones señaladas por Carrillo no se dieron en todos los estados de la República mexicana, ni en el mismo grado de “avance” según los ideales de progreso del porfiriato. Un claro ejemplo de esto se dio en el rubro de la misma higiene escolar, entendida como “la intervención sistemática de la profesión médica –con el respaldo del Estado– en la inspección de las escuelas y en la medicalización de los escolares; en la vigilancia y el control de la salud, la conducta y el cuerpo de los niños” (Carrillo, 2005: 171).

Y aunque la historiografía señala que desde 1840 se habían introducido “en el plan de estudios de las escuelas departamentales del Distrito Federal, Tepic y Baja California los temas de buenas costumbres, urbanidad y aseo” (Staples, 2008: 32), la realidad era que había muy pocos habitantes en la zona que comprende la actual Baja California, pues hay referencias de que en 1836 solo había 4 085 personas³. Cabe recordar que, con la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo, en 1848, se llevó a cabo la separación de la Alta y la Baja California. Para 1849 se decretó la división del territorio de la Baja California en dos partidos: el del norte y el del sur. Posteriormente, en 1888, a la parte norte se le denominaría Distrito Norte de la Baja California⁴. Por esto es conveniente puntualizar que es muy probable que cuando la historiografía se refiere a que se aplicaron ciertos reglamentos en diversas instituciones y espacios antes de la década de los 70 del siglo XIX, se estaría aludiendo a la parte sur, que tenía casi 10 000 pobladores (Magaña, 2010: 123–126) donde probablemente sí se introdujeron esos temas.

³ De hecho, el crecimiento poblacional de la actual Baja California fue lento durante el siglo entre 1820 y 1828, había menos de 100 individuos no indígenas (Magaña, 2010: 123–126), los que no han sido considerados en las cifras censales que presentaremos a lo largo del texto.

⁴ Después de 1931, el Distrito Norte de la Baja California se convirtió en un territorio federal y en 1952 se le concedió la denominación geopolítica de estado, llamándole simplemente Baja California (Taylor, 2000).

En lo que respecta a la parte septentrional de la península, las primeras escuelas comenzaron a aparecer ya andados los años 70 del siglo XIX (Trujillo, 2016: 53). De hecho, del presupuesto general para toda la península de los años 1884 y 1886, a la parte norte solo se le otorgó entre el "5 y el 8 % aproximadamente", pues entonces la población escolar oscilaba entre 50 y 80 alumnos (González, 1999: 25). La población general será para 1887, de 7039 individuos (Piñera, Jaimes y Espinoza, 2012: 38).

2. Modernización e higiene infantil

El modelo de salud pública implementado durante el porfiriato buscaba enseñar a los mexicanos desde corta edad a mantenerse limpios y sanos y lo que era más importante, mantener su hábitat en un estado higiénico para evitar enfermedades. Era el ideal de progreso reflejado en la sociedad. Una sociedad limpia representaba una sociedad sana y una sociedad sana era una sociedad moderna (Fierros, 2014).

Las razones de los males que se enuncian, así como las descripciones y propuestas enlistadas, dan cuenta de una concepción médica que mezcla: 1) factores físicos (temperatura, humedad y circulación del aire); 2) factores internos (constitucionales) que no se indican directamente, pero algunas observaciones esbozan referencias a la teoría humoral; y 3) explicaciones microbianas que plantean acciones como la instalación de filtros para el agua. (Félix, 2020: 810)

Al respecto no es de extrañarnos que en 1899 se pusiera en marcha en Baja California un reglamento para la aplicación de la vacuna contra la viruela, elaborado por el Consejo Superior de Salubridad. Se derivaba del que había sido aprobado por el gobierno federal, el 13 de mayo de 1885 y publicado en el Diario Oficial ese mismo año, con sus respectivas especificaciones para su ejecución en el territorio bajacaliforniano.

Esta serie de disposiciones estaban dirigidas a mantener el cuerpo de los niños a salvo. En México y en muchas partes del mundo, a fin de disminuir las tasas de mortalidad, los gobiernos se preocuparon por la aplicación de biológicos en los infantes, que fueron considerados una población vulnerable a enfermedades como la viruela, pues como hoy sabemos, para que la "circulación de un virus salvaje se interrumpa, debemos lograr la máxima reducción de la proporción de personas susceptibles" (Justich, 2005: 443). Justamente esta preocupación se vio reflejada a través del surgimiento de la pediatría como especialidad médica a mediados del siglo XIX (Rodríguez, 2005)⁵. Las vacunas propiciaron

⁵ Hasta hace poco "la medicina asumía que no había gran diferencia entre el cuerpo de los infantes y el de los adultos: los niños eran considerados como adultos pequeños. Esos tratados describían enfermedades, pero no planteaban una concepción científica del cuerpo infantil; no se referían a su alimentación, a su desarrollo neurológico o motor, aún menos al psíquico" (Rodríguez, 2005: 185).

que esa etapa de la vida representara un menor riesgo a enfermedades como la viruela⁶. La obligatoriedad de la vacuna “se plasmó en el Código Sanitario de los Estados Unidos Mexicanos de 1891, para el caso específico de la Ciudad de México y de los territorios de Baja California y Tepic [y] se reafirmó en el Código Sanitario de 1903” (Agostoni, 2016: 36). Hubo advertencias incluso, de que si los niños no eran vacunados no serían admitidos en las escuelas, lo que generaba “que casi sin variación, al día siguiente, el niño se presentara ya vacunado” (Carrillo, 2005: 183).

La vacuna que contemplaba este reglamento era la de brazo a brazo (Agostoni, 2016). De hecho, en el reglamento se hizo énfasis en que los niños vacunados debían ser “visitados oportunamente” en su domicilio, para ser elegidos como parte de “la propagación de la vacuna, procurando tener siempre la noticia de un número suficiente de ellos”, así el médico podía elegir “a los que mejor satisfagan a las condiciones requeridas”⁷, como vehículos de la salud. Para finales del porfiriato, por ejemplo, en la capital del país el 98 por ciento de los alumnos habían sido vacunados y “en municipalidades foráneas, la cobertura era casi del 100 por ciento” (Carrillo, 2005: 188). Esto bajo la idea de que en las poblaciones que circundaban a la capital por lo general era más alto el índice de falta de higiene.

Antes de ser vacunados los niños eran inspeccionados por un ayudante del médico vacunador, “con objeto de anotar en el libro de registro los datos o aclaraciones que creyeren oportunos”, a fin de no vacunar a los que ya lo habían sido. Posterior a la vacunación se les entregaba un certificado para demostrar que estaban protegidos y que no podían ser propagadores de la enfermedad⁸. El reglamento da cuenta de la idea de progreso que tenían las autoridades centrales, al tratar de mantener a los ciudadanos en buen estado de salud. Su aplicación en Baja California se entiende como una preocupación del gobierno por mantener saludables, sobre todo, a quienes llegaban como colonizadores.

La vacunación de los infantes sin duda tuvo efectos positivos en la higiene escolar, pues servía como medida cautelar para evitar brotes de viruela en las escuelas. Como ya mencionamos, las normas de higiene escolar tomaron fuerza durante el gobierno de Porfirio

⁶ No está de más decir que dos vacunas que hasta ese momento habían demostrado ser efectivas fueron probadas en niños. En 1796 Edward Jenner, “se armó de valor” y ensayó su método de inmunización contra la viruela en un niño de 8 años de nombre James Phipps (Hayward, 1988: 52). Louis Pasteur experimentó su vacuna en un niño llamado Joseph Meister de 9 años. Durante “13 días” Pasteur aplicó inyecciones a Meister con el virus de la rabia. Al inicio del tratamiento, se dice que por las preocupaciones Pasteur “no podía comer ni dormir” (Hayward, 1988: 85). Cuando Meister fue curado completamente, sucedió algo realmente increíble, Pasteur inyectó una catorceava punción totalmente virulenta para demostrar que se había curado. Logró entonces no solo una vacuna que combatiera a la enfermedad en su estado latente, sino también inmunizadora (Frankenburg, 2017: 46-47).

⁷ Reglamento para la aplicación de la vacuna contra la viruela en el “Distrito Federal” y territorios de Tepic y Baja California. 1899, Archivo General de la Nación (en adelante AGN), Gobernación. Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas Universidad Autónoma de Baja California (en adelante AD IIH UABC). [33.11].

⁸ Reglamento para la aplicación de la vacuna contra la viruela en el “Distrito Federal” y territorios de Tepic y Baja California. 1899, AGN, Gobernación. AD IIH UABC, [33.11].

Díaz y tuvieron impacto en la salud pública y la modernización de México (Chaoul, 2012: 258). La Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito Federal y Territorios se había creado en 1896. El mismo año surgió la Inspección Médica de las Escuelas que, a su vez, dio lugar al Servicio de Higiene Escolar del Distrito Federal (Rodríguez, 2005: 186; Carrillo, 2005: 174). A pesar de varias objeciones en este rubro, los profesores “debieron subordinarse al médico, por convicción o por reglamento” (Carrillo, 2005: 181).

Un ejemplo de estas objeciones se encuentra en la opinión del pedagogo Luis De Brena, que decía que “la higiene escolar no debía ser encargada a los médicos, sino a los maestros a los que les correspondía legítimamente por ser ellos quienes conocían la vida de la institución. Éstos tenían la capacidad de aislar a los niños o clausurar las escuelas”, llevar a sus estudiantes a ser vacunados o hacerlo ellos mismos (Carrillo, 2005: 181). Pero en Baja California la falta de personal calificado hacía que esto fuera difícil en la práctica.

A partir de 1908 encontramos alusiones sobre la presencia, que no será una constante, de médicos inspectores en las escuelas del Distrito Norte, encargados de revisar la salud de los alumnos⁹. Desde 1906 la Dirección de Instrucción Primaria había creado el Departamento de Higiene, al que se le encomendó “la práctica de exámenes individuales” (Carrillo, 2005: 175). Antes de esas fechas sabemos de inspectores de instrucción pública¹⁰, primaria¹¹ y pedagógicos¹², que tocaron escuetamente en sus informes algunas cuestiones referentes a la higiene escolar.

Ello da pie a pensar que a través de esta serie de normas que se imponían a partir de la temprana edad y seguían durante el transcurso de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte (Carrillo, 1999b; Alcaraz, 2010), se reglamentaba el cuidado de sí para con los otros, a través de las instituciones como órganos reguladores de la vida. Entonces, en el discurso, la escuela debía ser un espacio donde los educandos aprendieran prácticas que los llevaran –y también a quienes los rodeaban– a mantener un estado de salud adecuado, libres de las enfermedades infecto-contagiosas, causadas por diversos agentes patógenos. Por ello al plan de estudios que se implementó en Baja California, desde

⁹ Disposición para que los médicos inspectores de las escuelas nacionales primarias de los territorios de Tepic y Baja California rindan, mensualmente, informe de sus trabajos. 21 septiembre 1908. 1908. AGN, Dublán y Lozano, Legislación Mexicana, volumen 40 2, Páginas 26 y 27. ADD IIH UABC [5.56].

¹⁰ Orden de pasaje con descuento a favor de Manuel G. Martínez, inspector de Instrucción Pública del Territorio de la Baja California, para el vapor Newbern con destino a La Paz. 1884. AGN, Aduanas Marítimas y Fronterizas. ADD IIH UABC [4.79].

¹¹ Mensaje de Agustín Sanginés, jefe político y comandante militar del Distrito Norte de la Baja California, sobre los posibles autores de las calumnias publicadas en su contra con motivo de su visita a San Diego, California. Señala como responsables a M. Romero Palafox, visitador de correos, Juan B. Uribe, José María Obando, Inspector de Instrucción Primaria, y Carlos Acevedo y Girón, Delegado de la Dirección General de Instrucción Primaria. 1899. Universidad Iberoamericana (en adelante UIA), Archivo Porfirio Díaz ADD IIH UABC [9.76].

¹² Denuncia de J. García, inspector pedagógico de las escuelas del Distrito Norte de la Baja California, de hostilidad en su contra por parte de su antecesor en el cargo. 1900. UIA, Archivo Porfirio Díaz. ADD IIH UABC [9.103].

1897, se le agregaría la materia de ejercicios higiénicos, así como moral, francés, historia de México, economía, política, ciencias físicas, música, ejercicios militares y ejercicios domésticos (González, 1999: 27). El espacio escolar salubre se "equiparó a un ambiente moral deseable" (Chaoul, 2012: 257).

3. Las escuelas

Como ya se apuntó las primeras escuelas aparecieron durante la década de 1870. Las construcciones que inicialmente se utilizaron como escuela no estaban adaptadas para tal fin. Por esas fechas se establecen escuelas en los poblados de Tijuana, San Vicente, Tecate y Rosarito. Posteriormente se instalan en San Telmo, El Álamo y Maneadero (Trujillo, 2016: 53). El crecimiento poblacional y la ocupación de espacios que antes estuvieron inhabitados, propició que para 1906 hubiera al menos 16 escuelas públicas de instrucción primaria en todo Baja California¹³, que contaba en 1900 con 7 583 habitantes, (Piñera, Jaimes y Espinoza, 2012: 42). Por esta situación algunos habitantes con suficientes recursos económicos enviaban a sus hijos a estudiar a ciudades como San Francisco, California, Estados Unidos (González, 1999).

En ese marco surgió en Tijuana la necesidad de construir una escuela. A la entrada del siglo XX, los habitantes de Tijuana, que ocupaba la categoría de subprefectura, sumaban aproximadamente "dos centenas y media" (Piñera y Rivera, 2012: 73). Como ya se señaló, el crecimiento demográfico en los poblados orientó a las autoridades a atender varias necesidades, entre ellas la educativa. Fue así como se decidió la construcción de un edificio que acogió a las escuelas elementales número 3 para niños y 4 para niñas (Pompa, 1989: 301).

En enero de 1900 estuvo listo para ser utilizado el edificio, de considerables dimensiones, por cierto, destinado a albergar las dos escuelas existentes en Tijuana, que carecían de local propio (Piñera y Rivera, 2012: 73). Antes de eso los alumnos tomaban clases en algún edificio improvisado, que muy probablemente era de madera, como casi todas las construcciones de ese momento.

Para tal efecto el Supremo Gobierno de la Nación compró a José Antonio Argüello los lotes nueve y diez de la manzana 29, ubicados en las calles 5 de mayo (hoy Primera) y Morelos (actual Niños Héroes). Previa convocatoria, la construcción de la obra se encomendó a la compañía Bishops and Hughs de San Diego, California, que lógicamente importó los materiales. Los términos del contrato ponen de manifiesto que estos se

¹³ Cuadro del movimiento de alumnos en las escuelas primarias en el Distrito Norte de la Baja California durante 1906. 1906. AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, Caja 104, Exp. 365-A ADD IIIH UABC [1.50].

trajeron de San Diego, con base en el régimen de Zona Libre que estuvo en vigor de 1885 a 1903. El elevado costo total del edificio está acorde con sus dimensiones. Se construyó siguiendo el estilo arquitectónico victoriano, que predominaba en California (Piñera y Bejarano, 2011: 168).

La construcción era de material de primera clase; toda la madera era de pino colorado, emplastadas sus paredes exteriores; su cuerpo se componía de 8 salones bien iluminados y ventilados por amplios ventanales; su piso era de madera dura de encino [...] ostentaba un amplio corredor; contaba con un patio [de grandes dimensiones]. (Pompa, 1989: 302)

Aunque no intervinieron autoridades médicas, sí que hubo educativas que dieron el visto bueno, pues “la construcción se llevó a cabo en la forma convenida, tanto en lo que ve a las características del edificio como al término que se estipuló, la recibieron [...] a satisfacción del delegado de Instrucción Primaria y el inspector” de las Escuelas Nacionales del Distrito Norte de la Baja California (Piñera y Rivera, 2012: 74).

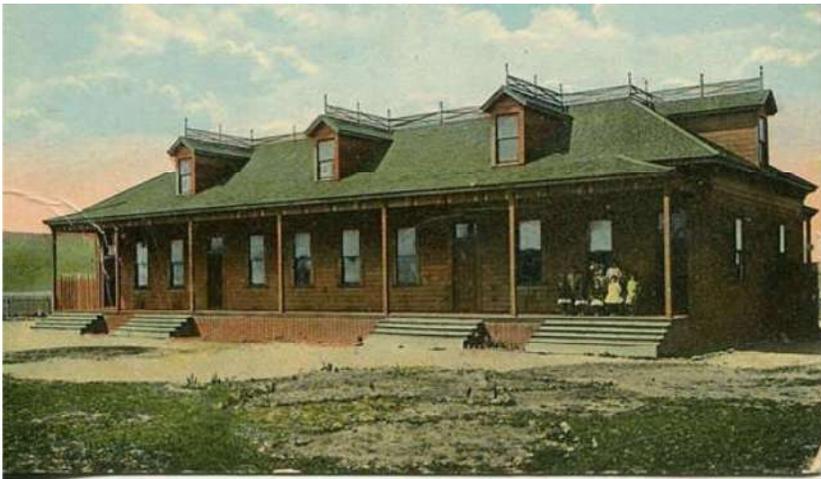


Imagen 1. Escuela Nacional para niños y niñas construida en Tijuana en 1900.

Fuente: Archivo del Instituto de Investigaciones Históricas UABC.

Mientras en la Ciudad de México se pensaba que era preciso “remediar la habilitación de los edificios y los problemas sanitarios de una red escolar compuesta en su mayoría por casas particulares rentadas, que habían sido adaptadas para escuela y que acentuaban una problemática sanitaria muy seria” (Chaoul, 2012: 257), en Baja California esta situación fue

dicotómica, pues si bien “había casas que se rentaban para escuelas y algunas no llenaban los requisitos” (González, 1999: 25), en varios casos las condiciones fueron más propicias.

Por otra parte, no era fácil cubrir la creciente demanda de la población que día con día aumentaba¹⁴. En 1910 había ya 9 760 personas esparcidas por todo el territorio, para 1920 serían 23 537 (Piñera, Jaimes y Espinoza, 2012: 42). Entre esas décadas, concretamente de 1915 a 1916, el número de escuelas de educación primaria en todo el Distrito Norte de la Baja California había ascendido a veintitrés¹⁵, una de estas era la escuela Cuauhtémoc en Mexicali, que fue el “primer edificio público construido” durante esos años, por el gobierno de Esteban Cantú (Maríñez, 2005: 66).

Tal y como sucedió en la Ciudad de México, en Baja California durante las primeras dos décadas del siglo XX, siguieron rentándose locales para acoger a las escuelas y los alumnos, tanto en las zonas alejadas de lo que podríamos llamar la parte céntrica de las ciudades como en ésta. Un ejemplo lo tenemos en la conocida Escuela Nacional número 2 de Ensenada, ubicada en la avenida Ryerson¹⁶, y que para 1914 cambiaría de ubicación¹⁷. Puede pensarse que en la capital del país el problema era menos agudo, pues había “un arquitecto o inspector pedagógico que vigilaba su adecuado estado” (Rodríguez, 2005: 187) para que los planteles contaran con las medidas de higiene necesarias (Chaoul, 2012). En el caso de Baja California, a la vez que se construyeron exprofeso los edificios antes mencionados, se tuvo que recurrir a rentar para escuelas instalaciones que no llenaban del todo los requerimientos de higiene. La escuela elemental de San Quintín se encontraba en esta situación¹⁸, así mismo la citada escuela primaria número 2 de Ensenada¹⁹. Otras fueron la Escuela Primaria Elemental número 6 ubicada en el Rosario²⁰, la del Pueblito²¹

¹⁴ Sobre la determinación de edificios que alberguen aulas escolares ya que no son suficientes los espacios para los alumnos de Ensenada. Ensenada, junio-julio 1915. 4 fojas. Archivo Histórico de Ensenada (en adelante AHE), Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 3 [3.24].

¹⁵ Informe de labores del inspector general de educación primaria del Distrito Norte de Baja California durante el ejercicio escolar de 1915 a 1916, 1916. AGN, Periodo revolucionario. AD IIH UABC [9.51].

¹⁶ Recibos de renta de la casa que ocupó la escuela nacional no. 2, ubicada en la avenida Ryerson. Ensenada, julio-septiembre, 1914. 10 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 2 [2.3].

¹⁷ Sobre la desocupación de una propiedad del Sr. Felix Wirbser quien rentaba a la misma a la Escuela Nacional no. 2. Ensenada, 14 de abril de 1914. 2 fojas AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 1 [1.43].

¹⁸ Recibos de pago hechos por la Inspección General de Educación Primaria a Eulogio Romero, representante del señor H. N. Cannon por concepto de renta de la casa que ocupa la Escuela Primaria Elemental no. 10 de San Quintín. San Quintín, 1º y 31 de julio y 31 de agosto de 1912. 3 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 1 [1.32].

¹⁹ Recibos de pago hechos por la Inspección General de Educación Primaria a la señora Mary E. Bennett por concepto de renta del local ocupado por la Escuela Primaria Superior no. 2. Ensenada, 31 de julio y 31 de octubre de 1912. 2 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 1 [1.33].

²⁰ Recibos de pago hechos por la Inspección General de Educación Primaria a Eugenio Grosso por concepto de renta de la casa que ocupa la Escuela Primaria Elemental no. 6 de El Rosario. Ensenada, 31 de agosto y 31 de octubre de 1912. 2 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 1 [1.34].

²¹ Sobre la escuela del El Pueblito y la desocupación de la casa del señor Tranquilino Granados, al cual le rentaban para labores escolares. Ensenada, 12 de abril de 1915. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 3 [3.16].

y la Nacional Superior²². En algunos casos inclusive se les dificultaba encontrar una construcción elemental para que sirviera como escuela, como ocurrió en el poblado de Maneadero, a mediados de 1915²³. También se abrieron escuelas rurales, tanto en las colonias agrícolas del valle de Mexicali: San Isidro, Castro, Rivera, Los Algodones, Hechicera y Sonora; como en el municipio de Ensenada: Calmallí, San Vicente, Santo Tomás, Santo Domingo, San Telmo; y en las comunidades indígenas La Grulla, La Huerta, El Álamo y Tanamá (Maríñez, 2005: 67).

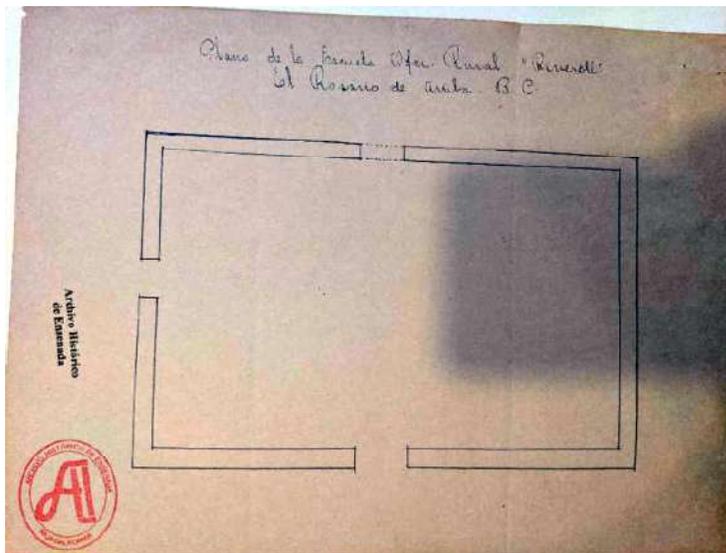


Imagen II. Uno de los planos que se empleaban para la construcción de escuelas rurales en Baja California. 1928.

Fuente: Archivo Histórico de Ensenada.

Otra de las dificultades derivadas de los recursos económicos fue la reparación de los inmuebles que se utilizaban como escuelas. Un reporte de mediados de la década de 1910 indica que los locales escolares fueron reparados durante esos años "lo mejor que ha sido posible"²⁴. Se aseguraba que:

²² Oficios sobre la disposición superior para que la Escuela Nacional Superior no. 1 deje el local rentado a la señora M. E. Moffit. Ensenada, 14 de abril de 1915. 2 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 3 [3.17].

²³ Oficio enviado por el inspector de educación primaria al comisario de policía de Maneadero, sobre la necesidad de que sus pobladores consigan una casa para la escuela del poblado. Ensenada, 5 de julio de 1915. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 3 [3.25].

²⁴ Informe de labores del inspector general de educación primaria del Distrito Norte de Baja California durante el ejercicio escolar de 1915 a 1916, 1916, AGN, Periodo revolucionario. AD IIIH UABC [9.51].

una de las mayores dificultades con las que se ha tropezado esta oficina, es la que se refiere a la adquisición de edificios escolares; sin embargo en cuanto ha sido posible se ha procurado mejorar un tanto la escasez o falta de edificios escolares ad-hoc, pudiendo citarse entre ellas las reparaciones generales de que han sido objeto los planteles en Tijuana²⁵.

Al parecer las autoridades educativas de Baja California batallaron constantemente, todavía hasta la década de 1920 con las reparaciones de los edificios. Estas iban desde vidrios de ventanas rotas²⁶, goteras²⁷, hasta la totalidad del inmueble, realizada por un contratista, como ocurrió con la escuela Justo Sierra de Ensenada, en diciembre de 1923²⁸.

Paralelamente hubo poblados que se beneficiaron con locales construidos exprofeso para escuelas, entre octubre de 1920 y enero de 1921, fueron estos los de San Quintín, El Rosario y Colonia Guerrero, esta última en Ensenada²⁹, erigida con material importado de Estados Unidos³⁰. No está de más señalar que aunque estas construcciones se realizaban con el motivo de funcionar como escuelas, se hicieron en base a las limitaciones, sin arquitectos o médicos que opinaran cómo podrían contribuir a la higiene y salud de los educandos, como fue el caso de la escuela de Calentura, edificada en 1921³¹.

En 1924 el general Abelardo L. Rodríguez, gobernador del Distrito, promovió la construcción de varias escuelas (Pompa, 1989), entre ellas la conocida "Leona Vicario", en Mexicali³². A mediados de la década de 1920 la Escuela Nacional, ubicada en Tijuana –como se llamó al edificio que ocupaban las escuelas número 3 y 4 y que en 1918 se

²⁵ Informe de labores del inspector general de educación primaria del Distrito Norte de Baja California durante el ejercicio escolar de 1915 a 1916, 1916, AGN, Periodo revolucionario. AD IIH UABC [9.51].

²⁶ Oficio relacionado a un vidrio roto de la escuela superior no. 2 del Distrito y el material necesario para cerrar la ventana. Ensenada, septiembre de 1914. 3 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 2 [2.36].

²⁷ Oficio correspondiente a un presupuesto para la reparación de goteras en la Escuela Progreso. Ensenada, 1926. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [5.20].

²⁸ Contrato celebrado entre Andrés Silva, director de la Escuela Justo Sierra y Felipe Ríos, contratista de obra para reparaciones en el edificio de la escuela. Ensenada, diciembre 1923–enero 1924. 3 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 4 [4.100].

²⁹ Telegramas relacionados a la construcción de las escuelas de San Quintín, El Rosario y Colonia Guerrero. Firmados por el inspector de la tercera zona escolar. San Quintín y Ensenada, 6 de octubre de 1920 a enero de 1921. 7 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 4 [4.17].

³⁰ Telegramas enviados por el inspector de la tercera zona escolar al administrador de la aduana indicando las cantidades a entregarse a Julio Dunn por material vendido para la construcción de la Escuela Colonia Guerrero. San Quintín, 21 de octubre de 1920. 2 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 4 [4.14].

³¹ Telegrama enviado por el inspector de la tercera zona escolar al director general de educación pública, informando la cuota que pide el albañil por construcción de la escuela de Calentura. San Telmo, 6 de diciembre de 1920. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 4 [4.23] Telegrama enviado por el inspector de la tercera zona escolar al director general de educación pública, relativo a dinero y material requerido para la construcción de la escuela de Calentura. Ensenada, 3 de enero de 1921. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 4 [4.31].

³² Oficio enviado por Matías Gómez, director general de instrucción pública, al director de la Escuela Justo Sierra, sobre el viaje del gobernador del Distrito Norte de la Baja California para resolver la localización y construcción de nueva escuela. Mexicali, 19 de mayo de 1924. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 4 [4.116].

³³ Hijastro de Alejandro Savín, este último comerciante en la zona desde finales del siglo XIX.

convertiría en escuela mixta bajo el nombre de “Miguel F. Martínez” – cambió de ubicación con el motivo de generar un espacio de desarrollo de mayor amplitud para los educandos.

La construcción se realizó en un terreno (entre las actuales calles Salvador Díaz Mirón y Emiliano Zapata), donado por Silvio Blanco Garfias³³. Estuvo a cargo del constructor Genaro Preciado, que requirió hacerse de los servicios de “todos los carpinteros de la región”, pues disponía de poco tiempo para finalizar el trabajo, logrando su cometido a inicios de septiembre de 1924. La escuela incluía “diez amplios salones, la dirección, una sala para maestros y sus servicios sanitarios” (Pompa, 1989: 302). Años más tarde, en 1928, se le añadirían dos salones financiados en diciembre de ese año por el estadounidense Baron Long, que según Paul Vanderwood, contribuyó al mejoramiento cívico de la ciudad de Tijuana (Pompa, 1989: 315; Vanderwood, 2016). Los *borderbarons*, un grupo de intereses opacos al que pertenecía Baron Long, también aportó dinero para la construcción de la Escuela Primaria Álvaro Obregón entre 1929–1930 (Vanderwood, 2016). La edificación de planteles escolares fue desde finales de la década de 1920 cada vez más frecuente, tanto en el entorno urbano como en zonas rurales, donde en algunos casos los directores diseñaron los planos de las escuelas, como sucedió con la escuela de El Rosario de Arriba, diseñada por J. Ruiz, director de la Escuela Oficial Rural Riveroll³⁴. Al iniciar la década de 1930 ya hay una conciencia más clara entre las autoridades estatales sobre la relación salud y escuela, que se había formado desde finales del siglo XIX; se deja entrever en el Reglamento de educación del Territorio Norte de la Baja California, expedido por el general Agustín Olachea el 3 de enero de 1933. En donde se hace énfasis que:

se establece como una dependencia de la Dirección General de Educación, la Inspección Médica Escolar. El médico que desempeñe este empleo tendrá la obligación de recorrer todas las escuelas del Territorio, promoviendo cuantas medidas estime conducentes a la conservación y progreso de la salud infantil y de las comunidades. Será obligación inherente a su cargo recetar gratuitamente a los niños de las escuelas. El gobierno proveerá de medicinas a los niños pobres. (Trujillo, 2016: 160)

Otra de las preocupaciones de las autoridades, fue que una vez que las escuelas estuvieran construidas, pudieran ser dotadas de personal dedicado a la limpieza y servicios. La escuela “Miguel F. Martínez”, por ejemplo, desde su fundación contaba con un mozo

³³ Hijastro de Alejandro Savín, este último comerciante en la zona desde finales del siglo XIX.

³⁴ Minutas de reunión de vecinos de El Rosario de Arriba con el inspector de la Tercera Zona Escolar donde se acuerda la construcción de una nueva escuela en la localidad. El Rosario de Arriba, 22 de octubre de 1927. 2 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [5.32.] Oficio enviado por J. Ruiz (¿), director de la Escuela Oficial Rural Riveroll de El Rosario de Arriba, al inspector de la tercera zona escolar sobre el envío de un plano del plantel. El Rosario de Arriba, 5 de diciembre de 1927. 2 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [5.33].

de oficios para el aseo, y la conducción de agua (Pompa, 1989: 301). De igual manera las escuelas elementales 1 y 2 de Mexicali³⁵. Es claro que se dieron algunas problemáticas que complicaban este renglón, como sucedió en 1915 con las escuelas número 1 y 2 de Ensenada y la elemental de Baja California en ese mismo año³⁶. El traslado de Agua para el aseo era fundamental puesto que algunas escuelas no contaban con el líquido –de uso y potable– y se encontraban en terrenos faltos de pavimento, exponiendo a los alumnos constantemente a la tierra y el polvo.

Tanta fue la necesidad de agua que en 1912 la Inspección General de Educación Primaria, tuvo que comprar al rancho “El gallo” 120 damajuanas para consumo de las escuelas locales³⁷. Para lograr el abastecimiento se llegó incluso a pedir ayuda a los miembros de la comunidad³⁸. La red de distribución de agua a mediados de la década de 1910, no alcanzaba a todas las escuelas de Ensenada, a finales de 1914 la Escuela Superior número 2 solicitó la instalación de un depósito de agua³⁹. Se les encomendará a final de esa década a los inspectores escolares, en un decreto expedido en 1919 durante el gobierno de Esteban Cantú, procurar que las escuelas contaran con material higiénico, entre los que se encontraban los de aseo y los que tenían que ver con el manejo y aprovisionamiento de agua (Mariñez, 2005: 67). En 1928 las autoridades de la escuela de Punta Banda, con ayuda de los padres de familia, instalaron un motor y un tanque para abastecerse del vital líquido⁴⁰. A pesar de la construcción de escuelas, la falta de recursos fue una constante, en 1936 el inspector de la 2da zona escolar, Víctor M. Flores, daría cuenta de esta situación, explicando:

que los locales habían sido construidos especialmente para escuelas y que tenían buenas condiciones en cuanto a capacidad, ventilación y servicio sanitario, pero la falta de mozos, de agua y de gastos menores para la compra de los útiles para

³⁵ Sobre el inicio laboral de Gustavo Appel, como mozo de aseo de las escuelas de educación primaria elemental 1 y 2 de Mexicali. Ensenada, octubre de 1914. 2 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 2 [2.56].

³⁶ Sobre el cese laboral de Manuel Careaga y Leandro Maytoral como mozos de las escuelas no. 1 y no 2. Ensenada, febrero de 1915. 3 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 3 [3.11] Sobre la existencia de algún mozo de aseo en la escuela elemental no. 1. Baja California, marzo de 1915. 3 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 3 [3.13].

³⁷ Recibo de pago hecho por la Inspección General de Educación Primaria por la suministración de 120 damajuanas de agua de “El gallo” para consumo de las escuelas locales. Ensenada, 31 de octubre de 1912. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [1.35].

³⁸ Oficio enviado por Andrés Silva al delegado del Consejo Municipal de Ensenada, solicitando que el molino de harina de Gil Ojeda proporcione agua a la escuela. Ensenada, 22 de mayo de 1927. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [5.26].

³⁹ Solicitud del inspector general de educación primaria al presidente municipal de Ensenada sobre la construcción de un depósito de agua y los servicios del médico municipal para la escuela superior no. 2. Ensenada, 1914-1915. 8 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 2 [2.80].

⁴⁰ Oficio enviado por Matías Gómez, director general de educación, al inspector de la Tercera Zona Escolar, informando que la Escuela de Punta Banda ha instalado el motor y tanque de agua. Mexicali, 23 de abril de 1928. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [5.34].

hacer la limpieza los mantenían sin higiene. En cuanto al mobiliario, señala que con excepción de la Escuela Álvaro Obregón, a todas las escuelas urbanas les hacía falta, y de un modo total a las escuelas situadas en Los Buenos, en la colonia Veinte de Noviembre y en Rosarito del Norte. (Maríñez, 2005: 124)

Las limitaciones y carencias por las que muchos planteles pasaron generarían que, contrario a los esfuerzos por mantener los espacios escolares limpios, estos no estuvieran exentos de enfermedades infecto-contagiosas.

4. Brotes en las escuelas

A finales de octubre de 1912 se presentó uno tosferina en la escuela Miguel F. Martínez. Ángel Ábrego director del plantel, informó a José Muñoz, Inspector de Zona, que cinco niños resultaron enfermos⁴¹, de los que por suerte ninguno falleció (Mercado, 1986: 22–23). El médico Hipólito Jáuregui fungió como consultor ante esta situación. Para tratar la problemática las autoridades escolares decidieron basarse, por recomendaciones del médico aludido, en el Reglamento para la Inspección Médica de las Escuelas Primarias del Distrito Federal, que según el mismo Jáuregui, fue “adoptado convencionalmente” para los planteles del Territorio de la Baja California⁴².

A fin de realizar la desinfección que se llevó a cabo el día 1 de septiembre, se compraron de manera apremiante 30 kilos de azufre. Se buscaba a la mayor brevedad dar exacto cumplimiento a lo dispuesto por el artículo 13 del Reglamento referido por Jáuregui.

Con base en lo anterior las autoridades escolares decidieron aislar a los enfermos y desinfectar el plantel

para lo cual se cierran sus diferentes departamentos, teniendo cuidado de que todas las rendijas queden obstruidas (por ejemplo) adhiriendo tiras de papel engrudadas, después, por cada 10 metros cúbicos de capacidad de practicar la cremación de un kilo de azufre empapado en alcohol colocado en un receptáculo apropiado (de preferencia los de barro cocido). El local debe permanecer cerrado durante la cremación y por lo menos 12 horas más, al cabo de las cuales, se abren puertas y ventanas para favorecer una amplia ventilación. Teniendo cuidado de que no queden al alcance de las llamas, pueden quedar en el interior de las piezas, todos los muebles, útiles, etc. Que no sean de metal. Respecto del tiempo de duración del aislamiento puede tenerse en cuenta lo demás de lo dispuesto en el artículo citado y la opinión del facultativo que atienda a los enfermos.

⁴¹ Informe sobre brote de tosferina en la escuela Miguel F. Martínez. 1912. Archivo Histórico de Tijuana (en adelante AHT). Archivo Digital de la escuela Miguel F. Martínez [s/r].

⁴² Informe sobre brote de tosferina en la escuela Miguel F. Martínez. 1912. AHT, Archivo Digital de la escuela Miguel F. Martínez [s/r].

Aunque si bien es cierto que en casos como el anterior se observa la participación de médicos y docentes, es necesario subrayar que los inspectores médicos eran pocos, actuaban en zonas muy restringidas; debido a que en ese momento había pocas vías de comunicación terrestre y las que existían eran accidentadas; otro factor que imposibilitaba su traslado era la falta de vehículos motorizados que pudieran hacer más fácil su desplazamiento, por eso se limitaban a tener un papel de consejeros que daban su aprobación a las medidas que se tomaban⁴³. Se presentaron situaciones en que los directores de las escuelas solicitaron médicos para evaluar la salud del alumnado⁴⁴.

Un reporte indica que entre 1915 y 1916 las “escuelas del Distrito carecieron también de las visitas de algún inspector médico, por no haber habido quien las practicara”. La solución inmediata por parte de las autoridades gubernamentales de Ensenada, que en ese entonces era la cabecera política de la entidad, fue “como medida preventiva”⁴⁵, la vacunación –que para ese momento era obligatoria– (Carrillo, 2005: 183) “de los alumnos de las escuelas [ensenadenses] y la de los de la sección de Santo Tomás, encargando dicha comisión al médico municipal”⁴⁶. El aplicar la vacuna se extendió como una “práctica que requería observarse en todo el país en 1926, al promulgarse el primer código sanitario de la posrevolución” (Agostoni, 2016: 36).

A pesar de las medidas que las autoridades tomaban, se siguieron presentando brotes de enfermedades infecto–contagiosas. A inicios de mayo de 1922 una epidemia de viruela atacó Baja California, tuvo gran impacto en Mexicali (Fierros, 2014: 116), así como en otras partes del Territorio. El 8 de mayo caló hondo en la población de El Rosario, afectando a varios niños de ese lugar, a los estudiantes de la escuela que ahí se encontraba; como medida precautoria, las autoridades escolares decidieron ponerlos en cuarentena⁴⁷. La viruela también arremetió en la escuela de Punta Banda. En abril de 1928 diez niños de la escuela primaria enfermaron. Luz Anda, directora del plantel, decidió entonces suspender

⁴³ El papel activo de los médicos en la higiene escolar pareciera se estatizaría, pues desde el siglo XIX “su labor consistía en visitar tres o cuatro veces por año las escuelas, aplicar la vacuna contra la viruela, separar y “recluir” en su casa a los niños afectados por enfermedades contagiosas o intestinales, elaborar estadísticas sobre la salud de los niños, realizar reportes sobre el estado higiénico de las escuelas y recomendar a las autoridades las reparaciones más urgentes” (García y Oropeza, 2016: 85).

⁴⁴ Solicitud del inspector general de educación primaria al presidente municipal de Ensenada sobre la construcción de un depósito de agua y los servicios del médico municipal para la escuela superior no. 2. Ensenada, 1914–1915. 8 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 2 [2.80].

⁴⁵ Informe de labores del inspector general de educación primaria del Distrito Norte de Baja California durante el ejercicio escolar de 1915 a 1916, 1916, AGN, Periodo revolucionario. AD IIH UABC [9.51].

⁴⁶ Informe de labores del inspector general de educación primaria del Distrito Norte de Baja California durante el ejercicio escolar de 1915 a 1916, 1916, AGN, Periodo revolucionario. AD IIH UABC [9.51].

⁴⁷ Telegrama enviado por el director de la Escuela Rural Salvatierra de El Rosario, al inspector de la tercera zona escolar, mencionando que una enfermedad se desató en el lugar que afectó la asistencia de los alumnos. El Rosario, 8 de mayo de 1922. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 4 [7.43].

las clases el viernes 27, además solicitó permiso para extender la suspensión y “un buen desinfectante para proceder a la desinfección del edificio”⁴⁸.

La falta de médicos en los diversos poblados bajacalifornianos generaba que las escuelas estuvieran desatendidas en ese renglón y tanto autoridades escolares como gubernamentales, tomaban medidas cada que los niños de una escuela padecían alguna enfermedad infecto-contagiosa, así como la higiene en las escuelas, en la medida que los recursos lo permitían⁴⁹. Por ello muchos niños se iban a Estados Unidos a estudiar, ahí encontraban “toda clase de comodidades, y se les brinda facilidades”, incluyendo, por supuesto, las medidas higiénicas (Maríñez, 2005: 126).

Para paliar esta problemática en algunas escuelas se instituyeron brigadas sanitarias con ayuda de diversas autoridades, la comunidad general y la escolar. También se establecieron espacios para la atención de alumnos, en 1938 la escuela Héroe de Granaditas, ubicada en Tijuana ya contaba con una enfermería para ese propósito, esos mismos servicios se ofrecían a la comunidad en general. La Escuela “Benito Juárez” de Mexicali estableció el Socorro Rojo Escolar, para el servicio de los alumnos del plantel y contaba con un botiquín, al igual que la “Leona Vicario” de esa misma ciudad (Maríñez, 2005: 157-158-168).

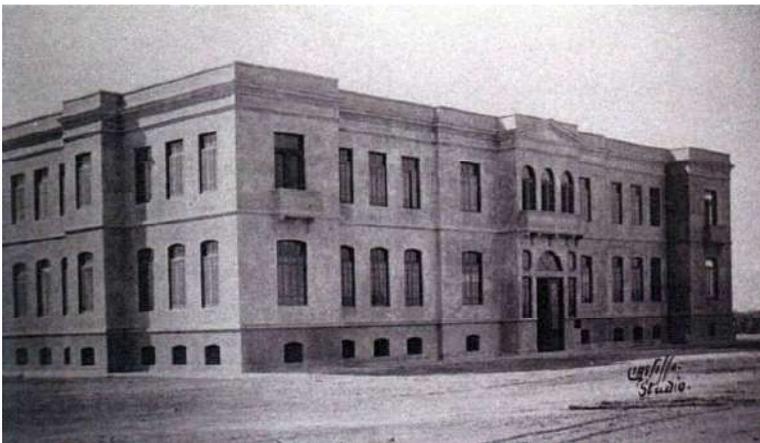


Imagen III. Escuela Benito Juárez de Mexicali. 1926.

Fuente: Archivo del Instituto de Investigaciones Históricas UABC.

⁴⁸ Oficio enviado por Luz Anda, directora de la Escuela Oficial Rural de Punta Banda a Ángel Abrego, inspector de la Tercera Zona Escolar para que la Inspección envíe desinfectante para limpiar el edificio, pues tenían 10 niños con viruela. Punta Banda, 27 de abril de 1928. 1 foja. AHE, Educación, Escuela Justo Sierra, caja 5 [5.35].

⁴⁹ Telegrama enviado por el director de la Escuela Superior Justo Sierra, al director de la Escuela Miguel F. Martínez de Tijuana, pidiendo le compre sosa cáustica y aceite de ajonjolí. Ensenada, 6 de abril de 1922. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 4 [4.63].

Aunque las autoridades escolares y extraescolares hicieron lo posible por contrarrestar las enfermedades infecto-contagiosas a través de la vacunación, la limpieza, la detección y desinfección de las escuelas, cuando se presentaba algún brote, para evitar su propagación, hubo otras medidas higiénicas que se implementaron. Estas generalmente tenían que ver con la enseñanza de hábitos que contribuyeran a la salud de los alumnos.

5. Educar para prevenir

Una de las prácticas que se difundió entre los escolares para mantener un buen estado de salud, fue la realización de diversas actividades referentes a la ejercitación del cuerpo. Desde el último tercio del siglo XIX en México distintos pedagogos desarrollaron “diversas concepciones sobre la práctica de la educación física en la instrucción primaria y que, junto a los resolutivos de los congresos, sentarán las bases para considerar esta disciplina como parte del desarrollo integral del educando” (Sacristán, 2008: 104). Esto fue señalado en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, donde se dejó ver la

importancia de implantar los ejercicios físicos como parte de la enseñanza escolar, porque una «educación exclusivamente intelectual, sin atender al mejor desarrollo corporal» formaría «hombres instruidos» ciertamente, pero «debilitados, achacosos [y] enfermos». Frente a la educación libresca recomendaron introducir los juegos al aire libre en los niños de cinco años, y añadir la gimnasia y los coros a partir de los siete, estos últimos como parte de los ejercicios para el aparato respiratorio. (Sacristán, 2008: 104)

A inicios del siglo XX en Tijuana, por ejemplo, se tiene información que, aunque no se impartían clases de deportes, sí habían marchas y gimnasia (Pompa, 1989: 302). Esta situación se debió a la falta de un docente preparado en esa rama, a pesar de que el Consejo Superior de Instrucción Pública había establecido el Tratado elemental de gimnástica higiénica y pedagógica, “publicado en 1894 por Alberto D. Landa, como libro de texto para los profesores de esta asignatura” (Sacristán, 2008: 104).

Otro de los posicionamientos sobre la educación física en esa época era el atlético militar⁵⁰, que tenía como propósito “preparar a la juventud en la defensa de la patria, en cuyo caso era necesario disponer de una población con la fortaleza para soportar esfuerzos físicos” (Sacristán, 2008: 103). Este también se intentó introducir en las escuelas a

⁵⁰ Como señala Cristina Sacristán: “a lo largo del siglo XIX tres fueron los posicionamientos más influyentes en el mundo occidental en relación con la educación física”: higiénico-pedagógica, atlético militar, que ya los mencionamos y la del deporte como ocio y diversión, “Nacido en Inglaterra a fines del siglo XVIII como una forma de diversión propia de la aristocracia sin ninguna intención educativa, se convirtió en un fenómeno social con su institucionalización a nivel competitivo y su desarrollo como espectáculo” (Sacristán, 2008: 104).

través de la cartilla escolar de ejercicios militares, no obstante, en algunas escuelas como la “Miguel F. Martínez” no fructificó, porque como lo indican algunos testimonios no se realizaban ejercicios militares (Pompa, 1989: 302), pese a que en escuelas como la de Ensenada si se efectuaron, pues existen reportes de que las cartillas se distribuyeron desde el amanecer de la centuria pasada, como cuando en 1901 Agustín Sanginés hizo entrega de una al Delegado General de instrucción Primaria⁵¹.

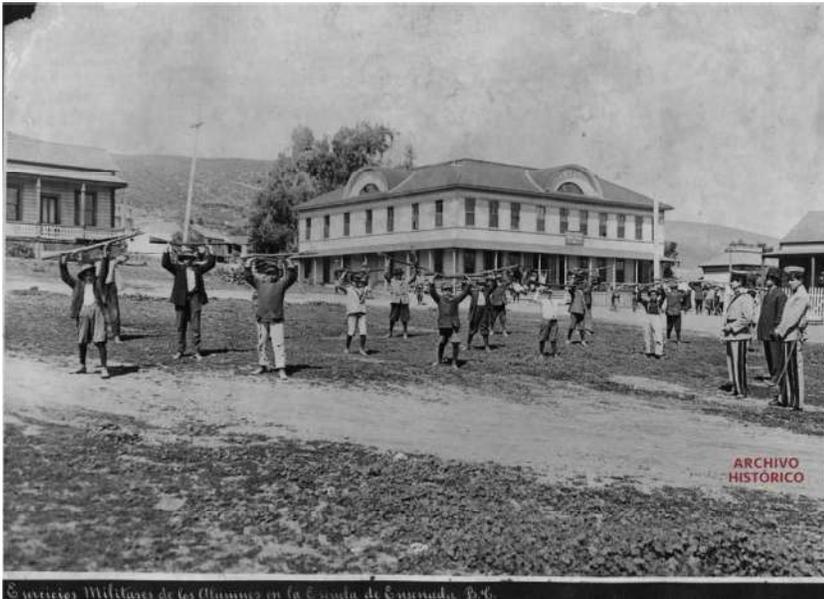


Imagen IV. Ejercicios militares de alumnos de la Escuela Nacional de Ensenada. Ca. 1915.

Fuente: Archivo Histórico de Ensenada.

Si bien desde inicios del siglo XX hay indicios de que las actividades que tenían que ver con el ejercicio corporal eran tomadas en cuenta en las escuelas bajacalifornianas y, lo seguirán siendo, aún durante la tormentosa década de 1910⁵², con el paso de los años se le prestaría mayor importancia⁵³ de manera más formal, puesto que se sabía que:

⁵¹ Aviso de Agustín Sanginés, jefe político y comandante militar del Distrito Norte de la Baja California, de que recibió y entregó al Delegado General de instrucción Primaria la cartilla escolar de ejercicios militares, 1901, Universidad Iberoamericana, Porfirio Díaz. AD IIH UABC [10.53].

⁵² Relacionado a las clases de educación física de la escuela n. Superior núm.1. Ensenada, 4 de enero de 1912. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 1 [1.28].

⁵³ Oficio enviado al inspector general de educación primaria donde se indica cómo ha de desarrollarse la clase de gimnasia de una escuela. Ensenada, 10 de enero de 1912. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 1 [1.29].

el ejercicio corporal ayudaba a conservar la salud y prevenir las enfermedades, además contribuía a potenciar la inteligencia, la independencia, la fuerza de carácter y la disciplina, a fomentar el trabajo en equipo y a canalizar el tiempo de ocio en forma útil. (Sacristán, 2008: 103)

Incluso entre 1915 y 1916 se recibieron programas detallados para llevar a cabo las clases de educación física en las escuelas nacionales⁵⁴.



Imagen V. Clase de gimnasia a los alumnos de la Escuela Nacional de Tijuana. 1917.

Fuente: Archivo del Instituto de Investigaciones Históricas UABC.

La importancia que tomará la educación física se verá también reflejada en las escuelas rurales, que tendrán la atención en la década de 1920 de los gobiernos surgidos de la revolución (Aréchiga, 2007), como el caso de la del Rosario⁵⁵. Durante esa década “algunos funcionarios mexicanos comenzaron a ver en la promoción de la educación

⁵⁴ Remisión de programas detallados para la clase de educación física a las escuelas nacionales del Distrito, enviadas por la inspección general de Educación Primaria. Ensenada, 1915-1916. 117 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 3 [3.34].

⁵⁵ Ejercicios y actividades físicas a desarrollarse en la Escuela Oficial Rural Riveroll de El Rosario de Arriba. Firmando por el director Juan Miramón. (Incompleto). El Rosario de Arriba, 5 de junio de 1923. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 4 [4.98].

física y en los deportes populares herramientas apropiadas para la movilización política, e incluso para restablecer la credibilidad de México en la comunidad internacional” (Sacristán, 2008: 105).

Y pese a ello, Cristina Sacristán señala que “en los hechos, durante los años veinte la introducción de la educación física fue muy lenta tanto por la falta de dependencias de gobierno encargadas de promoverla como por el escaso número de profesores adiestrados y la carencia de espacios amplios en las escuelas” (Sacristán, 2008: 105). En Baja California esta circunstancia se dio sobre todo por la falta de recursos para la contratación de personal calificado, porque como explicamos anteriormente, la mayoría de escuelas se construyeron en amplios terrenos.

Para el secretario de educación pública de ese momento José Vasconcelos, “el juego, la educación física y los deportes debían ser parte de la educación, no sólo por su contribución a la salud física sino porque alentaban el trabajo en equipo, la lealtad y el espíritu de sacrificio tan necesarios” para la reconstrucción del país (Sacristán, 2008: 105). Es decir, dos aspectos que iban muy de la mano a la vista de los gobiernos posrevolucionarios. En 1925, durante la gestión de José Manuel Puig Casauranc, como titular de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), se emitió una circular para que los directores de las escuelas nacionales incluyeran en las clases diarias “gimnasia y el culto a la bandera”⁵⁶. En la SEP también fueron “creados un Servicio Higiénico y un Departamento de Psicopedagogía e Higiene (fundado en 1925), que buscaban mejorar la salud física y mental de los niños.

En la década de los 30 diversas actividades físicas eran promovidas por las autoridades escolares. Los deportes se practicaron con bastante frecuencia dentro de los planteles educativos. Por ejemplo, en la escuela “Miguel F. Martínez” se hacía gimnasia, atletismo, basquetbol, softbol y frontón de mano (Pompa, 1989: 312). En 1938, durante los festejos del 20 de noviembre, varias escuelas bajacalifornianas participaron en encuentros convocados por la Dirección de Educación Física, con la intención de intensificar el deporte y el juego en el alumnado. Una de las más destacadas en este renglón fue la “Leona Vicario” de Mexicali, según informó su directora, profesora María del Pilar Dávalos (Maríñez, 2005: 157). En el Reglamento expedido por Olachea en 1933, se señala que:

Al promover esa educación, los maestros deberán tener una inteligencia clara del aspecto práctico de la enseñanza para la vida del educando. Desde el punto de vista biológico, la educación que se imparta a los niños se plegará estrictamente a las leyes del desarrollo orgánico integral para tratar de conseguir un cuerpo sano, equilibrado y fuerte, apto para toda especie de actividades. (Trujillo, 2016: 159)

⁵⁶ Circular enviada por Matías Gómez a los directores de las escuelas nacionales del Distrito con el fin de incluir las clases diarias de gimnasia y el culto a la bandera. Mexicali, 18 de septiembre de 1925. 1 foja. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [5.12].

Para ese momento se contemplaba al profesor como un conocedor de anatomía, fisiología, nutrición e higiene y diestro en la práctica de ejercicios gimnásticos rígidos sin aparatos, gimnasia rítmica, juegos y bailes (Sacristán, 2008: 103). Por eso en el Reglamento, cuando se habla de salud, se hace énfasis que desde el punto de vista psicológico:

las actividades a que con propósitos educativos se someta al niño, deben sujetarse igualmente a las leyes de su desenvolvimiento neuromuscular, conduciendo sus esfuerzos, ya se trate de proporcionar conocimientos, formar el discernimiento, estimular buenas inclinaciones, o fortalecer la voluntad, dentro del interés que los trabajos seleccionados merezcan, y siempre dentro del círculo de sus alcances de comprensión y elaboración de conocimientos, observándose como principio fundamental, que todo conocimiento debe ser derivado de una experiencia o serie de experiencias personales del niño. (Trujillo, 2016: 159)

Se tiene registro incluso que, en 1936, 113 profesores "tomaron un curso de educación higiénica por correspondencia impartido por el Departamento de Salubridad Pública (Maríñez, 2005: 131). En ese año del 5 al 10 de octubre, se conmemoró la semana nacional de higiene en las escuelas bajacalifornianas, se realizaron actividades y se invitó a la población en general a participar⁵⁷. Porque de la misma forma, en el terreno de la

pedagogía se encontraba muy extendida la convicción de que los niños requerían una educación integral que contemplara las actividades corporales para contrarrestar los excesos del aprendizaje intelectual. La escuela debería enfocarse a enseñar conocimientos útiles para la vida, en la medida de lo posible a través de la experiencia y al aire libre, y favorecer el desarrollo armónico de la facultad intelectual, la moral y la física. (Sacristán, 2008: 101)

No es de sorprendernos que en 1936, se haya llevado a cabo en la escuela Progreso en Ensenada, un inventario de los alimentos que con mayor frecuencia consumían los alumnos y sus familiares⁵⁸. En esa misma década las prácticas agrícolas, llevadas a cabo por el alumnado de las escuelas eran bastante extendidas, en la Miguel F. Martínez, se sembraba col, rábano, zanahoria, lechuga, chícharo, calabaza y muchas otras variedades de frutas y verduras, que los estudiantes llevaban a sus hogares (Pompa, 1989: 312). En 1938 Jesús Ayala Treviño, director de la escuela, informó que se cultivaron hortalizas (Maríñez, 2005: 160), ese mismo año "el sector femenino de la brigada sanitaria distribuyó diariamente

⁵⁷ Higiene Escolar, campañas, Territorio Norte de Baja California. 1936. AGN, Dirección General de Educación Primaria en los estados y territorios, Caja 276, Exp. 73 ADD IIIH UABC [5.28].

⁵⁸ Inventario relativo a la alimentación acostumbrada en las familias de los niños de la Escuela Progreso, proporcionada por el director Antonio Estrada Amaya, al director Raúl López Engellking, delegado municipal de salud. Ensenada, 18, 25 de marzo de 1936. 2 fojas. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [5.89].

diez litros de leche entre los niños desnutridos” (Maríñez, 2005: 157). Si bien el inicio de estas prácticas se promovió a través de las políticas de los gobiernos de la posrevolución, hasta la fecha se sigue considerando que el consumo de esos productos contribuye de manera positiva a la salud de las personas en general.

Lo anterior no sucedió en todas las escuelas. En 1938 el profesor Mauricio S. Martínez, subdirector de la escuela “Netzahualcóyotl” de Mexicali, informó que se enfrentan “problemas educativos y sociales que dificultan la marcha rápida del trabajo escolar, debido a la crisis económica que cada día se acentúa más; la baja inmoderada de nuestra moneda en relación con la moneda americana; las enfermedades infantiles ocasionadas por alimentación insuficiente”. Así mismo hizo énfasis en que “la mayor parte de los hogares de esta sección carecen de las comodidades más indispensables de una vida higiénica, fácil será comprender por qué durante el año se presentaron numerosos casos de enfermedades que alejaron a 124 alumnos” de las escuelas (Maríñez, 2005: 159).

Otra manera de introducir comportamientos que contribuyeran a la salud de los educandos, fue el fomento de diversas prácticas higiénicas. En la escuela Leona Vicario los profesores en cooperación con el alumnado realizaban periódicamente “revistas generales de aseo”, formaron incluso una brigada sanitaria mixta (niños y niñas) que “contribuyó a la higienización de la escuela y a la conservación de la salud de los alumnos”. En la Benito Juárez “el delegado de Sanidad dio un curso sobre higiene para los niños y se integró el primer comité de salubridad y asistencia social. Y en la Miguel F. Martínez se hicieron prácticas de aseo e higiene corporal (Maríñez, 2005: 157, 158, 168).

Las campañas escolares también fueron importantes para fomentar la higiene en los alumnos, como la prolimpieza y prohigiene desarrolladas en la escuela Héroe de Granaditas de Tijuana y en la Progreso de Ensenada. Se realizaron también en otros planteles campañas para combatir diversos factores que afectan la salud del alumnado, como el consumo del alcohol y las enfermedades venéreas (hoy denominadas Infecciones de Transmisión Sexual)⁵⁹, como la gonorrea⁶⁰. Así fue tarea de los profesores repartir entre los alumnos folletos, que enseñaban métodos preventivos para estas enfermedades que eran en la década de 1940, una preocupación mayor para las autoridades mexicanas.

Estas prácticas serán entonces la apertura para la higiene en la vida del alumnado, se les inculcarán de manera consecuente y, con el paso del tiempo, buscaran paliar diversos problemas sociales que tienen influencia negativa en la salud de los educandos y toda la población.

⁵⁹ Folleto titulado Peligro venéreo, Departamento de Salubridad Pública, México, 1940, 8 pp. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [5.122].

⁶⁰ Folleto titulado Blenorragia, Departamento de Salubridad Pública, México, 1940, 11 pp. AHE, Fondo: Educación. Serie: Escuela Justo Sierra. Caja 5 [5.123].

Consideraciones finales

La higiene escolar se introdujo en Baja California entre 1900 y 1940. Esto inició con la construcción de un edificio para albergar una escuela –bajo estándares estadounidenses– que hasta ese momento fue un hito, ya que fue acondicionado exprofeso para tal fin. En su construcción se consideraron aspectos elementales para la higiene escolar como la circulación del aire, la amplitud de los salones y extensos espacios para que los alumnos pudieran ejercitarse.

Aunque las autoridades de los diversos gobiernos no lograron consolidar la higiene escolar, sí hubo cierta continuidad, es decir que entre las décadas de 1900 y 1940 podríamos hablar de la etapa introductoria. Ello independientemente de la filiación u orientación de los diversos gobiernos, pues las autoridades educativas constantemente retomaron pautas que se volvieron canónicas, como la desinfección de los locales en tiempo de epidemias, la revisión de los alumnos, las constantes prácticas higiénicas en la vida escolar a través de diversas actividades, que se fueron instalando como cotidianas en los centros educativos.

Parte de la falta de consolidación de la higiene escolar, se debió a que constantemente se careció de recursos económicos para ese propósito, pero muy especialmente de personal calificado para llevar esas tareas a cabo. Puesto que, aunque se recibían materiales y diversos enseres para ese diseño, hubo escasez de arquitectos y sobre todo médicos que auxiliaran, los primeros en la construcción de centros escolares y, los segundos, en esa tarea y otras que tenían que ver con la prevención de diversas enfermedades. Los profesores fueron los encargados de llevar a cabo esas labores y hacia finales de la década de los 30 y a inicios de la de 1940, comenzarán a recibir capacitaciones y el aumento notorio en la llegada de recursos informativos para la realización de tareas preventivas con el alumnado. Lamentablemente algunas de ellas se olvidaron durante las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI por considerarse, en cierto sentido, que son incompatibles con los derechos de los niños.

Ello enfatiza la necesidad de encontrar un punto de equilibrio en el que a la vez que se salvaguarden tales derechos, se logre la seguridad general en materia de salud pública. Asimismo, nos ubica en el tiempo presente caracterizado por la difícil situación que estamos atravesando a consecuencia del SARS-CoV-2, generador de la enfermedad COVID-19, que aqueja al ámbito escolar y a los diversos sectores de la sociedad. Es momento, pues, para la afirmación del valor de la perspectiva histórica orientada a reflexionar sobre estas significativas cuestiones.

Archivos consultados

- IIH-UABC Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California.
Copias de acervo documental del Archivo General de la Nación, México.
AHE Archivo Histórico de Ensenada.
AHT Archivo Histórico de Tijuana.

Referencias hemerográficas

- Alcaraz, Sonia (2010), "Las pestilentes "mansiones de la muerte". Los cementerios de la ciudad de México 1870-1890" en *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 58, pp. 93-102.
- Carrillo, Ana María (1999a), "El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882" en *Revista Mexicana de Pediatría*, vol. 66, núm. 2, pp. 71-74.
- Carrillo, Ana María (1999b), "Nacimiento y muerte de una profesión. Las parteras tituladas en México" en *DYNAMIS*, vol. 19, pp. 167-190.
- Carrillo, Ana María (2002), "Economía, política y salud pública en el México porfiriano (1876-1910)" en *História, Ciências, Saúde/Manguinhos*, vol. 9 (suplemento), pp. 67-87.
- Chaoul, María Eugenia (2012), "La higiene escolar en la Ciudad de México en los inicios del siglo XX" en *Historia Mexicana*, vol. LXII, núm. 1, pp. 249-304.
- García, María y Luciano Oropeza (2016), "El arte científico de la higiene escolar en México (1882-1950)" en *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, vol.2, núm. 3, pp. 83-100.
- Justich, Pablo (2015), "El rechazo a vacunar a los niños: un desafío por enfrentar" en *Archivos Argentinos de Pediatría*, vol. 113, núm. 5, pp. 443-448.
- Piñera, David, Ramiro Jaimes y Pedro Espinoza (2012), "Trayectorias demográficas de Baja California y California, 1900-2000. Contrastes y paralelismos" en *Estudios Fronterizos*, vol. 13, núm. 26, pp. 33-62.
- Rodríguez de Romo, Ana Cecilia (2005), "La aparición de la infancia: La medicina frente al cuerpo de los niños durante el Porfiriato" en *Anales médicos*, vol. 50, núm. 4, 2005 pp. 184-190.
- Taylor, Lawrence (2000), "La transformación de Baja California en estado, 1931-1952" en *Estudios Fronterizos*, vol. 1, núm. 1, pp. 47-87.

Referencias bibliográficas

- Agostoni, Claudia (2016), *Médicos, campañas y vacunas la viruela y la cultura de su prevención en México 1870-1952*, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Históricas, México.
- Carrillo, Ana María (2005), "Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913)" en Laura Cházaro y Rosalina Estrada (eds.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de Michoacán, Puebla.

- Félix-Rosas, Hiram (2020), "La higiene escolar en México, 1895-1903. Espacio, enfermedades y aprendizaje desde la perspectiva médica" en Belinda Arteaga y Siddharta Camargo (coords.), *Aproximaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias a la historia de la educación y la educación histórica*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
- Fierros, Arturo (2014), *Historia de la salud pública en el Distrito Norte de la Baja California 1888-1923*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Frankenburg, Frances (2017), *Human Medical Experimentation: From Smallpox Vaccines to Secret Government Programs*, Greenwood, California.
- Hayward, John (1956), *Historia de la medicina*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Magaña, Mario (2010), *Indios, soldados y rancheros. Poblamiento, memoria e identidades en el área central de las Californias (1769-1870)*, Instituto Sudcaliforniano de Cultura, México.
- Maríñez, María del Rosario (2005), *La escuela primaria en el Territorio Norte de Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940*, Universidad Autónoma de Baja California, Baja California, México.
- Mercado, Rafael (1986), *Los pioneros de la medicina en Tijuana*, Litografía Rivera, México.
- Piñera, David (2006a), "Las compañías colonizadoras y los orígenes de las poblaciones" en Marco Samaniego (coord.), *Breve Historia de Baja California*, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali.
- Piñera, David (2006b), *Los orígenes de las poblaciones de Baja California. Factores externos, nacionales y locales*, UABC, México.
- Staples, Anne (2008), "Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica" en Claudia Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar: enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*, UNAM/UAP, México.
- Trujillo, Gabriel (2016), *Historia de la educación en Baja California: lecciones y enseñanzas*, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México.
- Vanderwood, Paul (2016), *Agua Caliente. El patio de recreo de las estrellas. Mafiosos, magnates y artistas de cine en el centro de esparcimiento más grande de América*, El Colegio de San Luis, El Colegio de Michoacán, El Colegio de la Frontera Norte, México.

Referencias electrónicas

- González, María de Jesús (2000), "Aspectos de la educación pública en el norte de Baja California, 1882-1914", vol. X, núm. 5, pp. 24-30, disponible en <http://iih.tij.uabc.mx/iihDigital/Calafia/Contenido/Vol-X/Numero5/Aspectosdelaeducacion.htm>

Voces de la historia de la formación docente: la creación e implementación del Profesorado en Educación Pre-elemental desde el relato de estudiantes (Chaco, Argentina, 1973–1978)

Voices in the history of teacher training:
the creation and implementation of the Teaching Staff
in Pre-elementary Education from the students' narrative
(Chaco, Argentina, 1973–1978)

Alcides David Musín¹ y Victoria Soledad Almiron²

Resumen

Durante la década de 1970 en la provincia del Chaco (Argentina) tuvo lugar la creación de la primera carrera de formación docente para la educación pre-elemental. Este trabajo tiene por objetivo analizar la propuesta curricular del Profesorado en Educación Pre-elemental, desde las voces de las estudiantes de la primera y segunda cohorte. Damos cuenta de las características curriculares, de la configuración emergente de un modelo de formación y evidenciamos que la experiencia formativa transitó entre la formación específica y el ejercicio profesional, en un contexto de mayor demanda de cobertura de cargos docentes en jardines de infantes. Para el abordaje teórico recurrimos a discusiones provenientes del campo de estudios de la formación docente; en términos disciplinares, inscribimos el trabajo en la historia de la educación. Metodológicamente, nos orientamos a la combinación del análisis documental, con los aportes de la historia oral e historia de vida.

Palabras clave: formación docente, educación pre-elemental, estudiantes, experiencias formativas

¹ Departamento de Educación Inicial. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Correo electrónico: alcides_david_musin@comunidad.unne.edu.ar

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Correo electrónico: sol_almiron@live.com.ar



Abstract

During the 1970s in the province of Chaco (Argentina) the creation of the first teacher training career for pre-elementary education took place. The objective of this work is to analyze the curricular proposal of the Teaching Staff in Pre-elementary Education, from the voices of the students of the first and second cohorts. We give an account of the curricular characteristics, of the emerging configuration of a training model, and we show that the training experience moved between specific training and professional practice, in a context of greater demand for coverage of teaching positions in kindergartens. For the theoretical approach, we resort to discussions from the field of teacher training studies; In disciplinary terms, we inscribe the work in the history of education. Methodologically, we are oriented to the combination of documentary analysis, with the contributions of oral history and life history.

Keywords: *teacher training, pre-elementary education, students, training experiences*

Introducción

Durante la década de 1970 en la provincia del Chaco (Argentina)³, tuvo lugar la creación de la primera carrera de formación docente específica para la educación pre-elemental⁴. Hasta la década previa, existieron propuestas de capacitación complementaria para maestras normales nacionales, cuya formación inicial se orientaba a la escuela primaria, pero se desempeñaban en jardines de infantes. En el año 1961 comenzó a funcionar el "Centro de Actualización en Educación Pre-elemental", que dictó el primer curso de actualización docente para el personal del Jardín de Infantes N° 1. A partir de esa experiencia, son dictados otros cursos en diferentes ciudades a lo largo del territorio que estuvieron a cargo del Estado provincial: en 1963 (con 159 horas de clase), en 1965-66 (300 horas) y en 1968 (178 horas). Iniciada la década de 1970 se dictó un nuevo curso de capacitación, en esta oportunidad dependiente del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación del Chaco y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

En una mirada más amplia sobre el desarrollo de la educación pre-elemental en la provincia, hacia 1967 se creó la Inspección Técnica-Área Pre-elemental, dependiente del

³ Ubicada en la región nordeste del país.

⁴ "Educación pre-elemental" y su sinónimo "educación pre-escolar", son recuperados como términos empíricos. En una lectura de clave historiográfica, podemos hablar de educación pre-escolar o educación pre-elemental en países donde la escolaridad universal y obligatoria se llamó educación elemental y sólo desde que fue regulada la educación obligatoria, ha sido posible distinguir entre edad escolar y edad pre escolar (Väg, 1991: 15). La educación pre-escolar se identifica, usualmente, con la educación de niños con edades comprendidas entre los 2 a 7 años. Tiene su origen en Europa occidental y no está comprobado que su aplicación sea generalizable a otras geografías y culturas, así en distintos países latinoamericanos se empleó el uso de "educación de párvulos" y la institución educativa correspondiente era la "escuela de párvulos" (Väg, 1991).

Consejo General de Educación. Simultáneamente, se produjo una expansión territorial y el crecimiento de la matrícula escolar en los jardines de infantes, generando la demanda y necesidad de contar con personal docente especializado⁵.

A escala nacional, en una recapitulación histórica podemos dar cuenta de una centralidad de la educación primaria en el desarrollo del sistema educativo argentino conformado paulatinamente hacia finales del siglo XIX y un consecuente énfasis puesto en la formación de docentes para este nivel a través de las Escuelas Normales. Estos rasgos fueron características fundacionales que propiciaron un proceso de institucionalización mucho menos sistemático de la formación de docentes para otros niveles y la expansión del jardín de infantes⁶.

En tal sentido, como primeros lineamientos políticos en torno al nivel podemos señalar la creación en el año 1883 del Departamento Infantil anexo a la escuela normal de Paraná, que estuvo destinado a la formación de maestras kindergarterinas y a cargo de la docente norteamericana Sara Chamberlain de Eccleston. Experiencia educativa que en el marco de los debates sobre el estatuto pedagógico/doméstico del jardín de infantes finalmente fue clausurada en el año 1886. No obstante, en las décadas posteriores las primeras egresadas dieron continuidad a la difusión de esta institución educativa destinada a la infancia, las cuales fueron creadas en distintas provincias del país, por ejemplo, Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y La Rioja. Entre las egresadas, valdría destacar la figura de Rosario Vera Peñaloza quien desempeñó una labor sostenida en defensa del estatus pedagógico del jardín de infantes.

Por otra parte, en el año 1884 se produjo la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420, que estatuyó en su artículo N° 11: "Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria. Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente". Normativa que

⁵ En este período la educación pre-escolar se fue expandiendo a infantes de 3 a 5 años en distintos establecimientos dependientes de la nación, la provincia o instituciones privadas. La matrícula escolar para el año 1968 era de 1.904 y en 1971, de 2.203 estudiantes; representaba aproximadamente el 6.30% de la población total de niños/niñas en la provincia. En estos mismos años, los jardines de infantes pasaron de 42 a 53 establecimientos creados (UNNE, Facultad de Humanidades, Bases Generales para la Estructuración del Profesorado en Educación Pre-Elemental, 1972; Asociación de Maestras Jardineras Chaco, Informe y análisis de la situación del nivel pre-escolar en la provincia del Chaco, 1972). Valdría destacar que el primer jardín creado en la provincia se registró en la década del '40 y fue de iniciativa privada; la primera creación oficial concretada por el Consejo Nacional de Educación fue en 1947. Entre 1940 hasta principios de 1950, existieron sólo cinco establecimientos estatales que funcionaban como secciones de pre-elementales anexas a las escuelas primarias comunes, todos en Resistencia, ciudad capital del Chaco (De Pompert, 2006).

⁶ Hacia finales del siglo XIX cuando se estaban estableciendo las bases del sistema educativo, la formación docente para la educación pre-elemental estuvo atravesada por un histórico dilema que afectaba a su identidad en cuanto tal, y que puede resumirse en la discusión entre el carácter educativo o doméstico del jardín de infantes (Carli, 2002; Diker y Terigi, 2003; Ponce, 2006). Entrado el siglo XX, el Estado no había avanzado en definiciones políticas, institucionales y formativas vinculadas a la educación de la infancia. Recién a partir de la década del '30 es donde tiene lugar la creación del Profesorado "Sara Ch. de Eccleston", una institución pionera en la formación docente específica (Diker y Terigi, 2003; Vasta y Gispert, 2009).

en términos de política educativa sentó las bases del posterior desarrollo del nivel pre-elemental en Argentina, históricamente relegado a la expansión de la educación primaria.

Avanzado el siglo XX, a partir de la década de 1950, se observan cambios graduales y significativos en el plano de la política estatal en cuanto a la definición de las finalidades otorgadas al jardín de infantes y en la función docente. Durante el gobierno conocido como el "primer peronismo" (1946-1955) estas instituciones eran entendidas como "un núcleo vivo de observación y aprendizaje para las futuras maestras [...] para conocer y comprender la naturaleza infantil en su primer contacto con el medio social: la comunidad escolar" (Ministerio de Educación de la Nación, 1951: 5) y la función docente giraba en torno al desarrollo de "la curiosidad y al interés infantil bajo tres formas de experiencias: 'formas de vida', 'formas de expresión' y 'formas de belleza'" (Ministerio de Educación de la Nación, 1951: 5).

Posteriormente, hacia principios de la década de los años 60 el Consejo Nacional de Educación (CNE) establecía: "no son antecelas de la escuela común, ni instituciones filantrópicas; si capacitan al niño para recibir, en el momento oportuno, las enseñanzas de la escuela común, no deben anticiparse a ella ni sustituirla" (CNE, 1961: 5). Observamos allí un primer giro importante en la definición de las finalidades del jardín de infantes, que en cuanto a sus implicaciones en la función docente se expresó en una orientación educadora y moralizante: "su misión no es instruir, sino educar, es decir, favorecer el desarrollo integral del niño mediante la persuasión y la inducción, para crear hábitos y corregir suave, pero firme y eficazmente, las desviaciones" (CNE, 1961: 5).

En el currículum establecido para la educación pre-escolar en 1972, se enfatizó la importancia de la formación específica:

Los Jardines de Infantes Integrales⁷ y las Secciones de Jardín de Infantes anexas a escuelas comunes que comparten un mismo edificio con el nivel elemental, requieren docentes especializados en educación pre-escolar. (Ministerio de Cultura y Educación, CNE, 1972: 43)

Inscripta en este contexto de discursos y política educativa en torno al jardín de infantes, en la historia reciente, la formación de docentes para la educación infantil cobró un fuerte impulso con la creación de cursos de perfeccionamiento o profesorados. Las propuestas formativas estuvieron a cargo de instituciones privadas o estatales, de carácter provincial o nacional.

⁷ Refiere a una institución en el cual todas las secciones funcionan en un mismo espacio físico, en general exclusivo del nivel inicial.

Hasta lo que hemos logrado explorar preliminarmente, algunas provincias habían iniciado con el dictado de cursos de perfeccionamiento para docentes en servicio, como es el caso de Tucumán (Estado provincial, a partir de 1956), Buenos Aires (Consejo Nacional de Educación, 1958) y Chaco, que describimos anteriormente.

Relativo a los profesorados, las instituciones creadas fueron: Instituto de Profesores de Jardín de Infantes y Educación Diferencial "Decroly" (Tucumán, 1965), Instituto SUMMA (Buenos Aires, 1966), Instituto San José (Corrientes, 1967), Instituto Superior del Profesorado "Antonio Ruiz de Montoya" (Misiones, 1970) e Instituto "Almirante Brown" (Buenos Aires, 1970). Entre las universidades privadas encontramos: "Pontificia Universidad Católica de Argentina" (1969) y "El Salvador" (1973). En el caso de las instituciones de origen estatal: Escuela Normal Nacional Superior "Sarmiento" (Resistencia, 1975) y la Escuela Normal N° 1 "Nicolás Avellaneda" (Rosario, 1975).

En síntesis, a la par de que el jardín de infantes se abría paso como una institución con un estatus y finalidades diferenciadas de la escuela primaria⁸, en la agenda educativa se despliega un interés en la formación en un conjunto de competencias específicas para este ámbito de actuación profesional en expansión. Constituyen estas décadas un período fundacional en el proceso de constitución de un campo de formación específico para la educación pre-elemental.

En el contexto educativo reseñado, en marzo de 1973 en la provincia del Chaco se firmó un convenio entre la Facultad de Humanidades de la UNNE y el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación, para intervenir en forma mancomunada en la creación, puesta en marcha y financiamiento de una carrera específica y a término⁹, el Profesorado en Educación Pre-elemental¹⁰.

La primera cohorte del profesorado fue desarrollada entre 1973-1976, contemplando una duración de 5 cuatrimestres. Vale destacar que el planeamiento y la organización de la carrera conllevó los primeros años de la década, interviniendo personal de la cartera educativa provincial y de la universidad; entre otras acciones, a tal fin fue creado el Departamento de Educación Pre-elemental en el ámbito universitario (UNNE, Consejo Académico, Resolución N° 4934/72).

Para la implementación desde agosto de 1973, se llamó a inscripción contando con un registro total de 148 pre inscriptas (todas mujeres), de las cuales quedaron seleccionadas 56 por medio de un examen de ingreso y teniendo como prerrequisito contar con un título

⁸ No obstante, a estos avances, se destaca que la obligatoriedad del jardín de infantes recién fue establecida por Ley Federal de Educación N° 24195/93 en el marco del proceso de reforma educativa acontecido en Argentina durante la década del '90.

⁹ Las cuatro primeras cohortes de la carrera revistieron el mismo carácter, hasta el año 1982, donde se aprueba el dictado como oferta permanente.

¹⁰ En el ámbito de la UNNE, la carrera fue aprobada por Resolución N° 4933/72 y Resolución N° 58/73.

de maestra normal. El dictado comenzó en septiembre y en julio de 1976 terminaron de cursar el total de estudiantes inscritas, obteniendo el título de Profesora en Educación Pre-elemental. Ésta fue la primera cohorte de egresadas universitarias con formación docente específica en el Chaco y de la zona geográfica de influencia de la universidad, es decir, el nordeste de Argentina.

Simultáneamente, en abril de ese año se dio apertura a una nueva edición de la carrera cuya matrícula arrojó un total de 127 inscritas. La segunda cohorte fue implementada entre abril de 1976 y noviembre de 1978, manteniendo el mismo plan de estudios; se diferenció de la primera al encontrarse financiada y desarrollada por la UNNE exclusivamente, y que no se requería la titulación de maestra normal para el ingreso. Al finalizar el dictado, aproximadamente, egresaron unas 25 estudiantes (entrevista a Portal, 2021).

En otras publicaciones hemos avanzado en la descripción y análisis de la propuesta de formación de ambas cohortes y de las características educativas del contexto, a partir de fuentes documentales institucionales (Musín, Ramírez y Almiron, 2016; Musín, Ramírez y Núñez, 2017). En este artículo nos interesa reconstruir la historia de creación e implementación de la carrera recurriendo a las voces de estudiantes de las dos primeras cohortes, que nos aproximan a la comprensión historiográfica tanto del currículum prescripto como del currículum real. De manera ampliada, buscaremos atender a la experiencia de formación y sus significantes; en ese sentido, nos preguntamos ¿Qué implicó en términos formativos el recorrido por el profesorado en educación pre-elemental? ¿Cuáles y cómo fueron las experiencias formativas? ¿Cómo contribuyeron a configurar una identidad profesional?

En lecturas disciplinares y teóricas, nos interesa indagar sobre la historia de la formación docente para este nivel, en el ámbito universitario y a escala local, desde el campo de estudios de la historia de la educación. Asimismo, en clave de perspectiva regional buscamos aportar a la construcción de interpretaciones que articulen la escala local y la nacional (Bandieri, 2018).

En tal sentido, es relevante anticipar algunos de los conceptos principales y reflexionar sobre sus articulaciones: formación docente, experiencia formativa e identidad docente. Siguiendo a Davini (2002) y Vezub (2011), entendemos a la formación docente como un proceso complejo y de larga duración que se desenvuelve en diferentes etapas de la trayectoria de cada persona: en la formación inicial, donde se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes (Achilli, 2008); en la continua o de perfeccionamiento; en los espacios de inserción profesional; por medio de las propias prácticas de enseñanza. Nos circunscribimos en la primera instancia, que contribuye a formar rasgos inaugurales de la identidad profesional por medio de la definición de competencias y de modelos pedagógicos producidos –y reproducidos– durante la formación (Vezub, 2011: 167).

Para los objetivos de este trabajo, resulta también relevante atender al agenciamiento de los propios sujetos involucrados en los procesos formativos. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que los sujetos no se forman sólo a partir de los roles prescritos por la institución formadora, sino en su capacidad para construir experiencias formativas que se inscriben en la dimensión subjetiva de lo escolar. Para los autores, los sujetos se socializan y constituyen como tal en su capacidad de manejar su experiencia que es también un trabajo sobre sí mismo, en tanto la educación no es comprendida como inculcación sino como autoeducación (1998: 14). Articulando con estas discusiones conceptuales, nos referimos a la experiencia formativa como acontecimiento singular y subjetivo, que no es generalizable y que habilita a la pregunta por el sentido, por el significado y por el valor de aquello vivido en los espacios formativos (Larrosa, 2003 y 2006).

Finalmente, cuando hablamos de identidad profesional docente nos referimos a una construcción dada por medio de la interacción entre lo biográfico continuo –la dimensión individual– y procesos relacionales –la dimensión social–. Se parte de la noción de sí mismo que porta el profesorado en cuanto a enseñante, articulada a partir de las representaciones respecto del trabajo de enseñar, que es efecto del contexto de trabajo (Mortola, 2006); se inscribe en un espacio social y conlleva prácticas sociales compartidas, y empieza a conformarse en la propia escolarización de los sujetos, continúa con la formación inicial y se consolida con la socialización en el escenario profesional. Como toda identidad, pues, no es fija, dado que la autopercepción de los sujetos cambia a medida que transcurre su vida por diferentes etapas personales y laborales (en formación, noveles, seniors) (Tejada Fernández, 2018: 67-68). En línea con lo expuesto, podemos sintetizar que la construcción de la identidad es compleja, heterogénea y cambiante.

Metodológicamente, nos orientamos a la combinación del análisis documental, con los aportes de la historia oral, las estrategias de indagación narrativas e historia de vida (Compère, 2002; Alliaud y Suárez, 2011). Para ello recurrimos a fuentes documentales y entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de las dos primeras cohortes y una docente referente del Departamento de Educación Pre-elemental que intervino en la organización e implementación de la carrera.

La combinación de técnicas nos permite mantener una adecuada vigilancia metodológica sobre los sesgos que podrían imprimir los relatos oficiales y atender a una interpretación histórica desde la confluencia de múltiples voces y en el cruzamiento de fuentes (Compère, 2002: 243-245). Como parte del movimiento dentro del campo historiográfico, más ampliamente dentro de las ciencias sociales, que postula el "retorno del sujeto" y el reconocimiento de las voces invisibilizadas, recurrimos al uso de entrevistas en profundidad para reconstruir aquellos procesos y prácticas no registradas por los documentos oficiales (Compère, 2002: 250). Asimismo, esta perspectiva aportará a la

construcción del conocimiento sobre la historia de la formación docente para el nivel pre-elemental, recuperando los significados en torno al trayecto formativo y la construcción de la identidad profesional docente de las personas participantes.

El escrito presenta resultados obtenidos en proyectos de investigación acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE¹¹. Se encuentra organizado en cuatro subtítulos: el primero atiende al perfil biográfico de las entrevistadas, reconstruimos las trayectorias de formación y profesionales en la confluencia con la historia del nivel pre-elemental a escala local y nacional; en el segundo presentamos las características del plan de estudio, aquellas que para las estudiantes entrevistadas adquirieron significación durante la formación; en el tercero se describen las modalidades de implementación de las dos primeras cohortes; para finalizar realizamos una conclusión general que se orienta a recapitular las principales líneas de análisis historiográficas.

1. Historia biográfica de las entrevistadas: recorridos formativos y trayectorias profesionales en la educación pre-elemental

Nuestro interés es presentar una reconstrucción de la historia biográfica de las entrevistadas, sus recorridos de formación y trayectorias laborales. La misma nos permitirá focalizar tanto en sus historias de vida, como también en la configuración de la formación específica y el campo educativo para el nivel pre-elemental en la provincia del Chaco.

Las entrevistadas fueron seleccionadas en relación con las dos primeras cohortes de la carrera, la amplia trayectoria que cuentan dentro del nivel (docencia y gestión ministerial) y su participación como docentes para la formación específica en el ámbito universitario. Teniendo en cuenta la extensión del artículo, optamos por seleccionar dos entrevistadas: Marta Susana Bertolini (primera cohorte) y Gloria Graciela Portal (segunda cohorte)¹². Para la presentación mantenemos el orden cronológico de desarrollo de las respectivas cohortes y el año de cursado de las entrevistadas en la carrera del Profesorado de Educación Pre-elemental.

¹¹ "La formación docente para la educación infantil en la Universidad. Lecturas entre el pasado y el presente", acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE (Res. N° 149/18 C.S.). "La formación de docentes en educación infantil entre el neoliberalismo y la construcción de ciudadanía", del mismo órgano científico (Res. N° 678/13 C.S.).

¹² Se utilizan los nombres reales con el consentimiento y autorización de las entrevistadas, a quienes agradecemos muy especialmente su disposición a participar en esta investigación compartiendo sus recorridos formativos y profesionales.

1.1. “Había inserción interesante en el nivel en esos años, hacían falta maestras jardineras”: relatos biográficos de Marta Bertolini

Marta Bertolini fue estudiante en la primera cohorte del profesorado. Acredita una formación de base como Maestra Normal Nacional, titulación que obtuvo en la provincia del Chaco en el año 1969. En el marco contextual de la política educativa vigente en ese año, ésa fue la última promoción del normalismo dando paso posteriormente a la creación de los bachilleratos con orientación (Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Decreto Ley N° 18001/68). El entonces presidente de facto Juan Carlos Onganía, en concurrencia con el secretario de cultura y educación José M. Astigueta, ordenaron suprimir el Ciclo de Magisterio en los planes de estudio del nivel de enseñanza media a partir del inicio del ciclo lectivo de 1969, período durante el cual se cursará por última vez el último año. De acuerdo con el Decreto N° 8051/68 se justificó la medida afirmando que “era conocido” el exceso de graduados en relación con el número de vacantes de cargos docentes y que se hacía necesario mejorar su formación exigiendo la aprobación de estudios completos de nivel medio como condición previa al ingreso a la carrera, lo cual obligaba a situar la formación específicamente profesional en el nivel superior del sistema educativo (Rodríguez, 2019)¹³.

En este contexto de cambios profundos en la política educativa para la formación docente, en el año 1970 Bertolini comenzó a cursar la carrera de Filosofía y Ciencias de la Educación, una de las ofertas académicas orientadas al ejercicio profesional docente con la cual contaba la Facultad de Humanidades de la UNNE. La vigencia de la dictadura cívico-militar autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973) y sus impactos en la vida institucional de la universidad condujeron a la decisión de abandonar provisoriamente la carrera: “la facultad estaba muy alterada en su vida habitual, pasaba gendarmería a cada rato y se vivían muchas situaciones de violencia, así que dejé” (entrevista a Bertolini, 2018). Habiéndose creado posteriormente el Profesorado de Educación Pre-elemental en la Facultad, y en el clima político de retorno a la vida democrática con el gobierno de Héctor Cámpora (conocido como el tercer peronismo), inició la carrera y egresó en el año 1976 como profesora de Educación Pre-Elemental.

La elección de la mencionada carrera estaba relacionada con el ejercicio profesional dentro del nivel. Bertolini comenzó en el año 1971 como docente suplente en una sala de jardín de infantes autónomo, antes de cursar el profesorado:

¹³ Además, se estableció que los establecimientos del Ciclo de Magisterio podrían adoptar en su lugar los planes de Bachillerato con Orientación Pedagógica en Letras, en Ciencias Biológicas, en Ciencias Físico-Matemáticas, o con Orientación Agraria (Rodríguez, 2019: 225).

Justamente por eso fue el curso, por la necesidad de trabajar, es decir, empecé a trabajar en el año '71, en abril (...). Y ahí yo tomé una suplencia, en el '73 me inscribí en el profesorado y ya estaba trabajando como maestra jardinera. (Entrevista a Bertolini, 2018)

En la provincia, en cuanto a las docentes que se desempeñaban en los jardines de infantes, un 80% eran Maestras Normales con certificado de curso de capacitación (que como fuera mencionado, se venían desarrollando desde 1961) y sólo el 20% restante contaba con una formación docente específica para este nivel (UNNE, Facultad de Humanidades, Bases Generales para la Estructuración del Profesorado en Educación Pre-Elemental, 1972; Asociación de Maestras Jardineras Chaco, Informe y análisis de la situación del nivel pre-escolar en la provincia del Chaco, 1972). Había un total de 53 establecimientos autónomos o anexos a escuelas primarias, de gestión estatal (provincial o nacional) o privados. Los jardines anexos, constituían el 80% de las instituciones del nivel pre-elemental; no obstante, a lo largo de la década, la institución inició un paulatino proceso de diferenciación de la escuela primaria en términos administrativos, organizativos y curriculares por medio de la creación de jardines autónomos.

Bertolini fue designada como maestra de una sala del primer jardín de infantes autónomo creado en la provincia:

Esas fueron las palabras de la supervisora que me designó (...), había un interinato disponible pero era en una escuela en donde yo iba a estar muy sola, en ese momento la mayoría de las secciones eran en escuelas en jardines anexos, en esas escuelas entonces no habían directoras. Y había una suplencia en el uno [Jardín de infantes N° 1] donde estaba la directora (...). Me dijo: "te voy a mandar al uno porque ahí vas a aprender", era toda esta cuestión de decir "bueno, recién empieza no importaba", el interinato era más seguro pero bueno "anda a aprender después veremos más adelante". (Entrevista a Bertolini, 2018)

El ejercicio docente en el jardín tenía el propósito de la formación en servicio para el nivel dentro de un determinado espacio institucional: "Yo fui designada en ese jardín justamente para aprender fijate, no es que era un jardín para atrás estaba bien en cuanto a la prolijidad estaba todo muy ordenado, muy bien organizado" (Entrevista a Bertolini, 2018). A partir de estas experiencias profesionales-formativas iniciales, la entrevistada desarrolló sus actividades como docente en salas de jardín de infantes durante la década del 70.

Hacia 1980 inició funciones de gestión institucional y ministerial para el nivel. En primera instancia como directora de jardín de infantes, cargo cubierto por concurso; en 1982 como supervisora regional en una ciudad del interior de la provincia, funciones por las que cambió su domicilio familiar; en 1994 estuvo a cargo de la Dirección de Nivel

Inicial en la provincia, en el contexto de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/93¹⁴, que para el nivel implicó el establecimiento de la obligatoriedad de la sala de 5, del Nivel Inicial (antes era denominado como educación pre-elemental) y la definición de sus contenidos curriculares:

Cuando a mí me tocó estar en la Dirección del Nivel que fue en el año '94, tuve que ir a Buenos Aires a muchas reuniones que se hacían por la Ley Federal y los contenidos básicos, yo estoy entre los que elaboraron los contenidos básicos. (Entrevista a Bertolini, 2018)

A partir de esa misma década, egresa con una formación de grado en el profesorado de Ciencias de la Educación; carrera que había iniciado en la década d 1970 en la Facultad de Humanidades (UNNE). También comenzó a desempeñarse profesionalmente dentro del ámbito universitario, primeramente, cumpliendo funciones en la biblioteca del Departamento de Educación Pre-elemental (UNNE) y luego como docente a cargo de la asignatura "Residencia Integral en Jardines Maternales" del Profesorado en Educación Pre-elemental. Actualmente cuenta con aproximadamente 30 años de experiencia como formadora de formadoras/es en la especialidad, en la mencionada institución.

1.2. "Yo era estudiante de segundo año cuando empecé a trabajar, me fui por cinco días y me quedé": relatos biográficos de Gloria Portal

La otra entrevistada cursó y egresó de la segunda cohorte del Profesorado en Educación Pre-elemental. En los años siguientes de su egreso, continuó con estudios de posgrado sobre jardines maternales, a nivel nacional una temática de interés en las discusiones educativas para el nivel de la década de 1970. Al decir de Carli y Miranda (2011), por estos años la educación de la primera infancia asumió una relevancia y expansión inédita, dando lugar a la configuración de una pedagogía del niño pequeño y a debates en torno de su derecho a la educación, la constitución del jardín maternal para la atención de la infancia desde los primeros tiempos de vida y la profesionalización docente en la temática.

La trayectoria laboral de Portal comenzó durante su formación, mientras cursaba el segundo año de la carrera:

¹⁴ La Ley definió una nueva estructura para el sistema educativo, la cual se implementaría de forma gradual y progresiva en cada jurisdicción: Educación Inicial para niños de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año; Educación General Básica (EGB) de 9 años de duración, a partir de los 6 años de edad y organizada en 3 ciclos (EGB 1, 2 y 3); Educación Polimodal, a continuación de la EGB y con 3 años de duración y por último, la Educación Superior, profesional y académica de grado y de posgrado. Respecto de la obligatoriedad, se extendió a 10 años la educación obligatoria (de 5 a 15 años), estableciéndose por primera vez en la historia de la educación argentina la obligatoriedad del Nivel Inicial.

Nelli [coordinadora de la carrera] me dijo: "mira, te vas a ir al jardín N° 3 que la maestra pidió licencia", me presenté y a los cinco días no vino la maestra y mandó que se tomaba licencia de nuevo. Resulta que esa maestra renunció y me tuvieron que nombrar interina y ahí me quedé. En el '76 yo inicié [la carrera] y en marzo del '77 me mandaron a trabajar. (Entrevista a Portal, 2018)

Como en el caso de Bertolini, estas designaciones ponen en evidencia el contexto provincial de demandas por la cobertura de cargos docentes en el jardín de infantes, en el marco también de una creciente expansión territorial de la institución: "los padres mandaban y requerían también de los jardines, era requerido el jardín y sobre todo la sala de 5, la sala de 4 menos, y después la de 3 hasta hoy en algunos lugares no es" (entrevista a Portal, 2018).

Iniciada la década del '80, comenzó una trayectoria profesional en cargos ministeriales en la provincia: "yo me voy a trabajar en el ministerio de educación para la administración provincial del nivel con el director del pre-primario" (Entrevista a Portal, 2018). Junto al director del nivel primario estaban a cargo de la administración de los edificios escolares y designación de cargos docentes para los jardines de infantes; cargos designados con funciones en la educación primaria y con un adicional remunerativo por desempeñarse en este nivel. Indicios de una política educativa que fluctúa entre la promoción del nivel y la indiferenciación funcional con la escuela primaria.

Durante su trabajo en la Dirección, por Ley N° 21809/78 se realizaron las transferencias de cargos de la jurisdicción nacional a la provincial. En términos normativos fue establecido:

ARTÍCULO 1.- Facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las Provincias en las condiciones prescritas en la presente ley todas las escuelas de enseñanza pre-primaria y primaria, supervisiones y juntas de clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicción de aquéllas, con excepción de las que se determine mediante decreto del Poder Ejecutivo. (Poder Ejecutivo Nacional, Ley N° 21809/78)

En el relato de la entrevistada, la implementación jurisdiccional de la medida en el nivel implicó:

Otros dos meses me hizo sentar [el director] en la junta de clasificaciones por una transferencia de cargos, de la época de la nación a la provincia, y me llevaron los legajos y yo armaba de nuevo los legajos en base al cuaderno de actuación de las maestras, que no había ni fotocopiadora en el '82. (Entrevista a Portal, 2018)

Un año después, es decir 1983, inició sus actividades como docente universitaria en el Departamento de Educación Pre-elemental, en una asignatura relacionada con la didáctica específica para el nivel, "Didáctica Especial III". Su trayectoria como docente universitaria se extendió hasta el año 2018. Durante este largo recorrido, también continuó con la formación de posgrado, como Especialista en Docencia Universitaria y en Lectura y Escritura.

2. Características curriculares del plan de estudio: significaciones en torno al currículum prescripto

El plan de estudios del Profesorado en Educación Pre-elemental estaba conformado por un total de 26 materias, con una carga horaria total de 2960 horas reloj de clases teórico-prácticas. Podemos identificar las siguientes orientaciones: materias pedagógico-didáctica (un total de 8); una línea psicológica (6), complementada también por biología, psicometría e higiene física y mental; materias estético-expresivas (4); otras relativas al análisis y administración de la educación (2), sociología de la educación y organización y supervisión escolar. Si analizamos la distribución desde la relación teoría-práctica, el porcentaje de materias teóricas era del 43% y el porcentaje de materias prácticas representaba un 57%. Las prácticas (nucleadas en las asignaturas "pedagogías especiales I y II" y "didácticas especiales I, II, III, IV, V) eran un eje estructurante en la carrera y, en una lectura general, es plausible considerar que el plan de estudios articulaba una formación práctica, teórica y cultural.

Para las entrevistadas, en su formación resultaron significativas las materias pedagógico-didácticas y las de impronta psicológica; en el plan de estudios las primeras representaban el 34% del total y las segundas el 19%¹⁵. Por una parte, la significación dada a las pedagógico-didácticas estaba en estrecha vinculación con las prácticas docentes, las citadas anteriormente. Estas contemplaban una carga horaria mayor en relación con las demás materias del plan y eran cursadas de manera transversal y en diferentes modalidades o formatos a lo largo de la carrera:

Ese plan tenía unas materias troncales, que eran las didácticas especiales (...) desde el vamos en ese plan de estudio nunca la práctica profesional estuvo acumulada al final, ha sido transversal. Las observaciones, las ayudantías, las pasantías, las prácticas, las residencias [...] (Entrevista a Portal, 2018)

¹⁵ Estas eran: pedagogía general, biología pedagógica, didáctica especial I, pedagogía especial de la educación pre-elemental I, didáctica especial II, didáctica especial III, didáctica especial IV, pedagogía especial de la educación pre-elemental II, didáctica especial V, psicología general, psicología evolutiva, psicología pedagógica, psicometría, psicopedagogía terapéutica (UNNE, Consejo Académico, Resolución N° 4933/72).

Por su parte:

Había varias pedagogías pero además acordate que todas estábamos trabajando, eso también es diferente porque uno ya tiene el contacto con la realidad, lo que se va escuchando lo va significando y resignificando a partir de esa realidad, es también darle otra mirada a la formación. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Esta configuración transversal de la práctica retoma el modelo de formación del emblemático profesorado de kindergarten, "Sara Chamberlain de Eccleston", de la provincia de Buenos Aires¹⁶. Para comprender las articulaciones entre ambos profesorados es necesario remontarse a la figura de Nélica Sosio, oriunda de Buenos Aires y egresada del profesorado "Eccleston", que arribó al Chaco en 1968 y participó en el dictado de los primeros cursos de capacitación para docentes normalistas que ejercían en jardines de infantes y luego en el diseño, la creación e implementación de la carrera a nivel provincial. Llegó a la provincia con un mandato de Margarita Ravioli, quien fuera su formadora, fundadora y rectora del "Eccleston": "y Margarita me dijo: 'vayan y vos tenés que crear el profesorado allá'" (entrevista a Sosio, 2013).

Recapitulando referencias sobre su formación inicial, Sosio destacaba que en el modelo pedagógico del profesorado "Eccleston" las prácticas ocupaban un lugar preponderante, ya desde el ingreso a la carrera, donde se incorporaban espacios de actividad con infantes: "te daban un grupo de chicos, delante de ese tribunal, que te helaba. Nos hacían contar un cuento delante de un grupo de 10 chiquitos, sin láminas, contando" (entrevista a Sosio, 2013). Posteriormente, durante el cursado: "Es que llegabas como alumna y ella ya te metía en una sección a practicar, a ayudar a limpiar a los chicos, a darle de comer en el comedor, a vivir ahí. Entonces vivíamos en el profesorado" (Entrevista a Sosio, 2013). Configuración curricular que en el profesorado del Chaco se adoptó como modelo pedagógico: "desde el inicio de la carrera nosotros tomábamos contactos [...] Estar en contacto permanentemente con los jardines" (entrevista a Portal, 2018).

Por otra parte, tocante a las significaciones en torno a las materias psicológicas, éstas estaban relacionadas con el conocimiento sobre el sujeto educativo. Más ampliamente, podemos advertir la influencia del contexto discursivo de la época en relación con las llamadas ciencias "Psi" (psicología y psicopedagogía) que contribuyeron a focalizar la mirada en el desarrollo del niño en las instituciones educativas, e implicaron una redefi-

¹⁶ El Instituto "Eccleston" ha sido pionero en la formación docente para el nivel inicial. Comenzó su actividad el 8 de abril de 1937 en respuesta a los reclamos que realizara la "Asociación Pro-difusora del Kindergarten" por la ausencia de instituciones de formación docente para el nivel (Diker y Terigi, 2003; Vasta y Gispert, 2009). Anexo al Instituto se crea al Jardín de infantes "Mitre", en carácter de departamento de experiencia pedagógica (Ministerio de Cultura y Educación, Profesorado Nacional en Jardín de Infantes "Sara C. de Eccleston", 1974).

nición de sus formas de conceptualización y modalidades de intervención, pasando de ser considerado *objeto* a ser *sujeto* de cuidado y adquiriendo preponderancia su atención en las propuestas de formación docente para el nivel (Caruso y Fairstein, 1997; Fernández País, 2015).

En línea con estas orientaciones discursivas, la impronta psicologista permeó el diseño curricular y los sentidos de la formación específica en el Chaco:

[el plan estaba centrado] en el niño como persona [...] el viejo desarrollo psico-motor, cognitivo, socio afectivo, era siempre el niño de manera integral. Y esto sí que nosotros teníamos capacidad, a lo mejor por la corriente psicologista que nos atravesó, nosotros éramos el acompañamiento a la familia y tener la capacidad profesional de observar y registrar para otro profesional. (Entrevista a Portal, 2018)

El estudio de las obras completas de Jean Piaget era de lectura obligatoria en el profesorado: "Piaget, obras completas, los textos originales, o sea que eran libros y libros que estudiar" (entrevista a Portal, 2018). Entre otras lecturas teóricas de relevancia, también se recuperaban a exponentes de la Escuela Nueva: Ovide Decroly y María Montessori. En particular, el abordaje de los postulados escolanovistas también estaba relacionado con un carácter metodológico, para la estructuración de distintas dimensiones del jardín de infantes (el espacio, el tiempo, los contenidos, las actividades y los materiales didácticos) en relación con las características de ese sujeto educativo específico: la infancia.

Porque nosotros no veíamos diferencia entre la teoría y la práctica, lo que pasaba en el aula era lo que estudiábamos. Porque el jardín, acuérdense ustedes lo que son las instituciones de los jardines de infantes, nace con esos principios, entonces no había otra forma de considerar la educación que no sea lo que la teoría nos decía: el juego era el juego, el juego era que el chico juegue. Y bueno, Decroly con los centros de interés, los aprendizajes globalizados. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Esta configuración de las salas de jardín de infantes fundamentada en ideas escolanovistas, propuestas desde los espacios curriculares del profesorado en el Chaco, se encontraba en estrecha sintonía con discusiones dentro del campo de la educación pre-elemental a nivel nacional. Al decir de Fernández País (2015), en la década del 60 se observa una corriente de renovación de las prácticas en las salas de los jardines de infantes que, entre otros, estuvo basada en los principios de la Escuela Nueva y cuestiona la estructuración de "la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento" (2015: 11).

No obstante, desde una lectura más abarcativa, la implementación del escolanovismo en el Chaco se dio en el marco de tensiones con otros enfoques didáctico-curriculares de

orientación tecnicistas que configuraban el diseño curricular de la educación pre-elemental. Estas tensiones se expresaban en el espacio mismo de la formación específica, en tanto los distintos enfoques eran desarrollados desde el profesorado:

...el Chaco tuvo una gran influencia de un autor Palavecino que implementó las taxonomías de Bloom, pero a rajatablas. Si uno ve el diseño curricular el objetivo general, el específico, lo operatorio [...] entonces ese encadenamiento que te exigían en la planificación a veces era tan estructurado que esto de la escuela nueva costaba implementar pero se hacía. (Entrevista a Portal, 2018)

Finalmente, entre las características curriculares del plan de estudio destacamos la recuperación de autores clásicos de la educación infantil. El corpus da cuenta de la lectura de los textos de Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröebel: "Entrevistador: ¿Autores y algunas teorías que hayan sobresalido a lo largo de tu carrera? Entrevistada: Tiene que ver con Pestalozzi, los principios pestalozzianos" (entrevista a Bertolini, 2018); "Todo eso estudiamos en pedagogía, no teníamos historia, pero era la historia del nivel: Pestalozzi, Decroly [...], me acuerdo que haber conseguido el libro de Fröebel con los dibujitos, los esquemas, los dones y las medidas" (entrevista a Portal, 2018).

3. Modalidad de implementación: características del currículum real

Al constituirse una propuesta de formación especializada inédita en el ámbito universitario de la región nordeste de Argentina, la convocatoria a docentes contempló la participación de especialistas de diversos ámbitos profesionales del campo de estudios o intervención en torno a la infancia y la educación infantil (jardín de infantes y maternal). Las maestras y maestros eran provenientes de distintas provincias, principalmente de Buenos Aires, aunque también de otras provincias como Córdoba, Tucumán o Santa Fe. Cumpliendo funciones como Secretaria Técnica del Profesorado, Nélica Sosio estaba a cargo de la convocatoria del plantel docente. Se adoptó una estructura curricular flexible. Por ejemplo, una misma materia podía estar subdividida temáticamente y dictada por dos docentes; en otros casos, se realizaba la cursada bajo la modalidad de un curso intensivo con jornadas diarias completas; el ejercicio de actividades docentes en los jardines de infantes podía ser contemplado como parte de las prácticas:

Las materias especiales las hacíamos concentradas en viernes y sábados porque venían profesores de Buenos Aires, y aprovechaban a estar el sábado prácticamente todo el día. Es lo que yo les digo que en esa promoción la verdad que fue de lujo el

dictado porque venía gente de mucha trayectoria, en psicología evolutiva vino un profesor doctor de psicología de Rosario [Santa Fe]. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Hay que destacar también que:

La mayoría tenían formación en el nivel, la especificidad, las hacían trabajando en el nivel (...). Había un profesor de teatro muy bueno, que se llamaba Héctor Veronese, excelente, que después se fue de vuelta a la universidad de Córdoba.

[...] Si se obtenía una designación por suplencia o interinato antes de recibirse, eran consideradas como prácticas u observación. Eso sí, teníamos el acompañamiento de Nelli [...] iba y te miraba. (Entrevista a Portal, 2018)

La carga horaria total del Profesorado en Educación Pre-elemental era de 2960 horas reloj de clases teórico-prácticas, que se encontraban distribuidas en 5 módulos cuatrimestrales; ello implicaba 2 años y medio de cursado. Para la entrevistada cursante de la primera cohorte, esta organización curricular significó una experiencia formativa ardua y difícil: "había mucha presión porque nosotros veníamos acá a las 16 horas de la tarde y salíamos a las 21 horas de la noche y era todos los días" (entrevista a Bertolini, 2018). En el caso de la primera cohorte, es de destacar que para el ingreso a la carrera se estableció como uno de los requisitos contar con el título de maestra normal y casi la totalidad se encontraba en ejercicio docente, marco regulatorio que demandaba a las estudiantes combinar las actividades formativas y laborales: "todas estábamos trabajando, todas prácticamente, había alguien que no, pero la mayoría de las que estábamos haciendo eso, estábamos trabajando" (entrevista a Bertolini, 2018).

Asimismo, la situación estaba acentuada con el carácter a término de la carrera:

La carrera empezamos a cursar en 1973 y rendí la última materia en julio de 1976. La carrera era a término, por eso digo rendir la última materia porque supuestamente queríamos aprobar todas las materias en ese lapso porque después no iban a haber más posibilidades. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Otras dificultades señaladas estaban relacionadas con el "abrirse el camino" dentro de una cultura institucional academicista que debatía desde algunos sectores el estatus epistemológico del campo de la formación docente para este nivel:

Nosotros estuvimos con una profesora, estaba llena el aula y ella se presentó y nos dijo: "buenas tardes, sepan ustedes que yo estoy acá no por mi gusto, esto es una carga pública". Ella tenía una mayor dedicación y le dijeron que tenía que hacerse cargo: "pero yo creo que ustedes no tendrían que estar acá". Con esa materia fue que muchas no aprobaban y después se recibieron, por suerte no había sistema de correlatividades. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983), para la entrevistada Portal de la segunda cohorte, otros rasgos del contexto general y la cultura institucional incidieron en el dictado de la segunda cohorte, impregnando el cursado con rasgos autoritarios:

Teníamos mucho cuidado, vieron donde está el ascensor ahora del pasillo, había una puerta para escaparse por ahí y nuestros decanos tenían custodia armados. Los decanos eran muy perseguidos.

Entrevistador: ¿la relación con los docentes era una relación jerárquica?

Entrevistada: Sí, de autoridad y autoritarismo, porque algunos eran autoritarios, y otros tenían autoridad académica.

... Cuando empecé a trabajar fui a buscar el libro "Un elefante ocupa mucho espacio", y acababan de envolverlo y yo no lo pagué, y entra el de gendarmería [a la librería] que eran los que traían la lista de los libros que estaban prohibidos, y el vendedor me dijo: "la semana que viene". Me hizo señal de que me vaya. Y me fui con el libro sin pagar, yo no entendía nada, me fui y dejé pasar media hora y volví, y me dice: "menos mal que lo tenías envuelto porque acaba de prohibirse ese libro en la lista que me traen". (Entrevista a Portal, 2018)

El libro mencionado es de la autora Elsa Bornemann, oriunda de Buenos Aires e integrante del plantel docente de la primera cohorte del profesorado en Chaco.

Desde otras perspectivas de significación, algunas figuras fueron señaladas positivamente en el relato retrospectivo de las entrevistadas. En particular, ambas destacaron como relevante la participación de Nérida Sosio, quien además de la docencia y las tareas de coordinación, se ocupaba de realizar un seguimiento personalizado de las trayectorias académicas de las estudiantes: "ella tenía su carpeta donde nos tenía a todas anotadas, qué materia teníamos y cuáles nos faltaban y a esta altura del año Nelli [Sosio] pasilleaba y nos decía: 'estás debiendo el final de tal cosa o tal otra'" (Entrevista a Portal, 2018). Asimismo, destacan el perfil humanista y vínculo docente: "Nelli, a quien yo valoro muchísimo, es una persona con mucha empatía y con mucha sensibilidad a los problemas de los demás y con muchas ganas de que todos terminemos" (entrevista a Bertolini, 2018).

Al respecto, es relevante mencionar que estas modalidades de acompañamiento pedagógico y de socialización evidencian una continuidad histórica con las experimentadas por Sosio durante su formación inicial junto a la figura de Ravioli:

El profesorado era muy, muy estricto. Íbamos a la mañana, nos recogía un ómnibus en plaza Italia y ella era el alma mater del profesorado pero no era una mujer estrella... tenía mucha personalidad.

Margarita era profesora de didáctica nuestra, entonces nos controlaba las prácticas, nos organizaba qué íbamos a hacer, nos estudiaba minuciosamente a cada una. En las vacaciones, tanto de invierno como de verano, nos daba a cada una un libro diferente pero de la biblioteca de ella, para que lo leyéramos y lo trabajáramos, lo estudiáramos. (Entrevista a Sosio, 2013)

También influyó en la construcción de estas significaciones su participación en los diversificados ámbitos y espacios destinados al “contacto” con el jardín o la infancia:

...Los viajes de estudio a Buenos Aires duraban una semana. Íbamos a recorrer los jardines, al cine, al teatro, a bailar. Lo primero, íbamos al Eccleston. Con la primera camada pude darme el lujo de llevarlas al [jardín de infantes] Mitre, en septiembre del '76 fuimos y nos recibió Margarita, y me dí el gusto de llevar a mis alumnas a que conozcan.

Me acuerdo de inaugurar el jardín N° 19 (...). Nelli, me acuerdo que juntó seis personas que teníamos que ir a ayudar, a acondicionar, poner el equipamiento, hacer los frisos, los pizarrones. (Entrevista a Sosio, 2013)

...una obra, “En mi guarida hay un bicho”, que era una obra que preparamos y después llevamos al congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar que se hacía en San Juan. (Entrevista a Portal, 2018)

Por otra parte, Sosio fue una figura reconocida en la gestión ministerial del nivel en la provincia. Según lo refiere una de las entrevistadas, ello generó las condiciones para la cobertura de cargos docentes en las salas de jardín de infantes con la convocatoria a estudiantes de la carrera: “[Sosio] es lo que permitía esta circulación que vayan a trabajar a los jardines y que puedan reemplazar a los docentes, de algún modo tenía que haber ese tipo de contacto con el Ministerio” (entrevista a Portal, 2018). Estas articulaciones también estaban relacionadas con el cargo docente que desempeñaba Sosio en las didácticas especiales.

Desarrolladas en la coyuntura local, caracterizada por condiciones de demanda y vacancia de profesionales con especialización en el nivel, estos espacios académicos constituían experiencias formativas diferenciadas para ambas entrevistadas. En el caso de la primera cohorte que, como analizamos, eran docentes en ejercicio en salas de jardín de infantes, fueron iniciáticos en la configuración de competencias, modelos pedagógicos y prácticas de enseñanza, en relación con el nivel (Davini, 2002; Vezub, 2011):

Habían varias pedagogías pero además acordate que todas estábamos trabajando, eso también es diferente porque uno ya tiene el contacto con la realidad, lo que se va escuchando lo va significando y resignificando a partir de esa realidad, es también darle otra mirada a la formación, es diferente. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Tocante a la segunda cohorte, además estas configuraciones iniciáticas, fueron espacios que habilitaron a la inserción, el ejercicio y la socialización profesional en la educación pre-elemental. En el caso de ambas entrevistadas, fueron genealógicos en la construcción de una amplia trayectoria desplegada en un campo laboral orientado a la docencia (en los niveles pre-elemental y universitario) y las actividades de planeamiento y gestión de la educación infantil en la provincia del Chaco. Si bien no es objeto de interés de este artículo, algunos indicios de las fuentes nos permiten conjeturar que esta primera formación inicial ha dejado una impronta en la configuración de la identidad docente (Tejada, 2018), en la manera de entender el oficio y el campo de la formación docente para la educación inicial:

Digo, en realidad muchos de nosotros cuando empezamos a estudiar una profesión estamos perdidos porque en realidad no siempre uno tiene claro eso de la vocación y eso que se lleva adentro, y yo nací para esto. Hay gente que sí pero hay gente que no, y uno después empieza a amar lo que hace y a sentirse a gusto con lo que hace, y vivir experiencias, entonces bueno, no sé si lo tenía y la vocación se despierta.

[como fortaleza] la formación muy específica, quiere decir que todo apuntaba a la educación inicial. Ahora yo creo, si tengo que hacer un balance entre ahora y después, ahora es más avanzada, quizás más nutrida de lo disciplinar pero eso le quitó espacio a lo específico. Además en la formación, la mayoría que formaban venían del nivel, y eso también tiene que ver, porque en un nivel la enseñanza en ese lugar no es que uno pueda aprender desde la teoría, uno lo tiene que aprender desde ese lugar. Entonces estando en el lugar, o bien con personas que estaban en el lugar, por eso digo que para nosotros no había tanto corte entre la teoría y la práctica, hablábamos el mismo idioma en general. Eso acá en los primeros años del profesorado cambiaron, creo que después con el plan nuevo ganó en algunos aspectos pero a mi modo de pensar y ver perdió en esos otros. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Algunas conclusiones

El análisis historiográfico sobre la conformación e implementación del Profesorado de Educación Pre-elemental en el Chaco a partir de las voces de estudiantes, nos permitió dar cuenta de características curriculares y de la configuración emergente de un modelo de formación. En un contexto provincial de mayor demanda de cobertura de cargos docentes para las salas de jardín de infantes, evidenciamos que la experiencia formativa de las entrevistadas transitó entre la formación específica y el ejercicio profesional.

Asimismo, la propuesta de formación en el Chaco abrevaba de la corriente de renovación pedagógica del nivel surgida entre las décadas del '60 y '70. En ese marco, desde

el relato retrospectivo de las estudiantes son evocadas como corrientes teóricas estructurantes de la formación los aportes de las denominadas ciencias “Psi”, los postulados escolanovistas (Decroly y Montessori) y los clásicos de la historia de la educación infantil (Pestalozzi y Fröebel). No obstante, el modelo de formación propendía a un diálogo constante entre la teoría (saber teórico) y la práctica (saber instrumental).

Para la implementación curricular, una de las características distintivas de la carrera fue la convocatoria a especialistas de diversas procedencias, tanto profesionales como geográficas; tarea en la cual la figura de Nélide Sosio cumplió un papel destacado, así como en el seguimiento académico de las estudiantes y su inserción en el ámbito laboral provincial. Esto último, constituyó un dispositivo pedagógico que reforzaba el modelo formativo asentado en la articulación teoría-práctica y orientado a afianzar la especificidad en la educación pre-elemental.

Referencias hemerográficas

- Fernández Pais, Mónica (2015), “Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX” en *Archivos de Ciencias de la Educación*, núm. 9, pp. 1-17.
- Bandieri, Susana (2018), “Haciendo historia regional en la Argentina” en *Tempo, Espaço, Linguagem*, vol. 9, núm. 1, pp. 12-31.
- Larrosa, Jorge (2006), “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes” en *Estudios Filosóficos*, vol. 55, núm. 160, pp. 467-480.
- Musín, Alcides, Ileana Ramírez y Claudio Núñez (2017), “La formación docente para la educación infantil en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 8, núm. 10, pp. 133-144.
- Musín, Alcides, Ileana Ramírez y Victoria Almiron (2016), “Historia de la formación de docentes para el nivel inicial en el Chaco: la conformación de la carrera de profesorado de educación pre-elemental en la universidad nacional del nordeste (1973-1982)” en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 12, vol. 1, núm. 11, pp. 65-78.
- Rodríguez, Laura (2019), “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes” en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, núm. 59, pp. 200-235.
- Väg, Otto (1991), “La investigación en historia de la educación preescolar: algunos asuntos a debatir” en *Revista Historia de la Educación*, núm. 10, pp. 15-20.
- Vasta, Laura y Flavia Gispert (2009), “Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre” en *e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, núm. 12, pp. 8-19.

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena Libia (2008), *Investigación y Formación Docente*, Laborde, Rosario.
- Alliaud, Andrea y Daniel Suárez (2011), "Presentación", en Andrea Alliaud y Daniel Suárez (coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, FFyL UBA-CLACSO, Buenos Aires, pp. 11-19.
- Carli, Sandra (2002), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Carli, Sandra y Patricia Miranda (2011), "La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes. El itinerario biográfico de Hebe San Martín de Duprat" en Sandra Carli, *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, pp. 133-164.
- Caruso, Marcelo y Gabriela Fairstein (1997), "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)" en Adriana Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Galerna, Buenos Aires, pp. 157-219.
- Compère, Marie-Madeleine (2002), "La cuestión de las fuentes en la historia de la educación" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos en la Historia de la Educación en México*, El Colegio Mexiquense, A.C./Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México, pp. 239-260.
- Davini, María Cristina (2002), "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas" en María Cristina Davini (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editores, Buenos Aires, pp. 13-38.
- De Pompert, María Cristina (2006), *Historia de la educación primaria en el Chaco. 1872-1978*, Librería de la Paz, Resistencia.
- Diker, Gabriela y Flavia Terigi (2003), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.
- Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Madrid.
- Larrosa, Jorge (2003), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona.
- Ponce, Rosana (2006), "Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia" en Ana Malajovich (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, pp. 19-101.
- Tejada Fernández, José (2018), "La búsqueda de la identidad laboral del profesorado", en Isabel Cantón Mayo y Maurice Tardif (coords.), *Identidad profesional docente*, Narcea, Madrid, pp. 75-94.
- Vezub, Lea (2011), "¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?" en Andrea Alliaud y Daniel Suárez (coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, FFyL UBA-CLACSO, Buenos Aires, pp. 159-199.

“Una madriguera frente al terrorismo de Estado”. El Colegio Ward entre 1973 y 1980. Una mirilla mediante sus memorias y la revista *The International*¹

“A den against State terrorism”. Ward College between 1973 and 1980. A peephole through his memoirs and *The International* magazine

Sebastián F. Paris²

Resumen

El presente artículo intenta reconstruir las posiciones y experiencias de los diversos actores educativos del colegio privado y metodista Ward de Morón en la zona Oeste del Gran Buenos Aires bajo la convulsionada década de 1970. En este sentido, parte de los siguientes interrogantes: ¿Cómo se comportó la comunidad educativa en el período que va de 1973 a 1980? ¿Qué receptividad encontraron las políticas de delación impulsadas por los militares en la institución? En el intento de deslizar una aproximación, se ponen en diálogo un conjunto de registros diversos: entrevistas a trabajadores docentes, directivos y alumnos, como la exploración de la revista estudiantil *The International* y el relevamiento del concurso de escritura Pax Orbis.

Palabras clave: terrorismo de estado, educación, Colegio Ward, oposición, memorias

¹ Una versión preliminar fue presentada en el *Tercer Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación. La educación histórica como campo de conocimiento (junio de 2021)*. Agradezco las sugerencias del Dr. Siddharta A. Camargo Arteaga de la Universidad Pedagógica Nacional (Querétaro) y a las de los revisores de la Revista Mexicana de Historia de la Educación.

² Universidad de Buenos Aires (FFyL). Correo electrónico: sparis3850@gmail.com



Abstract

This article attempts to reconstruct the positions and experiences of the various educational actors of the private and Methodist school Ward de Morón in the western part of Greater Buenos Aires in the convulsed decade of the 1970s. In this sense, it starts from the following questions: ¿How did the educational community behave in the period from 1973 to 1980? How receptive were the denunciation policies promoted by the military in the institution? In an attempt to slip into approach, a set of diverse records are put into dialogue: interviews with teaching workers, directors and students, such as the exploration of the student magazine The International and the survey of the Pax Orbis writing contest.

Keywords: *state terrorism, education, Ward College, opposition, memoirs.*

Introducción

En los últimos años, han venido floreciendo los estudios en el campo de la historia reciente en Argentina. Si bien en los primeros tiempos existió cierta reticencia a desarrollarla, objetando su cercanía en el tiempo y la inaccesibilidad en las fuentes, hoy este panorama se ha modificado debido, entre otros motivos, al fecundo acceso de fuentes orales. Existe también, una interrogante importante que ha cobrado vigencia: el problema de cómo pensar la dinámica entre el "consenso" a favor del orden dictatorial y represivo y las disidencias y resistencias, así como los efectos sobre diversos grupos sociales (Franco y Lvovich, 2017: 190-203). En el campo de la historia reciente educativa, si bien contamos con sendos trabajos sobre el impacto de las políticas dictatoriales sobre dicha esfera (Tedesco, Braslavsky y Carciopi, 1983; Kaufmann y Doval, 2007; Gudelevicius, 2012; Pineau, 2014; Puiggrós, 2001 y Rodríguez, 2011 y 2012), poco es lo que existe en relación a las experiencias y memorias concretas en el ámbito de la educación privada. Tenemos la impresión de que las pesquisas en el campo de la historia de la educación reciente se focalizaron en abundancia sobre las políticas educativas estatales y vinculadas al ambiente de la educación pública. A menudo, se asoció que los colegios privados tan solo por ese hecho y, el de estar vinculados a sectores sociales acomodados e influencia en las altas esferas del poder, apoyaron el golpe de estado o al menos le fue indiferente. Entonces, el presente artículo, intenta reconstruir las posiciones y experiencias de los diversos actores educativos del colegio privado y metodista Ward de Morón en la zona Oeste del Gran Buenos Aires, bajo en la convulsionada década de 1970.

En este sentido, se parte de los siguientes interrogantes: ¿Cómo se comportó la comunidad educativa en el período que va de 1973 a 1980? ¿Qué receptividad encontraron las políticas de delación impulsadas por los militares en la institución? En el intento de deslizar una aproximación, se ponen en diálogo un conjunto de registros diversos: entre-

vistas a trabajadores docentes, directivos y alumnos, así como la exploración de la revista estudiantil *The International* y el relevamiento del concurso de escritura Pax Orbis. Nuestra hipótesis es que el Ward administró una política tanto de cuidado de sus integrantes, como de impugnación a las decisiones de los militares. La prerrogativa de ser un colegio auspiciado y dirigido por metodistas le dio cierto escudo donde ampararse. La primera parte de este artículo, explora el nacimiento y cosmovisión que promovió el colegio y que rigieron sus prácticas y posicionamientos ulteriores. La segunda, se detiene en el marco de la década del año 70 y el compromiso social del colegio y sus estudiantes, con sus consecuentes tensiones al interior de la institución. Por último, repara especialmente en cómo fue la vida escolar –y qué pensaron sus protagonistas– bajo el terrorismo de estado.

1. Cosmovisión, cultura democrática y solidaria del Colegio Ward

Los estudios académicos sobre esta institución son prácticamente escasos, a pesar de que cuenta con un archivo en excelentes condiciones para que los investigadores accedan. Hasta el momento, el único artículo que existe es el realizado por Iván Orbuch (2020), aunque es un aporte valioso, sólo se ha interesado por el tratamiento de la cultura física del colegio bajo el régimen peronista. Así, sólo se cuenta con un libro general de corte institucional que versó sobre su historia fundacional, los vaivenes económicos para consolidar su erradicación y la matriz pedagógica en la que se inscribió el Ward. El mismo fue publicado para el cincuentenario del colegio en 1963 por parte del médico del colegio (Bonano, 1963).

El Colegio Ward de carácter privado y cristiano metodista, fue fundado en 1913 por la Junta de Misiones Extranjeras de la Iglesia Metodista Episcopal y el apoyo de la Iglesia Metodista local, a la que en 1917 se sumaría la Iglesia de los Discípulos de Cristo (DC). La contribución primera para erigirlo, emanó del comerciante y filántropo norteamericano George Ward. En su etapa fundacional, se estableció como mandato “crear un colegio cristiano, de continuada inspiración democrática, que sirviera de puente entre las Américas”, según su acta fundacional. Estos rasgos, encierran una cosmovisión específica que promovió el colegio. Por deseo de su fundador, se privilegió la enseñanza de cursos comerciales y del idioma inglés. El objetivo era instruir, respetando las costumbres, idioma y sistema educativo anglosajón, a los hijos de las familias norteamericanas que residían temporariamente en el país.

Tras la asunción como director, Aden impulsó la creación de una nueva sede, cercana a la estación de ferrocarriles Ramos Mejía. Así, concluyeron radicándose en el barrio de Villa Sarmiento (Morón), situado en la zona Oeste de Buenos Aires. En 1933 se estrenó

el nuevo inmueble, provocando gran repercusión en la comunidad vecinal que percibía con buenos ojos la instalación de tal entidad. Durante años se convertiría en un sitio de referencia para las familias de clase media y alta de la Capital Federal y la Zona Oeste del GBA (Saez, 2011: 149-154). Con Bauman, la institución comenzó a sufrir un lento proceso de "argentización", entendiéndola no solo como la nacionalidad, sino también que "a raíz de la obtención de la personería jurídica para la institución en 1961, se hizo mucho más intensa la vinculación con las iglesias locales y se inició un proceso de desvinculación de las iglesias en EE. UU". Bajo la gestión de Bauman, se aumentó la cantidad de departamentos de enseñanza y el internado llegó a ser conocido en todo el país. De ahí que la estrecha colaboración con la comunidad circundante será un rasgo de identidad que definirá la actitud de compromiso cívico del colegio, cooperando con organismos vecinales como la Casa de Auxilio, la Cooperadora Policial o con los Bomberos. O sea, el carácter abierto ante las necesidades de la zona y la participación en la vida comunitaria de ambos municipios, serán algunos de los principios que guiarán su práctica, llegándose a considerar como la actitud deseable de un buen wardense.

Con el correr de los años se fue forjando una cultura escolar específica con un fuerte sentido de pertenencia e identidad wardense, expresado en valores como la confraternidad, la solidaridad, la vida democrática, el respeto a la diversidad y la libertad de conciencia, entre otros. Esto se verificó, por ejemplo, en la organización estatutaria, en donde el director era electo por un directorio compuesto por 16 miembros votados por una Asamblea. En relación a esta cultura escolar, algunos pasajes del himno institucional son elocuentes para comprender cómo fueron internalizando dichos valores:

Entonemos un himno glorioso... Que module en el labio el amor... Al colegio que labra ideales... Faro eterno de luz y esplendor... De los héroes enseña la vida... De la Patria el antiguo fulgor... El carácter sublime no olvida... Preparando al tenaz luchador. ¡Oh!, que Dios en su gracia infinita... Lo conduzca por sendas de paz... Y que sean sus aulas por siempre... Sacro templo de amor y verdad. (Bonano, 1963: 281)

Lo mismo ocurre con los *Diez mandamientos del alumno interno*, donde se refuerzan dichos principios y pautas de comportamientos a seguir como esperables

1) Será leal consigo mismo, con sus padres, profesores y condiscípulos. 2) No pronunciará palabras o realizará actos que le avergonzarían delante de su madre y su padre. 3) Mantendrá limpia su mente de ideas torpes y mezquinas y su corazón de sentimientos bajos e innobles. 4) Huirá de la mentira y de la hipocresía y sabrá que con la verdad no puede "ofender ni temer a nadie". 5) No permitirá que el robo, aún de lo que parezca más insignificante, empañe el buen nombre que le han legado sus padres 6) Tendrá un alto concepto de la amistad y será amigo de

sus amigos, considerando a los enemigos –si desgraciadamente los hubiere– como amigos equivocados. 7) Sabrá que el vigor físico y la superioridad mental no le concede derecho sobre los demás, y que su deber es socorrer al débil y demostrar con el inferiormente dotado espíritu servicial. 8) En todos los terrenos conservará la serenidad y no dejará que sus nervios lo conviertan en un [...] mal compañero. 9) Tendrá para toda una sonrisa, una mano amiga [...] para el compañero que sufrió un dolor [...] 10) será un estudioso más que un mero estudiante... (Bonano, 1963: 282)

En cuanto los perfiles sociales estudiantiles, en su periodo inicial, el Ward no acogió inscripciones de los niños de la zona, porque la cuota era inaccesible: “tenía todos hijos de embajadores, con un poder económico alto; los que venían eran pupilos. Muy poca gente de acá iba al Ward” (Saez, 2011: 152), refirió un vecino de la localidad. Para la década de los años 70 y 80, poseía muchos hijos de médicos, abogados, dueños de fábricas y de pequeños industriales. Sin embargo, la valoración que se rescata de las memorias vecinales acerca del carácter “hermético” para el ingreso de estudiantes de procedencia más humilde, es una cuestión que la gestión argentina tuvo en cuenta. En los años posteriores, el colegio contará con el financiamiento total o intermedio de becas de ingreso para estudiantes de las escuelas públicas de la comunidad circundante (entrevista a Hugo L., 2020).

Con todo, estas labores deben comprenderse en el cuadro de la renovación político-teórica que estaba transitando el mundo protestante ligado a la Iglesias “históricas”. Pues, tanto la Iglesia Evangélica Metodista Argentina (IEMA) como los DC, que eran Iglesias de ideas liberacionistas, de filiación ideológica liberal-modernista (influenciadas por las iglesias protestantes norteamericanas), apelaron en la década de los sesenta a una mayor profundización del ecumenismo, influenciados por la revolución cubana de intelectuales como Paulo Freire, produciendo gran cantidad de materiales pedagógicos. Esto implicó reinterpretar teológicamente la realidad latinoamericana acorde a las necesidades de los más postergados. Ese proceso de revisión dio lugar a una configuración política que apostaba no al desarrollo de los países dependientes, sino a su liberación. En Argentina, ese clima de ideas se tramitó en el Instituto Superior Evangélico de Estudios Teológicos (ISEDET), constituyéndose en un semillero de ideas y organización política que dotó de cuadros a las iniciativas del mundo protestante a favor de una práctica comprometida con la realidad social (Casola, 2019: 5-6).

Ese proceso de radicalización en plena gestación, fue obturado por el clima de terror durante el gobierno peronista y cancelado por la última dictadura militar. El despunte de un programa de inspiración “revolucionaria” quedó abortado y se produjo una reinscripción de las propuestas de “justicia social” en el marco de los horizontes más estrechos de la democracia y el humanitarismo. Desde entonces, la acción política del radicalismo protestante, fue pensada como un aporte a la (re)democratización del país a través del

fortalecimiento de la participación comunitaria (y un regreso a las comunidades de iglesia como espacios para la acción) y del movimiento de Derechos Humanos (Casola, 2019: 7).

2. El Colegio Ward en los 70: El compromiso social wardense desde la revista estudiantil *The International*

La existencia de la revista estudiantil *The International* (TI) se constata, a pesar de sus altibajos en la regularidad de su publicación, desde 1920. Su finalidad se vinculaba a la difusión de actividades internas, notas de opinión, anuncio de eventos, así como preocupaciones sobre la política internacional, entre otras. Como ya explicamos, esta cultura escolar wardense fue sembrando en los estudiantes un fuerte sentido de compromiso social, aunque esta situación no era homogénea en todo el elenco juvenil. En 1973, se explicaba que su aparición se debía a que:

Queríamos que la revista simbolizara [...] los sentimientos, ideales y preocupaciones de quienes, si bien no representan a la gran mayoría de la juventud [en la escuela secundaria], se han autodestinado una meta [...]. Un grupo no puede permanecer quieto, ni callado frente a lo que está sucediendo hoy en el mundo [...] por eso se necesita demostrar que no toda la juventud es irresponsable y [...] se preocupa en actuar en manifestaciones, mediante sus estudios, reuniones o revistas como éstas. (TI, 1973: 1)

En dicho número, los estudiantes intentaban exponer las fuertes brechas socioeconómicas y educativas que había entre el Ward y otros establecimientos públicos del país. De hecho, en la misma tapa, se presenta la portentosa fachada del colegio con automóviles estacionados y se la contraponía con una escuela rural de provincia, construida de choza y sumamente precaria (figura 1). Esta situación, sugiere que un segmento de los estudiantes era consciente de los privilegios de clase.

De este modo, TI invitaba a sus compañeros a comprometerse solidariamente desde una perspectiva humanista y a salir de una zona de confort y realidad privilegiada que, según ellos, se vivía en la institución. Asimismo, al egresar se saldría a "vivir realmente. Ese día nos tendremos que decidir: o *formar parte de distintos mundos*, o *luchar por un mundo mejor*" (TI, 1973: 1). Ante el golpe de Estado en Chile, este sector de estudiantes politizados desde el humanitarismo colocó carteleros donde se solicitaron remedios y alimentos para los exiliados políticos. Sin embargo, debieron dejar sentado que sus actividades no implicaban ningún "apoyo partidista", sino una definición de valores morales. Podría conjeturarse que estas actitudes asumidas chocaban con algunas tendencias de



Figura 1. Tapa de *The International*, "Plus ultra", 1973.

Fuente: *The International*, 1973.

estudiantes en las que esta situación les era indiferente y tildaban a dicha solidaridad, como apoyo al gobierno "comunista" de Allende.

En una serie de entrevistas a las autoridades y docentes del Ward, se les preguntó si encontraban diferencias entre estudiantes de dicho establecimiento y otros. Una profesora contestó que los del Ward tenían un carácter menos proactivo ya que "dirigieren una papilla ya masticada [...] en general son individualistas y se conforman con el bienestar que se les ofrece". Pero establecía un matiz y balanceaba que "gracias a Dios no todos los alumnos comparten estas mismas ideas y existen algunos que se sienten frustrados con esta pasividad" (*TI*, 1973: 5). Otra docente que había sido alumna señaló que la imagen que brinda el Ward a sus estudiantes era "demasiado dorada y alejada de la realidad y problemas del país [...], es un colegio clasista en el cual se perfila en el alumno una lucha por su status que puede llegar a hacerse patológica" (*TI*, 1973: 6). En suma, el relevamiento de *TI* de 1973, nos muestra el gran interés tanto de estudiantes como docentes, por vincularse a los problemas sociales por fuera de los muros escolares.

Para 1976, cuando la escalada represiva de la dictadura se encontraba en auge, *TI* publicó su último número. La misma empezaba a tener ciertos resguardos por las torturas, asesinatos y desapariciones y hubo quienes prefirieron preservarse en el anonimato. Creemos que para protegerse de los militares, como de las miradas conservadoras que lo catalogaban de "colegio subversivo", el Ward aparentó ser públicamente condescendiente con el *Proceso*³. En ocasión de los viajes de la banda de su Escuela de Música a distintas

³ Los militares argentinos que habían pergeñado el golpe de estado en marzo de 1976, lo presentaron como "Proceso de Reorganización Nacional". De allí que en diversos estudios aparezca como "el proceso" para designar dicha etapa.

provincias en donde fueron a tocar para brindar un servicio a la comunidad, se describía el itinerario que habían efectuado:

Llegamos a Tucumán para ofrecer nuestra música a sus hospitalarios [...] habitantes. Actuamos ante el Palacio del Deporte ante la presencia del Presidente de la Nación Gral. Videla. Hicimos un desfile en el Comando Táctico de Famaillá y [escuchamos] las explicaciones que nos dio un militar, sobre la acción antisubversiva del ejército [allí]. (*TI*, 1976: 2)

A su vez, en las salidas educativas el 3° año habían visitado el Colegio Militar de la Nación de El Palomar, donde les habían mostrado todas las instalaciones (*TI*, 1976: 3). Estos posicionamientos y acciones públicas ayudaban a contrapesar los imaginarios insidiosos que lo consideraban "colaboradores de la subversión", basándose no solo en las actividades solidarias, sino también en el hecho de que el hermano de uno de los líderes más reconocidos de la organización político-militar Montoneros, era estudiante de dicha casa de estudios.

Desde 1934 se venía realizando el concurso de escritura *Pax Orbis. Cultura cristiana*, en el nivel secundario, destinado a reflexionar sobre la paz mundial y la tolerancia en un mundo sin guerra. Algunos poemas dejan entrever un dejo anti-militar y pro pacífico de los concursantes:

Óiganme todos hermanos, ese día llegará. Y con él la paz, el amor, la amistad... los ejércitos, se anularán, el odio se esfumará, los buques de guerra, en gaviotas se transformarán, los cañones flores serán, y los militares cultivarlas podrán. (*TI*, 1976: 26)

Sin embargo, la obra que ganó el certamen literario se tituló *Libertad y Justicia: ¿y en su nombre la violencia?* Lo interesante era que realizaba un análisis que problematizaba lo abstracto del término violencia. Argumentaba que ella se vinculaba desde el sentido común con las armas, pero que había métodos más sutiles para aplicarla; una de ellas era "revistiéndola de carácter legal" en clara oposición al gobierno de facto. En dicho escrito se explicaban y condenaban las bases sociales que tenía la pobreza a nivel mundial –en especial en Sudamérica–. Ella era el causante de los levantamientos armados de los más postergados y la utilización de la violencia, se ejercía para superar esa situación.

Aunque no haya bombas ni manifestaciones ¿hay paz? ¿Qué hacemos para evitar situaciones así? Parece que el estar bien alimentados, abrigados y tranquilos, nos impide pensar en nuestro hermano que es víctima del hambre, frío, persecución, explotación. Si nosotros, con la serenidad suficiente para iniciar por camino pa-

cífico una revolución transformadora y creadora, no lo hacemos ¿podemos exigir medios pacíficos a quien urge el hambre y el deseo de reconquistar sus derechos y dignidad? ¿Es justo que condenemos a quien apela a la violencia para recuperar una libertad que se supone inalienable, si nosotros no hacemos nada para evitar que se lo prive de ella? [...] [tememos que] atacar las causas que originan la violencia, eliminar la violencia sin armas, la violencia institucionalizada. Eliminando las causas, eliminaremos [...] la violencia armada. (71, 1976: 27)

Nuevamente, se ponían de relieve las situaciones de privilegios que tenían algunos integrantes de la comunidad wardense. A nuestro juicio, estas reflexiones críticas se dejaban transcurrir bajo las alas de la dirección, ya que el metodismo argentino contó con el paraguas y protección del Consejo Mundial de Iglesias y Naciones Unidas. Esto dio la posibilidad de tener cierto margen de acción que impugnó la política de desaparición de personas *manu militari*. Esta situación contrasta, por ejemplo, con la escuela privada técnica Otto Krause de la capital federal, según transcendidos de la revista *Gente*, adepta al golpe. En mayo de 1976, a través de una nota que llevó por título “pongamos la casa en orden” –que a su vez incitaba a ejemplarizar– explicaba:

No, no son miembros de ningún partido político, ni están pintando leyendas en la pared. Son alumnos del Otto Krause, que por propia determinación, decidieron blanquear el frente de la escuela. Allí había cartelones con frases de tono político y llamados a huelgas. Ahora sólo ha quedado un muro prolijo y blanco. Como debe ser [...] este gesto de jóvenes argentinos es un síntoma. (citado en Manzano, 2017: 362)



Figura 2. Gente N° 560.

Fuente: extraído de Manzano, 2017: 363.

Se tendrían que comprobar si estos comportamientos estudiantiles son genuinos o de carácter prescriptivo —a través del cruzamiento testimonial y diversas fuentes—. De todas formas, nos brinda una imagen específica de las instituciones educativas y el comportamiento de sus estudiantes (de complacencia cuando no de adhesión activa) en un período conflictivo y traumático de la historia reciente: campo actitudes y posicionamientos que requiere ser indagado. Eso permitirá comprender más cabalmente los años 70, donde la juventud⁴ se convirtió en un actor central del período. El Ward ofrece una puerta de entrada a esos laberínticos y agitados años.

3. La vida escolar bajo el terrorismo de estado: entre el cuidado y la oposición

En un clásico trabajo de Juan C. Tedesco, se establecía que, en los meses posteriores a marzo de 1976, pudo apreciarse que el diagnóstico oficial sobre la situación de nivel medio se apoyaba básicamente en los supuestos de desborde del participacionismo y en la ruptura del orden jerárquico. En este sentido, el período iniciado en 1976 se caracterizó por el intento de restablecer "el orden perdido". En este marco, se dictaron una serie de medidas suprimiendo todas las formas participativas vigentes. Asimismo, se reglamentó el vestuario de los estudiantes, su corte de pelo y el color de las prendas de vestir. Muchas de estas disposiciones alcanzaron incluso a los profesores y, en la síntesis de uno de los representantes del Ministerio, se definió el mejor clima educativo común: respeto, orden y silencio (Tedesco, 1983: 60–70). La creación de estos y otros dispositivos aseguró el inicio de un proceso restrictivo que dio por terminado lo que se llamó el "pacto democrático" (1973–1976), en el que la expansión de la educación y su alcance, habían funcionado como garantías en el ascenso social de las clases marginadas (Puiggrós, 2001: 48). La censura, funcionó como un método de control práctico tanto en el ámbito educativo como en el cultural: censuraron materiales, intervinieron y cerraron instituciones, despidieron y desaparecieron miembros de la planta docente, no docente e incluso alumnos (Kaufmann y Doval, 2007: 57–58).

En lo que concierne a Morón en los "años de plomo", las políticas del Estado terrorista tuvieron un gran impacto y fue la Fuerza Aérea la que se encargó del control, la represión y la desaparición de personas, llegando a un total de 315 desaparecidos en el ámbito distrital, muchos jóvenes estudiantes. El Ward tampoco escapó a esta dinámica. Creemos que la influencia de la formación cultural escolar wardense, con determinados patrones, como

⁴ Un informe de la Comisión Nacional de Desaparición de Personas (CONADEP), organismo creado en 1983, estableció que ya se trataba de estudiantes, empleados u obreros, el 69 % de las personas sustraídas tenía entre 16 y 30 años en el momento del secuestro.

la fuerte sensibilidad ante las injusticias sociales, produjo que muchos de sus egresados militaran en diversos partidos políticos de corte anti-sistémico. Algunos militantes, fueron asesinados durante 1975 bajo el gobierno de Isabel Perón. Otros, como consecuencias de las políticas de exterminio y desaparición de personas del gobierno de facto.

Tras estas derivas, el Ward tiene en su haber 12 egresados asesinados por las políticas del terrorismo de Estado. Algunos, como Clara Rossi, Ricardo Aragón y Beatriz Mancebo, fueron activos militantes de las organizaciones setentistas de la izquierda armada (PRT-ERP) y el peronismo revolucionario (Montoneros). En los relatos sobre el *Proceso*, pudimos observar una tensión sobre el sentido de compromiso social que intentaba esculpir el colegio junto al metodismo:

Justo en la época [de 1973] había un Pastor que se decía que los chicos que habían formado un grupo –incluso se discutía adentro– y que por culpa de ese Pastor habían desaparecido los chicos. Porque dentro del metodismo está esa cosa, gente muy de derecha y gente más de izquierda. No tiene conflicto su religiosidad con su política. Era mal visto por alguna gente. (Entrevista a Jorge, V., 2020)

El sistema educativo, fue un lugar privilegiado para la puesta en acción del plan represivo de los procesistas, sin embargo esto era resistido desde las acciones y posiciones contra-hegemónicas wardenses. Como explica Pablo Pineau, la desaparición forzada de personas castigó duramente a docentes, estudiantes y al resto de su personal. La estrategia represiva en el ámbito escolar implicó el exilio, la encarcelación, los despidos y “puestas en disponibilidad”, el cierre de instituciones y carreras, las prohibiciones y otras formas de censura, la quema de libros y diversas formas de uniformización (Pineau, 2014: 106). En relación a los colaboradores para este plan, si bien se apeló a la docencia en general, la interpelación más directa fue hacia directores y supervisores. Desde mediados de junio de 1976, el Estado Mayor Conjunto del Ejército hizo circular entre los funcionarios de gobierno un informe titulado *Marxismo y subversión. Ámbito educacional*. Allí, se concluía que el problema de la subversión era factible de ser resuelto, en la medida en que el personal de conducción y supervisión escolar colaboraran activamente con el gobierno (Gudelevicius, 2012: 5). Este informe cobró cuerpo en 1977 como folleto y se tituló *Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)*. Allí, se estipulaban una serie de mecanismos a ser internalizados por los directivos para “detectar la infiltración marxista”, que impartía clases en el aula. En relación a este documento, la asesora pedagógica del colegio en esa época, nos recordó que:

En 1978 la que era la rectora del secundario se había tomado licencia y había un profesor de matemáticas que se hizo cargo de la rectoría junto conmigo. Entonces,

él fue a la reunión que se hizo en el Colegio San José. Y repartieron el folleto y ahí les dieron indicaciones horribles a los rectores con respecto a cómo tratar el tema [de la subversión]. Cuando volvió de la reunión me dijo: "bajo mi responsabilidad este folleto no va a salir de este cajón". Cuando vino la inspectora que resultó ser una compañera mía en la facultad, preguntó ¿qué hicieron con el documento tal? Y el señor dijo, lo metimos en un cajón y no hicimos nada y ella dijo "ya me parecía que en un colegio como éste, tenían buen criterio". Zafamos que vino esa inspectora, si hubiera venido otra... (Entrevista a Elvira, R., 2020)

Estas remembranzas (si bien se debería ampliar el repertorio de voces en futuras investigaciones), nos muestran la nula receptividad y rechazo que tuvo la delación que promovió la dictadura en la conducción del colegio y la oposición que representaron algunos trabajadores docentes, aun poniendo en riesgo su vida. En términos de las políticas educativas de censura hacia determinados materiales de estudios, el ex-bibliotecario nos expresó que "se prohibió el [libro] de 2º año que era Historia Moderna y Contemporánea. El tema era que [...] hablaba de Marx. En cambio, los otros libros no trataban el tema [...] Yo recuerdo que recibimos la orden de descartar el de 2º [año], pero [...] lo que hice fue esconderlo en el depósito. Y en el depósito con el logo para adentro y ahí quedó. Por supuesto, llegó el momento en el que lo sacamos y lo volvimos a reincorporar. (Entrevista a Jorge, V., 2020). En las narraciones docentes, se halló un sustrato común de rechazo al autoritarismo y las políticas educativas marciales. Una docente de historia que ingresó en 1979, señaló que:

El ambiente [del Ward] fue bastante propicio. Recuerdo que había hecho una planificación y Elvira la leyó con atención, ya que había puesto como disparador del tema un poema *hay un niño en la calle* de Armando Tejada Gómez. Entonces, esa asesora pedagógica lo sacó dentro del clima general de una pedagogía del cuidado. Todo lo que bajaba del Ministerio había que cumplirlo, si venía una inspección uno tenía que ponerse a tono, pero lo bueno del colegio era que de pronto alguien nos decía a los profesores de Historia "chicos miren, hoy ustedes tienen que dar clase alusiva [al dictador] Aramburu, sabemos que ustedes no van a querer hacerlo, pero pónganlo en el libro de temas. Yo valoro eso". (Entrevista a Graciela, C., 2020)

En varios colegios secundarios las prácticas de oposición larvada a la dictadura, se canalizaron en acciones de este tipo, evidenciándose un trecho entre lo que se intentaba imponer desde el Estado y la realidad concreta del aula. Así, la conducción del colegio y sus docentes, mantuvieron una hostilidad a las directrices de la cartera educativa mili-

tarizada. En este clima hostil, el colegio debió soportar la presencia militar y policial. Las memorias sitúan episodios que dan cuenta de esta coacción:

En algún momento en la época de la dictadura los militares fueron a dar unas charlas, hubo cierto revuelo porque la charla se hizo en la capilla [de las instalaciones], fueron con sus armas y la gente pensante decía "no se debería haber permitido que los militares entraran con sus armas". Fueron más de una vez. Entiendo que iban y "pedían dar la charla". Entonces el Ward mantuvo esa colaboración forzada con esta gente. (Entrevista a Jorge, V., 2020)

En 1979, otro educador que se incorporó en historia, destacó tener ciertos prejuicios de las imágenes que circulaban en Capital Federal sobre el perfil social "elitista" del colegio.

Yo entré al CW lleno de prejuicios, (lo) conocía por la banda, por las bastoneras, porque tenía esa idea falsa que tenía Borges "del colegio inglés de Ramos Mejía". Me imaginaba una escuela de ricos. Uno de los primeros días que llego al colegio ahí en la puerta, en el estacionamiento de los profesores había un Mercedes Benz que era impresionante, yo iba en tren en el Sarmiento en ese tiempo. Y había otro coche que yo ni conocía su marca pero era espectacular pero con una chapa rara. Y esos dos datos me confirmaban que era un colegio de ricos. La del [auto] Mercedes, era sólo porque su marido era un abogado famoso y la otra era la esposa del representante de [Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados] ACNUR en Argentina, trabajaba con los refugiados y tenía un auto diplomático. Esa fue mi primera impresión, que pensé que era un colegio elitista y me encontré con un colegio democrático, de resistencia a la dictadura y lleno de libertad y me hizo muy feliz la vida ahí adentro. (Entrevista a Mario, O., 2020)

Las narrativas docentes ponen en primer plano la "intransigencia cuidada" que formuló la comunidad educativa del Ward. Pensamos, sin embargo, que las instalaciones del colegio también oficiaron como madrigueras para los hijos de familias militantes exiliadas en el Cono Sur, como para familiares de desaparecidos con pavor a padecer la misma desgracia y también estudiantes de colegios públicos fuertemente politizados en los años setenta. Según el bibliotecario entrevistado:

Mi prima tenía el buffet en el colegio [Ward] y yo estaba viviendo en su casa. Uno de sus hijos que estaba casado, desapareció (aunque igual no vivía ahí) como militante de Montoneros. El abogado le dijo que yo me tenía que ir porque era probable que entraran a la casa [...] Y el Ward me guardó en el internado. Me dijeron que sí, que no es lo mismo pero que estaría más resguardado adentro. (Entrevista a Jorge, V., 2020)

Un estudiante que transitó ese delicado proceso político relató que "vi chicos [del Ward] que se iban al CNBA [Colegio Nacional Buenos Aires⁵] y después volvieron [al Ward] por el clima represivo del golpe". Estos relatos invitan a pensar que el Ward no fue solo un nicho de oposición a la dictadura, sino también una madriguera donde refugiarse y un articulador –en pleno *Proceso*– de iniciativas de denuncias sobre la violación de DD. HH:

No lo pude confirmar pero sé que se usaban los mimeógrafos del Ward, como los de la ISEDET [Instituto Superior Evangélico de Estudios Teológicos], para imprimir algunos de los primeros volantes que circularon denunciando las violaciones a los DD. HH. y la existencia de CCD [Centros Clandestinos de Detención]. Había que tener cierta cobertura y el Ward daba esas condiciones a mucha gente. Ese amparo donde no se iban a meter los milicos. Era como "territorio norteamericano" y era difícil imaginar un operativo dentro del Ward. (Entrevista a Ricardo, I., 2020)

La prerrogativa de ser un colegio auspiciado y dirigido por metodistas, le dio cierto escudo donde ampararse y, desde allí, la conducción trató de tener una política tanto de cuidado de sus integrantes, como de impugnación a los militares, un espinoso equilibrio. También hubo momentos en los que el colegio extremó algunas acciones, tratando de conservar sus premisas valorativas y morales, con algunas situaciones que entraban en clara confrontación con ellas, como relata el siguiente estudiante:

Había cosas que el colegio no las aceptaba. En 3° año vino una chica nueva, que andaba con una campera militar y ella se jactaba en las clases de que esa campera era la de Santucho [líder del PRT-ERP] y que el padre había matado a Santucho. Entonces fue un horror, un espanto. Con algunos compañeros nos agarramos la cabeza y decíamos ¿Qué hace este monstruo acá? Entonces a esa chica la rajaron, no terminó el año. La mayoría del curso cuando escucharon eso [mostró] indiferencia. Esa chica estaba por afuera de lo que el colegio podía digerir. (Entrevista a Ricardo, I., 2020)

Hubo temas caros al ideario wardense que fueron indigeribles. Quizás valga la pena aclarar que una de las egresadas del colegio había sido militante del PRT-ERP y asesinada en una de las casas operativas de dicha organización político-militar, allanada por la Policía en 1975. Su madre seguía siendo docente de la institución.

⁵ Dicho colegio, uno de los más politizados de la clase media ilustrada, tuvo en su haber 105 desaparecidos, una cifra pavorosa.

Reflexiones finales

Este artículo intentó reconstruir con base en la revista estudiantil *The International* y las memorias docentes y estudiantiles, cómo fue vivida la traumática experiencia de la década del 70 en una institución educativa de carácter privado y metodista –y de las escuelas privadas en general–, tema poco explorado por las investigaciones actuales en el campo de la educación. La revisión de los números de *TI* deja traslucir el fuerte sentido de compromiso social en algunos núcleos estudiantiles del Ward que, desde el humanismo, interpelaron a sus coetáneos compañeros que, según se ha observado, actuaban con indiferencia ante los problemas sociales y políticos. A su vez en 1976, época sensible para criticar a una dictadura censuradora y represora, *TI* a través del concurso literario Pax Orbis, tuvo el mérito de destacarse para impugnar las miradas abstractas en torno a la violencia armada de los más postergados e, implícitamente, las legitimaba al poner el foco crítico en el victimario y no en la víctima. El Ward no fue solo un establecimiento escolar de oposición al *Proceso*, sino una madriguera de refugio para diversos actores políticos y educativos perseguidos por el gobierno militar argentino y otros países del Cono Sur. Para lograrlo, se diseñaron algunas estrategias, como la de mostrarse públicamente favorables al gobierno de facto. Por otro, utilizaron un formidable paraguas de protección del Consejo Mundial de Iglesias, como de Naciones Unidas, situación que les permitió desarrollar una política de denuncia de la violación de los DD.HH. y tener un cierto margen de acción política.

Archivos

Archivo Histórico del Colegio Ward "Esther M. Gattinoni de Regueira".

Entrevistas

Jorge, V. (2020, 10 de octubre). Entrevista personal. San Justo, Argentina.
Elvira, R. (2020, 25 de octubre). Entrevista personal. San Justo, Argentina.
Graciela, C. (2020, 10 de octubre). Entrevista personal. San Justo, Argentina.
Mario, O. (2020, 10 de octubre). Entrevista personal. San Justo, Argentina.
Ricardo, I. (2020, 26 de octubre). Entrevista personal. San Justo, Argentina.
Hugo, L. (2020, 15 de febrero). Entrevista personal. Villa Sarmiento, Argentina.

Referencias hemerográficas

- Franco, Marina y Daniel Lvovich (2017), "Historia reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión" en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, núm. 47, pp. 190-217.
- Pineau, Pablo (2014), "Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)" en *Educar em Revista*, núm. 51, Curitiba, Brasil, pp. 103-122.
- Puiggrós, Adriana (2001), "Cuando la dictadura entró en la escuela: La educación en la última dictadura" en *Puentes*, núm. 4, pp. 48-49.

Referencias bibliográficas

- Bonano, Floreal (1963), *Historia del Colegio Ward*, edición conmemorativa del 50° aniversario, Methopress Ed. y Gráfica, Buenos Aires.
- Casola, Natalia (2019), "Territorio de refugio. La Comisión Argentina para los Refugiados (CAREF) entre 1973 y 1976" en XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. San Fernando del Valle de Catamarca.
- Kaufmann, Carolina y Delfina Doval (2007), *Paternalismos pedagógicos: Las políticas educativas y los libros durante la dictadura*, Laborde Editor, Buenos Aires.
- Manzano, Valeria (2017), *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Rodríguez, Laura (2011), *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Prohistoria ediciones, Rosario.
- Rodríguez, Laura (2012), *Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976-1983)*, Prohistoria ediciones, Rosario.
- Saez, Graciela (2010), *Morón, de los orígenes al Bicentenario*, Municipio de Morón, Buenos Aires.
- Saez, Graciela (2011), *Villa Sarmiento. Su historia*, Municipalidad de Morón, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciopi (1983), *El proyecto educativo autoritario Argentina 1976-1982*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.

Referencias electrónicas

- Gudelevicius, Mariana (2012), "La política educativa implementada durante el primer año del "Proceso de Reorganización Nacional": contradicciones y límites, en *Trabajos y Comunicaciones*, 2da Época, núm. 38, disponible en: <http://trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/>
- Orbuch, Iván (2020), "Estrategias de difusión de la cultura física en Argentina. El caso de un colegio de elite del oeste del Gran Buenos Aires entre 1946 y 1955", en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. VIII, núm. 16, pp. 106-121, disponible en: <https://www.rmhe.somehede.org/index.php/revista/article/view/252>

La Especialidad–Licenciatura en Historia. Del compromiso social al estudio de los problemas sociales. La UADY, 1980–2013¹

The Specialty–Degree in History. From social commitment
to the study of social problems. UADY, 1980–2013

**Jorge Isidro Castillo Canché², Lorgio Gilberto Cobá Noh³
y Roger Alonso Domínguez Saldivar⁴**

Resumen

La presente investigación es un análisis de la especialidad–licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán. Su objetivo es mostrar como a largo de cuatro décadas ésta ha sufrido transformaciones que lo llevaron de ser una disciplina con un compromiso social vinculada a la tarea de gestionar a una sociedad en crisis (1980–2000), característica que asume al estar en el seno de las Ciencias Antropológicas. En el umbral del siglo XXI, su cambio a licenciatura lo llevó a abandonar esta perspectiva, no así su sello particular de estudiar los problemas sociales y regionales. El argumento central es que estas formas de pensar y hacer la historia estuvieron estrechamente vinculadas a la enseñanza de la historia que desarrolló la planta docente y que tuvo un fuerte impacto en la formación en sus egresados.

Palabras clave: historia, ciencias sociales, antropología, universidad, Yucatán

¹ Una primera versión de este documento fue presentada en el Tercer Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación: La educación Histórica como campo de conocimiento. Agradecemos al Dr. Siddharta Camargo Arteaga sus valiosos comentarios que contribuyeron a profundizar nuestras reflexiones.

² Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas. Correo electrónico: ccanche@correo.uady.mx

³ Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas. Correo electrónico: lorgio.coba@correo.uady.mx

⁴ Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Ciencias Antropológicas. Correo electrónico: dsaldiv@correo.uady.mx



Abstract

This research is an analysis of the specialty-degree in History of the Faculty of Anthropological Sciences of the Autonomous University of Yucatán. His objective is to show how over five decades it has undergone transformations that have led it from a discipline with a social commitment linked to the task of managing a society in crisis (1980-2000), a characteristic that he assumes by being within the Anthropological Sciences. On the threshold of the 21st century, his change to a bachelor's degree led him to abandon this perspective, not his particular stamp of studying social and regional problems. The central argument is that these ways of thinking and making history were closely linked to the teaching of history developed by the teaching plant and had a strong impact on training in its graduates.

Keywords: *history, social sciences, anthropology, university, Yucatán*

Introducción

En 1980 la entonces Escuela de Ciencias Antropológicas (ECA), hoy Facultad de Ciencias Antropológicas, abrió sus puertas a la formación de profesionales con métodos y técnicas de la Investigación Histórica, desde aquel momento, los estudiantes que cursaban la Licenciatura en Ciencias Antropológicas se formaban con métodos y técnicas en la especialidad en Historia, Antropología Social o Arqueología. A principios del siglo XXI, la ahora facultad, reestructuró la oferta de sus programas educativos y sus especialidades se transformaron en Licenciaturas; estas modificaciones se hicieron en el marco de las políticas educativas internacionales y nacionales que apostaban por una educación para jóvenes y adultos caracterizada por proporcionar herramientas para insertarse con éxito en el mercado laboral (Plá, 2019: 183)⁵; tal y como declara el documento rector de la Universidad Autónoma de Yucatán: “formar profesionales para insertarse exitosamente en el mercado laboral como agentes de cambio” (Modelo, 2002: 36). En este contexto, en 2004 dio inicio la licenciatura en Historia como un área de especialización profesional. ¿Cuáles son las diferencias entre el profesional de la especialidad y la Licenciatura en Historia en este contexto de transformación? ¿Cómo podemos observar en la práctica de la enseñanza de la Historia este cambio cualitativo? ¿Cómo impactó las diferentes perspectivas de la Historia en cada una de las generaciones que se formaron en el marco de la especialidad-licenciatura?

La especialidad-licenciatura ha tenido sus primeros acercamientos en cuanto a su análisis; el más sistemático, es el que esboza sus primeros rasgos a partir de sus programas

⁵ Bajo el mismo esquema la experiencia de la universidad de Aguascalientes realizó las modificaciones a su plan de estudios de la licenciatura en Historia, ver, Dávila, 2019.

de estudio (Santamaría, 2017). En un coloquio celebrado en el marco de los cuarenta años de la especialidad-licenciatura se esbozaron los rasgos de sus estudiantes, revelando que los niveles de eficiencia terminal en la licenciatura no son positivos. Por nuestra parte, el objetivo del presente estudio es hacer un recorrido por el proceso de conformación y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Facultad de Ciencias Antropológicas, iniciamos con la caracterización con la que ha sido definida la disciplina a lo largo de las tres primeras décadas de vida, para luego acercarnos a los rasgos profesionales de la planta docente y cerrar con un primer esbozo de sus estudiantes, vinculando los ritmos de cambio de la disciplina con la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

1. La especialidad-licenciatura: entre el compromiso social y las problemáticas sociales

En 1970, la ECA abrió sus puertas ofreciendo dos especialidades o líneas de formación: Arqueología y Antropología Social. En 1980 con la apertura de la especialidad en Historia, ofreció tres líneas terminales para la misma matrícula. ¿Cuál es el marco institucional en el que emerge la especialidad-licenciatura en Historia? Después de tres años de haber sido fundada la (ECA), vio la luz el órgano de difusión de sus actividades académicas: el *Boletín de la Escuela de Ciencias Antropológicas*. Para nuestros propósitos, nos ha interesado estudiar sus primeros números, porque que en ellos se mencionan los objetivos de la Escuela en la formación de profesionales en las Ciencias Sociales.

En el número uno del *Boletín*, la comunidad antropológica de la Universidad de Yucatán se definía como agente de cambio, por "medio de la preparación armónica entre la teoría y la práctica de conocimientos", al mismo tiempo, asumían el compromiso social de asegurar "el progreso y el bienestar social de la comunidad"⁶. En un primer acercamiento a la definición de la Antropología como ciencia del hombre desde su origen y "su constante transformación, evolución y desarrollo tanto biológico como cultural a través de la historia", Beatriz Castilla de Gasque y Patricia Fortuny vincularon a la antropología cultural (la que se cultivaría en la ECA) a la arqueología, la lingüística, la etnografía y la etnología (Castilla y Fortuny, 1973: 3-4). A pesar de que el término historia aparece en el discurso, no asomaba como una disciplina. En el mismo número, Alfredo Barrera Vázquez, dejó en evidencia la tarea de los futuros profesionales de la ECA:

⁶ *Boletín de la Escuela de Ciencias Antropológicas* (1973). Mérida, Yucatán: Escuela de Ciencias Antropológicas.

La antropología es una ciencia que se hará indispensable para la buena administración gubernamental. La antropología es la ciencia del hombre y para poder administrar y gobernar es necesario conocer bien al pueblo que se gobierna. La única manera de conocerlo es a través de las investigaciones antropológicas. (Barrera, 1973: 10)

Frente a la tarea de los antropólogos de contribuir a gestionar los cambios que se experimentaban en la región tras el agotamiento de la industria henequenera y la transición hacia una economía vinculada a la industria manufacturera, de la construcción y el comercio, Barrera Vázquez añadió la importancia de la arqueología para estudiar a la cultura maya, a través de los restos materiales y las tradiciones culturales. Además, las ciencias sociales emergían como la disciplina que contribuía a “planificar la acción pública”, no solo gubernamental, sino de toda institución con un sentido público, como los bancos. Explicó que la antropología podía hacer estudios de la economía popular, investigar los gustos, la capacidad de consumo y adquisición; analizar la relación entre cultura, economía y sociedad, con la idea de contribuir a que los programas o proyectos económicos tengan éxito (Barrera, 1973: 10-11). De manera pues, que la antropología como disciplina, tenía un amplio porvenir en una sociedad que se encontraba en zozobra, en un contexto de cambio y crisis social y económica, como hemos indicado líneas arriba. Pero, ¿Qué lugar ocupa la Historia en la ECA?

La especialidad en historia nació en 1980 en el seno de las Ciencias Antropológicas y como tal con la misma tarea de formar a profesionales capaces de estudiar a la sociedad regional del pasado para explicar el devenir presente, el *Boletín* lo anunció con esa elocuencia, sin necesidad de explicarla o justificarla: “queremos anunciar la creación dentro de nuestra escuela de la especialidad en Historia, que viene a ampliar las posibilidades para los estudiantes de Antropología”⁷. Es decir, la formación de antropólogos con herramientas para estudiar la sociedad pasada para contribuir a explicar la sociedad contemporánea. Un año más tarde, el *Boletín Informativo* definió al historiador:

¿Qué es el historiador? Es un profesional de las ciencias sociales cuyas tareas consisten básicamente en la investigación de una época o fenómenos específico, con tal que sus labores desentrañen la génesis de los problemas contemporáneos. El historiador, por ende, debe tener un espíritu objetivo ante la realidad pretérita⁸.

La especialidad en historia tenía como objetivos: 1) formar investigadores para estudiar la historia regional, 2) contribuir a resolver el problema de la enseñanza de la historia a

⁷ *Boletín de la Escuela de Ciencias Antropológicas* (1980). Mérida, Yucatán: Escuela de Ciencias Antropológicas.

⁸ *Boletín Informativo* (1981). Mérida, Yucatán: Escuela de Ciencias Antropológicas.

nivel medio superior y superior; este último caso debe entenderse como la emergencia de un profesional con conocimientos de la historia que pueda contribuir a ofrecer otros contenidos de la disciplina histórica (Arteaga y Camargo, 2014), distintos a los profesionales de otras disciplinas (abogados y médicos) y 3) "colaborar en la conservación, defensa e incremento del patrimonio"; en este último caso, los historiadores podrán cooperar en estas tareas, es decir, contribuir con sus conocimientos sobre el pasado a la organización y conservación del patrimonio⁹. Desde el punto de vista de Quezada Domínguez (uno de los artífices de la especialidad) y desde su formación etnohistórica, la Historia practicada en la ECA tendría el objetivo de entender a la sociedad actual a través de sus procesos de cambio; en cómo éstos se suceden en el tiempo y se materializan en el presente. El producto de la investigación histórica tendría una utilidad práctica en la medida en que contribuya al éxito de los programas institucionales (entrevista a Delfín Quezada, 2021).

Esta perspectiva de la Historia como disciplina con fronteras borrosas frente a la antropología, era un lugar común entre los practicantes de la disciplina en la ECA. La idea de historia que se planteaba cultivar y la que se debía enseñar en la "Licenciatura en Historia", era trazar las líneas generales para vincular el pasado remoto con el presente (como pretendía la antropología). Así lo esbozó Rodríguez Losa (1985) en la presentación de *Cuatro ensayos de historia yucateca*, un texto en el que convergen los trabajos de tesis de tres profesores de la especialidad en Historia y una egresada de la misma. Un documento que delineó el largo proceso histórico de la población maya, desde la época prehispánica hasta aquel momento. Cuatro estudios que recuentan "La evolución Histórica de los Mayas Yucatecos", abordados con análisis desde las teorías y metodologías de la antropología: observación participante, marcos teóricos de la etnología, de los movimientos mesiánicos y rebeldes primitivos (Carlos Bojórquez Urzaiz) o la etnohistoria combinando fuentes arqueológicas, coloniales, resultados de la antropología social y la "observación contemporánea" (Quezada, 2021).

En el caso de estudios hechos con fuentes netamente de archivo, el análisis se hace trasladando conceptos como "clase social" para estudiar la estratificación de la población de aquel momento. Negroe Sierra, fue la única con especialidad en Historia en este texto, que hizo un estudio en el que empleó fuentes de archivo (Rodríguez, 1985). Pero lo más importante de este texto es su objetivo: "resarcir necesidades académicas de los estudiantes de la Licenciatura en Historia, que urgían textos específicos para su formación profesional" estableciendo el vínculo entre docencia-investigación: es decir, una suerte de manual que mostraba el vínculo entre antropología e historia.

⁹ *Boletín Informativo* (1981). Mérida, Yucatán: Escuela de Ciencias Antropológicas.

Esta línea formativa de la especialidad en historia en la que la investigación tenía primacía; la enseñanza y la conservación se asomaban como parte intrínseca del profesional, sin necesidad de herramientas en particular, debe entenderse como los conocimientos del historiador al servicio de la docencia y conservación. Por tanto, podemos concluir que la especialidad se centraba en la formación de profesionales para la investigación, con saberes y capacidad para desarrollarse en la docencia y los archivos.

Los primeros visos por definir una disciplina distinta a la antropología fueron expresados a principios de la década de los noventa. En 1992, en el marco del IV Encuentro de Investigadores en Ciencias Sociales, albergado por la Unidad de Ciencias Sociales de la UADY, Jorge I. Castillo Canché presentó una ponencia, en cuya escritura habían participado Guadalupe Cámara Gutiérrez, Roger Alonso Domínguez Saldívar y José Enrique Serrano Catzim, el texto delineó las líneas de investigación que desarrollarían ellos en sus propios proyectos, como los de los estudiantes que asesoraron. El documento muestra el acercamiento que los profesores del departamento de historia, ahora conjuntado en la coordinación de la especialidad, habían tenido con la historia social de corte inglesa y la escuela de los *Annales*, corrientes historiográficas que consideraban se apartaban de la historia tradicional de los "grandes personajes, hombres ilustres como reyes o una serie de sucesos o hechos y acontecimientos que como hechos históricos fueron privilegiados". En su lugar privilegiaban el estudio de "la cultura en el pasado y de aspectos sociales". En ese sentido, consideraban que esta historiografía social buscaba dar voz a las "clases populares como oposición a la cultura dominante" (Castillo, 1992: 72-73).

En un apretado balance sobre la historiografía yucateca, señalaron que ésta había sido cultivada por "investigadores locales y extranjeros" y distinguieron dos momentos: 1) la historia que había sido construida por los abogados del siglo XIX con su "historia de la vida política de la región" y 2) los historiadores actuales o lo que llamaron la "historiografía moderna yucateca". Esta última la caracterizaron como aquella que se ha ocupado de estudiar la estructura agraria y los cambios políticos; también han estudiado a la sociedad indígena colonial y sus cambios en la tenencia de la tierra y organización política territorial. Junto este segundo momento, reconocieron aquellas líneas que abordaban el tema indígena, pero desde el punto de vista antropológico y sociológico. Sin embargo, en todos estos casos se olvidaron de las "transformaciones socioculturales y [desplazaron] otros aspectos del devenir histórico yucateco, como la vida social y cotidiana de la gente que vivió, tanto en el campo como en la ciudad" (Castillo, 1992: 74).

Aunque reconocieron la realización de investigación histórica de "diferentes eventos sociales, políticos y económicos en la conformación de la sociedad actual", (Castillo, 1992: 74), como la mal llamada guerra de castas; estas investigaciones han descuidado los efectos que las transformaciones tuvieron en las formas de pensamiento, actitudes y conductas y

la concepción mítico-real del mundo de quienes se vieron inmersos directamente en los procesos de cambio”; aunque había muestra ya de la forma en la que se podría trabajar. En este contexto, Castillo Canché, señaló que la Coordinación de Historia había delineado cuatro líneas de investigación para el período porfiriano:

- 1.- Economía, familia y sexualidad.
- 2.- Política, educación y cultura.
- 3.- Ideología, religión y diversiones públicas.
- 4.- Poder, sociedad y criminalidad.

Definidas estas líneas de trabajo, concluyeron definiendo las características de la historia que nos muestra esa convergencia con la antropología que habían bebido en sus primeros años de formación:

Para concluir, es importante retomar el planteamiento inicial expresado en esta ponencia, y considerando las características de la región, tratar de aplicar a las temáticas mencionadas la metodología histórica que no se circunscribe a describir y estudiar los acontecimientos o personajes políticos, sino que intenta la búsqueda y explicación de la sociedad en su conjunto a través de sus manifestaciones o expresiones cotidianas de los grupos sociales que conformaban la sociedad yucateca porfiriana. (Castillo, 1992, 76-77)

A pesar del esfuerzo por definir una disciplina con vida propia, se conservaba un rasgo particular de origen: la preocupación por el estudio del espacio regional. Pero también vale decir, que la convergencia con la historia social tenía una particularidad: no lo hacía desde el punto de vista de la historiografía inglesa y francesa de Hobsbawm y Braudel que privilegiaban el estudio de la estructuras económicas, sino uno más socio-antropológico, aunque asumía el cambio como parte importante, sus énfasis eran en las “manifestaciones y expresiones cotidianas de los grupos sociales”, todo parece indicar, que convergían con lo que posteriormente se desarrollaría como la historia socio-cultural; consideramos que el punto de llega era posible gracias a la formación antropológica de cada uno de ellos. Parafraseando la cita, podemos concluir que la historia cultivada y enseñada en la Facultad de Ciencias Antropológicas, en el marco del cual se formaban los historiadores, es aquella que busca explicar a la sociedad yucateca diversa, en cualquier momento histórico, a través de sus manifestaciones y expresiones socio-culturales¹⁰.

Así pues, a pesar de los esfuerzos por definir un campo autónomo a la antropología, lo cierto es que la vida de la especialidad seguía unida a esta disciplina social, a lo largo de la década de los noventa esta cercanía entre la antropología y la historia fue fuerte:

¹⁰ Es importante señalar que los trabajos de tesis de maestría y doctorado de estos profesores abonarían en estas líneas de trabajo (Castillo, 1995; 2002; Cámara, 1995; Serrano, 1998; Domínguez, 2001).

El *Boletín informativo* lo evidenciaba. Conservó la añeja definición del historiador de los ochenta, pero agregó que: “en el plan de estudios de la especialidad en historia las prácticas de campo son consideradas básicas para la formación profesional en esta disciplina”¹¹. Un trabajo de campo que no era sinónimo de trabajo de archivo, pues en el currículo, en el tronco común, el futuro profesional desarrollaba trabajo etnográfico; es decir, sensibilizarse en las problemáticas sociales era una cuestión importante en el proceso de formación.

Estos planteamientos sobre un profesional de la historia centrado en la producción de conocimientos de la sociedad regional pasada para plantear soluciones en el “presente” o de una socio-antropología histórica cambió con la modificación del plan de estudios en 2006. Como hemos indicado, en el marco de las transformaciones introducidas a inicios del milenio en la universidad, para adaptarse a las exigencias nacionales e internacionales, se modificó el Programa Educativo (PE) y se abandonó la idea de crear conocimientos sobre el pasado para intervenir en el presente, en su lugar se planteó a un profesional que respondiera a las necesidades del mercado. De hecho, en teoría lo desvinculó de la historia regional. El primer cambio cualitativo fue su paso de una disciplina entendida como una actividad científica a las humanidades; por lo que operó su desvinculación de la antropología como ciencia en busca de problemas sociales y se transformó en una disciplina cuyos objetivos es entender “problemas humanísticos” para contribuir al “desarrollo integral del ser humano” e incidir en la “construcción de la memoria colectiva como mecanismo de identidad”. En esa dirección, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, en la ahora Licenciatura, tendría como objetivo proporcionar saberes teóricos-prácticos “para conocer, comprender y analizar los procesos históricos y su incidencia actual” (Propuesta, 2006: 11-12). Así la formación de antropólogo-historiador para contribuir a gestionar los cambios sociales quedó en el pasado. El Licenciado en Historia conoce, comprende y analiza, pero no propone.

En este contexto, el objetivo general del plan de estudios reafirma estas ideas al declarar que su propósito es la formación de profesionales con pensamiento crítico y conciencia histórica a través de la investigación. Pero ambos elementos no tenían un referente espacial ni temporal, pues en teoría podría investigar “cualquier época y espacio”, e incluso, cualquier sociedad. Con este planteamiento moría la historia regional y la temporalidad, cuestiones explicables porque el Licenciado en Historia no tenía la tarea de gestionar a su sociedad. Si bien la investigación se transformaba cualitativamente, la docencia como área de formación permanecía igual, pues aquellos profesionales deberían tener una “sólida instrucción para desarrollar actividades docentes en los niveles académicos correspondientes” y en el ámbito del patrimonio, ahora serían formados para

¹¹ *Boletín Informativo* (1997). Mérida, Yucatán: Escuela de Ciencias Antropológicas.

la conservación y difusión del patrimonio histórico cultural. En cuanto a su vinculación con la sociedad, los historiadores desarrollarían un “pensamiento crítico en apego a la promoción de los derechos humanos, la democracia, la equidad y la cultura de la paz. En definitiva, profesionales capaces de actuar en el proceso de transformación de la sociedad” (*Propuesta*, 2006: 12-13). Una sociedad en abstracto.

Por todo lo anterior, podemos concluir que, en el PE de 2006, el profesional de la historia sería formado para la investigación, la docencia y gestión de archivos, pero estrechamente pensado a las necesidades del mercado laboral, ya no un profesional que contribuyera a gestionar el cambio social. En este contexto, los formuladores del PE enumeraron otros espacios del mercado laboral potenciales: gestión de bibliotecas, redacción de texto, corrección de estilo, participación en proyecto de gestión del patrimonio, conservación y gestión de museos, proyectos turísticos, agregado cultural, entre otros (*Propuesta*, 2006: 2014). Como se puede apreciar, el futuro profesional tenía un amplio abanico de posibilidades, más allá de las planteadas dos décadas atrás: investigación, docencia y archivos. Lo que importa destacar, es que, en esta vinculación el mercado aparecía como un punto importante en el siglo XXI, a pesar de que muchos de ellos no se tradujeran en la realidad. Sin duda que el turismo aparecía como un mercado laboral atractivo y prometedor en el marco de una economía que se decantaba por los servicios vinculados a esta rama económica. Aunque justo es decir que, en el PE no había asignaturas que favorecieran aquellas líneas formativas ¿Cuáles eran las características de la planta docente que asumió la formación y enseñanza de estos profesionales de la historia?

2. La planta docente: formación y trayectorias

Como todo proyecto en su inicio, la Especialidad en Historia arrancó con limitaciones. La más relevante fue la planta docente. Hemos recopilado información sobre los profesores que han recorrido un largo camino con la licenciatura y que nos ayuda a comprender algunos de sus rasgos que le darán identidad a su práctica en la enseñanza de la historia. Por lo anterior, nos gustaría recordar su nacimiento en el seno de las Ciencias Antropológicas, hecho que dio como resultado que la planta docente se haya formado en esta disciplina.

En la memoria de los primeros egresados de la especialidad en Historia y sus profesores, quedó grabado el hecho de haber tomado clases con personalidades de la talla de Miguel Civeira y Taboada, reconocido en el ámbito de la historia por sus trabajos en el Archivo General de la Nación y de María Elena Bribiesca, reconocida por su trayectoria a nivel nacional e internacional (Lagunas, 2017). Otro profesor que quedó en la memoria fue Robert Pach (Universidad de Princeton). Aunque todos de gran prestigio, lo cierto es que ellos tuvieron influencia fugaz. A pesar de que quedaron registrados en el mito

fundacional, nunca se encargaron de un curso del PE (entrevista a Delfín Quezada, 2021; Roger Domínguez, 2021).

La planta de profesores se integró de normalistas formados en el ámbito local, tal es el caso de Francisco González y Arturo Menéndez Paz. Este cuerpo de profesores se completó con antropólogos egresados en la misma institución: Salvador Rodríguez Losa, Ricardo Delfín Quezada Domínguez, Carlos Bojórquez Urzaiz, Carlos Magaña Toledano y los primeros egresados de la especialidad Genny Negroe Sierra, Felipe Cohuo y Mercedes Novelo. En síntesis, las primeras generaciones fueron formadas por un núcleo de profesores normalistas y antropólogos locales; inicia de esta manera una aventura con sello local. Sostenemos que el perfil del profesorado no solo es una cuestión de recursos, sino de la línea de formación que privilegiaba la ECA, hoy Facultad de Ciencias Antropológicas, que como vimos líneas arriba, guardaba un estrecho vínculo con las ciencias antropológicas.

Un lugar común en la que convergieron los intereses de la planta docente fue el departamento de historia, un departamento que había emergido dos años antes de la licenciatura en historia a iniciativa de Rodríguez Losa (Santiago, Toledano y Rodríguez, 2015: 64). El *Boletín* número 26 (1978) anunció su aparición como el "nuevo departamento de investigación, el de Historia, creado a través de un grupo de estudiantes entusiastas" con apoyo de la dirección encabezada por Rodríguez Losa. Estudiantes, porque muchos de sus colaboradores eran egresados de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas que aún no obtenían el título (Bojórquez Urzaiz y Carlos Vargas Rivero) o estudiantes aun en activo, como el caso de José Duran Esquivel (entrevista a Quezada, 2021); éste último publicó en este número una colaboración de corte histórico, lo mismo que Bojórquez Urzaiz. Importante este espacio para los futuros docentes, pues en él se cultivarían líneas de investigación de historia regional en la que convergieron los estudiantes de la especialidad; a estos fundadores del departamento se incorporaría Carlos Magaña Toledano (antropólogo social) y Delfín Quezada Domínguez (que para aquellos años se encontraba estudiando el posgrado en etnohistoria en la ENAH) artífice en el diseño del programa educativo de la especialidad.

En el departamento de historia se articularían los trabajos de investigación que decantarían en los temas de tesis de los profesores de la especialidad; y como hemos visto en el apartado anterior, se definiría un programa de investigación¹². En el siguiente cuadro hemos condensado los orígenes disciplinares de los profesores que, en diferentes momentos, se incorporaron al núcleo básico.

¹² La revisión de los agradecimientos de las tesis de estos profesores muestra la existencia de una mutua retroalimentación: (Magaña, 1984; Negroe, 1984; Castillo y Domínguez, 1986; Serrano, 1986; Luna, 1986; Cohuo, 1986). En varios de los temas de investigación desarrollados se pueden encontrar vínculos con la demografía: tema de interés de Rodríguez Losa y de la población maya (línea en el que converge Quezada Domínguez y Bojórquez Urzaiz).

Cuadro 1. Disciplina de origen de la planta docente de la Especialidad-Licenciatura en Historia, 1980-2010.

Disciplina de origen	Primera generación 1980-1990	Segunda generación 1990-2000	Tercera generación 2000-2010	Totales
Antropología social	4	2	1	7
Antropología con especialidad en Historia	0	6	0	5
Historiadores	0	0	1	1
Normalistas	2	1	0	3
Economistas	0	1	0	1

Fuente: entrevista a Delfín Quezada Domínguez y Roger Alonso Domínguez Saldívar, 20 febrero de 2021.

Como hemos indicado, el origen disciplinar de la planta docente de la primera generación es en ciencias antropológicas. *Grosso modo*, esta característica se mantuvo preponderante, pues durante estas tres décadas, poco más del 70% (cuadro 1) de los profesores tenía como disciplina de origen la antropología. En la memoria de la institución quedó registrado el hecho de que varios de sus profesores tenían un origen en la misma especialidad, pero que su actividad docente, la iniciaron a temprana edad “los más adelantados daban clases a los de nuevo ingreso”. Este grupo (segunda generación) se posicionó como la que consolidó la especialidad: Genny Negroe Sierra, Mercedes Novelo, Felipe Salvador Couoh Jiménez, Jorge Isidro Castillo Canché, José Enrique Serrano Catzim y Roger Alonso Domínguez Saldívar (entrevista a Domínguez, 2017). Todos ellos cursaron sus estudios en la especialidad en Historia en las primeras tres generaciones y se titularon entre 1984-1986. Más tarde se incorporó Fidelio Quintal, con formación en la normal rural; asimismo la antropóloga social Guadalupe Cámara Gutiérrez egresada del ECA, procedente de la Unidad de Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones “Hideyo Noguchi” de la misma Universidad y el antropólogo Manuel Uc Sánchez, quien se sumó después de una experiencia en la Unidad de Culturas Populares.

A pesar de estos cambios que podemos apreciar en la incorporación de esta nueva generación con herramientas de la disciplina históricas, la presencia de la antropología siguió siendo fuerte, más aún si a ello le agregamos el hecho de que todos tenían una

formación de tronco común en dicha disciplina. Si hacemos el balance general, todo indica que, entre la primera generación y la segunda, el número de antropólogos es mayor. Interesa destacar que Delfín Quezada Domínguez concluyó, por estos años, sus estudios de maestría en etnohistoria y se reincorporó a la planta docente y al departamento de historia por lo que fungió como asesor de varios de los trabajos de tesis de los profesores de esta generación que se habían vinculado al departamento. Sin embargo, es importante destacar que, en los años de la apertura de la licenciatura y los primeros lustros, Rodríguez Losa, Bojórquez Urzaiz, Magaña Toledano y Couoh Jiménez ocuparon cargos administrativos en la institución y, en el caso de Bojórquez Urzaiz y Magaña Toledano, iniciaron el cultivo de nuevas líneas de trabajo lo que redujo su participación en el PE. Con el distanciamiento de este grupo de docentes, la licenciatura quedó en manos de los antropólogos con especialidad en historia, así como el destino de la formación de historiadores, mismos que delinearon claramente una línea de trabajo para estos años, como vimos en el apartado anterior. Lo que no supondría un alejamiento de la antropología, porque para esas fechas la ECA se convertiría en Facultad con la apertura de la maestría en ciencias antropológicas, posgrado en la que se especializaría el total de la planta docente, por lo que se reforzaría la vena antropológica.

Una tercera generación de profesores vino a fortalecer la planta educativa que consolidará la especialidad: Manuel Martín Castillo, Pilar Zabala Aguirre y Pedro Miranda Ojeda. El primero de formación economista; Zabala Aguirre, historiadora y Pedro Miranda, antropólogo egresado de la misma institución y con maestría en antropología social por el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS). En el caso de los dos primeros, Zabala Aguirre de origen español y formada en aquel país, mientras Martín Castillo egresado de la facultad de Economía. Esta última generación de profesores conservaba el perfil que permitía mantener la vena social de la especialidad, misma que parecía borrarse con la segunda generación de profesores formados en la especialidad en historia. Aunque hay que destacar que se inicia la consolidación de la planta docente con Zabala Aguirre porque llegó con estudios doctorales en historia, abonando con una perspectiva distinta a la especialidad y futura licenciatura, de hecho, es la encargada de la modificación del PE que daría paso a la Licenciatura en Historia.

Con este aspecto nos gustaría cerrar con las características de la planta docente. Como hemos indicado, a finales de la década de los noventa los profesores de la especialidad emprendieron estudios de posgrado, aprovechando la apertura de la maestría en etnohistoria. En el cuadro 2 podemos observar la forma en que los profesores de la especialidad se fueron consolidando.

Cuadro 2. Estudios de la planta de profesores de la Especialidad-Licenciatura en Historia, 1980-2013.

Estudios	1980-1990	1990-2000	2000-2013
Licenciatura	10	1	0
Maestría	0	8	3
Doctorado	0	1	7

Fuente: entrevista a Delfín Quezada Domínguez y Roger Alonso Domínguez Saldívar, 20 febrero de 2021.

Como podemos observar, durante la primera década la planta docente tenía estudios de licenciatura. Una década más tarde la maestría institucional les permitió acceder a estudios de posgrado, pero al ser en ciencias antropológicas, encontraron en la opción etnohistoria un espacio para desarrollar temas históricos, pero combinando teoría y metodologías de la antropología y ciencias sociales; este fue el caso de Cámara Gutiérrez, Castillo Canché, Serrano Catzim, Domínguez Saldívar. Aunque para la misma época Quezada Domínguez y Bojórquez Urzaiz emprendieron estudios doctorales, este último se especializaría en Historia, pero se incorporaría a la licenciatura en literatura latinoamericana. A diferencia de los anteriores, a finales de la década de los noventa, Castillo Canché, Serrano Catzim y Domínguez Saldívar emprendieron estudios doctorales en Historia en instituciones nacionales, el primero en el Colegio de México y los dos últimos en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Así, a principios del siglo XX se venía consolidando una planta docente con estudios doctorales.

Para esas mismas fechas cerraron el ciclo de formación Sierra Negroe, Miranda Ojeda, Uc Sánchez y Couoh Jiménez en instituciones extranjeras y en una gama diversa de disciplinas: Ciencias Sociales, Antropología y Filosofía. Podemos argumentar que, en el umbral del siglo XXI, la planta de profesores es más sólida y, sobre todo estable, misma que tendría en sus manos los destinos de la Licenciatura; además, varios de ellos se habían formado en instituciones nacionales en la que se cultivaba la historia como disciplina y que permitiría modificar en 2006 el PE, con un sentido distinto al de la especialidad. Es importante resaltar que los fundadores de la especialidad no se incorporaron al espacio de investigación que los había identificado en sus inicios: el Departamento de Historia, sus vínculos se redujeron a la impartición de algunas asignaturas. ¿Cuál fue el sello que imprimió esta forma de entender la historia y los orígenes profesionales de la planta docente en la enseñanza y formación de historiadores?

3. Los iniciados de Clío

Antes de pasar a esbozar un primer acercamiento de los estudiantes, consideramos pertinente bosquejar las características de la sociedad yucateca en la que nació la Especialidad-Licenciatura.

En la década de los ochenta, la sociedad regional tenía con claridad que los buenos tiempos de las haciendas henequeneras eran una cuestión del pasado, aunque la producción continuaba, no era comparable ni con la experimentada en las primeras décadas del siglo XX ni con el segundo momento durante la Segunda Guerra Mundial. La decadencia de la producción henequenera caló fuerte. La década de los ochenta se convirtió entonces en el momento clave de la migración campo-ciudad en busca de mejores condiciones de vida; aunque las políticas del gobierno federal y estatal incentivaron la diversificación económica para atenuar las olas migratorias, lo cierto es que no tuvieron los efectos esperados.

Por otra parte, como ha señalado la literatura de los estudios superiores, a partir de la década de los setenta se experimentó un crecimiento inusitado de la población universitaria, producto de la dinámica de crecimiento de la población y, en nuestro caso, del fenómeno migratorio y de urbanización que estaba generando la reconfiguración de la economía del estado y los incipientes procesos de industrialización en la región (Vera, 1990). Paralelo a este fenómeno observamos un aumento de la población que accede a los estudios medios superiores (bachillerato), antesala de los estudios superiores. En el siguiente cuadro podemos observar algunas cifras que nos pueden dar una idea general de este fenómeno.

Cuadro 3. Población yucateca de 16 a 24 años que cursan o cursaron estudios preparatorios, media superior o bachillerato, 1970-2010.

Años	Población	Tasa de crecimiento
1970	4851	
1980	3559	-36.3
1990	12727	72.0
2000-2001	55094	76.9
2005-2006	65278	15.6
2010-2011	73525	11.2

Fuentes: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv>, <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/#Tabulados> (fecha de consulta: 23/02/2021).

Algunas advertencias respecto a las cifras. Los organismos o instituciones encargadas de recopilar los datos estadísticos modifican sus criterios para recoger la información, lo que conduce a que muchas veces sea complejo encontrar datos homogéneos que puedan emplearse para realizar comparaciones. En nuestro caso, las cifras las hemos obtenido de los censos de población y de los censos escolares, estos últimos se empezaron a sistematizar a partir del 2000. Los datos no tienen la idea de cuantificar con exactitud el crecimiento de la población con estudios de bachillerato, sino mostrar la dinámica. Una cuestión que es posible establecer a pesar de la diferencia entre las metodologías de recopilación y sistematización. Una mirada ligera a los censos de población de las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado revela la escasa cobertura de los estudios medios superiores en el territorio del estado, de hecho, la ciudad de Mérida concentra un alto porcentaje de las personas que realizan estos estudios. El cuadro muestra la población y la tasa de crecimientos de aquellos jóvenes entre los 16 y 24 años que cursaron estudios de bachillerato, el ritmo lo ilustra la figura 1.

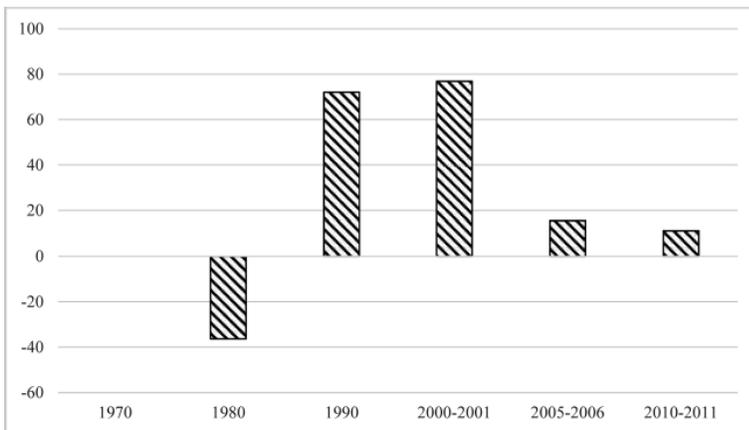


Figura 1. Tasa de crecimiento de la población yucateca de 16 a 24 años que cursaron estudios superiores, 1970-2000.

Fuente: Tabla 1.

Como podemos apreciar en el cuadro y en la figura, en las últimas dos décadas del siglo XX asiste un cambio significativo representado por un alto crecimiento de la población entre los 16 y 24 años que accedieron a los estudios medios superiores, aunque la década de los ochenta registre un crecimiento negativo; es una cuestión de la metodología de recopilación de datos. El crecimiento exponencial lo podemos apreciar en la década de 1990 y 2000, en ambos casos, el crecimiento fue más allá del 50%, lo que supone un

crecimiento muy superior al incremento de la población total. En los lustros de 2005 y 2010, el aumento es menor. Pero de nuevo quizá sea una cuestión de la comparabilidad de los registros. Sin darle mucha importancia a la cuestión anterior, podemos concluir que este crecimiento de la matrícula en los estudios medios superiores tuvo como consecuencia una demanda en los estudios superiores, pues concluido el bachillerato y, unida a la idea de que los estudios superiores son una puerta clara a la movilidad social y mejores condiciones de vida (Bourdieu y Passeron, 2012: 38-40), las escuelas o universidades tenían la tarea de atender esa demanda, misma que se incrementó en un momento en que la economía yucateca experimentaba cambios sustanciales en su estructura y que quizá los estudios superiores se abrían como aquella puerta por donde encontrar el rumbo.

El contexto de esta masificación y el cambio de ritmo en el acceso de los estudios superiores (1970), año de la fundación de la ECA, es un momento de crisis social a nivel global, un contexto complejo de cambio y turbulencia social. Dos años antes, los movimientos estudiantiles a nivel internacional lo habían demostrado, en el caso de Italia y México, que el modelo económico estaba llevando a una precarización económica y que los jóvenes no veían el futuro con optimismo (Hobsbawm, 1998: 301-304). En Yucatán, un lustro más tarde, la movilización estudiantil empalmaría con los movimientos sindicales que manifestaban su inconformidad por los cambios económicos, los procesos de industrialización y la transformación de la industria henequenera a una economía comercial y de servicios, sobre todo por los efectos negativos que provocaban sobre la clase trabajadora (Ortega y Vallado, 1997).

En este contexto de cambios, de crisis socioeconómica y de incremento de la demanda de estudios superiores, los datos de los egresados de la especialidad en Historia (1980-2000) sugieren que ésta gozaba de baja demanda, pues salvo un año extraordinario, los estudiantes que elegían la especialidad en Historia, después de concluido los dos años de tronco común, eran un máximo de 7 u 8. En la figura 2 observamos a los estudiantes, que a partir de la generación de 1980 iniciaron la carrera con la información de que al concluir su tronco común podía optar por la especialidad en Historia.

Importa destacar una cuestión que las fuentes no revelan, pero que es un indicador importante. De acuerdo con los datos de control escolar, a lo largo de estas dos décadas, todos los estudiantes que iniciaban la especialidad en historia concluían cuando menos el plan de estudios; ello explica que los registros no cuenten con un rubro de Deserciones y Bajas. Es complejo determinar las condiciones o indicadores sociales, culturales y económicas que influyen para que una persona abandone sus estudios (García, 2016; Rodríguez y Leyva, 2007). Un análisis realizado para la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAMI) muestra que la decisión de no continuar con los estudios se

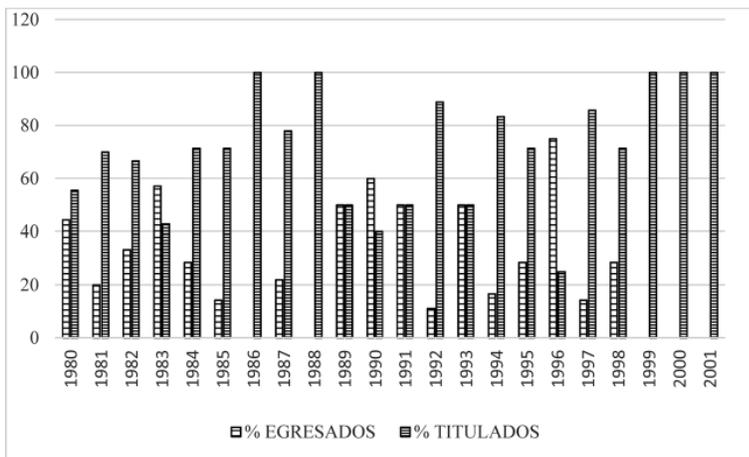


Figura 2. Porcentaje de estudiantes egresados y titulados de la especialidad en Historia, 1980-2021.

Fuentes: Datos obtenidos del Archivo de control escolar, julio de 2020.

concentra en los primeros años de vida escolar (Rodríguez Lagunas y Hernández Vázquez, 2008: 14-16). Partiendo de este hecho, podemos argumentar que los estudiantes que arribaban a estudiar la especialidad, después de concluir los dos primeros años de tronco común, habían “resuelto” los problemas que los conducía a la deserción, o son los que menos factores adversos tenían para concluir; en otras palabras, han superado la etapa crítica de los primeros años. Esta condición explica la alta tasa de egreso; pero también podemos argüir que los dos años de especialidad sirven para tamizar a los estudiantes con dificultades escolares, sociales, económicas y culturales.

Sin embargo, la figura revela que durante los primeros tres lustros esa alta tasa de egreso no se traducían en igual tasa de titulación; salvo raras excepciones, el 50% de los estudiantes egresados obtenían el título en la especialidad en Historia. Pero la gráfica revela que en el último lustro del siglo XX el egreso se tradujo en titulación, pues como se puede apreciar, en los años de 1999, 2000 y 2001 todos los egresados se titularon ¿Cómo explicar este cambio cualitativo? Para el caso de la Licenciatura en Historia del Estado de México, Muñoz, Pedrero y Hernández (2013) argumentan que los cambios en el plan de estudios que introdujo opciones de titulación y trabajo colegiado impactaron en la eficiencia terminal. Para nuestro caso, consideramos que la consolidación de la planta docente, como vimos en el apartado anterior, es un factor fundamental para explicar esta eficiencia terminal positiva. Ahora miremos el comportamiento de estas variables en el contexto de la transformación de la especialidad en Licenciatura (ver figura 3).

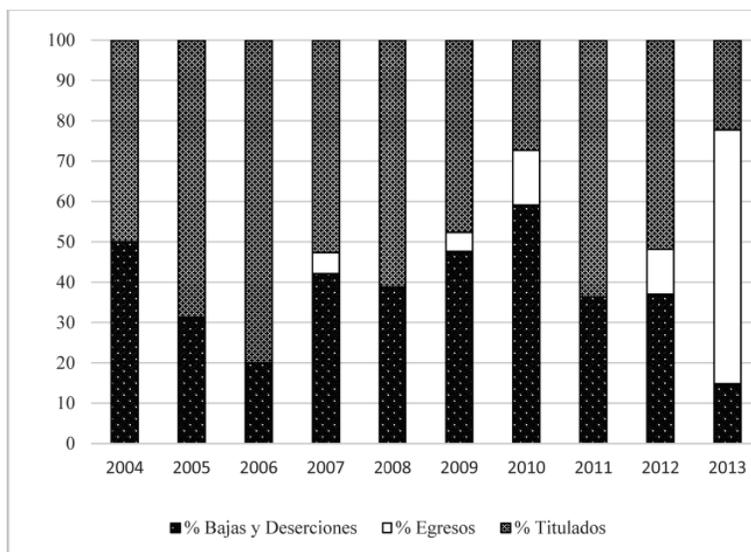


Figura 3. Porcentaje de estudiantes egresados, titulados, bajas y deserciones de la Licenciatura en Historia, 2004-2013.

Fuente: Datos obtenidos del Archivo de control escolar, julio de 2020.

La figura 3 muestra diez generaciones que han egresado de la Licenciatura en Historia. El corte responde a que en ese año inicia la primera generación con una población significativamente mayor a la anterior. El tránsito de especialidad a licenciatura implicó cambios cualitativos y cuantitativos, en cuanto a lo último, se puede señalar el crecimiento de la matrícula, que paso de un promedio de 10 a 20 estudiantes, y hoy en día, a 30. En cuanto a lo cualitativo, los estudiantes dejaron de transitar por el tronco común para entrar de lleno en el aprendizaje y uso de las herramientas teóricas y metodológicas del oficio del historiador, como establecía el plan de estudios modificado. Esta transformación la podemos observar en la figura, pues a diferencia de la anterior en la que destaca la ausencia de estudiantes desertores; desde la primera generación se registran estudiantes desertores o que se dieron de baja del PE. El nivel de deserción ha sido en el orden del cuarenta por ciento, es decir, cuatro de cada 10 estudiantes que inician no concluyen la carrera.

En cuanto al nivel de egreso y titulación, el porcentaje de deserción anterior, supone que 6 de cada 10 estudiantes concluyen el PE. Importa resaltar que de acuerdo con la figura prácticamente todos los egresados obtienen el título, esta regla se puede apreciar en las cinco primeras generaciones; excepto la del 2007, todos los egresados concluyeron

sus trabajos de titulación, sin embargo, a partir del 2009 podemos apreciar un cambio tanto en el número creciente de desertores como en la cantidad de estudiante que concluyen el PE, el caso extremo es 2013. Un año que, a pesar de registrar un bajo nivel de deserción, apenas arriba al 10%, los egresados no titulados son mayores a los titulados. En términos reglamentarios esa cohorte ha llegado al límite permitido para concluir su trabajo terminal, por lo que solo podrán obtener el título con algún mecanismo extraordinario. En síntesis, podemos concluir que existen cambios cualitativos de especialidad a licenciatura que podemos observar en el comportamiento de los rasgos que adquiere la población estudiantil, en cuanto a la dinámica de egreso, titulación y deserción. Está última propia de la licenciatura. ¿Es posible distinguir estos sellos particulares de la especialidad y licenciatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo se vincula con las formas en que fue definida y caracterizada la práctica de la disciplina en la facultad, estudiada en la primera parte? Consideramos que un primer esbozo de respuestas a estas interrogantes las podemos mirar en las líneas desarrolladas en los trabajos terminales (tesis y monografía).

Cuadro 4. Temas de trabajo terminal desarrolladas en tesis, monografías y catálogos por los estudiantes de la especialidad-licenciatura en historia, 1980-2013.

1980-2000		Porcentaje
Política	7	24
Indígena	9	31
Religión	4	14
Economía	2	7
Sociedad	7	24
Total	29	100
2000-2013		Porcentaje
Economía, Familia y sexualidad	5	6
Política, educación y cultura	25	28
Ideología, religión y diversiones públicas	13	15
Poder, sociedad y criminalidad	32	36
Otros	13	15

Fuente: Datos obtenidos del Archivo de control escolar, julio de 2020.

En el cuadro hemos optado por dos formas y momentos de clasificar los temas de tesis que los estudiantes desarrollaron. La idea es vincularlo a los temas y a las formas de concebir la historia y las líneas definidas por los profesores, mismo que vimos en el primer apartado. Como se puede apreciar, en el primer período que se corresponde con la Especialidad, el tema indígena es el más socorrido, seguido de la política. La cuestión étnica la podemos entender por el vínculo con la antropología y la política como parte de esa tradición historiográfica. En cuanto a los temas de carácter social, es importante destacar que estos emergen en la década de los noventa, quizá producto de ese programa bosquejado por el grupo de profesores, pues aparece la cuestión de la criminalidad, la mujer, la educación, entre otros. Un tema que es relevante es la religión, particularmente la aparición de aquellos que exploran el protestantismo. También es importante destacar, que durante más de una década la forma de entender los fenómenos o hechos históricos de parte de los estudiantes, es acudir al pasado más remoto para tratar de explicar el presente, como se definió la disciplina en su inicio. Lo que importaba revelar eran los cambios, mientras más remoto, mejor; la historia es el cambio. Como se puede apreciar la enseñanza-aprendizaje de la historia está estrechamente vinculada a las líneas de investigación desarrolladas por la planta docente y la forma en que es definida en la institución.

En el período en que arranca la licenciatura en historia (2000-2013), podemos observar que aquellas líneas trazadas en 1992 se consolidan. Particularmente porque varios de los profesores de aquel proyecto habían concluido sus estudios doctorales vinculados a estas líneas de formación. Así, las líneas de política, educación y cultura adquirieron una importancia vital, pero no se limitan al porfiriato, sino que recorren todo el siglo XIX. La cuestión social, en la línea de poder, sociedad y criminalidad también tuvieron una importancia vital como forma de enseñanza-aprendizaje. Pero, sobre todo, porque se vincula al período porfiriano y a los temas sociales: mujeres, trabajadores, sindicatos, criminalidad, fuerzas del orden, discursos, imaginarios, entre otros, se convirtieron en una cuestión recurrente. Todos estos temas al circunscribirse al período porfiriano se acotaron en tiempo; esta historia, a diferencia de la privilegiada en las primeras dos décadas de especialidad, no buscan explicar un fenómeno pasado para comprender el presente, así que en cierto sentido la enseñanza del tiempo histórico mudo. Lo que permaneció inmutable, a pesar de lo declarado en la reforma del PE que le dio vida a la licenciatura en 2006, es su rasgo regional: todos los trabajos terminales tuvieron como espacio Yucatán. Así que, entre cambios y continuidades, la historia regional es la que se cultiva en la facultad.

Reflexiones finales

La especialidad-licenciatura en Historia en la Facultad de Ciencias Antropológicas tiene cuatro décadas de vida, pocas veces se ha sistematizado las reflexiones en torno a las características que adquirió a lo largo de este tiempo y sobre todo el impacto que tiene en la formación de sus egresados. En las líneas anteriores hemos bosquejado los primeros trazos que nos permiten acercarnos a ella. Es importante distinguir dos momentos: Especialidad y Licenciatura.

La primera la podemos caracterizar como aquel momento fundacional en la que la especialidad nacida en el seno de las ciencias sociales emergía como una herramienta para comprender la sociedad presente, la tarea del historiador era escrudñar el pasado para comprender el presente, pero con la salvedad de que esa comprensión del fenómeno social permitiría actuar sobre ella: es una Historia nacida en el seno de una sociedad henequenera en crisis y transición y en la que la peor parte la cargaban las clases marginales; como ciencia social, la historia tenía una tarea que cumplir: contribuir a gestionar la sociedad. Su planta docente con formación en las ciencias antropológicas y, porque no decirlo, con experiencia cercana a esa realidad, asumió el reto; por ello quizá abanderó una clara línea de formación en la historia sociocultural en la que se desarrolló y formó a los estudiantes; estos últimos buscaron explicar sus temas/problemas de investigación recurriendo al pasado remoto (sin seguir la larga duración), además de privilegiar temas sociales, particularmente la cuestión indígena.

Un segundo momento lo tenemos que mirar en la transformación de la especialidad a licenciatura en el marco de las políticas nacionales e internacionales que vincularon la formación profesional a las necesidades del mercado. A pesar de que el nuevo programa educativo traza con claridad este objetivo, lo cierto es que la práctica de la enseñanza de la historia en la licenciatura muestra una continuidad. Así aunque el programa educativo plantea la posibilidad de estudiar cualquier tiempo y espacio, en los hechos los historiadores egresados de la licenciatura se especializan en la historia regional, además, con una planta docente sólidamente formada con estudios de posgrado, se consolidaron las líneas de investigación que privilegiaban los problemas sociales, es decir, los problemas sociales seguían siendo una preocupación, aunque la forma de abordarlo mudó: el tiempo se acortó, y la finalidad de la investigación también. Sobre esto último requerimos de estudios que nos ayuden a profundizar sobre los cambios que implicó. Sólo un análisis pormenorizado de los trabajos terminales nos puede ayudar a develar los caminos recorridos por Clío (Arteaga, 2000) en experiencia regional.

Referencias hemerográficas

- Arteaga Castillo, Belinda y Siddharta Camargo (2014), "Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica" en *Tempo y Argumento*, vol. 6, núm. 13, pp. 110-139.
- Boletín de la Escuela de Ciencias Antropológicas*, (1973, 1980).
- Boletín Informativo* (1981), Mérida, Yucatán: Escuela de Ciencias Antropológicas.
- Barrera Rubio, Alfredo (1973), "Estamos dentro de la Universidad, tenemos que hacerle honor a ese hecho". Entrevista a Alfredo Barrera Vázquez, en *Boletín de la Escuela de Ciencias Antropológicas*, núm. 2, pp. 6-10.
- Castilla de Gasque y Patricia Fortuni de Moreno (1973), "¿Qué es la Antropología?" en *Boletín de la Escuela de Ciencias Antropológicas*, núm. 1, pp. 2-4.
- García Fernández, Beatriz (2016), "Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora" en *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 191-213.
- Rodríguez Lagunas, Javier y Marco Leyva Piña (2007), "La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar" en *Cotidiano*, vol. 22, núm. 142, pp. 98-111.
- Rodríguez Lagunas, Javier y Juan Hernández Vázquez (2008), "La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa" en *Actualidades investigativas en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-30.

Referencias bibliográficas

- Arteaga Castillo, Belinda (2000), "Los caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea" en Mario Aguirre Beltrán y Valentina Cantón (coords.), *Inventio Varia*, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 47-80.
- Badía Muñoz, Graciela, Gloria Pedrero Nieto y Rosa Hernández Ramírez (2013), "El criterio de eficacia de la licenciatura en Historia de la facultad de humanidades de la universidad Autónoma de México, en Oriol Gómez Mendoza (2013), *Currículo, formación y práctica docente en enseñanza de la historia*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2012), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI Editores, México.
- Cámara Gutiérrez, Guadalupe del Carmen (1995), "Destilación y comercio de aguardiente", tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Antropológicas opción Etnohistoria, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Castillo Canché, Jorge Isidro (1995), "Reclusión y control social en Yucatán: el sistema carcelario de penitenciarias (1876-1910)", tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Antropológicas opción Etnohistoria, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Castillo Canché, Jorge Isidro (2001), "La pobreza en Yucatán. Ideas, instituciones y práctica sociales, 1786-1856", tesis para obtener el grado de Doctor en Historia, El Colegio de México, México.

- Castillo Canché, Jorge Isidro y Roger Alonso Domínguez Saldívar (1986), "La constitución de Cádiz en Yucatán, 1812-1814", tesis para obtener el grado de licenciado en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Historia, Mérida, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Couoh Jiménez, Felipe Salvador (1986), "El régimen hospitalario indígena en Yucatán durante el siglo XIX", tesis para obtener el grado de licenciado en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Historia, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Dávila Díaz de León, Laura (2019), "Sobre el rediseño del modelo curricular en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes", en Laura Elena Dávila Díaz de León, y Elva Rivera Gómez (comp.) (2020), *Miradas diversas sobre la enseñanza de la historia. Experiencias educativas de las licenciaturas en historia en México*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, pp. 21-33.
- Domínguez Saldívar, Roger Alonso (2001). "El impacto de la reforma liberal gaditana en la provincia de Yucatán: 1812-1822", tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Antropológicas opción Etnohistoria, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Hobsbawm, Eric (1998), *Historia del siglo XX*, Crítica Buenos Aires.
- Luna Rivas, Esther Eula (1986), "Tecnología maya prehispánica", tesis para obtener el grado de licenciado en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Historia, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Plá, Sebastián (2019), *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Magaña Toledano, José Carlos (1984), "Historia demográfica de las ciudades de Mérida y Campeche: 1809-1810 (Un modelo para el estudio y análisis de Yucatán al finalizar el período colonial)", tesis para obtener el grado de licenciado en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Antropología Social, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Modelo educativo y académico* (2002), Mérida, Yucatán, México.
- Montalvo Ortega, Enrique e Iván Vallado Fajardo (1997), *Yucatán: sociedad, economía, política y cultura*, UNAM, México.
- Negroe Sierra, Genny (1984), "La cofradía de Yucatán en el siglo XVIII", tesis para obtener el grado de licenciada en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Historia, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Novelo Ricalde, Mercedes (1988), "La población indígena del barrio de Santiago vista a través de sus registros parroquiales siglo XVII (1666-1670)", tesis para obtener el grado de licenciada en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Historia, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Propuesta de modificación del plan de estudios de la licenciatura en historia* (2006), Mérida, Yucatán, México.
- Rodríguez, Losa Salvador (1985). "Presentación", en Bojórquez Urzaiz, Genny Negroe Sierra, Carlos Magaña Toledano y Delfín Quezada Domínguez, *Cuatro ensayos de historia yucateca*, Universidad de Yucatán, Mérida, México.
- Santamaría Palomo, Carlos (2019), "Visiones de la historia como disciplina en la facultad de ciencias antropológicas. Un acercamiento a través de las tesis de la licenciatura (1980-2012)", tesis para

obtener el grado de licenciado en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Historia Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Santiago Pacheco, Edgar, Carlos Magaña Toledano y Jorge Rodríguez Basora (2015), *Salvador Rodríguez Losa, 1935-2002. Historia y antropología contemporáneas en Yucatán*, Secretaría de la Cultura de Yucatán, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Mérida, Yucatán, México.

Serrano Catzim, José Enrique (1986), "Apuntes sobre la industria salinera de Yucatán a mediados del siglo XIX", tesis para obtener el grado de licenciado en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Historia, Facultad de Ciencia Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Serrano Catzin, Jose Enrique (1998), "Iglesia y Reforma en Yucatán", tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Antropológicas opción Etnohistoria, Facultad de Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Vera Pren, Tomás (1990), "Las transformaciones de la estructura socioeconómica de Yucatán en el contexto del desarrollo capitalista del sureste a partir de la posguerra" en Othón Baños Ramírez (ed.), *Sociedad estructura agraria y estado en Yucatán*, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México, pp. 433-478.

Referencias electrónicas

Lagunas Ru, Hilda (2017), "María Elena Bribiesca Sumano: Una vida dedicada a la docencia e Investigación, acreedora de los premios Carlos de Sigüenza y Góngora y Atanasio G. Sarabia" en *Crónicas de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Toluca, Tomo II, pp. 197-205, disponible en: <http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/PDF%20TOMO%20II/65.%20MARIA%20ELENA%20BRIBIESCA%20SUMANO%20UNA%20VIDA%20DEDICADA%20A%20LA%20DOCENCIA%20Y%20LA%20INVESTIGACION.pdf>

Los '90 y la preocupación por lo público en el ámbito universitario regional¹

The '90s and the concern for 'the public'
in the regional university field

Mariana Saint Paul²

Resumen

El artículo analiza los discursos político-pedagógicos regionales de mediados de los años 90, en discusión con las políticas nacionales universitarias. Interroga en estos, las formas en que las/ los "intelectuales" locales responden al conjunto de medidas que el menemismo adoptó para la universidad pública argentina y que regularon las formas de producción y circulación del conocimiento. En el estudio se aborda la centralidad de estos discursos, respecto a los denominados "grandes centros urbanos" en los que se produce conocimiento legítimo y válido, asumiendo una definición amplificadora de "intelectuales". Finalmente, se delimitan dos ejes temporales: de 1983 a 1990 y de 1993 a 1996, bajo el presupuesto de que existe una tensión en torno de la recepción de las políticas de los años 90, que osciló entre las luchas y el rechazo a las mismas y la necesidad de consolidar y legitimar el ámbito académico de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Palabras clave: intelectuales, universidad, discursos político-pedagógicos

¹ Este artículo es parte del informe final del proyecto de investigación titulado: "Política, Intelectuales y Educación. La Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en las décadas de los 80' y de los 90'", dirigido por la Dra. María del Pilar López en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

² FCE-UNER; FHyCS-UADER-UNIPE. Correo electrónico: saintpaulmariana@gmail.com



Abstract

The article analyzes the regional political-pedagogical discourses of the mid-1990s, in discussion with national university policies. It interrogates the ways in which local "intellectuals" respond to the set of measures adopted by Menemism for the Argentine public university and which regulated the forms of production and circulation of knowledge. The study addresses the centrality of these discourses, with respect to the so-called "big urban centers" in which legitimate and valid knowledge is produced, assuming an amplified definition of "intellectuals". Finally, two temporal axes are delimited: from 1983 to 1990 and from 1993 to 1996, under the assumption that there is a tension around the reception of the policies of the '90s, which oscillated between the struggles and the rejection of them and the need to consolidate and legitimize the academic environment of the Faculty of Education Sciences.

Keywords: *intellectuals, university, political-pedagogical discourses*

Introducción

En este artículo se estudian e interrogan las relaciones entre política, intelectuales y educación en una temporalidad y espacialidad que recurre a las décadas de los años 80 y 90 en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)³.

Para autores como Suasnábar (2010: 35) "los primeros años del retorno a la democracia fueron [el] escenario [del] proceso de reconfiguración del campo intelectual de la educación", marcando una tendencia para la década siguiente: los procesos de normalización y con ellos la conformación y modificación de carreras y planes de estudio lo que supuso además, la regularización de los planteles docentes, la proliferación de proyectos de investigación, así como la creación de nuevas agencias "y, por último, la reconstrucción

³ Para situar el análisis, diremos que la Universidad Nacional de Entre Ríos se creó en el año 1973 a partir de la sanción de la Ley N° 20.366, en el marco general más amplio de un conjunto de políticas educativas dirigidas a descentralizar el funcionamiento de las universidades nacionales argentinas, mayoritariamente ubicadas en los grandes centros urbanos. De esta forma se dan respuestas a "las urgencias" del contexto, vinculadas a la necesidad de: disciplinamiento político activista fuertemente articulado con los movimientos estudiantiles y de docentes universitarios y, por otro, a la necesidad de generar nuevas alianzas que fortalezcan y legitimen a los referentes militares en todo el territorio nacional.

La Ley Nacional mencionada, en su Art. N° 2 establece que la UNER "tendrá su sede central en la ciudad de Concepción del Uruguay", y no en la ciudad de Paraná, departamento cabecera provincial. Además, el Art. N° 6 ordena que las facultades dependientes de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) establecidas en territorio provincial entrerriano sean transferidas a esta nueva universidad, entre ellas la Facultad de Ciencias de la Educación estudiada en este artículo.

Es importante aclarar que la historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, se inicia con las luchas por la creación de una universidad regional, con movimientos estudiantiles, docentes, gremiales, sindicales y políticos que culminaron con la creación de la UNL en 1919, y allí la denominada Facultad de Ciencias Económicas y Educativas, en la ciudad de Paraná, como una de las unidades académicas dependiente de esta nueva universidad regional, que abarcaba además de Entre Ríos y Santa Fe, a la provincia de Corrientes (ver Kummer, 2011).

de las capacidades estatales para el gobierno y regulación de la educación” (Suasnábar, 2010: 36).

La pregunta que hoy surge es si los procesos denominados como “descentralización” y “desresponsabilización” del Estado Nacional, no habrían vuelto mucho más presente las políticas universitarias estatales en los escenarios regionales, difuminando las encendidas y esperanzadoras líneas que el retorno a la democracia prometía para las universidades nacionales. Según afirma Adriana Puiggrós:

en el caso universitario, hubo sectores que se mostraron en contra de la reforma neoliberal pero creo que la mayor parte de la comunidad universitaria se adaptó al formato de la evaluación, a adecuar la tarea de los docentes e inventarse proyectos de investigación para obtener mayor puntaje y completar su salario. (Puiggrós, 2017, s/p)

Esta frase condensa la complejidad del modelo: achicamiento presupuestario, requerimientos a las universidades vinculados con los estándares de calidad, excelencia, y reconocimiento de alcance nacional e internacional. La evaluación en este contexto se erige como el dispositivo por excelencia de ordenamiento, disciplinamiento, legitimación y control de lo que acontece en la esfera universitaria, a expensas del trabajo académico que vela por mejores condiciones para la universidad.

En este artículo nuestro interés es lustrar la materialidad de las políticas menemistas⁴, con el afán de descubrir y describir, la recepción y circulación de los discursos políticos nacionales, prestando atención a las imbricaciones, problemáticas y confrontaciones que caracterizaron este período.

Se podría argumentar que este estudio se inscribe en una de las tres grandes líneas de análisis que aborda el proyecto de investigación del que se desprende, dirigida a descubrir y comprender “los debates y discusiones intelectuales y políticas” que constituyen polifónicamente, el clima universitario de los años noventa.

⁴ Son interesantes las controversias que Suasnábar (2004) señala en torno de la complejidad de la década de los '90. El proyecto menemista inició con el primer mandato de Carlos Saúl Menem en 1989 y se extendió por diez años, este período refleja claramente un conjunto de medidas que atentaron contra los pilares de la universidad pública argentina, el ascenso de un gobierno “peronista” trajo consigo “el sueño modernizador” (Suasnábar, 2004: 9), que durante sus mandatos se verá completamente destruido, de la mano de políticas neoliberales y, específicamente, de vaciamiento, gerenciamiento y privatización de la universidad.

En esta atmósfera, el lugar que asumen los/las intelectuales universitarios/as también será contradictorio. El autor señala cómo un conjunto bien diferente de figuras, se van a ir perfilando como “técnicos, especialistas, académicos o tecnopolíticos” (Suasnábar, 2004: 9), definiendo los encendidos debates que atravesaron y constituyeron política y pedagógicamente a esta década.

Es importante señalar brevemente que el lugar que ocupa el Estado en relación a las figuras de los/las “intelectuales” es complejo. Altamirano (2013) señala que el Estado moderno no sólo fue un órgano de control, sino además polo de atracción para este sector. Alianzas, rupturas y difusión de las producciones culturales serán a grandes rasgos las diversas acciones que envuelvan las relaciones entre el estado y los/las intelectuales. Fundamentalmente en Latinoamérica, donde se entrelaza con el afán de distinción y pugna de los idearios europeos.

Llegado a este punto, es imprescindible mencionar que, se estudian los discursos políticos universitarios desde un análisis documental de las actas del Consejo Directivo (CD) de la Facultad de Ciencias de la Educación, de las publicaciones de la revista *Ciencia Docencia y Tecnología* de la Universidad Nacional de Entre Ríos, para indagar allí otras aristas de esas discusiones y el listado de proyectos de investigación de esta facultad en ese período. Además del testimonio de quien fuera Secretaria Académica y reconocida intelectual, la Dra. Silvia Doshá de Duluc⁵, a través de una entrevista en profundidad.

Por lo tanto, recurrir a diferentes *discursos políticos* ayudará a los fines de profundizar en estas “formas narrativas/lenguajes”, con el objeto de sostener el supuesto de que al indagarlos aparecerían los modos en que la noción de “universidad”, se manifiesta en los discursos políticos locales, en tensión con las políticas nacionales para la educación superior.

Esto se observa más claramente al interrogar la emergencia de las denominadas políticas de los 90, plasmadas no sólo en la emblemática Ley de Educación Superior (LES), como corolario de un conjunto de medidas dirigidas a la educación en general y a la formación universitaria en particular. Es decir, todas aquellas políticas gubernamentales dirigidas a la universidad pública y con ellas las discusiones, resistencias y manifestaciones que se traducen en formas específicas de producción de conocimiento académico; pero también, en todas las estrategias y dispositivos que la universidad puso en marcha para legitimar esos saberes, campos de conocimiento y de investigación.

A este respecto, Gorostiaga (2018) menciona la influencia de las revistas académicas en la conformación de las disciplinas científicas, “como medio privilegiado de comunicación de los resultados de investigación y de los desarrollos disciplinares” (Gorostiaga, 2018: 155). Si bien, en nuestro país, las publicaciones vinculadas a educación y pedagogía comienzan a desarrollarse hacia finales del siglo XIX y principios del XX, será durante los años 90 que con el “crecimiento y la diversificación institucional del campo de producción de conocimiento en educación, enmarcado en un proceso de reforma educativa, de expansión del sistema universitario y de políticas de incentivo y evaluación de la investigación” (Gorostiaga, 2018: 156), surjan nuevas revistas en la universidad como contexto institucional, siendo “el sector que desde la década de 1990 ha liderado la publicación de revistas educativas” (Gorostiaga, 2018: 157).

⁵ Doctora por la Universidad de París VIII, graduada de la carrera de Ciencias de la Educación en la UNER. Inició tempranamente su trayectoria como docente, cuestión que se verá interrumpida en el año 1976 por el golpe cívico-eclesiástico-militar argentino. Con el retorno a la democracia en 1983, será una de las principales protagonistas de los procesos de “normalización” que se inician en la UNER y particularmente en la Facultad de Ciencias de la Educación, unidad académica en la que no sólo ejercerá como docente, sino como una destacada investigadora y en la que se desempeñará como Secretaria Académica desde el año 1987.

Es importante subrayar, que las posiciones que los/las intelectuales asumieron en las esferas de deliberación pública universitaria –con las limitaciones que ello conllevó–, fueron la impronta constitutiva del proceso de normalización de las universidades nacionales pos dictadura. En especial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, con las transformaciones y reformas de los planes de estudios, programas de cátedra, creaciones de Centros de Investigación y carreras de Posgrado, y desde las políticas editoriales que las universidades pusieron en marcha para legitimar y socializar los conocimientos que producen, consolidando en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, determinados campos del saber.

Cabría aclarar algunas nociones, puesto que tanto la categoría de “intelectuales” como la de “normalización” pueden llevar a confusiones. Por intelectuales de la universidad, en el contexto de este artículo se “[amplía] el rango de figuras asociadas a la categoría” (Fiorucci, 2018: 8), al coincidir con Fiorucci y Altamirano en que “no hay que pensar únicamente en los ‘grandes creadores de doctrinas’, [...] sino también ‘en un conjunto más amplio de profesiones intelectuales y de operadores del mensaje ideológico, desde los profesores a los periodistas’” (Fiorucci, 2018: 9), y más aún –a los fines de este estudio– poder “desacralizar” aquellas acepciones del término que vinculan y legitiman a determinado grupo de personas o comunidad institucional con la producción y transmisión de los “altos valores de la cultura”, en una desigual distribución de esas designaciones de acuerdo a los grandes centros urbanos y, en este caso, académicos.

Asimismo, reconocer que existen discusiones acerca de las distinciones existentes –o no– entre “intelectuales”, “expertos/as” y “profesionales”. Están quienes adhieren a una acepción privativa a las “élites culturales de los grandes centros urbanos”, que se aleja de las figuras de expertos/as y profesionales en un determinado campo del saber y en función de su formación y quienes, como aquí se hace referencia, entendemos que este grupo se conformaría de manera más amplia, por “...un universo particular [amplificado y entrelazado con otras nociones] de [...] intelectuales: aquellos que se dedicaron a temas relacionados con la educación” (Fiorucci, 2018: 9), en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

Llegado a este punto, se puede afirmar que el contexto institucional de la universidad como “escenario de la vida intelectual” (Altamirano, 2013) local, se conformó por un singular conjunto de figuras que, con fuerte compromiso, asumieron un papel público en las discusiones acerca de qué universidad querían y para qué proyecto de comunidad académica.

Figuras que se ubican “en la esfera de la producción, distribución e inculcación de las significaciones o bienes simbólicos” (Altamirano, 2013: 103), a quienes llamamos intelectuales.

Por su parte, se entiende por "normalización" a todos los procesos que se enmarcan en el Decreto N°154/83 y en la Ley N° 23068/84, que entre los años 1983 y 1984 establecieron plazos para la normalización –valga aquí la repetición– de las universidades nacionales argentinas, derogando tanto la ley de facto del ochenta⁶, así como restituyendo los estatutos universitarios vigentes a julio del sesenta y seis. Expresando, además, la necesidad de la apertura de las universidades para todos/as aquellos/as que hayan sido separados/as de sus cargos y/o funciones "por motivos políticos; gremiales o conexos" (Ley N° 23068/84, Art. N°10), la convalidación de los Centros de Estudiantes y de las Federaciones Estudiantiles en tanto "órganos de representación de los estudiantes" (Dec. N° 154/83, Art. N°9), la posibilidad de revisión de aquellos concursos que se habían sustanciado bajo la órbita de la Ley 22207/80, la modificación de los Estatutos Universitarios y el funcionamiento de los órganos de co-gobierno. En síntesis, todas aquellas medidas que el alfonsinismo consideró necesarias para restituir a la universidad pública cierto espíritu democrático.

Sin embargo, no todos estos postulados pudieron llevarse adelante; es claramente un período de "transición", sin leyes nuevas o superadoras para la universidad, cuestión que durante los noventa va a cobrar relevancia dentro de las políticas educativas nacionales, marcando la tendencia neoliberal y mercantilista de este período para la educación argentina y latinoamericana.

La propuesta de análisis es tensar las políticas universitarias nacionales, las repercusiones locales y los modos en que las universidades diseñaron dispositivos de producción, circulación y legitimación de conocimientos, ubicando a los/las intelectuales, sus medios⁷ y los procesos de institucionalización/formalización, en el centro de la escena de una universidad que al defender su estatuto de científicidad y, por momentos ceñirse a los requerimientos estandarizados, también reclamó su autonomía.

1. Punto de vista: ¿La producción de conocimiento como forma de resistir a las políticas de los '90?

Como parte del proceso de reconfiguración del campo intelectual de la educación a nivel local/regional y sus problemas específicos, se pueden ubicar dos ejes temporales a enfatizar, singularidad que se advierte en el entrecruzamiento e interpretación de los materiales y documentos analizados; bajo la advertencia de que:

⁶ Aunque fuera derogada en 1984, el Decreto N° 154/83 tomó artículos de esta Ley de Facto para reglamentar las funciones de Rectores y Decanos normalizadores, Asamblea y Consejos (Superior Provisorio y Académico Normalizador Consultivo).

⁷ Esta noción remite a las revistas como medios intelectuales que, en algunos casos, pueden trascender la universidad y la academia, aunque no serán aquí profundizados, si han sido tema de escritura y debate tanto en el 'Primer informe' de avance del PID 3167, como en jornadas y congresos (v. Altamirano, 2013).

estudiar la producción discursiva es estudiar el discurso no sólo como institución social [...] es estudiar las tensiones que surgen entre los grupos de intelectuales, académicos, y profesionales que se enfrentan unos a otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, el status y el poder, en otros. Es, igualmente, establecer el espacio discursivo legítimo, lo cual equivale a de-limitarlo y a fijar, sobre esta base, criterios de pertenencia o no pertenencia a un discurso. (Díaz, 1995: 333)

Esta última consideración resulta fundamental a los fines de la interrogación del repertorio de discusiones regionales/locales y las repercusiones en ellas de los discursos nacionales, no como mera reposición de una espacialidad que puede aparecer como “periférica” respecto a los denominados grandes centros urbanos, sino como un tiempo-espacio con características particulares, que da espesor a la historia de las universidades públicas durante este período.

En este marco los ejes temporales son dos, de 1983 a 1990, con epicentro en los noventa y de 1993 a 1996 con especial atención en el noventa y cinco y el noventa y seis. Respecto al primero se puede decir que se observa una doble tarea de legitimación del espacio universitario, signada a nivel local fundamentalmente por la sustanciación de concursos docentes, la conformación de equipos de cátedra, la transformación del Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación en 1985 y la emergencia de proyectos de investigación. En el contexto más amplio de la universidad, la creación de la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología (CDyT) que, si bien se funda en 1989, publicó su primer número en marzo de 1990. Esta doble tarea se identifica por un lado en el cumplimiento de los requerimientos para la “normalización” y por otro de un proceso de conformación y posterior consolidación de campos del conocimiento y redes de socialización y legitimación (como la revista antes mencionada).

En el segundo eje se identifica un tránsito de la promesa democrática a los primeros pasos del neoliberalismo, tanto en las políticas nacionales, las regulaciones estatales como en la creación de agencias en el contexto universitario; en la FCE-UNER hubo una continuidad en los llamados a concursos docentes, las solicitudes de cargos para la conformación de equipos de cátedra y áreas institucionales, becas, investigaciones y programas. Además, la creación en 1995 de la Maestría en Educación y en 1996 del Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva (CIEP).

A nivel nacional, la creación en 1993 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de programas nacionales específicos y la sanción el 20/07 de 1995 de la Ley N° 24521 de Educación Superior (LES).

Partiendo del supuesto de que la producción de conocimiento en Ciencias Sociales se erigió como una forma específica y, por momentos, paradójica de resistir (y acceder)

a las políticas de los 90, esta doble temporalidad será retomada como un conjunto de complejos procesos historiográficos entrelazados, que se leen y retoman desde la tensión local de mediados de esa década.

2. Debates entrelazados 1995 y 1996: La resistencia a la LES, la evaluación y la calidad académica, ¿y la autonomía?

Revisando el panorama universitario de la década de los noventa y focalizando en las políticas nacionales, sus regulaciones estatales y la creación de "agencias" en el contexto universitario, se observa que las reformas universitarias llevadas adelante por el menemismo durante este período tienen su inmediato correlato en la década anterior, donde el alfonsinismo no logró materializar en la letra de una ley la promesa de una universidad democrática y de masas.

La dictadura cívico–eclesiástica–militar del año 76 había avanzado sobre los derechos universitarios conquistados desde la Reforma de 1918⁸, plasmados progresivamente en las leyes del 47, 54 y 7, en un gesto por incorporar "[toda esa arquitectura conceptual] que entroncó [...] lo pedagógico con lo político, lo reglamentario con lo social" (Sanguinetti, 1998: 3). Ahora bien, ningún proceso de institucionalización de las leyes universitarias se dio en armonía, cada uno de los contextos políticos nacionales en los que se sancionaron estas leyes estuvo marcado por reacciones y resistencias, así como por las interrupciones antidemocráticas y terroristas que establecieron un escenario de extrema violencia social e institucional y una brutal violación a los Derechos Humanos.

Repasando sucintamente las derivas normativas de la universidad pública argentina y sus pasos hacia la autonomía se encuentran en la denominada "Ley Guardo" del cuarenta y siete, a partir de la cual los/las docentes serán designados/as por los Consejos Directivos, y los/las estudiantes tendrán voz en esos órganos de co–gobierno. Sin embargo, esto significa que el claustro estudiantil no participaría activamente en este órgano y que su voz sería expresada a través de un delegado/a. En el mismo tono y luego de los emblemáticos puntos 4, 5 y 6 de la parte IV del Art. N° 37 de la Constitución Nacional del 49, que establecen la

⁸ Resulta oportuno recuperar las palabras de Biagini del año 1998, con las que revisa la actualidad de los postulados reformistas del 18 que transformaron las formas de entender a la universidad en América Latina. En este punto advierte sobre la necesidad de observar atentamente la noción de autonomía como "uno de sus principios más entrañables", en aquel contexto globalizador y mercantilista, instando a la comunidad académica a "expedirse sobre los asuntos públicos y [...] cuestionar al propio sistema" (Biagini, 1998: 74). No faltan, por supuesto, las referencias a los/las intelectuales, recuperando las reflexiones de Rolando García hacia 1963, en el 45° aniversario de la reforma: "No queremos una universidad que acentúe las diferencias entre una élite intelectualizada que sueña con Nueva York o París, y una masa desvalida [...]" (No queremos una universidad que engendre sabios socialmente castrados [...]" (Biagini, 1998: 75).

incumbencia de las universidades nacionales acerca de la educación que imparte, ligada a la región en la que se encuentra, el derecho a gobernarse, la importancia de las ciencias y la garantía del ingreso y permanencia a través de programas de becas, el mismo año:

[comienza] a funcionar el Ministerio de Educación de la Nación (que hasta ese momento era parte del de Justicia e Instrucción Pública). Con el nuevo Ministerio y el Consejo Nacional Universitario, integrado por los rectores de seis las universidades nacionales, el Estado se propuso regular con mayor exactitud el funcionamiento de la cultura, la ciencia y la investigación del conjunto del sector. (Giménez, 2009: 20)

Proclamando, a través del Dec. N°29337, la gratuidad en la enseñanza universitaria, es decir, la eliminación de los arancelamientos. La ley del 54 reafirmó el camino transitado señalando, además de la autonomía y la gratuidad, la autarquía; asimismo, será de gran importancia por las transformaciones en la participación estudiantil expresadas en el Art. N° 59, con voz y voto para los asuntos estudiantiles, además de la vinculación de la universidad con la sociedad (nacional e internacional), a través de "la promoción de las relaciones culturales" y "la [institución de] cursos de extensión universitaria" manifiestas en el Art. N° 1; lo mismo ocurre con la poco practicada Ley Taiana del 74 en su intento por restituir la autonomía, la democracia y la participación universitaria y política que la Ley del 67 había limitado.

En consecuencia, el retorno a la democracia durante los ochenta intentó revertir las contramarchas a través de los procesos de normalización. O quizás como afirma Sanguinetti "la Reforma volvió a regir en las principales casas de estudios" (Sanguinetti, 1998: 8), al menos en estos primeros años.

El escenario de la Facultad de Ciencias de la Educación "con la intervención de 1984 y la necesidad de poner de pie nuevamente la facultad, el trabajo mancomunado del cuerpo docente fue muy interesante, se podía hablar de una comunidad académica y su esfuerzo" (Duluc, 2020), que va sentando los pasos regionales de este conjunto de transformaciones nacionales.

Si bien es cierto que el entusiasmo era parte de este contexto universitario "democratizador", los vestigios del proceso dictatorial ubicaban a la universidad argentina en una "limitada significación desde el punto de vista académico" (Buchbinder, 2010: 215), ya que entre otras cuestiones, los recursos para la investigación "habían sido canalizados hacia organismos extrauniversitarios" (Buchbinder, 2010: 215) y la producción en Ciencias Sociales daba cuenta de una universidad prácticamente sin investigaciones y con escaso valor académico.

Lo que se desprende de lo expuesto es la necesidad de "[expresar] la voluntad política de un cambio acorde a la recuperación democrática del país y de la universidad" (Duluc,

2020). En este primer período de normalización la composición del claustro docente fue modificándose, alentada por concursos y reincorporaciones de profesores/as cesanteados/as. Autores como Buchbinder (2010: 216), señalan que paulatinamente se actualizaron conocimientos y que se dedicó mayor relevancia al trabajo científico. En este marco, la investigación volvió a ser considerada como una función esencial de la universidad, acompañada por políticas estatales que promovían que esta dimensión se consolidara a través de dedicaciones exclusivas a los/las profesores/as, y de un sistema de becas y subsidios para los/las docentes auxiliares y estudiantes.

La FCE:

cobró relevancia por sus cátedras concursadas, por el incremento importante de la matrícula, la inversión en la biblioteca, por el esfuerzo permanente de formación, por las Cátedras Abiertas, la renovación de sus planes de estudio, la modificación de la estructura académica en razón de los planes, las figuras de las pasantías, el Centro de Producción en Comunicación, el desarrollo de los equipos de investigación, y el reconocimiento en el ámbito universitario nacional (hubo movimientos distintos en su conformación), se convirtió en un lugar deseable para el trabajo. (Duluc, 2020)

Este intento de reconfiguración del sistema universitario necesitó, además, la creación de secretarías específicas como la de Ciencia y Técnica en las universidades nacionales. Lo cierto es que, a pesar de la crisis económica y social de 1989 y principios de 1990 que afectó tanto las tareas de investigación como las de docencia, el acompañamiento de los/las universitarios/as durante los noventa al gobierno peronista fue muy limitado, a diferencia de la adhesión en los claustros docente y estudiantil hacia el alfonsinismo. Es el inicio de una nueva agenda de problemas para la universidad, afectando directamente las políticas vinculadas a la investigación, difusión de las mismas y la legitimidad de los conocimientos producidos en las denominadas casas de altos estudios. En efecto, en este contexto "privatizador y conservador" (Buchbinder, 2010: 221), el lugar de la investigación en la universidad, ligado a los requisitos para alcanzar los estándares de calidad se presentaba como la gran preocupación. A nivel local:

cada uno se adaptó al juego de prestigios, áreas prioritarias del conocimiento, lo que conllevaba el programa de incentivos y la industria de los *papers*⁹ para las categorizaciones de distintas referencias. Los que resistieron desde el vamos a tales políticas y por desarrollar un saber distinto en el sentido de pensar, marcaron un tajo en la superficie de las prácticas académicas. (Duluc, 2020)

⁹ Las itálicas son propias.

Para abordar estos problemas se crearon una serie de dispositivos, en 1993 la Secretaría de Políticas Universitarias y en 1995 se sancionó la Ley 24.521 de Educación Superior. Estas macro políticas fueron acompañadas por otras herramientas como la Secretaría Ejecutiva de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), con programas específicos: el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) y dentro de este el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEUC); así como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el de Incentivos a Docentes-Investigadores. Según señala Duluc (2020), los/las profesores/as adhirieron mayoritariamente a este último programa que prometía la mejora de los salarios a aquellos/as que formaban parte de un proyecto de investigación, “[fomentando] la reconversión de la planta docente, motivando una mayor dedicación a la actividad universitaria y a la creación de grupos de investigación” (Dec. N° 2427/1993) y subraya “la necesidad de acceder a un salario digno desde que el ajuste marcaba una pauperización creciente de los sueldos” (Duluc, 2020).

Como se puede observar, cada uno de estos dispositivos cumplió funciones específicas confirmando lo que manifiesta Duluc, por ejemplo, la CPRES se encargaría de sugerir políticas en materia de formación de recursos humanos y coordinar políticas de investigación, entre otras (Buchbinder, 2010), aspecto muy debatido en las sesiones de Consejo Directivo de la FCE, hasta su aceptación por parte del Consejo Superior (véase Tabla 1). Por su parte el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores/as creado en 1993 a través del Dec. N°2427, y el FOMEUC en 1995, atienden la estimulación de las actividades de investigación en las universidades nacionales y el mejoramiento de la calidad en la enseñanza, así como la “modernización” curricular.

Esta interpretación constituye, ciertamente, una aproximación regional al período; como se ha señalado, la política menemista se caracterizó por “descentralizar” las políticas universitarias; de hecho, la incidencia del gobierno nacional estuvo muy presente a través de este tipo de programas, transformando profundamente las comunidades académicas y el campo intelectual de la educación, como afirma Duluc (2020):

la modificación profunda de las condiciones de producción académica que llegaron con las políticas de ajuste de los '90. Las principales diferencias que pueden leerse [...] eran alrededor del papel de la teoría y la práctica cuando muchos docentes consideraban a la teoría 'no una apertura para ver y traspasar' sino, como un atiborramiento bibliográfico que impedía la práctica en la 'realidad'. Deudores de un modo de conocer fundado en la relación sujeto-objeto de conocimiento como correspondencia inmediata, deducían una práctica programática y de control que no pudo interpelar a fondo los lineamientos de la modernización educativa para la calidad y eficiencia del ajuste y la categorización –que debieron soportar–. (Duluc, 2020)

El modelo menemista y las políticas de evaluación, todas muy resistidas por las universidades nacionales, en especial por la Universidad Nacional de Entre Ríos, con la toma de facultades¹⁰, asambleas y declaraciones por parte del claustro estudiantil, a su vez que el Consejo Directivo llevaba adelante reuniones en las que se discutía el proyecto de ley, e interminables sesiones abiertas de discusión pública, para profundizar los debates y la resistencia a la inminente sanción de la LES (véase Tabla 1) y con ella de un sistema externo de evaluación de las unidades académicas y de una vigilancia interna para poder alcanzar estos estándares. En definitiva, articulaba la calidad y la evaluación, recibiendo recomendaciones de organismos internacionales para poder alcanzar los patrones esperados y elevar así la eficiencia del sistema educativo (Buchbinder, 2010). El persistente afán que caracteriza a las políticas universitarias de los años noventa, se enarbó en un discurso nacional que apoyó las regulaciones estatales sobre la base de un lenguaje claramente mercantilista.

Esta situación de aguda conflictividad, marcó desde las voces del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación durante el año 1995, lo esperado, una proliferación de proyectos y líneas de investigación; el conocimiento apareció como una forma específica de resistencia. Hay un interés permanente en llegar a altos niveles de calidad académica, a su vez que expresan una preocupación por lo público, los roles que como docentes universitarios debían asumir en las discusiones políticas nacionales, como es el caso de los debates sobre la LES y un permanente llamado a la responsabilidad intelectual de "intervenir" en la esfera pública, en calidad de comunidad universitaria, manifestando y expidiéndose sobre las políticas que el gobierno proponía e imponía para el futuro inmediato de la universidad.

Esto remite a las diferentes preocupaciones que articulan la autonomía, la democracia y la excelencia académica y que se tradujo en la presentación para su debate y discusión (no sólo en el CD, sino también en jornadas de trabajo) del proyecto de creación del Centro de Investigación en Educación y Prospectiva a concretarse en 1996 y en la creación de la Maestría en Educación, que contó con los aportes de Graciela Frigerio en este momento fundacional, con diferentes menciones y en estrecha vinculación con la estructura curricular de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en la mención en Historia y Prospectiva; tendencia y resistencia que se reitera en asuntos políticos tales como la aceptación del FOMECE.

Otra cuestión de relevancia que apareció en las discusiones del CD, versó sobre el ámbito de la participación democrática y co-gobierno, sentándose las bases del posi-

¹⁰ En el Acta N° 4 de la Tabla 1, se observa el inicio de esa sesión del CD en la que se informa que la Facultad de Ciencias de la Educación había sido "tomada" la noche anterior en repudio a la sanción de la LES.

cionamiento de la unidad académica respecto de la participación plena del personal no docente, discutiendo qué implica co-gobernar la universidad sin limitaciones ni privilegios, es decir en pleno ejercicio de la democracia.

Aparecen aquí ciertas continuidades durante el año 1996 y la persistencia en sostener espacios de debate sobre la ya sancionada LES, voluntad manifiesta en la última sesión del CD del 95, en la que el Departamento "Educación y Sociedad" solicitó la programación de unas jornadas para los inicios del año próximo (véase Tabla 1)¹¹. De hecho, continua en juego un modelo de universidad, así como las no saldadas deudas a la Reforma del 18; al interior del Consejo Directivo se reitera la preocupación creciente por "estar preparados"¹² para la Reforma del Estatuto de la Universidad, adquiriendo materialidad en estos debates los preceptos universitarios acerca de la democracia, el co-gobierno y la autonomía. Tal centralidad, ubicó a las nociones de autonomía e igualdad –con matices– en el centro de la resistencia a las políticas que el menemismo lanzó sobre las universidades, generando nuevos modelos de competitividad y legitimación académica.

En el discurso político-académico del 96 del CD de la FCE-UNER, se observa una tendencia significativa en destacar el valor académico alcanzado por la carrera de Ciencias de la Educación, que contaba para ese entonces con mayor relevancia y reconocimiento que la carrera de Comunicación Social y como se menciona en las actas analizadas, con campos de conocimiento que se vienen fortaleciendo desde hace una década, cuestión que se confirma, además, por la circulación de los/las docentes en diferentes jornadas y reuniones académicas que tienen alcance nacional e internacional, los antecedentes de esta unidad académica en relación a la creación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) (véase Tabla 1)¹³, la creación del Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva, dirigido por Adriana Puiggrós y su articulación –desde los proyectos y programas que aglutina– con la formación de posgrado recientemente aprobada: la Maestría en Educación.

Esta principalidad del campo intelectual de la educación no se da sin discusiones, en el Acta de CD N° 2 del año 1996 se encuentra una extensa discusión entre los/las consejeros/as directivos/as en la que el Prof. Caletti, al plantearse las razones de creación del CIEP y cuestionarse la "exclusión" del campo de la comunicación social, argumentó

¹¹ En el Acta N° 13 se encuentra la solicitud de la Prof. Giaccaglia para la organización de esta reunión.

¹² Expresión que aparece en las Actas de CD de diferentes formas coloquiales, por parte del Consejero Gustavo Lambruschini. Dando cuenta del interés de la facultad en participar plenamente de esta reforma. Cuestión se enfatiza en las ocasiones en las que la Consejera Superior Marcela Reynoso es invitada a las sesiones de CD.

¹³ En el Acta N° 13 el Prof. Ossana anunció la fundación de la SAHE, de la que será el primer Director. Esta sociedad se constituyó como un medio de discusión y difusión de las investigaciones en este campo de conocimiento. Ya en 1991 la facultad había sido sede de una jornada, que entre otras que se venían realizando desde el 87 y son la antesala de esta conformación.

la importancia de poder institucionalizar los avances y progresos en esta área de conocimiento (véase Tabla 1).

Son años prolíficos en la FCE (véase Tabla 2), lamentablemente las políticas editoriales de la universidad son insuficientes y requieren de una mayor "profesionalización", como señalan Gorostiaga, un "rasgo común a muchas de las revistas [...] es [...] el atraso con que se publican los números" (Gorostiaga, 2018: 161), en este caso, investigaciones realizadas a mediados de los 90, son publicadas en la Revista CDyT en el año 1999, tal es el caso del artículo, "La construcción de los currículos de las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER"¹⁴, como parte del proyecto con el mismo nombre dirigido por Silvia Dosbá de Duluc, Secretaria Académica de la FCE por ese entonces y co-dirigido por Liliana Petrucci, Consejera Directiva en este período. En referencia a este punto, Silvia Dosbá de Duluc (2020) expresó: "nunca estuve de acuerdo con la política editorial de la revista y no creo que haya alentado ningún debate, por lo menos en nuestras áreas de conocimiento" y recuerda un artículo de investigación que no fue publicado a pesar de haber sido

aprobado el proyecto con excelente informe de los evaluadores y, luego de esperar casi un año el reporte, como un evaluador perdió la reseña y otro estaba muy ocupado no fue publicada porque no reunía el requisito editorial de los dos evaluadores como referato. (Duluc, 2020)

Sin embargo, los exuberantes años de investigación en la FCE se ven reflejados en los índices (véase Tabla 3) de la revista mencionada, los artículos publicados pertenecen casi en su totalidad a esta unidad académica, Duluc afirma que:

hubo equipos de trabajo que por la tradición académica del área de conocimiento en la que desarrollaban sus investigaciones y prácticas, se consolidaron con la impronta de su quehacer vinculándose a otros de nivel nacional y trazaron redes de entendimiento y producción académica muy importantes como en el caso de Historia de la Educación. Con el avance de sus investigaciones también ciertas relaciones de discusión interesante dentro de otras unidades académicas de la UNER. (Duluc, 2020)

Son años difíciles para las universidades nacionales; paradójicamente la expresión de la crisis ubica la defensa de la universidad pública en diferentes estrategias que se fueron diseñando en esta unidad académica, que como ya fue señalado, a la par que se va "ade-

¹⁴ Publicado en el N° 18 de la Revista CDyT, UNER.

cuando” a la política que resiste, va produciendo significativos aportes a la reconfiguración de un campo intelectual crítico y con mucha participación en los debates nacionales.

Tabla 1. Contenido de las Actas de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Años 1995 y 1996.

Año	Nº de Acta	Docentes participantes	Debates centrales
			<p>En las actas de los años 1995 y 1996, dentro del temario del Consejo Directivo, se enumeran las resoluciones de concursos docentes, la designación de docentes interinos, la reconversión de cargos a dedicaciones exclusivas por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Además de las ternas para evaluar proyectos de investigación, y las resoluciones respecto a algunos proyectos, en los que se puede observar el rigor de la evaluación, la necesidad de alcanzar los puntajes para la aprobación de los mismos, y su posterior puesta en marcha. La solicitud de becarios/as para proyectos de investigación y áreas de la facultad, así como la creación de cargos ad honorem por falta de puntos, tanto para estudiantes en calidad de auxiliares de cátedra, como para docentes. Aunque estas cuestiones no sean objeto de debate, sino de aprobación por parte del CD, son relevantes para comprender las transformaciones que se inician en 1983, y su correlato en la década de los '90.</p>
1995	Acta Nº 1, Primera Sesión (01/03)-	<p>-Decana, Martha Benedetto de Albornoz -Prof. Edgardo Ossana (Coordinador de las Comisiones Evaluadoras de Proyectos) -Docentes: Yolanda Darrieux de Nux, Guillermo Alfieri, Patricia Terrero, Gustavo Lambruschini, Horacio Robustelli. -Rector, César Gottfried; ViceRector, Carlos Roquel y los Sres. Secretarios de la Universidad (Hugo Larrazábal, Rubén Edsberg, Américo González, Gustavo Menéndez, M. Angélica Frígoli de Marcó)</p>	<p>-Se manifiesta la preocupación por la inminente sanción de la Ley de Educación Superior, ya que no está a tono con los requerimientos y expectativas de la UNER (Rector). -Investigación: Se convoca a una jornada de trabajo para equipos de investigación a desarrollarse el 30/03 (en la que, entre otros temas se discutiría el proyecto de creación de un Centro de Investigaciones) (ViceDecano)</p>
1995	Acta Nº 1, Segunda Sesión (08/03)-	<p>-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. -Docentes: Yolanda Darrieux de Nux, Mabel Pipkin de Embón, Gustavo Lambruschini, Liliana Petrucci, Horacio Robustelli.</p>	<p>- Investigación: Adriana Puiggrós solicita la incorporación de Mónica Ugalde al proyecto de investigación sobre historia de la educación provincial. -Políticas editoriales: Alicia Entel eleva informe sobre el proyecto editorial <i>Cuadernos</i>.</p>

Año	N° de Acta	Docentes participantes	Debates centrales
1995	Acta N° 3, Primera Sesión (19/04)-	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Secretario Administrativo, Cr. Bruno Opromolla -Docentes: Yolanda Darrieux de Nux, Mabel Pipkin de Embón, Gustavo Lambruschini, Liliana Petrucci, Guillermo Alfieri.	-Políticas editoriales: Alicia Entel presenta Proyecto de Extensión, editorial <i>Cuadernos</i> , el que es Aprobado. -Se remite ejemplar de proyecto de Ley de Educación Superior elaborada por los legisladores radicales (Secretaría Privada). -Se eleva informe de las actividades realizadas en la jornada del 30/03 (Edgardo Ossana).
1995	Acta N° 3, Segunda Sesión (25/04)-	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. -Docentes: Yolanda Darrieux de Nux, Mabel Pipkin de Embón, Gustavo Lambruschini, Liliana Petrucci, Horacio Robustelli.	-Se informa que vendrá un monto asignado por el Banco Mundial para postgrado (Decana)
1995	Acta N° 4, Primera Sesión (31/05)-	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Vice-Decano: Edgardo Ossana Secretaría Académica, Silvia Duluc -Docentes: Mabel Pipkin de Embón, Gustavo Lambruschini, Liliana Petrucci, Horacio Robustelli, Alicia Facio, Patricia Terrero, Guillermo Alfieri. Público presente que interviene en el debate: Nélida Landreani	-Tratamiento público del Proyecto de Ley de Educación Superior, que está por ser tratado en la Cámara de Diputados. -Se realiza en el aula A, ya que asiste público a la sesión. -Se informa que la noche anterior la facultad fue tomada (Decana). -Se propone una jornada de debate sobre la ley y las raíces y fundamentos políticos (Terrero, Lambruschini, Alfieri). Se aprueba para ser realizada en 15 días. -El claustro estudiantil propone el pronunciamiento del CD (previa presentación de un pequeño documento redactado después de las asambleas, así como la solicitud de que se eleve el pronunciamiento al CS), y el Prof. Lambruschini propone que se cree una Comisión Redactora, en la que fundamentalmente se problematizara la noción de Autonomía.
1995	Acta N° 5, (05/07)-	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Secretario Administrativo, Cr. Bruno Opromolla. Vice-Decano, Prof. Edgardo Ossana Docentes: Yolanda D. de Nux, Liliana Petrucci, Horacio Robustelli.	-Se ratifica la Comisión Revisora del Plan de Estudios de Comunicación Social. -Se pone a disposición la revisión del Punto 9 de la Ley de Educación Superior.
1995	Acta N° 7 (07/09)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Docentes: Guillermo Alfieri, Gustavo Lambruschini, Alicia Facio, Mabel P. de Embón	-Se discuten cuestiones vinculadas a FOMEC, que forma parte del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior). -Se conforma comisión representada por cada claustro para redacción de documento, en el que se dé cuenta del posicionamiento de la facultad, y que sea elevada al CS.

Año	Nº de Acta	Docentes participantes	Debates centrales
1995	Acta N° 8 (13/09)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Docentes: Guillermo Alfieri, Mabel P. de Embón, Patricia Terrero, Yolanda D. de Nux	-Se lee el pronunciamiento del CS sobre la inconstitucionalidad de la Ley de Educación Superior
1995	Acta N° 10, Segunda Sesión (25/10)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Prof. Ossana Docentes: Guillermo Alfieri, Patricia Terrero, Gustavo Lambruschini	-Se habla nuevamente del FOMECS, se indica que todas las universidades, excepto UBA y UNER han formado el convenio con el ministerio.
1995	Acta N° 11 (22/11)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Cr. Bruno Opromolla Docentes: Yolanda D. de Nux, Guillermo Alfieri, Mabel P. de Embón, Patricia Terrero, Gustavo Lambruschini, Liliana Petrucci, Alicia Facio	-Se habla de la presentación al 20/12 de propuesta de Maestría al CS, Teoría y Curriculum, Historia y Prospectiva (se presenta con el mismo corpus de materias que UBA), Comunicación y Educación, Política Universitaria. Se solicita la designación de Graciela Frigerio. -Se plantea la Reforma del Estatuto de UNER.
1995	Acta N° 12 (04/12)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Cr. Bruno Opromolla Consejera Superior, Marcela Reynoso Docentes: Yolanda D. de Nux, Guillermo Alfieri, Mabel P. de Embón, Guillermo Hennekens, Gustavo Lambruschini, Liliana Petrucci, Alicia Facio	-Reforma estatuto Uner, artículos a modificar, propuestas del gremio. -Se plantea que la participación no docente debe ser con voz y voto (Lambruschini)
1995	Acta N° 13 (27/12)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Cr. Bruno Opromolla Docentes: Mabel P. de Embón, Guillermo Hennekens, Gustavo Lambruschini, Patricia Terrero, Alicia Facio	-Se informa sobre la fundación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (Ossana). -El Departamento Educación y Sociedad solicita reunión a principios de 1996 sobre la Ley de Educación Superior (Giacaglia). -Se informa sobre el ingreso al CS de la propuesta de Maestría. -Informes de CS: Firma del PRES, suspensión de la Asamblea Universitaria por presentación de amparo.
1996	Acta N° 2, (04/04)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Vice-Decano, Edgardo Ossana Docentes: Mabel P. de Embón, Rubén Caletti, Liliana Petrucci, Alicia Facio, Guillermo Alfieri, Gustavo Lambruschini	-Se presenta propuesta, vinculada al proyecto de Maestría de creación del Centro en Educación y Prospectiva, se propone como directora a Adriana Puiggrós y como Secretaria Técnica a M. E. De Zan, como unión de programas a los efectos de vincularlos a la maestría, para avanzar en campos teóricos que parecen estar descuidados en la facultad. Programas previstos: Investigación permanente en Educación Superior. Programas: Historia y Prospectiva de la Educación, Teoría y Curriculum, Educación y Comunicación, nuevos desarrollos (Decana). Se discuten las razones de creación de este centro, ya que queda de algún modo excluida la especificidad de la carrera de Comunicación (Borra). ...

Año	N° de Acta	Docentes participantes	Debates centrales
1996	Acta N° 2, (04/04)		... Se argumenta la importancia de poder institucionalizar más de 10 años de avances y progresos en este campo, lo que no quita que en unos años la carrera de comunicación también pueda aportar (Caletti)
1996	Acta N° 3, Primera Sesión (15/05)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Vice-Decano, Edgardo Ossana Docentes: Mabel P. de Embón, Patricia Terrero, Liliana Petrucci, Guillermo Alfieri, Gustavo Lambruschini	-Se aprueba a Dora Alaluf como Secretaria Técnica de la Maestría en Educación.
1996	Acta N° 4, Segunda Sesión (19/06)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Cr. Bruno Opromolla Docentes: Mabel P. de Embón, Patricia Terrero	-Se habla de la cantidad de ingresantes, 300, lo que hace que se requiera más dedicación a la docencia, y no a la investigación. Es decir, hay que hacer docencia e investigación. Ya que en otras épocas había cargos exclusivos para investigar.
1996	Acta N° 10, Segunda Sesión (09/12)	-Decana, Martha Benedetto de Albornoz. Consejera Superior, Marcela Reynoso Docentes: Mabel P. de Embón, Guillermo Alfieri, Guillermo Hennekens, Patricia Terrero, Alicia Facio, Gustavo Lambruschini, Rubén Caletti	-Se discuten las reformas propuestas para el Estatuto, se solicita la incorporación de un Preámbulo (consta en pp.356, F. 376) que resguarde los principios de la Universidad Pública, y que son estándares desde la normalización (igualdad, gratuidad, acceso irrestricto). Otra cuestión relevante es la solicitud de incorporar cuestiones vinculadas a la extensión universitaria. El personal no docente ha solicitado que se lo incorpore con voz y voto en el cogobierno. También la participación de los docentes Auxiliares en los órganos colegiados de cogobierno. -Se solicita enfatizar en la responsabilidad del Estado (Caletti)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Investigaciones desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER 1990-1996.

Años de inicio y finalización	Denominación del proyecto	Carrera a la que pertenece el proyecto
s/d-1997	"Educación, política y sociedad: La escuela privada en Entre Ríos. 1976-1987"	Ciencias de la Educación
1987-1995	"Análisis de la práctica educativa. Alternativas institucionales-pedagógicas ante la situación del fracaso escolar. ¿Cómo se construye el fracaso escolar?"	Ciencias de la Educación
1991-1995	"Integración escuela-comunidad"	Ciencias de la Educación

Años de inicio y finalización	Denominación del proyecto	Carrera a la que pertenece el proyecto
1993-1996/7 Se encuentra una discrepancia entre la fecha de finalización que consta en los registros de la Secretaría de Investigación de la FCE y lo que se indica en el N° 16 de la Revista CDyT	"Implicancias del personalismo en el plano educativo: Argentina 1976-1982"	Ciencias de la Educación
1993-1996	"La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1985. Segunda parte: La educación en las provincias 1945-1985"	Ciencias de la Educación
1993-1997	"Historia de la educación en la provincia de Entre Ríos"	Ciencias de la Educación
1994-1996	"La construcción de los currículum en las carreras de Ciencias de la Educación y de Comunicación social en la Facultad de Ciencias de la Educación-UNER"	Ciencias de la Educación
1994-1997	"Procesos inferenciales y comprensión lectora. Un estudio de múltiples aproximaciones en contexto escolar"	Ciencias de la Educación
1995-1999	"Los significados y sentidos de las prácticas didácticas de los docentes"	Ciencias de la Educación
1996-1999	"Evaluación e impacto de la transferencia de los servicios educativos nacionales a la provincia de Entre Ríos"	Ciencias de la Educación
1996-2000	"La construcción del saber a enseñar en el área didáctica en los profesorados de Filosofía, psicología y pedagogía; Historia y geografía"	Ciencias de la Educación
1996-2000	"Historia de la educación en Entre Ríos. La intervención pedagógica normalista en la formación de la cultura letrada moderna"	Ciencias de la Educación
1993-1996	"La comunicación de la crisis en la cultura urbana. Etapa II: las políticas públicas en las polifonías urbanas"	Comunicación Social
1993-1996	"Nuevas tecnologías y nuevos usos de los medios de comunicación en Argentina. Su relación con los cambios político-culturales entre 1970 y 1990. Estudio de casos de las ciudades de Paraná y Santa Fe"	Comunicación Social
1993-1997	"Análisis de discursos de especialidades con vistas a la construcción de un modelo didáctico de acceso a las Ciencias de la Educación, en Francés, lengua extranjera"	Comunicación Social
1993-1998	"Socialidad, vida política y prácticas comunicacionales de la pobreza en la Argentina actual"	Comunicación Social
1994-1998	"La crisis de la cultura occidental y la utopía como alternativa"	Comunicación Social
1995-1998	"La construcción social del conocimiento. Aportes para una teoría del aprendizaje"	Comunicación Social
1995-1999	"Construcciones. Paradigmas. Problematicaciones. Categorías epistemológicas para orientar y evaluar los procesos de construcción de conocimientos en el ámbito educativo"	Comunicación Social
1996-1998	"Las relaciones de género en la universidad nacional de Entre Ríos"	Comunicación Social
1996-2003	"Cultura y conocimiento. Estudio histórico de los «videos» como matriz cognitiva y de visiones de mundo, con especial énfasis en el análisis de lo «videológico» como modo cognitivo emergente en las culturas de fin de siglo"	Comunicación Social

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Publicaciones en la Sección "Ciencias Sociales. Investigaciones", en la Revista CDyT entre 1998 y 1999, correspondientes a la FCE-UNER.

Autor/a	Nombre del artículo	Nº, Año de publicación
Gorfinkel de Kaufmann, C. y equipo	"Implicancias del personalismo en el plano educativo. Argentina: 1976-1982" -correspondiente a Proyecto iniciado en 1993 y finalizado en 1997-	16, 1998
Landreani, N. y equipo	"Integración escuela y comunidad" -correspondiente a Proyecto iniciado en 1991 y finalizado en 1995-	16, 1998
Román, M. S. y Adriana Miguel Artículo publicado en la Sección "Ciencias Sociales. Iniciación a la Investigación". Se incluye en la presente tabla ya que es producto de informe de sub-proyecto de beca, de investigación radicada en la FCE-UNER	"Celia Ortiz de Montoya y las alternativas pedagógicas al normalismo (1920-1932)" -correspondiente a Proyecto iniciado en 1993 y finalizado en 1996, radicado en el Centro de Investigaciones en Educación y Prospectiva, de la FCE-UNER-	16, 1998
Reynoso, M.	"La comprensión en la lengua extranjera: La conferencia de especialidad" -correspondiente a Proyecto iniciado en 1993 y finalizado en 1997-	17, 1998
Puiggrós, A., Adriana Miguel y equipo	"Historia de la educación en Entre Ríos durante el período 1919-1976" -correspondiente a Proyecto iniciado en 1993 y finalizado en 1996, radicado en el Instituto (en el artículo publicado dice "Instituto", haciendo referencia a "Centro") de Investigaciones en Educación y Prospectiva, de la FCE-UNER-	17, 1998
Ossana, E., M. del Pilar López	"La escuela privada en Entre Ríos, 1976-1987" -correspondiente a Proyecto finalizado en 1998-	17, 1998
Bechara, M. y Mara Rodríguez Artículo publicado en la Sección "Ciencias Sociales. Comunicación". Se incluye en la presente tabla ya que es producto de un informe de avance de proyecto de investigación radicado en la FCE-UNER	"El arte y la crítica a la racionalidad moderna" -correspondiente a Informe de avance del año 1997, de proyecto de investigación dirigido por Mirta Giaccaglia-	17, 1998
Dosbá de Duluc, S. y Liliana Petrucci	"La construcción de los currículos en las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER" -correspondiente a Proyecto iniciado en 1994 y finalizado en 1996-	18, 1999
Robert, Austin (Australia) La incorporación de este artículo obedece a poder señalar los intercambios internacionales que los equipos de investigación de la FCE-UNER sostenían en determinados campos del conocimiento	"La enseñanza de la historia en la escuela australiana, 1980-1994" -Publicación correspondiente a invitación de la cátedra "Historia Social de la Educación-	18, 1999
Pipkin Embón, M. y colaboradoras	"Procesos inferenciales y comprensión lectora. Un estudio de múltiples aproximaciones en contexto escolar" -correspondiente a Proyecto iniciado en 1995 y finalizado en 1997, en convenio con la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona-	18, 1999

Autor/a	Nombre del artículo	Nº, Año de publicación
Kreichman, R.	"Humor: Subjetividad, economías discursivas, hegemonía y políticas de verdad" -Investigación no sistematizada en los registros consultados de la Secretaría de Investigación de la FCE-UNER- -correspondiente a Proyecto iniciado en 1994-	18, 1999
López, M. del P. Artículo publicado en la Sección "Ciencias Sociales. Ensayos". Se incluye en la presente tabla ya que es producto de un trabajo presentado en el marco de la Maestría en Educación, en la orientación en 'Historia y Prospectiva' en 1997, a su vez las fuentes empleadas corresponden a proyecto de investigación dirigido por Sandra Carli, en la FCE-UNER	"Conflictos político-pedagógicos y luchas políticas partidarias. El caso de la polémica Bavio-Antequera (Entre Ríos, 1908)"	18, 1999
Giacaglia, M. y M.L Méndez Artículo publicado en la Sección "Ciencias Sociales. Comunicación". Se incluye en la presente tabla ya que es producto de un proyecto de investigación radicado en la FCE-UNER	"Acerca de la razón y otras razones" -correspondiente a Proyecto iniciado en 1994 y finalizado en 1998-	18, 1999
Santarrone, M.F y María F. Stang Artículo publicado en la Sección "Ciencias Sociales. Ensayos". Se incluye en la presente tabla ya que es producto de un proyecto de investigación radicado en la FCE-UNER	"La tevé en la que te ves" -correspondiente a Proyecto iniciado en 1997 y finalizado en 2000, dirigido por Patricia Terrero-	19, 1999

Este recorte obedece a que durante 1998 y 1999 se encuentra el mayor caudal de artículos publicados por autores/as integrantes de equipos de investigación y/o de cátedra de la FCE-UNER. Además, de la correspondencia con investigaciones realizadas durante el período estudiado.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Lo discutido hasta aquí muestra las diferentes estrategias que las figuras intelectuales regionales de la FCE-UNER desplegaron al calor de la esperanza por una universidad democrática, que intervino en los conflictos sociales y políticos de su tiempo y de las contramarchas que en los años noventa con las políticas menemistas interpusieron a la efervescencia de los primeros años del retorno a la democracia. Este terreno que se configuró contradictoriamente, dio lugar a un conjunto de dispositivos que permitieron a una universidad del interior del país, posicionarse con cierta relevancia académica y cultural respecto a los grandes centros universitarios, consolidando de esta forma determinados campos del saber.

En este sentido, Ossana nos advierte acerca de dos cuestiones para abordar la historia regional; la primera que refiere al peligro del "provincialismo" (Ossana, 2011: 5) y la segunda

es la de invisibilizar las particularidades locales en pos de sostener la advertencia primera, “subsumiendo la historia regional [...] al gran relato de lo general” (Ossana, 2011: 5).

El balance de este estudio resulta interesante, ya que observamos el tras bambalinas de un conjunto de procesos que se dan tanto a nivel nacional como regional, con diferentes matices y particularidades, así como con grandes similitudes; queda mucho por transitar en esta unidad académica. La primera cohorte de la Maestría en Educación dará como resultado una mayor apertura de la facultad hacia otros centros académicos a través de los seminarios que dicta, las tesis de maestría que se producen y las personalidades de renombre intelectual que dirigirán esos trabajos. Asimismo, la reforma del plan de estudios de la carrera de Comunicación Social estrechará las relaciones entre las propuestas formativas, así como la creación de otras ofertas académicas, como señala Duluc (2020).

En relación a la consolidación de los campos de conocimiento y la relevancia que estos adquieren, se puede afirmar –a partir de los documentos estudiados de la carrera de Ciencias de la Educación– que las líneas que se fueron consolidando con mayor fuerza durante este período se corresponden a “Historia y Prospectiva” y “Teoría y Currículum”, así como aquellas que desde proyectos con desarrollo territorial, como es el caso de los dirigidos por Nélica Landreani (véase Tabla 3), tensionan las relaciones entre la teoría y la práctica y estrechan los tan anhelados lazos de la universidad con el contexto social y local en el que se inserta.

En lo que respecta a la circulación y difusión del conocimiento que se produce, se puede señalar una progresiva profesionalización de la revista de la CDyT hacia finales de los años 90, por ejemplo, a partir de la incorporación de “secciones”, la organización por “áreas temáticas” y en una mayor frecuencia de sus publicaciones; además de la creación de otras, como es el caso de “Cuadernos” en la FCE (véase Tabla 1).

No obstante, la Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, como producto impreso especializado, en consonancia con la mayoría de las revistas académicas del período (Gorostiaga, 2018) no se configura como un vehículo “rápido y frecuente para comunicar productos científicos, presentar resultados de investigación y discutir argumentos e interpretaciones entre las comunidades académicas” (Palamidessi, 2007: 209), aunque permite asomarnos a “las formas en que se producen, se evalúan, se distribuyen y se validan conocimientos” (Palamidessi, 2007: 209) en la UNER.

Como se pudo observar en este trabajo aún quedará un largo camino por recorrer en pos del reconocimiento de este “medio” de sociabilidad intelectual, circulación de ideas y modos de recepción por otras comunidades académicas, capaz de ubicar a la UNER como productora de conocimientos.

Finalmente, la serie de reflexiones reunidas en este trabajo además comparten los procesos de indagación, revisión y abordaje, por un lado, de los documentos y los testimonios, y por otro de la línea de investigación que las atraviesa. Es decir, cómo recuperamos desde una preocupación historiográfica, la(s) historia(s) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ciudad de Paraná.

Lo cierto es que, en el transcurso del estudio se han interrogado diferentes documentos, registros institucionales y testimonios, aspirando a comprender e interpretar, las experiencias de determinados/as intelectuales. Lo que se observa, por lo tanto, es el repertorio de sus producciones y se han analizado desde allí el desarrollo/producción de esas experiencias (Scott, 1991) en el marco de un recorte temporal.

Como se sostiene al inicio, la democratización de la universidad, es el faro de esta nueva agenda de problemas en un contexto "privatizador y conservador" (Buchbinder, 2010: 221), y *la calidad* se presentaba como la gran preocupación.

La permanente tendencia de la universidad en poder ajustarse a los requerimientos nacionales, se entrelazó con la resistencia de las voces disidentes y disconformes, las políticas menemistas y un amplio desarrollo en determinados campos del conocimiento, conformando una "identidad" característica y distintiva de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Archivos

Argentina. Ley N° 10.861/19, Fondo: Boletín Oficial, B. O. 29/04/1920.

Argentina. Ley N° 13.031/47, Fondo: Boletín Oficial, B. O. 04/11/47.

Constitución de la Nación Argentina de 1949, Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, Fondo: Archivo Nacional de la Memoria.

Argentina. Decreto Presidencial N°29337/1949, 22/11/1949.

Argentina. Ley Universitaria N°14297/1954, Fondo: Ministerio de Cultura y Educación. Departamento de Estadística Educativa.

Argentina. Ley Orgánica de las Universidades Nacionales N°17245/67. Fondo: Boletín Oficial, B. O. 25/04/1967.

Argentina. Ley N°20366/1973, Fondo: Boletín Oficial, B. O. 30/05/1973.

Argentina. Ley Universitaria N°20654/74, Fondo: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Argentina. Ley Universitaria N°22207/1980, Fondo: Boletín Oficial, B. O. 24/04/80.

Argentina. Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional, Buenos Aires, 1980, Fondo: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Argentina. Decreto 154/83, Fondo: Boletín Oficial, B. O. 16/12/83.

Argentina. Ley N°23068/84. Normalización de Universidades Nacionales.

Argentina. Decreto 2427/1993, Fondo: Boletín Oficial, B. O. 26/11/93.

Argentina. Ley Nacional de Educación Superior N°24521/1995.

Listado de proyectos y equipos de investigación culminados y en ejecución a partir de 1990, y hasta agosto de 2011. Fondo: Secretaría de Investigación y Posgrado. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

Actas de Consejo Directivo de 1995 a 1996, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, Fondo: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Entrevistas

Dosbá de Duluc, S. (2020) [entrevista realizada por Saint Paul, M.] 25 de noviembre 2020.

Referencias hemerográficas

Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, UNER, C. del Uruguay.

Referencias bibliográficas

Altamirano, Carlos (2013), *Intelectuales*. Notas de investigación sobre una tribu inquieta, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Biagini, Hugo (1998), "La Reforma Universitaria llegó para quedarse (1998)" en *1918-1998. La Reforma Universitaria*, Editorial La Página S.A, Argentina, pp. 69-76.

Buchbinder, Pablo (2010), *Historia de las universidades argentinas*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

Díaz, Mario (1995), "Aproximaciones al campo intelectual de la educación" en Jorge Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, La piqueta, Madrid, pp. 333-358.

Fiorucci, Flavia (comp.) (2018), *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Giménez, Graciela (2019), *La conquista de un derecho: reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina*, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela.

Gorostiaga, Jorge (2018) (coord.), *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, Aique, Buenos Aires.

Kummer, Virginia (2011), *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

Ossana, Edgardo (2011), "Introducción" en Virginia Kummer et al., *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, pp. 5-13.

Palamidessi, Mariano (comp.), (2007), *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Manantial, Buenos Aires.

- Sanguinetti, Horacio (1998), "Introducción. La reforma universitaria -ochenta años-" en *1918-1998. La Reforma Universitaria*, Editorial La Página S.A, Argentina, pp. 3-9.
- Scott, Joan (1991), *Experiencia*, Copyright 1992 del libro *Feminists Theorize the Political*, editado por Judith Butler y Joan W. Scott, reproducido con el permiso de Routledge, Inc., que es parte del Grupo Taylor & Francis.

Referencias electrónicas

- Oszlak, Oscar (coord.) (2003), "Evaluación del programa. Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria", febrero, disponible en: <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/docelec/ah1179.pdf>, actualización: febrero de 2003 (fecha de consulta: 13/12/2021).
- Sosa Alfonso, Andrea (2017), "Entrevista con: Adriana Puiggrós", *Riberas*, diciembre, disponible en: <https://riberas.uner.edu.ar/puiggros-hay-un-sector-de-la-sociedad-argentina-que-no-quiere-aceptar-un-mundo-cada-vez-mas-cercano-al-de-george-orwell/>, actualización: diciembre de 2017 (fecha de consulta: 13/12/2021).
- Suasnábar, Claudio (2010), "Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa", *Revista Propuesta Educativa*, núm. 33, junio, pp. 35-42, disponible en: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/33-dossier-Suasnabar.pdf>, actualización: junio de 2010 (fecha de consulta: 13/12/2021).

RESEÑA

La Benemérita Escuela Normal de Morelia: Un repaso histórico

The Worthy Normal School of Morelia: Historical review

María Norma Mota González¹

Resumen

La construcción de la identidad profesional del docente es un proceso histórico en cual confluyen tanto cuestiones políticas como sociales, también podemos decir que se va edificando a partir de la interacción del sujeto con su entorno sociocultural y se configura en espacios como la escuela y con la comunidad educativa. Por lo anterior, podemos decir, que es importante que los maestros conozcan y reconozcan la historia que ha llevado al magisterio ser lo que son hoy en día, también es relevante conocer las historias de las instituciones en las que ellos se han formado, pues esto hecho les puede permitir ampliar sus conocimientos y entender la misión de las Escuelas Normales mexicanas, visión que será parte de su labor como formadores de futuros ciudadanos.

Palabras clave: Escuela Normal, Revolución Mexicana, estudiantes, maestros, políticos

¹ Escuela Normal de Chalco. Correo electrónico: maria.mota.gon0328@edomex.nuevaescuela.mx

Abstract

The construction of the teacher's professional identity is a historical process in which both political and social issues converge; we can also say that it is built from the interaction of the subject with his or her sociocultural environment and is configured in spaces such as the school and the educational community. Therefore, we can say that it is important for teachers to know and recognize the history that has led teachers to be what they are today, it is also relevant to know the histories of the institutions in which they have been formed, as this fact can allow them to expand their knowledge and understand the mission of the Mexican Teacher Training Colleges, a vision that will be part of their work as trainers of future citizens.

Keywords: *Normal School, Mexican Revolution, students, teachers, politicians*

Reseña de libro: La Benemérita Escuela Normal de Morelia: Un repaso histórico

Las Escuelas Normales son los ejes rectores en la formación de los futuros maestros, son espacios en los que se configura o forja la identidad de los docentes, su subjetividad y formas de pensamiento. Los maestros se han de formar en una institución que este a la vanguardia de las teorías y las metodologías sustentadas en los paradigmas educativos recientes, ese ha sido el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Morelia.

Álvaro Ochoa Serrano saca a la luz la historia de esta institución educativa en el libro titulado *La Benemérita Escuela Normal de Morelia. Un repaso histórico*, publicado en el año 2018.

El libro es una importante aportación al campo de estudio de las escuelas normales, es resultado de una investigación minuciosa, pues el autor realizó la búsqueda de documentos en diversos archivos entre ellos, el de la Secretaría de Educación Pública, el Archivo Histórico de la Universidad Michoacana y el Archivo Municipal de Zamora. La consulta de los acervos proporcionó a Ochoa la posibilidad de consultar diversas fuentes de primera mano con las que le fue posible dar vida a la historia de la Normal.

En el recorrido del devenir de esta Normal, el autor nos enfatiza la importancia de los sucesos ocurridos durante el Porfiriato y la Revolución, de acuerdo con la lectura, podemos a lo largo de estos momentos existieron factores que influyeron en la institucionalización de la educación superior en Michoacán, cuando los actores políticos de la época realizaron, desde sus funciones, los primeros intentos para que la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo se estableciera como un recinto de educación superior y, al mismo tiempo, fue gestando la creación de la Escuela Normal.

En cada apartado que compone el libro, Ochoa nos describe las peripecias por las que ha transitado la Benemérita Escuela Normal de Morelia, desde su separación de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo y de la Universidad Autónoma del Estado de Michoacán hasta el presente; así mismo, nos muestra cómo se ha transformado la figura del maestro en el trascurso de la historia en esta entidad.

Hay que resaltar que Álvaro Ochoa no se centra únicamente en la historia local en la cual se ha desarrollado la institución a la que hace referencia, para él, ha resultado indispensable recurrir a un contexto más amplio para poder situar y comprender la historia que reconstruye. De esta manera, nos habla de los asuntos políticos que se sucedieron en México a inicios del siglo XIX y que se encontraban ligados con la educación, un ejemplo de ello lo encontramos en el gobierno de Agustín de Iturbide, en donde se instauró la Compañía Lancasteriana, la cual se enfocó en la educación elemental de niños pobres. O la organización en 1831 de la Junta Inspector de Instrucción Pública la cual, a decir del autor, era la máxima autoridad educativa, pues en ella se asignaban los nombramientos de los puestos directivos en las Escuelas Normales.

Un aspecto más que se muestra en la investigación es que a finales del siglo XIX, el gobierno estatal, así como el clero y algunos particulares, seguían sosteniendo los servicios escolares. Estos tres sectores tomaban las decisiones importantes sobre lo que se debía de enseñar y cómo se haría. Para 1887 el gobernador Mariano Jiménez intentó fundar una Escuela Normal para profesores con el fin de formar docentes que ejercieran en la instrucción primaria; sin embargo, la idea no logró concretarse y en su lugar se estableció la Academia de Niñas en 1889.

Sobre lo anterior, es interesante ver cómo el autor resalta la figura de María de los Ángeles Esquivel, profesora que se encargó de la formación de las señoritas de la "alta sociedad" michoacana. Ella enseñó a sus alumnas con el Catecismo de Ripalda y diversas asignaturas como nociones de álgebra, lectura, gramática, entre otras. Para 1901 se fundó la Escuela Práctica Pedagógica, misma que se mantuvo en funciones a lo largo de siete años, pues para 1908 quedaría integrada a la Academia de Niñas. En este punto, el autor destaca otra figura femenina, la profesora Elodia Romo quien buscó imprimir un momento de modernización en la institución, especialmente en el aspecto pedagógico. Llama la atención el hecho de que los hombres no contaban con una escuela normal, aquellos que quisieran dedicarse al magisterio, podían hacer los cursos correspondientes en el Colegio de San Nicolás.

Para estos momentos aún no se había logrado consolidar un proyecto de escuela Normal en la región, situación que se buscaría cambiar en la época de Revolución, cuando el gobernador Miguel Silva encargó al profesor Jesús Romero Flores un proyecto educativo de esta naturaleza.

Silva recurrió al consejo de Abraham Castellanos –discípulo de Enrique Rébsamen– quien recomendó “poner énfasis en la educación popular, la escuela ligada al trabajo productivo socialmente útil y el mejoramiento de los pueblos originarios” (Ochoa, 2021: 35). Con esa premisa, se abrió la Escuela Normal para Profesores en 1913 y en ella se buscó ligar la enseñanza de la escuela al trabajo productivo y socialmente útil al igual que al mejoramiento de los pueblos originarios. Se propuso que cada municipio otorgara una beca a un joven para que estudiara en la normal y se graduará como maestro, no obstante, las condiciones económicas que atravesaba el estado como resultado de la Revolución hicieron que este proyecto no prosperara como se pensó que lo haría.

Para 1914 el revolucionario maderista Gertrudis G. Sánchez asumió la gubernatura del Estado, su interés era impulsar el desarrollo educativo de la entidad michoacana, por tal motivo se decidió a viajar por varios lugares de la región con el fin de ver las condiciones de pobreza y del estado de la educación que prevalecía en la entidad, como resultado de esta iniciativa, se promulgó la Ley Decembrina de Educación Normal para maestros.

No hay duda de que en la formación docente, la teoría y la práctica son elementos indisolubles, por lo que en las Escuelas Normales se busca que sus programas de estudio dediquen un tiempo para la práctica del futuro docente, la Escuela Normal de Morelia no ha sido la excepción, desde el 21 de diciembre que abrió sus puertas, la formación de sus normalistas comprendía 4 años de estudio en los que se enseñaban elementos de teoría y de práctica: también los alumnos tenían contacto con diversas asignaturas que les otorgaban una formación de carácter más integral, en esta dinámica confluyeron diversos personajes que fueron aportando ideas y pensamientos, entre ellos, las de Gregorio Torres Quintero.

El autor también menciona que, a partir de la reapertura de la Escuela Normal en 1914, se buscó la formación de docentes idóneos, para ello se consideró que la escuela debería tener un espacio exprofeso, así como una escuela primaria elemental y superior anexas para que los futuros maestros pudieran realizar sus prácticas. Los asuntos de la Escuela Normal quedarían bajo la Dirección de un Director General de Educación Primaria. A pesar de estos avances, para 1915 todos los esfuerzos realizados para la consolidación de la Escuela Normal se vieron alterados por la muerte del gobernador, la institución cerró sus puertas por órdenes de los revolucionarios que entraron a Morelia quienes se apropiaron del edificio.

El 5 de junio del mismo año llegó un nuevo gobernador, Alfredo Elizondo, éste con apoyo del Profesor Jesús Romero Flores buscó reabrir nuevamente la Escuela Normal, lo cual consiguió anunciándose el hecho con un gran evento. Hay que destacar que en ese

momento mujer fue nombrada como directora del plantel. Como resultado de la revolución el país estaba devastado y Morelia no era la excepción, aún así, el Gobernador Elizondo impulsó el desarrollo educativo en la entidad dando espacios a los jóvenes estudiantes que provenían de familias de escasos recursos, ofreciendo alimento y techo por parte de la Escuela Normal, construyendo la casa del estudiante.

El recorrido histórico por el cual nos transporta Álvaro Ochoa Serrano no finaliza en esta reapertura de la Normal en 1914, para él ha sido significativo adentrarnos un poco más en el siglo XX, pues entre los años de 1917 a 1928 sucedieron hechos importantes con la promulgación de la Constitución y el Artículo Tercero, en el cual se prohibía que la iglesia tuviera injerencia en el sistema educativo Nacional. En la región se creó la Universidad Autónoma del Estado de Michoacán, a la que las Normales para profesoras y profesoras quedaron anexas. Con el tiempo se creó el Consejo Universitario, órgano integrado por docentes de la Universidad y por maestros de la Normal, los cuales aprobaron Plan de estudios, estableciendo la duración de los estudios y el pago a los docentes.

De acuerdo con lo que el autor nos presenta, se puede argumentar que, desde una perspectiva histórica, la Escuela Normal se fue estructurando en su normatividad siempre en coordinación con los gobiernos en turno. El discurso político estaba centrado en el tema educativo y las Normales, semilleros de maestros y maestras con una formación sólida y centrada en las necesidades sociales del estado.

Para 1919 el gobernador convocó a educadores y expertos del país al primer congreso pedagógico Michoacano, donde se abordaron temas de índole educativa como propuestas para construir escuelas que atendieran las necesidades de todo el estado.

En los inicios de los años veinte del siglo pasado, la Escuela Normal vivía un nuevo momento de preocupación, pues desde el gobierno regional se tomaba la decisión de separar nuevamente la Escuela Normal por géneros.

Entre la Revolución, los constantes cambios de gobernador y las políticas educativas implementadas, la Escuela Normal seguía de pie ofreciendo su servicio a los estudiantes con un plan de estudios organizado por las autoridades políticas.

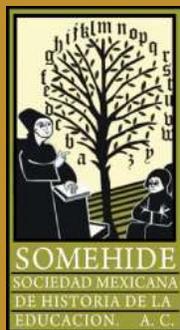
De 1924 a 1932 se hablaba de implantar una Universidad socialista en la que los obreros e indígenas tuvieran acceso. Importante proceso se vivió en las aulas, ya que en ellas se formaban jóvenes con ideales de cambio, informados de lo que acontecía en México, Michoacán y de la propia Universidad. Al llegar Lázaro Cárdenas al poder la educación fue vista como una herramienta esencial para que se gestara una sociedad justa e igualitaria, para esto separó las Escuelas Normales de la Universidad e implementó normatividad para integrar el Consejo Técnico de Educación Normal con facultades de decidir el rumbo de la institución.

Para finalizar la obra, el autor nos habla sobre las asociaciones de estudiantes normalistas. Sectores importantes en los procesos educativos, tal fue el caso de 1939 cuando estas asociaciones solicitaban al presidente la Federalización de la Escuela Normal, esta se llevó a cabo hasta entrados los años cuarenta gracias a un pacto entre la SEP, el gobernador de Michoacán y hacienda.

La revisión del libro *La Benemérita Escuela Normal de Morelia. Un repaso histórico*, resulta relevante para comprender la manera en la cual las escuelas normales se han ido configurando en el transcurso de la historia, este estudio aborda un caso particular, pero sin duda es interesante ver que los procesos educativos y la formación de los maestros en estas instituciones han pasado por diversas experiencias, mismas que han ido configurando la identidad magisterial.

Referencias bibliográficas

Ochoa Serrano, Álvaro (2018) *La Benemérita Escuela Normal de Morelia. Un repaso histórico*, Editorial Morevalladolid, México.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN