



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



Vol. 11, núm. 22, julio-diciembre de 2023
ISSN 2007-7335 • DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22>

Imagen de portada:

Alumnos en la Escuela de Ciencias Químicas realizan prácticas de laboratorio, ca. 1918.

Fuente: INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia] (2023). Fototeca Nacional-INAH [Archivo Casasola]. [https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/search/catch_all_fields_mt%3A\(Alumnos%20en%20la%20Escuela%20de%20Ciencias%20Qu%C3%ADmicas%20realizan%20pr%C3%A1cticas%20de%20laboratorio\)](https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/search/catch_all_fields_mt%3A(Alumnos%20en%20la%20Escuela%20de%20Ciencias%20Qu%C3%ADmicas%20realizan%20pr%C3%A1cticas%20de%20laboratorio))

Dictaminadores de este número

Josefina Cuevas Rodríguez (Universidad Veracruzana), Ana Aurora Fernández Mayo (Universidad Veracruzana), Inés Mercedes Quintero Montiel (Universidad Central de Venezuela), Fabián Herrera León (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), María Guadalupe Cedeño Peguero (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), Esther Soto Pérez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Nidia Paola Juárez Méndez (Universidad Autónoma de Chihuahua), Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua), José Ramón Zavala Ramírez (investigador independiente), Edson Eduardo García Vázquez (Universidad Autónoma de Chihuahua), Stefany Liddiard Cárdenas (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Gerardo Antonio Galindo Peláez (Universidad Veracruzana), José Bustamante Vismara (Universidad Nacional de Mar del Plata), Ana María del Socorro García García (Universidad Veracruzana), Jorge Gerardo López Countugno (Escuela Normal Urbana Federal Cuautla), Martín Ramos Díaz (Universidad de Quintana Roo), Freddy Javier Espadas Sosa (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A), Esmeralda Jiménez Fuentes (Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez").

Revista Mexicana de Historia de la Educación (volumen 11, número 22, julio-diciembre 2023) es una publicación electrónica semestral editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250, <http://somehide.org>, correo electrónico rmhe@somehide.org). Reserva de derechos al uso exclusivo: Certificado No. 04-2013-012513154200-203 del Instituto Nacional del Derecho de Autor; ISSN (electrónico): 2007-7335. DOI <https://doi.org/10.29351/rmhe>. Directora responsable: Dra. Stefany Liddiard Cárdenas. El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.



Todos los contenidos de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Revista incluida en los siguientes índices y portales especializados:





Revista Mexicana de la Historia Educación



Equipo editorial

Directora

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México
stefanyliddiard@gmail.com

Integrantes del Comité Editorial

Dra. Eugenia Roldán Vera

DIE-CINVESTAV, México
eugenia_rolدان@yahoo.com.mx

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jatrujillo@uach.mx

Dra. Amalia Nivón Bolán

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México
anivon@upn.mx

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo

DIE-CINVESTAV, México
aacevedo@cinvestav.mx

Dra. María Esther Aguirre Lora

Universidad Nacional Autónoma de México
mariaestheraguirre@gmail.com

Dr. Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México
j_alfonseca@yahoo.es

Dr. Marco Antonio Calderón

El Colegio de Michoacán, México
marcoslike@gmail.com

Dra. Alicia Civera Cerecedo

DIE-CINVESTAV, México
malixa44@hotmail.com

Dra. Mónica Chávez González

Escuela Nacional de Estudios Superiores,
campus Morelia (UNAM), México
mochago@hotmail.com

Dra. María Teresa Fernández

CIESAS-Occidente, México
materesafdez@gmail.com

Dra. Laura Giraudó

Centro Superior de Investigaciones Científicas
(CSIC), España
anivon@upn.mx

Dra. Lucía Lionetti

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
lionettilucia@gmail.com

Dr. Luciano Mendes de FariaFilho

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
lucianomff@uol.com.br

Dr. José Mendirichaga Dalzell

Universidad de Monterrey, México
jmendirichaga@udem.edu.mx

Dra. Ana María de Oliveira Galvao

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
anamgalvao@uol.com.br

Dra. Susie Porter

University of Utah, Estados Unidos
s.porter@utah.edu

María del Mar del Pozo

Universidad de Alcalá, España
mar.delpozoandres@gmail.com

Dra. Susana Quintanilla Osorio

DIE-CINVESTAV, México
quintanilla.susana@gmail.com

Dra. Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional 241, México
amronramos75@gmail.com

Dra. Elsie Rockwell Richmond

DIE-CINVESTAV, México
elsierockwell@gmail.com

Dra. Valentina Torres Septién Torres

Universidad Iberoamericana, México
valentinatorresseptien@gmail.com

María Guadalupe García Alcaraz

Universidad de Guadalajara, México
mggarcia.alcaraz@gmail.com

Consejo Asesor Internacional

Luis Alfonso Alarcón Meneses

Universidad del Atlántico, Colombia

Alejandro Álvarez Gallego

Universidad Pedagógica, Colombia

Carmen Betti

Università degli Studi di Firenze, Italia

Rosa Bruno Jofré

Queen's University, Canadá

Marta María Chagas de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Anne Marie Chartier

Institut National de Recherche Pédagogique, Francia

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago de Compostela, España

Rubén Cucuzza

Universidad de Luján, Argentina

Marc Depaeye

Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

Agustín Escolano Benito

Universidad de Valladolid y Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), España

Pilar Gonzalbo Aizpuru

El Colegio de México, México

Gabriela Ossenbach

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Thomas. S. Popkewitz

University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos

Kate Rousmaniere

Miami University, Estados Unidos

Frank Simon

Universiteit Gent, Bélgica

Ruth Watts

University of Birmingham, Reino Unido

Mary Kay Vaughan

Profesora Emérita Universidad de Maryland, Estados Unidos

Antonio Viñao Frago

Universidad de Murcia, España



Revista
Mexicana
de la
Historia
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. 11, núm. 22, julio-diciembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhev.11i22>

Sumario

Editorial

Rastreado el camino de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*: cambios y continuidades 7-10

Luciana Morini

Saberes escolares, saberes peronistas: una aproximación a la historia cultural de la educación a partir de un cuaderno de 1955 11-29

School knowledge, Peronist knowledge: An approach to the cultural history of education from a 1955 notebook

María Belén Trejo

Escuela Nueva y relato autobiográfico. Análisis de la trayectoria de Gerarda Scolamieri, una docente argentina 31-49

New School and autobiographical narrative.

Analysis of Gerarda Scolamieri's career, an Argentinian teacher

Freddy Orlando Auqui Calle

Salvar la nación: debate entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado en Ecuador en la década de 1940 51-74

Saving the Nation: Debate among intellectuals, journalists and State officials in Ecuador in the 1940s

José Manuel Pedroza Cervantes y Diana Karent Sáenz Díaz

El claroscuro en *Historia patria*. Un acercamiento histórico-pedagógico a la obra de Guillermo Antonio Sherwell 75-96

The chiaroscuro in *Historia patria*. A historical-pedagogical approach to Guillermo Antonio Sherwell's work

Ana Lilia Olaya Escobedo
El Boletín del Observatorio Meteorológico del Seminario de Morelia. 1897-1903 97-117
The Bulletin of the Meteorological Observatory of the Morelia Seminary. 1897-1903

Arturo Fierros Hernández
La higiene en las escuelas del medio rural en Baja California desde la perspectiva de los médicos pasantes (1937- 1954) 119-146
Hygiene in rural schools in Baja California from the medical interns' perspective (1937-1954)

Xochitl Hernández Leyva
Tras las huellas de la política remedial, de una escuela Normal en México 147-170
In the footsteps of the remedial policy of a teacher training school in Mexico

Arely Hernández Mendoza
La práctica docente en una escuela multigrado en un contexto indígena 171-187
Teaching practice in a multigrade school in an indigenous context

Reseña/Review

Alejandro Arturo Jiménez Martínez
La construcción de un sistema educativo durante la guerra de liberación nacional. La labor educativa de los militantes del Partido Africano para la Independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde (PAIGC) 189-195
The construction of an educational system during the National liberation war. The educational work of the militants of the African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde

Editorial

Rastreando el camino de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*: cambios y continuidades

Stefany Liddiard Cárdenas
Directora editorial

Durante la última década, la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (RMHE) junto a su revista hermana, el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, se han convertido en los espacios en los cuales se acumula la mayor cantidad de producción académica correspondiente al área. Esta información se desprende de la base de datos que recopiló un grupo de investigadores a nivel nacional para elaborar el cuarto reporte de los estados de conocimiento en Historia e Historiografía de la Educación, donde se analizó la producción correspondiente al periodo 2012-2021 (documento en prensa, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa). Esto, además de ser un indicador numérico, representa una mayor visibilidad y alcance de las publicaciones, posicionándose la RMHE como un medio de difusión dentro del campo académico, que mantiene a su audiencia actualizada, salvaguardando en todo momento la calidad de las propuestas que aquí se publican.

En las publicaciones previas a este número veintidós de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se divisan múltiples objetos de estudio, sin embargo, una de las temáticas de interés específicas que aparece de manera recurrente es aquella que se centra en investigaciones a nivel regional. Estos estudios contribuyen a conectar la educación con el pasado para comprenderla y cuestionarla, además de que muestran la evolución a lo largo del tiempo, llenan vacíos e incluso ofrecen ideas sobre los desafíos que esto conlleva. Se trata de documentos sobre personas, procesos, ideas o culturas que han influido en una zona, región o comunidad específica.

Cómo citar este artículo:

Liddiard Cárdenas, S. (2023). Rastreando el camino de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*: cambios y continuidades. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 7-10. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.516>



De manera particular, el presente número se nutre con ocho artículos de investigación y una reseña de libro, textos con los que se preservan y documentan las historias menos conocidas, que no se reflejan en relatos históricos más amplios. En estos documentos se da cuenta de personas, ideas, lugares y materiales de diferentes latitudes de México, Argentina y Ecuador, resaltando que la historia de la educación en América Latina es claramente diversa y compleja al mismo tiempo. Se trata de una historia marcada por una combinación de influencias indígenas, coloniales y contemporáneas, contenida de esfuerzos constantes por democratizar y mejorar los sistemas educativos en las regiones.

Es interesante leer sobre las particularidades de la educación en estos tres países, en los cuales se identifica un *continuum* en las aportaciones para la expansión y mejora de sus sistemas educativos, también sobre cómo las políticas educativas y las prácticas pedagógicas evolucionaron en diferentes países y regiones a lo largo del tiempo. Así mismo, la inclusión y la equidad se convierten en puntos clave, por lo cual se abordan desafíos de la educación en contextos rurales, indígenas y vulnerables.

Dos de los artículos provienen de investigadoras en Argentina. Uno es "Saberes escolares, saberes peronistas: una aproximación a la historia cultural de la educación a partir de un cuaderno de 1955". Luciana Morini realiza este estudio desde la historia cultural y social de la educación, se trata de una aproximación a los materiales escolares, en particular un cuaderno de mediados de la década de los cincuenta en aquel país. La autora interpreta cuáles eran los objetivos, misiones y los elementos culturales e identitarios detrás de un cuaderno con influencia en el partido político peronista.

El otro texto corresponde a "Escuela Nueva y relato autobiográfico. Análisis de la trayectoria de Gerarda Scolamieri, una docente argentina". En este documento María Belén Trejo elabora una reconstrucción biográfica de una maestra argentina. Es esclarecedor el uso de la memoria pedagógica como una categoría de relatos autorreferenciales, sobre todo al trabajar el análisis del discurso de la obra impresa de esta docente, en donde se difunde la labor pedagógica, incluyendo la didáctica, iniciativas educativas y su relación con las políticas del momento.

En otro documento sobre la historia de la educación, pero en este caso en Ecuador, Freddy Orlando Auqui Calle resalta la propuesta "Salvar la nación: debate entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado en Ecuador en la década de 1940". Se trata de un viaje necesario en torno al problema de incorporar a las poblaciones indígenas, ya que se identifica que durante esa década la educación tuvo un rol para homogeneizar culturalmente a las poblaciones de diversas etnias. En el texto se entrevistó la relación entre la política y la historia de la educación.

En lo que corresponde al contexto nacional, se incluyen cinco artículos que explican la historia de la educación de México desde diferentes estados, considerando las perspectivas

regionales y locales que influyen en cada una de ellos. El abordaje historiográfico de obras, personajes y materiales, muestra la preocupación e interés por exponer las problemáticas originales que contribuyen, desde diversas perspectivas, a explicar la educación del pasado y su relación con la actualidad.

"El claroscuro en *Historia patria*. Un acercamiento histórico-pedagógico a la obra de Guillermo Antonio Sherwell" es un artículo de José Manuel Pedroza Cervantes y Diana Karent Sáenz Díaz en donde analizan esta obra desde lo histórico y específicamente lo pedagógico. Ambos se cuestionan sobre la producción intelectual de Sherwell, así como de sus orientaciones metodológicas y la enseñanza de la historia. Cabe señalar que también se estudia el contexto ideológico desde un enfoque de historia cultural para explicar la educación en la época porfirista.

Ana Lilia Olaya Escobedo redacta un documento sobre "El *Boletín del Observatorio Meteorológico* del Seminario de Morelia. 1897-1903". En este trabajo se reconstruye la labor científica en cuanto a este observatorio meteorológico. La autora elabora una reconstrucción mediante el uso de fuentes primarias, principalmente la publicación periódica del *Boletín* en el periodo ya delimitado, concluyendo sobre la importancia de la enseñanza de la física, asignatura que a partir de aquel momento incluiría elementos prácticos que se trasladaron a estas instalaciones.

Por su parte, Arturo Fierros Hernández elabora el documento que lleva por título "La higiene en las escuelas del medio rural en Baja California desde la perspectiva de los médicos pasantes (1937- 1954)". El autor describe y analiza una gran cantidad de tesis de pasantes de medicina de escuelas en el medio rural en Baja California durante el periodo en cuestión, dando respuesta a una serie de interrogantes sobre las prácticas de higiene en las escuelas rurales, los agentes principales y los contextos que rodearon dichas prácticas.

El uso de fuentes primarias fue la metodología a seguir por Xóchitl Hernández Leyva, pues examinó una serie de documentos oficiales, recursos periodísticos y entrevistas a los protagonistas para identificar las políticas públicas y analizar la influencia en la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas en una institución formadora de docentes. "Tras las huellas de la política remedial, de una escuela Normal en México" es el documento en el que se justifican más de 70 años de lo que la autora concibe como política *remedial*, contraria a las políticas de prevención que las autoridades dejan de lado al momento de estar al frente de una institución educativa.

Por su parte, Arely Hernández Mendoza presenta "La práctica docente en una escuela multigrado en un contexto indígena", donde se analiza la complejidad con un estudio desde el tiempo presente sobre la educación indígena en el estado de Hidalgo, subrayando que es parte de una investigación más amplia en el campo educativo. En este trabajo la etnografía resulta invaluable en todos los supuestos que presenta, así mismo muestra

indicios de la recuperación de historias en las que las actividades docentes se interpretan en dos líneas principales: la práctica y la formación.

Finalmente se da a conocer la reseña del libro *Militant education, liberation struggle, consciousness. The PAIGC education in Guinea Bissau 1963–1978*. El trabajo lleva por título “La construcción de un sistema educativo durante la guerra de liberación nacional. La labor educativa de los militantes del Partido Africano de Independencia de Guinea–Bissau y Cabo Verde (PAIGC)”, cuya autoría es de Alejandro Arturo Jiménez Martínez. La narrativa del libro, cuya autoría es de Sónia Vaz Borges (2019), aborda los personajes que históricamente construyeron un proyecto educativo cargado de conciencia revolucionaria en Guinea–Bissau y Cabo Verde. Se destaca al mismo tiempo el papel de su líder, quien estableció escuelas en aquel territorio y durante el periodo mencionado, donde la autora realiza su narrativa en pleno conflicto armado.

La suma de los trabajos de este número de la RMHE, así como de los documentos previos que se han publicado a lo largo de diez años, contribuyen a conformar una vasta narrativa de la que es posible analizar la historia de la educación en su amplia concepción, interrelacionada con la política, la sociedad, la economía, así como el desarrollo y transformación de las expresiones culturales e identitarias, entre otros aspectos.

En esta nota editorial se enfatiza la importancia de cuidar los espacios de difusión y divulgación que impulsan asociaciones civiles como la nuestra (Sociedad Mexicana de Historia de la Educación), pues se trata de un arduo trabajo del equipo y consejo editorial que busca mantener la calidad científica y lograr –mediante la adhesión a múltiples índices– el reconocimiento académico que requiere una revista como esta.

Desde la RMHE se dan a conocer semestre a semestre los resultados de investigaciones que provocan la colaboración y el debate, ya que a menudo los académicos forman equipo y discuten elementos fundamentales para refinar y evolucionar las ideas que giran en torno a la historia de la educación. Además, a medida que se realizan y se dan a conocer los trabajos, se expanden los límites para el acceso al conocimiento y con esto se confirma que nuestra revista ha contribuido a la consolidación y desarrollo general del área de la historia e historiografía de la educación.

Se invita, entonces, a revisar este y los números anteriores para apreciar y valorar este espacio en el cual se concentra una amplia cantidad y variedad de textos dentro del panorama académico, crítico e histórico de la educación; reconociendo que las investigaciones, teorías, metodologías y prácticas construyen el conocimiento y dan pie a la identificación de nuevas problemáticas, cuestionamientos o temas de interés, lo que se relaciona con los desafíos y la generación de nuevo conocimiento.

Saberes escolares, saberes peronistas: una aproximación a la historia cultural de la educación a partir de un cuaderno de 1955

School knowledge, Peronist knowledge:
An approach to the cultural history of education
from a 1955 notebook

Luciana Morini*

Resumen

A partir del análisis de un cuaderno escolar de primer grado de 1955 en Argentina proponemos una aproximación a la historia cultural y social de la educación. Nos valemos de la *materialidad* como un recurso que permite un acercamiento a cómo vivieron ese proceso los actores involucrados en la práctica educativa y cómo fueron experimentados los paradigmas del campo pedagógico y político en la cotidianidad escolar. El objetivo final es evidenciar que históricamente la misión de la escuela primaria es y ha sido la enseñanza de los saberes elementales: lectura, escritura y cálculo, pero también la transmisión de valores asociados a la moral, la religión, la cultura y la identidad de una nación, aspectos que, en el recorte histórico que realizamos a partir del cuaderno, se vieron influenciados por los intereses del partido político peronista, el cual buscaba *educar los sentidos* a través de la cultura política oficial.

Palabras clave: Cuaderno escolar, historia cultural, materialidad, peronismo, saberes.

* Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora y Licenciada en Letras, doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) con lugar de trabajo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora en temas de didáctica de la lengua y la literatura, contextos de encierro punitivo y juventudes. Es docente de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5101-7142>, correo electrónico: luciana.morini@unipe.edu.ar

Cómo citar este artículo:

Morini, L. (2023). Saberes escolares, saberes peronistas: una aproximación a la historia cultural de la educación a partir de un cuaderno de 1955. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 11–29 <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.476>



Abstract

We propose an approach to the cultural and social history of education based on the analysis of a first-grade school notebook from 1955 in Argentina. We rely on the materiality as a resource that allows an approach to how the actors involved in the educational practice lived that process and how the paradigms of the pedagogic and politic fields were experienced in the school's daily life. The final goal is to show that historically the mission of the elementary school is and has been the teaching of basic knowledge: reading, writing and arithmetic. But also, the transmission of values associated with the morals, religion, culture, and the identity of a nation. Aspects that, in the historical review that we made from the notebook, were influenced by the interests of the Peronist political party, which sought to educate the senses through the official political culture.

Keywords: School notebook, cultural history, materiality, Peronism, knowledge.

Introducción

Al sonar una canción aprendida en la infancia se activa una emoción antigua que está integrada en el palimpsesto de los recuerdos, nuestro sustrato antropológico. Lo mismo sucede al encontrarnos con la cartilla en la que comenzamos a leer o el cuaderno en el que dejamos registro gráfico de nuestras primeras huellas escritas.
Escolano, 2017, p. 394.

El presente trabajo tiene como objetivo aproximarse a una experiencia de escolarización primaria a partir de observar y analizar un cuaderno¹ de primer grado de 1955 en Argentina. En este sentido, nuestra investigación podría caracterizarse como un “micro estudio”, al decir de Viñao-Frago, puesto que “existen micro estudios de casos considerados significativos y representativos y de los cuales se pueden extraer conclusiones en relación a uno o más temas concretos” (2008, p. 18). Para ello nos valdremos de la materialidad como un modo de acercamiento a cómo vivieron ese proceso los actores involucrados en la práctica educativa puesto que, como señala Escolano Benito (2018), la experiencia puede reconstruirse en tanto la cultura empírica de la escuela se expresa en los espacios, los cronos, los dispositivos materiales, entre otros registros.

Nuestras indagaciones se enmarcan en la historia cultural de la educación (Viñao-Frago, 1995, 2008; Pineau, 2014; Plamper, 2014) y en el estilo de investigación conocido

¹ Como parte de nuestras tareas de investigación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), el equipo docente viene realizando una tarea de recolección y digitalización de cuadernos escolares. De esta manera conformamos un corpus de diferentes cuadernos correspondientes a distintas épocas y localizados en diferentes ciudades y provincias de Argentina con el objetivo de ser utilizados para su análisis por los docentes y estudiantes de dicha institución.

como etnografía de la educación (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009), ya que nos proponemos construir nuestro objeto de estudio a partir de la historia de quienes habitaron la escuela como alumnos/as y docentes y analizar cómo fueron experimentados los paradigmas del campo pedagógico y político en la cotidianeidad escolar. Destacamos que, de los saberes elementales –lectura, escritura y cálculo– (Hebrard, 1989; Cucuzza y Pineau, 2000), nos centraremos en los dos primeros.² Asimismo intentaremos entablar algunas relaciones entre el contexto sociopolítico de la época y ciertas prácticas educativas generalizadas en ese momento, puesto que, como señala Pablo Pineau (2014), nos adherimos a una historia de la educación social y cultural “que busque dar cuenta de lo educativo mediante su inscripción en un relato mayor al concebirlo como un campo de debates y de producción de hegemonías y alternativas” (p. 26). De esta forma, nos abocamos al estudio de *lo no documentado* (Rockwell, 2009) en el campo de la educación en nuestro país, aquello que no se encuentra registrado en documentos oficiales ni en la letra de los expertos, sino que constituye “la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela” (Rockwell, 2009, p. 3). La decisión metodológica de nuclear ambas disciplinas se fundamenta en el hecho de que luego del impacto del *affective turn* en la historiografía, “espacios, tiempos y escrituras son, además de estructuras materiales de la educación, registros visuales y etnográficos con fuerte carga semántica y referentes de la memoria de lo vivido” (Escolano, 2018, p. 397).

Breve anclaje histórico

El cuaderno escolar analizado abarca desde el 19 de abril hasta el 22 de junio de 1955 y se ancla en una escuela pública de la provincia de Buenos Aires, Argentina. En ese momento estaba al mando de la presidencia Juan Domingo Perón, quien gobernó hasta septiembre del mismo año puesto que fue derrocado por un golpe cívico–militar denominado “La Revolución Libertadora”. Ahora bien, distintos/as historiadores/as e investigadores/as (Cucuzza, 1997; Escudé, 1990; Fiorucci, 2012; Halperín Donghi, 1972; Plotkin, 1994; Petitti, 2014; Puiggrós, 1993; Puiggrós y Carli, 1995; Perotti, 2002) han destacado que a partir de 1949 se produjo una “politización de la educación” y de los contenidos escolares. Esta iniciativa cobró mayor énfasis a partir de 1952,³ luego de la promulgación del Segundo

² Esta decisión se fundamenta en los propios recorridos académicos y profesionales.

³ Fiorucci (2012) señala que en 1948 se formó una Comisión Revisora de Programas que propuso nuevos contenidos. Estos introducían algunos elementos novedosos, como la enseñanza del ahorro, y enfatizaban el contenido patriótico, pero no intentaban difundir mensajes netamente político–partidarios, cuestión que se vio modificada a partir de 1952.

Plan Quinquenal que declaraba la doctrina peronista como *doctrina nacional* y estipulaba la voluntad expresa de modificar los programas y los textos escolares para incluir en ellos los postulados del nuevo ideario político; el sistema educativo fue utilizado como vía de difusión de la cultura política oficial, como un "dispositivo ideológico peronista" o, al decir de Núñez-Seijas (2021, p. 14), como agente difusor y mediador de la identidad nacional. Así, destacan el empleo de imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas como afirmación ideológica peronista. Un claro ejemplo de ello es el decreto que impuso que se llamara "Eva Perón" a una escuela de cada distrito y "Evita" a un aula de primer grado de cada escuela; todo ello en consonancia con "las disposiciones expresas en el articulado de la Ley 5650 que establecían «que la educación tenga un contenido tendencioso destinado a afianzar la doctrina nacional, el justicialismo y otras ideas de tipo híbrido o definido»" (Petitti, 2014, p. 18).

Como señalamos anteriormente, nuestra intención es acercarnos a estos valores e ideas de nación que se transmitían en la escuela a través de un objeto empírico específico, el cuaderno de clases, y a través de él intentar recuperar cómo fueron abordados por los actores de la comunidad educativa. En este sentido destacamos el trabajo de Núñez-Seijas en tanto señala que

desde fines del siglo XX, cobró fuerza el interés por la construcción de las naciones desde abajo, la manera en que los individuos asimilan las identidades nacionales y contribuyen, consciente o inconscientemente, a su reproducción social [...] Pero nuevos enfoques han intentado renovar el estudio de la nación y los nacionalismos, en paralelo al desarrollo de nuevas inquietudes historiográficas y en las ciencias sociales [Núñez-Seijas, 2021, pp. 9-10].

De esta manera, nos preguntamos cuál era el ideal de nación que se transmitía en la escuela, mediante qué recursos, cómo era abordado por el cuerpo docente y qué emociones buscaban despertar en los/as alumnos/as.

Análisis del cuaderno escolar, su materialidad y contenidos

Para comenzar queremos detenernos en la definición que Viñao-Frago (2008) propone sobre cuadernos escolares:

...conjunto de hojas cosidas de antemano en forma de libro que forman una unidad o volumen y que se utilizan con fines escolares y que pueden tener o no una cubierta personalizada o normalizada; grandes o pequeños; con líneas o sin ellas; con márgenes, grosos y páginas diferentes [pp. 19-20].

El cuaderno escolar en tanto objeto empírico a analizar presenta interés puesto que, como señalan diversos/as autores/as (Escolano, 2018, 2020; Gonçalves y Gaspar, 2013; Taborda, 2020; Viñao-Frago, 1995, 2008), la historia cultural ha ampliado su campo a otros terrenos, antes poco explorados, como la cultura material, las representaciones, los imaginarios, las imágenes mentales, los sistemas de significados compartidos, los discursos, y otros objetos y artefactos culturales tales como materiales impresos (periódicos, revistas, libros, panfletos, diarios personales), imágenes (diseños, pinturas, fotografías), tanto de forma independiente como ligados a algún texto; la arquitectura, la escultura, la iconografía. También se recupera la historia oral en diversas expresiones (historias de vida, trayectorias profesionales, estudios de memoria, entrevistas, etc.).

En este marco, el cuaderno de clases conforma parte de la “estética escolar” (Pineau, 2014) y, por lo tanto, del repertorio cultural, tendientes a construir experiencias sensibles, efectivas y peculiares con efectos que rebasan los límites de lo escolar, en este caso, particularmente, hacia el terreno de la política.⁴ Siguiendo a Cucuzza y Pineau (2000, p. 4) adoptamos entonces una “versión de la historia de la educación” que hace mención a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social (económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, artística, tecnológica, etc.) para poder dar cuenta de sí mismo. Esta historia de la educación social y cultural buscará dar cuenta de lo educativo a partir de su inscripción en un relato mayor.

Silvina Gvirtz (1996) señala que el cuaderno escolar es una de las formas privilegiadas de registro de la enseñanza en tanto

El cuaderno que los alumnos usan diariamente, tanto para registrar mensajes como para desarrollar actividades, reúne dos condiciones que lo hacen de interés. La primera, su capacidad de conservar lo registrado, carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración [...] La segunda condición es la de ser el cuaderno un espacio de interacción entre maestros y alumnos, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar [p. 6].

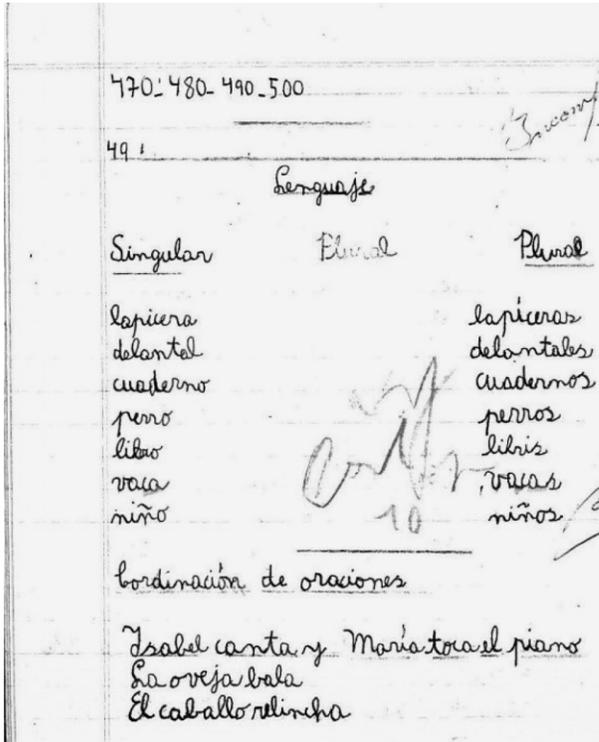
En este sentido, lo relevado nos permite una aproximación a la historia de la educación en Argentina a través de las voces de sus actores. Coincidimos con Rockwell (2009) en que

⁴ Resulta por demás curiosa, en la página 54 del cuaderno analizado, la anotación “Acto de desagravio” seguida de un dibujo de la bandera nacional y las palabras de Sarmiento “La bandera blanca y celeste, Dios sea loado, no ha sido jamás atada al carro triunfal de ningún vencedor de la tierra”, con fecha del 13 de junio de 1955. El “acto de desagravio” remite a los incidentes ocurridos el sábado 11 y el domingo 12 de junio de 1955 cuando se enfrentaron en la Catedral de Buenos Aires grupos de la Alianza Libertadora Nacionalista, militantes de la Acción Católica Argentina, miembros de UNES, demócratacristianos y otras personas no afiliadas a agrupaciones.

pocas historias de la educación se aproximan a la práctica cotidiana en las aulas del pasado. Sin duda comprenderíamos mejor la transformación educativa si lográramos una mayor profundidad histórica a nuestros estudios de las escuelas actuales y, por otra parte, una mayor sensibilidad etnográfica en el estudio del pasado [p. 150].

Asimismo, Cucuzza y Pineau (2000, p. 24) señalan que el estudio de los textos y libros escolares es de larga data en Argentina, pero no así el estudio de los cuadernos de clase por comprender el universo de lo *no documentado*. En el caso de los cuadernos de clase se plasman, por un lado, ciertas corrientes teóricas o métodos que en determinado momento de la historia del campo de la educación argentina –con especial énfasis en la alfabetización– fueron hegemónicos y formaron parte de los diseños curriculares y otros documentos oficiales. Por otro lado, dan cuenta de todas aquellas decisiones que cada docente tomó de acuerdo a su experiencia o a sus propias estrategias formadas en la práctica concreta, es decir, nos permiten aproximarnos a algunas características de esos *saberes docentes* (Rockwell, 2009) que, distintos de los saberes pedagógicos, conforman las prácticas de enseñanza concreta del cotidiano escolar. Así, Rockwell y Mercado (1988) destacan el carácter procesual, histórico y situado de los saberes docentes, en tanto son reconocidos en su historicidad; lo innovador coexiste con tradiciones diversas, provenientes de la formación y actualización docente, de las políticas educativas y de otros ámbitos variados que van integrando la experiencia que los maestros y las maestras conforman a lo largo de su trayectoria, siempre en relación con los distintos contextos y las condiciones materiales en las que realizan su trabajo docente. En este sentido, en el cuaderno analizado, si bien hay una fuerte impronta de los “nuevos saberes peronistas” (Perotti, 2002; Plotkin, 1994) los cuales se expresan en una educación de tipo integral (intelectual, física y moral) que retoma el discurso de la instrucción pública y le suma contenidos nacionales, regionales y religiosos, advertimos que en las prácticas de enseñanza relevadas subyace una concepción de aprendizaje memorístico, como acumulación y repetición de los contenidos, lo cual responde a las prácticas educativas de tipo normalistas y disciplinadoras, generalizadas en ese momento histórico. En cuanto a los métodos de alfabetización, destacamos la presencia del método sintético. En este marco, encontramos actividades de identificación y luego de escritura de palabras singulares y plurales (p. 7); escribir cuatro oraciones que tengan *m* antes de *b* (p. 19); enseñanza de diptongo y triptongo (p. 25); coordinación de oraciones (p. 7, Figura 1); subrayar con verde las vocales y con negro las consonantes (p. 12); escritura de oraciones simples (p. 7); familia de palabras (p. 30); trabajo con el grafema *Z*; dictado con diversas palabras que contienen el grafema *Z* (p. 31); separar en sílabas (p. 57); formar el plural (p. 57), entre otras.

Figura 1.



Fuente: Cuaderno escolar de 1955 (p. 7).

Asimismo interesa señalar que la bibliografía analítica o sociología de los textos (McKenzie, 2005) da cuenta de la importancia de las características materiales de los textos, puesto que estas proveen información al lector y lo guían o confunden en su lectura. La calidad del papel, el diseño de página, la tipografía, los signos tipográficos, brindan información sobre las transformaciones de las prácticas de lectura y sus características a través del tiempo. Por su parte, Roger Chartier (1997; 1999) también ha insistido en examinar la materialidad de los documentos del archivo, lo cual implica observar la producción del documento como tal, antes de analizar su contenido. Estas características, en principio señaladas para el análisis del soporte material "libro", pueden ser extrapoladas al análisis de cuadernos escolares. Por citar algunos ejemplos, podemos señalar que el cuaderno tiene 30 hojas y se trata de un cuaderno "incompleto": como ya señalamos, el cuaderno comienza el 19 de abril, pero el ciclo lectivo en Argentina históricamente comenzó

a principios de marzo, por lo que podemos inferir que le faltan algunas hojas o bien el alumno⁵ utilizó otro cuaderno antes, ya que no solo la fecha no sería coincidente con el principio del ciclo lectivo sino que la primera actividad que encontramos corresponde a un momento de la clase dedicado a la enseñanza de la aritmética y se indica "escala ascendente y descendente de 300 a 350". Inferimos que, al ser primer grado inferior, la docente debió haber comenzado por números más bajos. Asimismo, la primera actividad de "Vocabulario" es el trabajo con los grafemas *G* y *R*, de igual forma, inferimos que la docente debió comenzar por las vocales y luego dar paso a las primeras consonantes de nuestro alfabeto. Además, el cuaderno finaliza el 22 de junio de 1955 con una estrofa de la "Marcha Peronista". Por ende, no tenemos conocimiento de los contenidos abordados durante la segunda mitad del ciclo lectivo, ni de cómo estos cambian su orientación ideológica con la intervención de "La Libertadora".

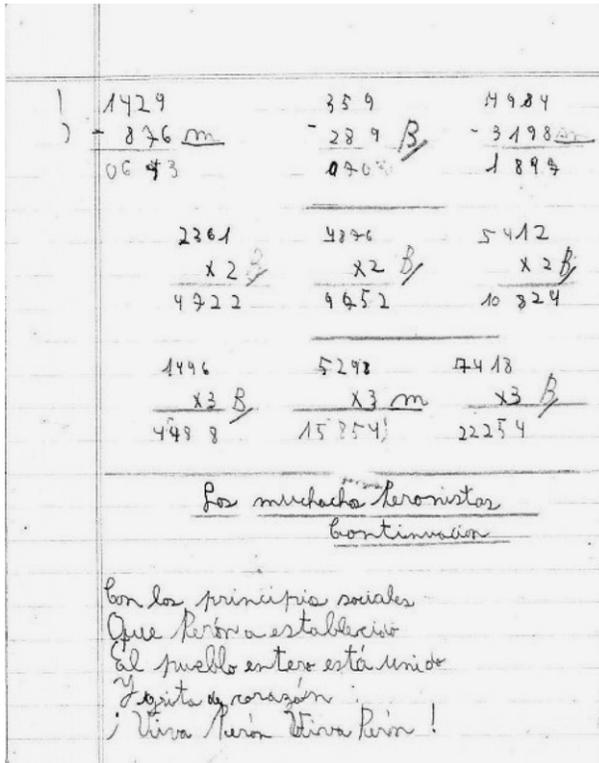
Asimismo podemos encontrar que se utilizaba casi exclusivamente tinta, salvo en algunos apartados donde apreciamos la utilización de lápiz. En otro orden de cosas, nos permite detenernos en las correcciones de la docente. A lo largo del cuaderno podemos observar el "visado", los "Bien" indicados en cada actividad, como también ciertas indicaciones tanto para el alumno como para la familia del mismo; por ejemplo, en la página 5 se lee "Las cuentas no se hacen junto al margen", luego "Debe estar atento en clase y no molestar" (p. 28) y, posteriormente, "Subraye como se le enseña" (p. 58). En suma, nos permite analizar si la maestra corrige o no las actividades propuestas, de qué forma lo hace, si marca o no errores ortográficos (en la página 24 distinguimos dos palabras con caligrafía de la docente, "visitas" y "muebles", que remiten a una actividad de dictado tres páginas atrás, donde el alumno cometió errores ortográficos, a saber, "bisitas" y "mebles"). También advertimos si la docente utiliza tinta de color, si coloca felicitaciones, entre otras formas que han ido variando a lo largo del tiempo y otras que han perdurado. En este sentido, en algunas páginas podemos advertir un "juego infantil" ya que el alumno se corrigió a sí mismo colocando "10" y un garabato imitando la firma, el visado de la docente.

Son estas conclusiones preliminares las que permiten acercarnos a una historia *no documentada* de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a través del conocimiento de lo que ocurre en el cotidiano escolar, puesto que "se trata de describir prácticas culturales que rara vez dejan huellas" (Julia, 1995, p. 135, en Rockwell, 2009).

Siguiendo a Gvirtz (1996) el cuaderno escolar es considerado como un soporte físico y como un ámbito privilegiado de los procesos escolares de escrituración. Es en este objeto donde podemos reconocer la producción escolar y, por lo tanto, acceder a los contenidos

⁵ En el cuaderno constan los datos del alumno y de la maestra. No incluimos sus nombres en el presente trabajo con el objetivo de resguardar su anonimato.

Figura 2.



Fuente: Cuaderno escolar de 1955 (p. 61).

allí enseñados. No obstante, de acuerdo con la autora, “el cuaderno no puede ser solo analizado desde esta perspectiva, en tanto que simple reflejo de las actividades escolares, es decir, como memoria neutral de las mismas” (p. 10). Por ello, en el siguiente apartado nos detendremos en sus efectos como productor de sentidos.

Saberes escolares, saberes peronistas

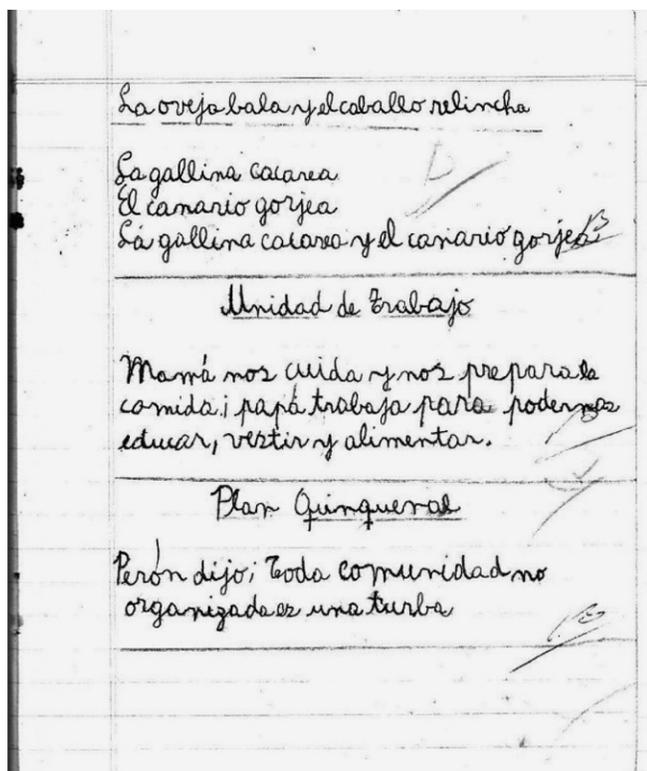
Una vez realizada esta primera aproximación al objeto material nos preguntamos: ¿qué sucedía con la transmisión de saberes y valores con contenidos ideológicos? A lo largo del cuaderno podemos advertir que estos saberes y valores no son transmitidos únicamente en determinados momentos de la clase (por ejemplo, “Plan Quinquenal” y “Unidad de trabajo”) sino que permean casi la totalidad de las prácticas educativas. El tema o tópico

de las lecciones y actividades impartidas suele ser un contenido patriótico o disciplinador. En este marco, recuperamos una vez más a Núñez-Seijas (2021) cuando expone que

las emociones juegan un papel fundamental: la identidad nacional, más que ninguna otra, apela a emociones y sentimientos, a solidaridades y afectos, con imágenes que recurren a metáforas que presentan a la madre como patria, a sus soldados como hijos, a la nación como gran familia, y a sus líderes, a veces, como padres de todos. La patria adquiere así una dimensión no solo corpórea, sino también próxima, familiar, personal. Una experiencia individual, que se incardina en una vivencia colectiva, en una experiencia de nación [p. 13].

Así, el primer “Plan Quinquenal” que encontramos es “Perón conduce el pueblo realiza” (p. 4), en total consonancia con el objetivo de adhesión al régimen que se buscaba generar a través de lecturas laudatorias a Perón y Eva. No obstante, a continuación, inferimos que

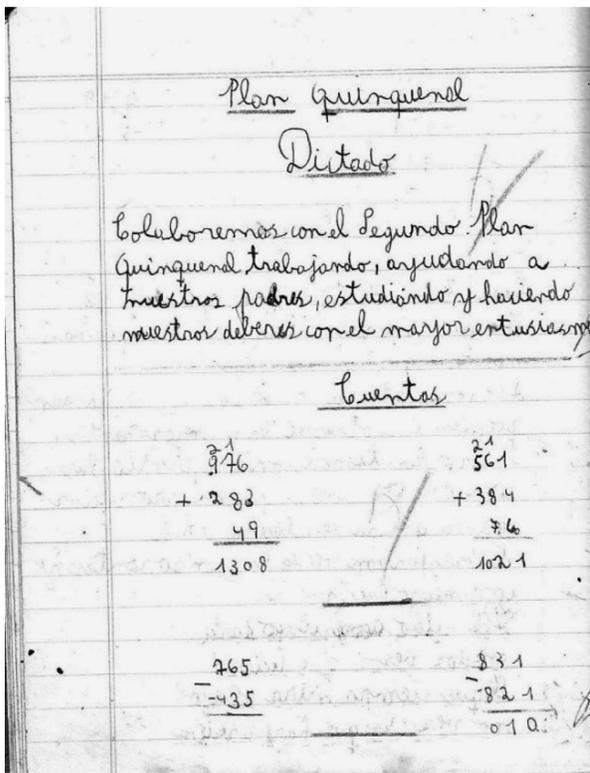
Figura 3.



Fuente: Cuaderno escolar de 1955 (p. 8).

la docente –en cierto modo– utiliza la “doctrina peronista” a los fines de los contenidos que está impartiendo. Por ejemplo, en la página 8 se lee: “Unidad de trabajo. Mamá nos cuida y nos prepara la comida; papá trabaja para poder educar, vestir y alimentar” (Figura 3), y luego “Plan Quinquenal. Perón dijo; toda comunidad no organizada es una turba”. Advertimos la utilización del signo punto y coma en ambos enunciados cuando en el segundo bien se podría haber utilizado los dos puntos o, en su defecto, las comillas para indicar la voz directa. Asimismo, en la página 13 leemos “Plan Quinquenal” y, debajo, “Dictado” (Figura 4). Es decir, la docente *dictó* el Plan Quinquenal en lugar de copiarlo en el pizarrón. Mencionamos que la actividad de dictado es una práctica que forma parte del repertorio escolar tradicional, asimismo, en el cuaderno podemos encontrar que esta práctica se desarrolla con la enseñanza de otros contenidos, por ejemplo, oraciones simples que contienen la sílaba *-gui*.

Figura 4.

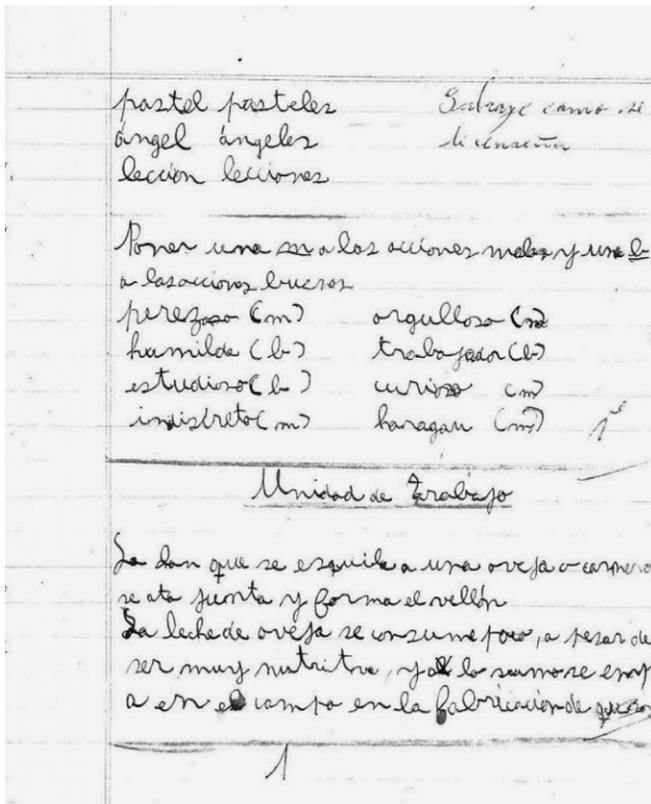


Fuente: Cuaderno escolar de 1955 (p. 13).

Entonces, podemos señalar que en la práctica escolar la “peronización” se encuentra por momentos relativizada, neutralizada, por las múltiples mediaciones que ejerce la maestra, en las que posiblemente influyó la tradición normalista disciplinadora de su formación docente. Merece la pena señalar que en aquel momento el sistema educativo provincial estaba legislado por la Ley de Educación Común, sancionada en 1951, y las cuestiones referidas al funcionamiento específico de las escuelas estaban organizadas por el Reglamento General de Escuelas Comunes de 1944, el cual regulaba los contenidos generales de la educación, los principios directivos y la organización del trabajo escolar. En este último punto, además de establecer los aspectos referidos al ciclo lectivo, se especificaban los deberes de los maestros en lo que respecta a la preparación de clases, la utilización de textos y de cuadernos, las conmemoraciones patrióticas, el uso de los símbolos y cantos escolares, las excursiones y bibliotecas, y detallaba las condiciones para las clasificaciones (Petitti, 2014). Además, como señalamos anteriormente, la escuela y el currículo prescripto se “peronizaron” explícitamente con un contenido político partidario, principalmente a partir de 1952. No obstante, pese a todas estas regulaciones, consideramos que las/os maestras/os no son meros ejecutores instrumentales, sino que, al decir de Giroux (1988), son profesionales reflexivos de la enseñanza que han podido relativizar ciertos preceptos y mandamientos y adaptarlos a su trabajo docente cotidiano, como podemos advertir en el cuaderno de clases observado.

Como señalamos anteriormente, encontramos diversas actividades con contenidos normalistas y disciplinadores. En la página 14 se lee “Dependencias de la escuela” y partir de un breve relato se indican los espacios escolares como “biblioteca”, “museo”, “sala de cine”, junto con los valores y comportamientos esperados de las y los niños/as en dichos espacios, a saber, “Carlos es muy cuidadoso. No ha puesto desorden en los libros de la biblioteca”. No es la intención de este trabajo detenerse en los *espacios* escolares, aspecto ampliamente estudiado por la historia cultural de la educación y que compone la “cultura escolar” (Viñao-Frago, 1995, p. 253) sino que tomamos dicha actividad como ejemplo para detenernos en el sistema simbólico de valores y comportamientos que buscan generar en el estudiantado. Siguiendo esta línea, en otro momento leemos “Plan Quinquenal. Prometo ser siempre bueno y estudioso como lo desea el general Perón” (p. 25). Más adelante encontramos la siguiente consigna: “Poner una *m* a las acciones malas y una *b* a las acciones buenas” (p. 58, Figura 5). Le sigue una lista de palabras que los/as estudiantes deben categorizar: “perezoso, humilde, estudioso, indiscreto, orgulloso, trabajador, curioso, haragán”. Entendemos estas consignas como promotoras de un *deber ser* para las y los niños/as, futuros/as ciudadanos/as de la nación. De esta manera, la escuela en tanto “máquina estetizante” (Pineau, 2014, p. 22) produce sensibilidades, provoca emociones, moldea las subjetividades de las y los estudiantes con el objetivo

Figura 5.



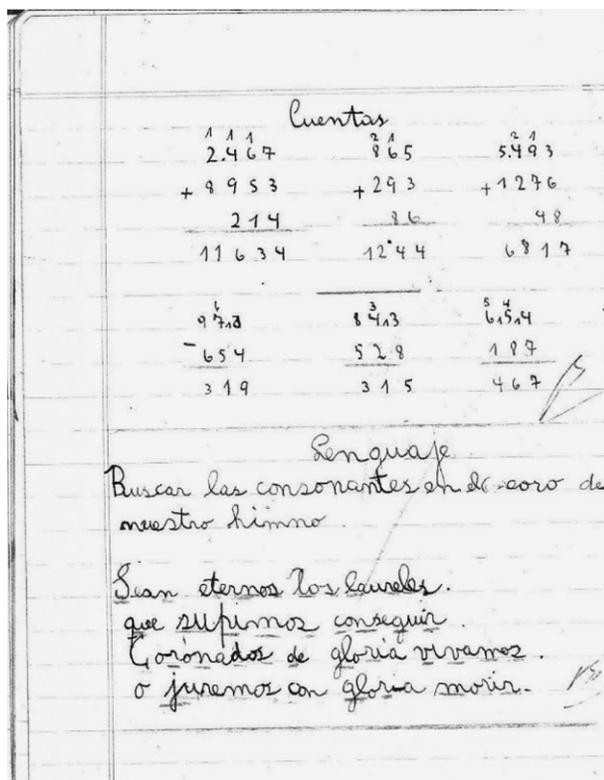
Fuente: Cuaderno escolar de 1955 (p. 58).

de provocarles sentimientos de afinidad y de rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos esperables. En este marco, el sistema educativo argentino –desde los orígenes de su constitución– buscó imponer una estética “civilizada” basada en conceptos como la higiene, el recato y el control de los excesos, en oposición a la estética “bárbara” con el fin de educar y *civilizar* a los nativos y a los inmigrantes. Ahora bien, en el periodo histórico en el cual se sitúa nuestro objeto de estudio, creemos que esa búsqueda se reactualiza en tanto la escuela tiene la función de educar y moralizar con valores urbanos a las/os “cabecitas negras”, hijos/as de los/as trabajadores/as, también llamados “descamisados”, con miras a ayudar a la construcción de una “Nueva Argentina”.

Asimismo encontramos diversas actividades de orientación nacionalista, las cuales incorporan tradiciones regionales y populares y, principalmente, la incentiviación de las

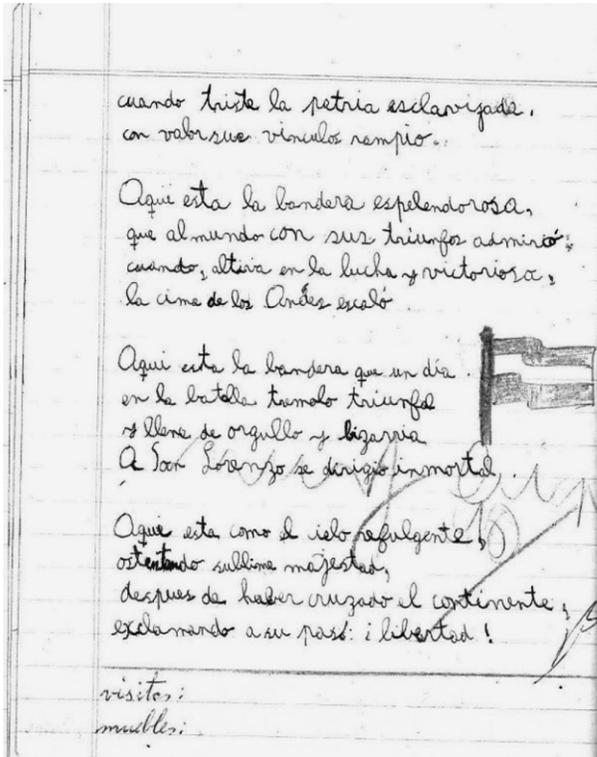
prácticas y rituales patrióticos. Sin embargo, nuevamente la docente utiliza estos temas patrióticos para enseñar ciertos contenidos, en este caso asociados a la alfabetización inicial: "Buscar las consonantes en el coro de nuestro himno" (p. 27, Figura 6). Asimismo encontramos, de forma completa o parcial, poemas, cantares y máximas. Por ejemplo, en la página 16 se encuentra el poema "Los colores de mi bandera" de A. Calcagno, y en la página 23 la canción "Mi bandera" separada en sus correspondientes versos y estrofas (Figura 7). En la página 22 leemos "La escarapela tiene los mismos colores que la bandera. French y Berutti repartieron escarapelas a los patriotas el 25 de mayo de 1810". Por último, destacamos que el único dibujo que hay en el cuaderno es el de una bandera por motivo de una efeméride. Nuevamente destacamos que históricamente la escuela ha sido el lugar por excelencia donde inculcar el patriotismo. Las prácticas y rituales conforman una función socializadora, una educación sentimental, que la escuela debe cumplir y cuyos

Figura 6.



Fuente: Cuaderno escolar de 1955 (p. 27).

Figura 7.



Fuente: Cuaderno escolar de 1955 (p. 23).

mandatos con fuerte carga emocional se mantienen hasta la actualidad. Asimismo, esta "liturgia", estos "ritos sociales y escolares" conforman la vida escolar, que no es otra cosa que la cultura escolar (Viñao-Frago, 1995).

Por otra parte, pero en consonancia con los "nuevos saberes peronistas", los cuales componen una amalgama de contenidos políticos, morales, religiosos y éticos, asociados a la cultura del trabajo, al valor de la familia argentina, a la exaltación de los nuevos sujetos colectivos (la población trabajadora, el sindicato, el movimiento peronista), destacamos algunas frases encontradas en el cuaderno; por ejemplo, "una vivienda sana para cada familia y cada familia con su vivienda" (p. 59, Figura 8). Así también, para el trabajo con el grafema *g* se encuentra la oración "En la iglesia está la virgen" (p. 53). También puede leerse en un plan quinquenal "Derecho a la religión", "Derecho al amor porque es hijo de Dios y fruto del amor". Creemos que esta orientación religiosa se fundamenta en el

Figura 8.

Plan Quinquenal

"Una vivienda sana para cada familia
y cada familia con su vivienda"
Perón

Blega el cartero (copio)

- ¡Cartero cartero! - ¡Buenos días don
Manuel. ¿Para quien trae carte hoy? -
pregunta Marcelino.

- No es para ti; es para tuc papá.

- ¿De ver? ¿de donde vendrá?

- La estapilla es de Inglaterra.

- Debe de ser de ingeniero que ha un mo-
ves partio para Europa.

- Muchas gracias don Manuel. Se de part
em mi escritorio. Cuando llegue papá se lo
entregaré.

- Hasta mañana, Marcelino

- Hasta mañana, si Dios quiere

Fuente: Cuaderno escolar de 1955 (p. 59).

hecho de que en 1947 el peronismo convirtió en ley el decreto militar de 1943 que había instaurado la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Esta medida alteró la *laicidad*, uno de los principios fundamentales del sistema educativo nacional, y generó recelos y oposiciones no solo en sectores antiperonistas sino también en aquellos cercanos al partido, puesto que la enseñanza del catolicismo en las escuelas sobrepasaba a un tema de agenda escolar ya que tenía que ver con el sistema de alianzas que Perón había forjado en su camino a la presidencia.

También merece la pena señalar que en el cuaderno analizado hallamos varios fragmentos de distintas "Unidades de trabajo" dedicadas a la ganadería y la industria, marcas claras del clima de la época puesto que estos saberes buscaban ayudar a la construcción

de la "Nueva Argentina", en la cual la clase obrera se constituye alrededor de una nueva forma de producción económica nacional, con una nueva idea de urbanización en torno a la industria, con conocimientos en relación al trabajo, a su organización y ejecución, todo ello en consonancia y cumplimiento de los postulados de la doctrina peronista, convertida en doctrina nacional.

En cuanto a las vacaciones, no encontramos ninguna actividad de tipo lúdico (dibujar, cantar, hacer una ronda), tampoco ninguna actividad que busque vincular a la familia en la resolución de las tareas. Asimismo, no se encuentran indicios de que se trabaje, a su vez, con algún libro de texto escolar, no encontramos que se indiquen lecturas y el contenido "teórico" parece ser copiado del pizarrón, como puede advertirse en la página 12, donde se señalan características de las vocales y las consonantes. Hay muy poco contenido "infantil": encontramos un relato que tiene como personajes a un grupo de niños y una anciana, una actividad donde se escriben distintos tipos de árboles, otra actividad referida a las profesiones y un diálogo titulado "Llega el cartero" (Figura 8). Por otro lado, no encontramos una preocupación por la caligrafía o la puesta en práctica de distintos ejercicios de aprestamiento, aquellos que mediante la práctica de determinados trazos buscaban desarrollar la motricidad fina necesaria para escribir en cursiva. Este rasgo nos parece destacable, puesto que era una práctica generalizada en ese momento. Una de nuestras hipótesis es que tal vez ese tipo de actividades fueron realizadas antes del 19 de abril y no tenemos acceso a ellas.

Conclusiones

Para finalizar, sostenemos que el cuaderno de clases en tanto objeto material, empírico, es un instrumento poderoso para aproximarse a la historia cultural y social de la educación que, como demostramos, es también una historia pedagógica, política, económica, lingüística, y también una historia de las sensibilidades, emociones y afectos. Dice Gvirtz (1996): "a partir de su materialidad física y mas allá de ella, se considera que el cuaderno de clase en la escuela primaria argentina funcionó y funciona como productor de los saberes escolares" (p. 15). Entonces, en primer lugar, el ejercicio de analizar un cuaderno de clases permite acercarse críticamente a aquellos métodos y estrategias que formaron parte de la escolarización primaria de un país. De esta manera, analizamos en perspectiva teórica e histórica algunas prácticas de enseñanza que en el cotidiano escolar se llevaban adelante; también componer la historia de las disciplinas escolares, que justamente presentan características variables con el correr del tiempo porque, como organismos vivos, nacen, evolucionan, se transforman, establecen distintas relaciones entre sí y desaparecen (Viñao-Frago, 2002). En segundo lugar, podemos inferir las decisiones docentes a la hora

de abordar los contenidos y las prescripciones curriculares e ideológicas. En tercer lugar, aproximarnos a la alfabetización y las prácticas de lectura y escritura a través del tiempo a partir del análisis de un material concreto del orden de lo *no documentado* y que lleva las marcas de un momento histórico específico.

De esta forma aunamos el aporte de dos vertientes: por un lado rescatamos el análisis del soporte material de lo escrito, sus características, sus formas, condición necesaria para reconstruir las escenas concretas donde se llevaba a cabo la escolarización; por otro, el análisis del contenido del cuaderno, el cruce entre la pedagogía y la política. Así, dimos cuenta de que históricamente la misión de la escuela primaria, común, elemental, básica, es y ha sido la enseñanza de los saberes elementales, esto es, la lectura, la escritura y el cálculo, pero también la transmisión de valores asociados a la moral, la religión, la cultura y la identidad de una nación, aspectos que, en el recorte histórico que realizamos a partir del cuaderno, se vieron influenciados por los intereses del partido político peronista, el cual buscaba *educar los sentidos* a través de la cultura política oficial.

Referencias

- Chartier, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Cucuzza, H. (1997). *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Los Libros del Riel.
- Cucuzza, H., y Pineau, P. (2000). El Proyecto HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina). *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(8). <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddeLuj%E1n.pdf>
- Escolano, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 391-422. <https://doi.org/10.5944/hme.72018.19101>
- Escolano, A. (2020). Invitación a repensar la cultura material de la escuela. *Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo*, 6(00). <https://doi.org/10.20888/ridpher.v6i00.14819>
- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Tesis.
- Ezpeleta, J., y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Fiorucci, F. (2012). El campo escolar bajo el peronismo (1946-1955). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 139-154.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gonçalves, D., y Gaspar, V. (2013). Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización. *Historia de la educación - Anuario*, 14(1), 3-20.
- Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina (1930-1970)* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Halperín, T. (1972). *La democracia de masas* (vol. 7). Paidós.

- Hebrard, J. (1989). La escolarización de los saberes elementales en la época moderna. *Revista de Educación*, (288), 63–104.
- Mckenzie, D. (2005). La sociología de un texto: cultura oral, alfabetización e imprenta en los primeros años de Nueva Zelanda. En D. Mckenzie, *Bibliografía y sociología de los textos* (pp. 93–140). Akal.
- Núñez-Seijas, X. (2021). Las emociones de la patria, ese oscuro deseo historiográfico. En M. Bartolucci y B. Favero (comps.), *En el nombre de la patria: juventud, nacionalismos cotidianos y emociones patrióticas (Argentina, 1955–1979)* (pp. 9–17). Teseo.
- Perotti, R. (2002). *Los nuevos saberes peronistas en la escuela primaria argentina (1945–1955)*. Comunicación presentada en el IX Encuentro de Cátedras de Ciencias Sociales y Humanísticas para las Ciencias Económicas, Mar del Plata.
- Petitti, E. (2014). La educación primaria en tiempos de la "Revolución Libertadora": el caso de la provincia de Buenos Aires (1955–1958). *Quinto Sol*, 18(1), 1–22.
- Pineau, P. (2014). A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En P. Pineau, *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870–1945)* (pp. 21–35). Teseo.
- Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 17–29. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/46680/43816>
- Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946–1955)*. Ariel Historia Argentina.
- Puiggrós, A. (dir.) (1993). *Peronismo: cultura política y educación (1945–1955)*. Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.), y Carli, S. (coord.) (1995). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945–1955*. Galerna.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 65–78.
- Taborda, M. (2020). Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na história da educação: Algumas indicações teóricometodológicas. *Revista História Da Educação*, 24, e97469. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/97469>
- Viñao-Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, (306), 245–269.
- Viñao-Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Viñao-Frago, A. (2008). Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. En A. Mignot (org.), *Cadernos a vista: escola, memória e cultura escrita*. Eduerj.

Escuela Nueva y relato autobiográfico. Análisis de la trayectoria de Gerarda Scolamieri, una docente argentina

New School and autobiographic narrative.
Analysis of Gerarda Scolamieri's career, an Argentinian teacher

María Belén Trejo*

Resumen

En este trabajo se realiza una reconstrucción biográfica de Gerarda Scolamieri (1889-1961), maestra argentina, a partir de la triangulación de fuentes y de un trabajo de análisis discursivo de su obra impresa. Se exploran aspectos de su itinerario laboral y rasgos de su perspectiva didáctica a partir de sus iniciativas como directora de una escuela estatal. Partiendo del análisis de su libro *Vida y espíritu de una escuela* (1946), se identifican menciones, evocaciones y ausencias, formas de autorrepresentación y el despliegue de propuestas innovadoras. Para mediados de siglo XX, otras docentes recurrieron a este tipo de registro, así, tomamos la categoría de memoria pedagógica para poner la obra escrita de Scolamieri en una serie mayor de relatos autorreferenciales. Este artículo se apoya en estudios previos sobre la Escuela Nueva en Argentina que han contribuido a delimitar rasgos de esa corriente pedagógica y aportes de los estudios de género que permitieron poner el foco en sujetos y relaciones poco exploradas previamente. Identificamos en esta estrategia de escritura la posibilidad de difundir la labor pedagógica de una directora argentina, labor en la que

* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; CONICET; Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta". Es profesora de educación primaria (Escuela Normal Superior N° 1 "Presidente Luis Saenz Peña") y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Trabaja como becaria doctoral CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, y como docente en esa misma Facultad y en la Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta". ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-5590>, correo electrónico: belu_trejo@yahoo.com.ar

Cómo citar este artículo:

Trejo, M. B. (2023). Escuela Nueva y relato autobiográfico. Análisis de la trayectoria de Gerarda Scolamieri, una docente argentina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 31-49. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.496>



pueden detectarse vínculos de adhesión y de tensión con políticas educativas impulsadas por el gobierno de lo escolar y formas de apropiación de discursos pedagógicos.

Palabras clave: Autobiografía, docente mujer, Escuela Nueva, estudios de género, tendencia educacional.

Abstract

*In this paper, a biographic reconstruction of Gerarda Scolamieri (1889–1961), Argentinian female teacher, is carried out through the triangulation of sources and a discursive analysis of her printed work. Aspects of her work itinerary and features of her didactic perspective are explored from her initiatives as headmistress of a state school. Based on the analysis of her book *Life and Spirit of a School* (*Vida y espíritu de una escuela*, 1946), we identified mentions, evocations and absences, forms of self-representation, and the deployment of innovative proposals. By the middle of the 20th century, other female teachers had adopted the same types of records. In that way, we take the category of pedagogical memory to place Scolamieri's written work in a larger series of self-referential narratives. This article is supported by previous studies on the New School ("Escuela Nueva") in Argentina that have contributed to defining the features of a pedagogical current and contributions from gender studies that allowed to highlight subjects and relationships that had been little explored before. In this writing strategy, we identified the possibility of disseminating the pedagogic work of an Argentinean principal where it was possible to detect adhesion connections and tension with educational policies promoted by the school governance and ways of appropriation of pedagogical discourses.*

Keywords: Autobiography, female teacher, New School, gender studies, educational trend.

Presentación

En este trabajo se abordarán propuestas pedagógicas y rasgos autobiográficos de la obra escrita de Gerarda Scolamieri (1889–1961) y de otros textos de similares características. Tomando el planteo de Butler (2005), examinamos el libro publicado bajo la autoría de Scolamieri *Vida y espíritu de una escuela* (1946), como una instancia en la que la docente intentó dar cuenta de sí, construyó autofiguras, explicitó los fundamentos de su labor pedagógica y buscó dejar un registro de su trayectoria. Además tomaremos aportes de la historia de la educación junto con categorías y perspectivas de los estudios de género. Desde el punto de vista metodológico, el análisis de los materiales supuso un proceso de triangulación de fuentes que permitió reconstruir la biografía de la educadora y contextualizar sus propuestas pedagógicas junto con un análisis discursivo de su obra escrita.

En primer lugar indagaremos algunos aspectos del recorrido de vida de Gerarda Scolamieri: los primeros pasos en la docencia, su desplazamiento de Entre Ríos a Buenos Aires, su incorporación a la escuela "República de México", acciones emprendidas desde

el rol de directora y rasgos de su propuesta en la línea de la corriente de la Escuela Activa o Escuela Nueva. Para ello nos valemos de publicaciones periódicas tanto del Consejo Nacional de Educación (CNE) como de revistas barriales y prensa periódica. En un segundo momento el foco estará puesto en el análisis de su obra escrita que expone sus labores realizadas, *Vida y espíritu de una escuela* (1946), publicado un año después del cese de tareas como directora. En este libro Scolamieri desarrolla las claves de su pensamiento pedagógico. A partir de dicho texto se examinará la forma en que la autora construyó un relato sobre sus acciones al frente de la escuela, las relaciones y afinidades que estableció. En el tercer apartado ampliaremos la mirada para pensar otras escrituras emparentadas, centradas fuertemente en el “yo” y elaboradas por maestras hacia mediados del siglo XX en Argentina, en las que plasmaron su obra educativa para explorar la noción de memorias pedagógicas. Se consideran estos registros como materiales que podrían ser puerta de entrada para conocer condiciones de trabajo docente, la construcción de agencia femenina, los procesos de negociación y reapropiación de modelos dominantes. Se trata de registros que habilitan las voces que no siempre aparecen en los grandes relatos o tratados pedagógicos.

De Entre Ríos a la Capital Federal

Gerarda Scolamieri nació en la provincia de Entre Ríos, Argentina, en 1889. Hija de una pareja de inmigrantes italianos recientemente asentados en el mencionado país, egresó de la escuela Normal de Concepción del Uruguay en 1906. Entre sus primeros trabajos, se desempeñó como maestra y directora de la Escuela Láinez¹ N.º 8 “Caseros” del departamento Uruguay en su provincia natal. En 1912 renunció a ese puesto para aceptar el traslado a una escuela de la Capital Federal, posiblemente requerido por ella. Podríamos pensar en la trayectoria de una persona para quien acceder a la Escuela Normal significó la apertura a nuevos ámbitos de sociabilidad, el acceso a circuitos culturales distintos de los de origen y también la posibilidad de salir al espacio público, produciendo rupturas en el ideal imperante de domesticidad femenina (Sarlo, 1998; Caldo, 2019).

Con 23 años de edad llegó a Buenos Aires, la Capital Federal, para ocupar el puesto de maestra de primera categoría en una escuela del Consejo Escolar N.º 12. No permaneció mucho tiempo en ese cargo: dos años después fue designada vicedirectora de la Escuela N.º 26 C.E. 12°, y con ese rol trabajó en otras escuelas del mismo Consejo Escolar.

¹ La Constitución Nacional de 1853 establecía que las provincias debían organizar y gestionar la educación primaria, sin embargo, a partir de 1905, la Ley Láinez N.º 4874 confirió al Estado Nacional la potestad de instalar y gestionar escuelas en los territorios provinciales. Por este motivo, ya hacia 1912 se puede encontrar registro a nivel nacional de la actuación de Scolamieri en Entre Ríos.

Posiblemente fue cercana a Rosa del Río (Sarlo, 1998, p. 40), al menos suponemos que ambas trabajaron un tiempo en el mismo Consejo Escolar. Finalmente, en mayo de 1917 fue designada como directora de la Escuela N.º 7 C.E. 13º (luego nombrada “República de México”), en donde desarrolló la mayor parte de su tarea docente hasta 1945, cuando el CNE le concedió el beneficio de la jubilación y ella presentó su renuncia.

Al examinar el itinerario laboral de Scolamieri advertimos que se trata de una carrera profesional que alcanzó cierta distinción: llegó a la Capital Federal con un nombramiento como maestra de primera categoría, accedió al puesto de directora con 28 años de edad, ocupó también el mismo cargo en la escuela para adultas que funcionaba en el mismo edificio que la “República de México”, fue convocada por el CNE a participar en la elaboración de Programas para adultos en 1939 y enviada a viajes internacionales en dos oportunidades (en 1937 realizó un viaje por Europa, donde recorrió escuelas de Italia, Francia, Inglaterra, entre otros países, y en 1941 tuvo oportunidad de ser enviada a México).

En el momento en que Scolamieri asumió la dirección de la Escuela N.º 7 C.E. 13º (CNE, 1917, p. 32), los puestos laborales eran ocupados por diversas vías. A principios del siglo XX no estaban instrumentados los mecanismos de asignación de cargos docentes y directivos, que fueron reglamentándose posteriormente. Estos mecanismos solían ser presentación de antecedentes, recomendaciones de funcionarios, iniciativa de inspectores y miembros del Consejo Escolar o ternas que postulaban a tres docentes que reunieran los méritos suficientes para el ascenso. En el caso de esta docente, es posible que el rápido movimiento se haya debido al prestigio alcanzado en sus tiempos de estudiante Normal o a un desempeño laboral destacado.

La escuela y la profesión docente, entonces, posicionaban a Scolamieri en el camino de movilidad social ascendente, de apertura a circuitos culturales, de consumo e intelectuales que ella exploró asiduamente a lo largo de su trayectoria.

Podría incluirse a Scolamieri en el heterogéneo grupo de quienes se adscribieron a la Escuela Nueva o Escuela Activa en Argentina: un grupo de educadores que impulsaba prácticas de enseñanza no-verbalistas, que privilegiaban la práctica y el descubrimiento como vías de aprendizaje, que centraban su mirada en el niño, sus intereses y sus posibilidades (Guillén, 1934; Gvirtz, 2019).² Se trató de una corriente no exenta de fricciones internas (Caruso, 2001), ya que en la Escuela Nueva argentina convergían tradiciones pedagógicas europeas y norteamericanas difícilmente compatibles. Al mismo tiempo, las relaciones que estas experiencias pedagógicas entablaron con instancias oficiales del gobierno educativo fueron diversas (Puiggrós, 1992), desde posiciones que lograron sostenerse dentro del

² Pellegrini (2017) sintetiza de Moreno, Poblador y Del Río (1971) los siguientes principios de la Escuela Nueva: escuela vitalista, activa, centrada en intereses infantiles, paidocéntrica, social.

sistema educativo alterando algunos de los elementos de la pedagogía dominante a casos de docentes exoneradas por la radicalidad de sus propuestas y sus posiciones políticas.

Los relatos que Scolamieri expuso en *Vida y espíritu de una escuela* recuerdan a la experiencia de la Escuela Serena que las hermanas Cossetini desarrollaron en Rosario durante un período similar (Pellegrini, 2017). En las páginas de su libro cobró fuerza un “espiritualismo estetizante con eje en el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la personalidad libre del niño” (Puiggrós, 1992, p. 62). La educadora entrerriana bregaba por una educación integral que estuviera apoyada en el acceso a expresiones culturales y artísticas: “Cada niño se sentía feliz, rodeado de un clima de belleza que le ensanchaba el alma y lo predisponía para el trabajo intenso y provechoso” (Scolamieri, 1946, p. 19).

Los vínculos, por momentos fructíferos, de entendimiento, de reconocimiento y finalmente de rechazo, que desarrolló con autoridades del sistema escolar, permitirían enmarcarla en posiciones escolanovistas trasgresoras (Puiggrós, 1992). Entre las décadas de los veinte y los treinta su labor al frente de la escuela “República de México” recibió comentarios elogiosos de funcionarios del CNE, se le asignaron nuevas responsabilidades y se la envió a representar a dicho organismo en Europa y México. Ya iniciada la década de 1940 esos lazos se tornaron más distantes y derivaron finalmente en una renuncia polémica, que abordaremos en el siguiente apartado.

No es casual que ese apartamiento se haya producido en vísperas de la instalación del peronismo, cuando estudios clásicos del campo de la historia de la educación señalan que “paralelamente los docentes que abonaron una reescritura nacional y democrática de la Educación Nueva fueron en muchos casos exonerados durante el período peronista.” (Carli, 1992, p. 154). Podríamos pensar este fenómeno a la luz del rechazo de gran parte de la intelectualidad argentina hacia los rasgos fascistas que identificaban en el liderazgo del futuro presidente, Juan Domingo Perón (Fiorucci, 2011).

Una de las preocupaciones centrales y constantes de Scolamieri fue propiciar el acercamiento de la comunidad educativa a distintas manifestaciones artísticas: plástica, música, literatura, cine, teatro, títeres. Defendió un lugar activo de quien aprende y la necesidad de generar proyectos pedagógicos que les involucren desde el placer y los sentidos. De esta manera lo relataba en su escrito:

El niño es un trabajador incansable, y encauzada su actividad en las vías de lo agradable, se apasiona, se abstrae, se crea un mundo magnífico y provechoso, propicio para la adquisición del conocimiento. Los niños aprendían con placer, con avidez, con felicidad. Mi escuela fue un taller en que trabajaban cantando niños felices.

En el cuaderno de cada alumno se fijó siempre, con la ilustración justa, cada conocimiento conquistado. El alumno dibujó, puso la vida del color y de la forma junto con la sugestión de la palabra escrita; nunca hubo en la enseñanza impartida

nociones endebles; siempre el conocimiento llegó a ser tal, después de la justa visión del mismo: los niños siempre vieron [Scolamieri, 1946, p. 18].

En relación con la música, el placer, el deleite y la expansión de la percepción que ella describió incluso en los niños más pequeños es llamativa. El aprendizaje por los sentidos a partir de la apreciación sensible y de la percepción estética no requería, desde el punto de vista de la educadora, de una mediación didáctica:

A todas las expresiones de arte musical que se gustasen, admitía aún a los niños más pequeñitos; los colocaba muy cerca de los ejecutantes, porque creo que es el modo de iniciarlos en el arte de escuchar; ellos quiticos, absortos, observan las formas de los instrumentos con toda la curiosidad de sus ojos nuevos; miran luego los movimientos y sin comprender, sin advertirlo, instintivamente, van comenzando a separar en sus sensibilidades la percepción plástica llevada por las formas nuevas y la percepción sonora que llega agradablemente desde aquellas formas vibrantes. Siempre era un gozo para mí ver aquellas personitas tan pequeñas, quietas, atentas, obsesionadas, apresadas por el encantamiento del primer contacto musical [Scolamieri, 1946, p. 39].

Desde su posición de directora impulsó acciones que tendían a vincular la escuela con una comunidad más amplia. Eran frecuentes las visitas de personalidades del mundo de las artes, de la política, funcionarios, a actos y eventos escolares. Por otra parte construyó una relación fuerte y sostenida con instituciones mexicanas a partir de la imposición del nombre de la escuela: homenajes, celebraciones, actos de reciprocidad, visitas de diplomáticos, etc. Todas estas ocasiones eran construidas como instancias pedagógicas: no se trataba de la reunión de una adulta con funcionarios o con artistas, sino de un encuentro con la comunidad escolar, de una oportunidad de aprendizaje para el estudiantado y de construcción de lazos de solidaridad.

En la narrativa de Scolamieri se percibe a flor de piel lo que Frechtel (2018) identifica como "sensibilidad escolanovista": la preocupación por la instalación de un ambiente apacible, de un trabajo gratificante antes que agobiante, la centralidad dada a la emoción como vía de aprendizaje y mecanismo necesario para la construcción de saberes sensibles, amor y confianza en la infancia. Esa mirada atenta al alumnado permitió a Scolamieri registrar la existencia de diferentes experiencias infantiles, la de los niños-alumnos que asistían a las escuelas y la de los niños-trabajadores-menores (Carli, 1992) cuyas vidas transcurrían por circuitos institucionales diferenciados. En *Vida y espíritu* la autora relató la anécdota de una proyección de cine a la cual invitó a un niño que vendía ajo, "uno de esos valientes muchachitos que, desde la infancia, ganan su pan. De esos que nos recuerdan a los héroes de D'Amicis, niños que nos llenan de ternura y admiración" (Scolamieri, 1946,

p. 83). Al igual que los niños de su propia escuela y los de la escuela vecina que también habían asistido a la función, este pequeño se había entretenido y había disfrutado el momento. Esto es lo que ella parece rescatar: alumnos, niños-trabajadores, niños habitantes de la calle son hermanados en la categoría de infancia, que en este caso se asocia con la ternura y con la admiración. Se trasluce una creencia optimista en la bondad innata de las jóvenes generaciones.

En el relato de Scolamieri emerge de manera recurrente la valoración de lo emotivo/afectivo como constitutivo de aprendizajes duraderos y trascendentales, tal como Frechtel (2018) señala para el discurso pedagógico de *La Obra*, publicación periódica central para la difusión del pensamiento escolanovista en Argentina. Una de las metas que se propuso la docente es la gestación de sentimientos de confraternidad entre naciones americanas que diera cuenta de las tradiciones culturales argentinas y mexicanas y se combinara con saberes históricos y geográficos de ambos países. Frente a posturas espiritualistas nacionalizadoras que cobraron fuerza en el terreno educativo durante la década de los treinta, esta directora defendió una posición espiritualista-americanizante.

Para concluir este apartado de corte biográfico es necesario destacar que, a pesar de la posibilidad que le proporcionó la docencia de salir de su hogar, posiblemente vivir con sus padres en una gran ciudad, trabajar, desempeñar un cargo que implicaba exposición, establecer vínculos con personalidades del mundo del arte, con funcionarios y diplomáticos, podríamos suponer que nunca contrajo matrimonio, siempre recibió trato de señorita y nunca cambió su apellido. Estas circunstancias no la hicieron rechazar de manera abierta el ideal femenino imperante: "La costumbre dibujó en torno a la educacionista esa condición austera, sencilla, pero a la vez bella y sensible de moral ejemplar. La maestra debía ser preferentemente soltera o debidamente casada, suspendiendo así cualquier signo de corrimiento del rol" (Caldo, 2019, p. 538).

La memoria como un testimonio

En 1945, luego de 27 años al frente de la escuela "República de México", Scolamieri recibió el beneficio de la jubilación, en circunstancias que son por demás llamativas.³ En la misma publicación en que se anunciaba la jubilación de la directora, el doctor Ataliva Herrera, interventor del CNE, pronunció estas palabras con motivo de la inauguración del ciclo escolar 1945:

³ Es posible que hayan estado vinculadas a su posicionamiento educativo y político abiertamente antifascista, a sucesivas intervenciones de un poder ejecutivo *de facto* sobre el CNE y sus vínculos cercanos con exponentes de la cultura mexicana e intelectuales argentinos vinculados al Partido Comunista, ante un clima de persecución ideológica.

He aquí el problema palpitante y hondo a que se ha referido en estos días un autorizado matutino. El maestro, como la mujer del César, no solo debe ser honesto sino también parecerlo. En estos momentos agita la opinión pública el asunto de las cesantías declaradas por la anterior Intervención. Muchas de ellas se han llevado a cabo sin las garantías del proceso, sin ser oídos en juicio los condenados. Interpuestos los recursos de revisión, la actual Intervención ha dejado sin efecto 123 casos de cesantía. Faltan por resolver 115 expedientes, más o menos, de los cuales 26 son motivo de sumarios administrativos en trámite [El Monitor de la Educación Común, 1945, p. 74].

De acuerdo con la nota que Scolamieri envió a una confidente chilena, Gabriela Mistral, podríamos suponer que esta apresurada jubilación se habría debido a causales tales como actividades contrarias a la nacionalidad, actividad antiargentina, motivos de sumario mencionados por el Interventor del CNE. Si nos remontamos un año atrás en el tiempo, vemos que en mayo de 1944 se otorgó a la directora una licencia de dos meses con goce de sueldo para la obtención de su jubilación. Es muy posible que la situación, actuación y aptitud moral de la docente hayan sido objeto de indagación a partir de 1944.

El apartamiento de la escuela fue una situación que la autora relató con tintes melodramáticos (Karush, 2013), propios de una estética literaria extendida en esa época. Sacando a relucir la sensibilidad escolanovista mencionada previamente, Scolamieri resaltó lo traumático y repentino de ese hito, que colocó como disparador del proceso de escritura.

Mi alegría y mi vida entera estaban en la escuela y al obligarme circunstancias adversas, a separarme de ella, quedé tan sola, tan triste, que creí imposible el volver a reír.

Cuando ustedes, mis amigos, me pidieron que reuniera en un libro todo lo realizado allí, presenté dolor del alma para las horas que escribiese mis recuerdos.

No había imaginado nunca que se pudiera encontrar consuelo recordando [Scolamieri, 1946, p. 11].

La tarea de enseñanza y la dedicación puesta a esta misión eran lo que otorgaba sentido a la maestra, rol que absorbe en este pasaje la totalidad de la representación que la autora ofrece de sí. El inicio del relato es dramático y se denuncia la arbitrariedad. Como ella mencionó, su alegría era la escuela, por lo tanto, verse expulsada era ver descolocadas las certezas cotidianas. No solo la protagonista aportó esa consideración sino también el propio prologuista:⁴

⁴ José Rezzano (1874–1960) fue maestro, profesor de escuela media y universitario, director e inspector de escuelas primarias. Inspector Técnico General de Escuelas de la Capital Federal, miembro de distintos Consejos de Educación (Nacional, de Santiago del Estero, de la Provincia de Buenos Aires), desempeñó puestos de gestión en la Universidad Nacional de La Plata e impulsó varias revistas pedagógicas, entre ellas *La Obra*. Es importante

Los hachazos descargados por el brazo de un leñador ciego e insensato pueden abatir esta maravilla de la naturaleza que es el árbol protector, como el anuncio inesperado de su jubilación pudo alejar de su cargo a la querida directora, abriendo con ese alejamiento un ancho tajo en el horizonte de la vida cotidiana de la barriada sorprendida, dejando una penosa sensación de vacío [Rezzano, en Scolamieri, 1946, p. 8].

En la presentación de su libro, publicado un año después de la jubilación, planteó algunos de sus propósitos: escribir para otros, escribir para dejar registro de una obra y escribir para encontrar consuelo, en clave melodramática propia de la época. Evidentemente las circunstancias de su apartamiento de la docencia fueron lo que motorizó este libro, no tanto con la intención de revertir ese hecho, sino con la idea de aportar un legado pedagógico organizado, sistematizado, argumentado, un esfuerzo por dejar una huella que sea capaz de convertirse en marca (Collin, 2006, p. 120; Godoy y Trejo, 2021).

Este pedido de otras personas es lo que la habilitaba a enunciar, el acto por el cual adquiriría autoridad como para legar una historia desde su perspectiva. No se enumera quiénes solicitan o motivan la elaboración del libro. El acto de escritura de relatos auto-centrados o memorias, según Judith Butler (2005), presupone un auditorio ante quien se elabora el alegato, la rendición de cuentas. Suponer que alguien pidió que escriba es lo que otorga reconocimiento y lo que da legitimidad a esta escritura, el mecanismo que la pone en posición de sujeto de la enunciación con una vida digna de contarse, al mismo tiempo que permite inferir la existencia de un público lector.

Es también notable que la edición de *Vida y obra de una escuela* haya sido impulsada por una Comisión de Homenaje a Gerarda Scolamieri, espacios de reconocimiento que generalmente son póstumos. Habría, entonces, un aval por parte de un núcleo de conocidos y también una organización que permitió que esa memoria trascienda la transmisión oral y los vínculos interpersonales para anclarse en la materialidad de un libro.

Este aspecto permite repensar la dimensión individual y colectiva en la producción de esta autobiografía en particular. No se trató de un acto individual desde la soledad del momento de escritura, sino de la construcción de una versión de ciertos hechos que ponía en relación acontecimientos y personas y, por lo tanto, permitía un espacio para múltiples voces. Se trata de un testimonio⁵ escrito en cuanto

Construcción que, además, no se puede realizar sin el auxilio de otros, tanto aquellos traídos al relato en el proceso de invocación, como aquellos con los que

destacar sus iniciativas en pos de instalar prácticas escolanovistas en las escuelas primarias de la Capital a partir de sus propuestas de reforma en el Consejo Escolar 1° entre 1920 y 1923 (Puiggrós, 1992, pp. 46-52).

⁵ Género discursivo que compila o recupera la experiencia de sujetos, relato que se produce para dar cuenta de uno o un grupo de acontecimientos.

las narraciones propias se confrontan o confirman. Los otros que forman parte de la historia de cada quien de modo indisoluble, indican que la biografía de una persona es, de algún modo, un proceso compartido [Oberti, 2009, p. 8].

En el caso de este texto, hay múltiples indicios que permiten detectar esas otras personas en su relato. Uno de ellos es la dedicatoria calurosa del ejemplar consultado, de puño y letra de la autora, a Ernesto Nelson⁶ –de vuelta nos permite pensar en el deseo de reconocimiento–. Por otro lado, José Rezzano tuvo a su cargo la elaboración del prólogo donde ofreció una caracterización espectacularizada de la autora, significativo si se considera que se trataba de un funcionario de carrera burocrática sólida para 1946 reconociendo la labor de una directora que abandonó su cargo en circunstancias poco claras.

Por último, dentro del texto la maestra se ocupó constantemente de referir a otras personas que refuerzan la autoridad de lo que transmitió: citó extensamente cartas, notas periodísticas, informes, diálogos, remitió a ciertos personajes con nombre y apellido, con indicaciones de autor, diario, fecha de publicación, sección. Para convencer a quien lee de la veracidad de su relato, construyó a esos coparticipantes u observadores en testigos de su historia, aportó fragmentos de cartas infantiles y registros de trabajos escolares como una forma de reforzar los lazos escolares, de ahondar en su preocupación y amor por la infancia. Este procedimiento imprimió una marca que permitió rastrearla (Collin, 2006) y habilitó un itinerario de búsqueda y triangulación documental. Se observa un esfuerzo constante en el libro de esta docente por trascender a los mecanismos del olvido.

Vida y espíritu de una escuela giró en torno a las acciones que impulsó como directora de la escuela “República de México”. Sus 232 páginas están organizadas en tres apartados: la primera parte en donde Scolamieri desarrolló sus ideas acerca de la cultura estética como base y sustento de la educación integral, subdividida de acuerdo con distintas disciplinas y lenguajes artísticos; en el segundo apartado abordó la influencia de una concepción americanista en la formación del verdadero nacionalismo, y en la tercera y última sección reflexionó sobre los viajes como contribución a la educación. El libro ofrece variados recursos visuales que permiten ilustrar lo que la autora expone: cuadros, fotografías, escrituras infantiles, dibujos, toma predominancia por momentos un registro narrativo y en otras oportunidades uno argumental. A lo largo del texto opera una tensión entre determinación de las condiciones materiales y prácticas autónomas; se presentó como una docente que constantemente negoció con el entorno, se apropió de las restricciones

⁶ Ernesto Nelson (1873–1959) fue profesor, director del Museo Escolar del CNE, profesor en la Universidad Nacional de La Plata, Inspector General de Enseñanza Secundaria Normal y Especial, participó de numerosas asociaciones e instituciones destinadas al fomento de la educación y la protección de la infancia. El ejemplar consultado se encuentra disponible en la Biblioteca del Congreso Nacional.

que el contexto escolar imponía y actuó sobre ellas, en un proceso constante de disputa y negociación con las normas asignadas:

La norma no produce al sujeto como su efecto necesario, y el sujeto tampoco tiene plena libertad para ignorar la norma que instaura su reflexividad; uno lucha invariablemente con condiciones de su propia vida que podría no haber elegido. Si en esa lucha hay algún acto de agencia o, incluso, de libertad, se da el contexto de un campo facilitador y limitante de coacciones. Esa agencia ética nunca está del todo determinada ni es radicalmente libre [Butler, 2005, p. 33].

Scolamieri probablemente no eligió el nombre que se asignó a la escuela que ella dirigía ni pudo determinar los insumos que recibía, pero ciertamente optó por convertir la identidad escolar en eje de su actuación y del proyecto pedagógico y logró hacerse de los recursos que fue precisando.⁷ Desplegó constantemente una posición de responsabilidad, convicción ante los eventos narrados y frontalidad a la hora de peticionar.

Este relato también permite acercarse a una posible cotidianidad escolar entre 1920 y 1940 en Buenos Aires. A partir de una voz femenina que narró acciones escolares se dio un lugar privilegiado a actos de agencia, de creatividad, de originalidad de sus actores por sobre el registro de políticas educativas o prácticas burocráticas plasmadas en documentos o voces oficiales.

Como mencionamos, *Vida y espíritu* de una escuela se centra en sus años a cargo de la escuela "República de México". Su vida previa es una dimensión prácticamente ausente en la narración, no se aporta información sobre la formación docente de Scolamieri, sus primeras actuaciones como maestra, las circunstancias en las que llegó a la Capital Federal o su infancia y juventud en Entre Ríos. De hecho, su espacio de procedencia es un dato que aportó furtivamente el prologuista. El único registro anterior a sus acciones en la Escuela N° 7 que se imprimió en el libro es uno del que ella buscó desligarse. Se trata de la visita al pueblo natal de sus padres en Italia en 1937.⁸ Narró su llegada a ese lugar, cómo la conmovió ver en la realidad aquello que había imaginado en la fantasía, pero que finalmente optó y reivindicó dejar atrás.

⁷ Una de estas anécdotas narra cómo consiguió para la escuela una máquina cinematográfica hacia 1920: "Estaba en dirección cuando, al mirar hacia la puerta, vi que un señor muy alto, de aspecto distinguido, aguardaba sonriente que se advirtiera su presencia. Al inquirir los motivos que lo habían traído a la escuela en aquel día —tan despreciable—, él se dió a conocer: 'Soy Ángel Gallardo, pasaba por aquí' [...] En el día de aquella visita, que tanto beneficio aportó a la escuela, dije al Sr. Gallardo: —Estoy muy enojada con el Consejo Nacional de Educación, acaba de negarme una de las cinco máquinas cinematográficas, movidas a mano, que tiene en desuso el Museo Escolar Sarmiento. El presidente sonriendo, me contestó: —Mande a buscar una de ellas, hoy mismo" (Scolamieri, 1946, p. 82).

⁸ Ese viaje a Europa fue en carácter de enviada del CNE. Durante su estancia recorrió distintos países europeos, participó de eventos oficiales y elaboró informes sobre el estado de la educación en esos contextos.

Durante mi viaje de regreso, no miré el paisaje ni el cielo. Llevaba los ojos cerrados y tras los párpados, pintadas con todo su brillante colorido, las gráciles figuras de las tres muchachas que encontré en la plaza.

Ellas hicieron nacer en mí un sentimiento nuevo que puede simbolizarse en las exclamaciones que me salieron del alma; unas mientras andaba por el pueblo, repetidas mil veces en el fondo de la conciencia: –Yo pude ser como ellas, pude ser así, bonita, graciosa, pero ignorante, pude pasar mi vida aquí, sin horizontes, y al decirlas temblaba entera, como se tiembla ante la evidencia de haber estado cerca de un gran peligro... las otras me saltaron al llegar a Nápoles: ¡Bendita seas, patria, gracias mi noble tierra argentina! [Scolamieri, 1946, p. 231].

Esta idea del progreso, de posibilidades sin horizontes, de los beneficios de la cultura letrada, de modernidad, de las maravillas de la civilización, posiblemente es lo que la llevó a omitir sus orígenes provincianos. Como señalamos anteriormente, para la directora, así como también para muchas otras docentes de principio de siglo XX, acceder a un trabajo remunerado, estimado socialmente, participar de un ámbito de nuevas sociabilidades posiblemente significó una reelaboración identitaria (Morgade, 1998; Sarlo, 1998; Becerra, 2019). En este gesto, Scolamieri puso fuera del foco una dimensión de su trayectoria, la que daba cuenta de sus orígenes, este mismo relato del yo comenzaba con una historia personal ya iniciada.

Otras menciones ausentes en el relato de la educacionista son las lecturas de teóricos y referentes del escolanovismo a nivel nacional e internacional. La Escuela Nueva ingresó en Argentina en la primera parte de siglo XX a partir de vertientes europeas y norteamericanas (Caruso, 2001), que en este libro son referidas en contadas oportunidades y de manera tangencial:

Desde París fui a Londres para conocer la ciudad. Llevaba una carta del Dr. José Rezzano, dirigida al Instituto 'Nueva Era' de Londres, sede central en Europa de ésta institución pedagógica, donde el Dr. Rezzano es querido y respetado.

Me atendieron con sin igual deferencia y me hicieron acompañar a las escuelas privadas que deseaba visitar: todas ellas funcionando en locales cómodos y con todos los elementos requeridos para la enseñanza, impartida por maestros que realizaban su labor con suma eficacia [Scolamieri, 1946, p. 222].

Frente a otros relatos y descripciones cargadas de emotividad y vitalismo, no parece que su visita al Instituto Nueva Era haya producido una impresión significativa. Por otro lado, es llamativo que haya optado por presentar un apartado titulado "Ensayo de escuela activa", dando cuenta de una iniciativa formalizada por fuera de la escuela, promovida

por Clotilde Guillén de Rezzano⁹ que se implementó en la escuela “República de México”. Scolamieri describió en ese “ensayo” a partir del mobiliario, la selección de un grado de experimentación y el uso de material elaborado específicamente. Curioso, porque podría considerarse globalmente la experiencia de la escuela “República de México” como una forma de concreción de prácticas escolanovistas.¹⁰

Como se ha señalado, para este período “Directores y maestras, y en algunos casos inspectores, en el proceso de apropiación del discurso de la Educación Nueva, realizaron un importante trabajo intelectual intentando articular lo moderno europeo o norteamericano, la tradición cultural pedagógica argentina y sobre todo la historia magisterial, las idiosincrasias propias del lugar en que vivían y trabajaban” (Carli, 1992, p. 133). En esta tarea de articulación, Scolamieri optó por poner de relieve los aportes intelectuales y artísticos locales por sobre elementos extranjeros. Tampoco mencionó haber estado en contacto con docentes que impulsaron propuestas de Escuela Nueva en otros puntos de Argentina, aunque ciertamente los lazos, las redes de conocidos y su manifiesto placer por los viajes podrían hacernos suponer que al menos oyó sobre la labor de las hermanas Cossettini, de Fossatti, Bernardina Dabat, entre otras.

Las omisiones dan lugar a las invocaciones, a las menciones de aquellas personas que, por contigüidad, afinidad, coparticipación, fueron evocadas en el relato y que permiten pensar cuál era el marco de diálogos de esta maestra (Oberti, 2009). Scolamieri mencionó personalidades vinculadas a la educación en Argentina, funcionarios del CNE y maestros destacados: Clotilde Guillén de Rezzano, Federico Boero, Ángel Gallardo, Emilia Dezeo de Muñoz, Gotardo Stagnaro, Juan Mantovani, entre otros. Estos personajes son convocados para filiarse en una tradición pedagógica afín a los marcos intelectuales vigentes, a la labor escolar prescripta. Detalló de ellos los actos de felicitación, reconocimiento, aval, impulso, que permitieron a Scolamieri inscribirse en esta línea de renovación educativa que fue la Escuela Nueva y que se desarrolló con fuerza a pesar de la coyuntura política de debilidad de las instituciones democráticas en Argentina. En sus relatos se vislumbra una modernización paulatina de las prácticas escolares, que comenzó a radicalizarse a partir de 1930. Gran parte de estas propuestas renovadoras escolanovistas, que disputaban con las prácticas “tradicionales”, no ponían en duda el contenido civilizatorio de lo escolar.

⁹ Clotilde Guillén de Rezzano era esposa del prologuista y directora de la Escuela Normal N° 5 de la Capital Federal. Destacada referente de la Escuela Nueva, produjo libros de amplia divulgación en la formación docente sobre didáctica y pedagogía.

¹⁰ Es necesario recordar la impugnación a las tendencias escolanovistas que el pedagogo Aníbal Ponce había formulado en la década de los 30 al calificarlas de experiencias burguesas. Esta postura impactó especialmente en la intelectualidad comunista. Posiblemente la reticencia de Scolamieri a incluir globalmente su experiencia escolar dentro de la corriente de la Escuela Nueva haya estado vinculada a este antecedente.

Otro grupo de figuras que son traídas a escena eran predominantemente del mundo de las artes, entendido en sentido amplio (en algunos casos se conectaban con propuestas educativas o con militancias políticas): Javier Villafañe, José León Pagano, Leónidas Barletta, Benito Quinquela Martín,¹¹ Alfonsina Storni, Gabriela Mistral. Este grupo heterogéneo de personalidades de la cultura nos permite suponer ámbitos de participación, de sociabilidad en los que Scolamieri transitó. En todos los casos la autora se refiere a estas personas como amistades o contactos cercanos con quienes soslaya cierto grado de confianza. Aunque en su memoria no manifestó vínculos explícitos con organizaciones políticas, estas suposiciones podrían confirmarse al constatar un acercamiento todavía más explícito al Partido Comunista Argentino luego de culminar su carrera docente.¹² Las convergencias que subyacen en su relato son consistentes con su posición antifascista y su defensa de la democracia, tal como lo expresó a partir de su visita a Italia en el viaje de 1937 referido anteriormente:

La enseñanza en todos ellos [establecimientos educativos que recorrió] estaba dirigida a encauzar el alma de la niñez en la ideología que profesaba el gobierno de aquella hora, por lo tanto, no encontré en los establecimientos escolares italianos (como tampoco en los alemanes) nada que pudiera interesar a un educador llegado desde un país democrático [Scolamieri, 1946, p. 227].

A diferencia de posiciones escolanovistas radicalizadas (Puiggrós, 1992), la defensa constante de Gerarda Scolamieri a la democracia no se tradujo en propuestas de democratización sistemática del gobierno escolar, por lo menos esto no se constata en el relato que elaboró. Tampoco hace menciones explícitas a la defensa del laicismo pero ciertamente no sugiere ni promueve la enseñanza religiosa en las escuelas.

Dentro de un tercer grupo de afinidades podrían incluirse personalidades del campo mexicano como docentes, funcionarios, diplomáticos, intelectuales. La asignación del nombre a la escuela fue una marca indeleble que impregnó el cotidiano escolar. Luego de la visita de José Vasconcelos¹³ en 1922, estos lazos argentino-mexicanos fueron sostenidos. En este grupo podríamos incluir a figuras como Carlos Gracidas, Octavio Reyes

¹¹ Autor del mural "Trabajo" (1941), emplazado en la escuela "República de México". Se trata de una obra de 8 metros de largo por 3 de alto realizada en óleo y cera sobre un soporte de celotex. En el museo de Bellas Artes Benito Quinquela Martín se conserva una carta enviada por el pintor donde confirma las dimensiones y los costos de producción, traslado y colocación del mural.

¹² Hay referencias a la actividad de la docente vinculada con el Movimiento por la Paz (1949) como representante de la delegación argentina en París, iniciativa en estrecha relación con el Partido Comunista (Petra, 2013).

¹³ En calidad de Secretario de Educación Pública de México, José Vasconcelos promovió iniciativas de intercambio educativo y cultural con otros países de la región. Visitó por segunda vez la escuela en 1933.

Spíndola, Alfonso Reyes, Guadalupe Jiménez Posadas, Ángela Alcaraz y Agustín Leñero. Los intercambios que evocó fueron muchos a lo largo de esos 27 años al frente de la escuela: actos de confraternidad, reconocimientos culturales, actos patrios mexicanos, intercambio de banderas, contacto epistolar regular, envío de material escolar y películas, visitas de funcionarios y, finalmente, en 1941, su tan ansiado viaje a México, con el aval del CNE (argentino).

Esta red de cercanías nos devuelve a las inferencias acerca del espectro ideológico de afinidad de la educadora, teniendo presente la porosidad de las filiaciones políticas de mujeres hasta finales de la década de los treinta (Becerra, 2019). Sus vínculos con funcionarios y personalidades de la cultura mexicana posiblemente le permitieron conocer en profundidad la experiencia de un país más abierto políticamente a intervenciones culturales, en particular comunistas, que Argentina. México también fue un punto de encuentro con otros maestros latinoamericanos como Jesualdo, con quien coincidió en el viaje. El tinte melodramático atraviesa la construcción narrativa que realizó de esta travesía: "En la estación me aguardaban mis amables amigos mexicanos con quienes pasé momentos dulces bajo los techos de mi escuela porteña y con los que viví emociones inolvidables bajo el hermoso cielo de México" (Scolamieri, 1946, p. 193).

Por último, Scolamieri plasmó en su libro los rastros e indicios que remiten a otras fuentes. Se indican con detalle referencias a los eventos escolares que quedaron registrados en prensa periódica, incluso algunos pasajes de su obra son transcripciones de notas periodísticas, cartas o mensajes ajenos. Estos rasgos atribuyen a *Vida y espíritu de una escuela* un carácter testimonial, una brújula para la triangulación de información.

Memorias pedagógicas. *Vida y espíritu* en una serie

Gerarda Scolamieri no fue la única docente que hacia mediados de siglo XX produjo un texto escrito que recuperaba su trayectoria laboral. Hubo otras educadoras antes y después que exploraron procedimientos similares para dar cuenta de sí y para dejar un legado de su labor pedagógica. En una genealogía —no exhaustiva, sino que remite a obras abordadas por estudios previos— de relatos autorreferenciales elaborados por maestras podríamos mencionar:

- *Retazos de mi vida* (1929), de Nacha Pineau.
- *In distant climes and other years* (1931), de Jennie Howard.
- *Tizas de colores* (1932), de Herminia Brumana.
- *Mis recuerdos* (1935), de Carlota Garrido de la Peña.
- *Autobiografía intelectual* (1954), de Angélica Mendoza.
- *Alegato pedagógico* (1959), de Florencia Fossatti.

Estas escrituras, de corte intimista, introspectivo, constituyeron un género menor dentro de la escritura pedagógica (Pineau, 2020). Todos los títulos contienen recuerdos, registros, construcciones performativas (Butler, 2005) que evocan acciones educativas disruptivas. Algunas audaces, como el desembarco en un nuevo país en pos de un ideal civilizatorio como el caso de Howard, maestra traída por Sarmiento de Estados Unidos. En otros, el nudo del relato está puesto en las sanciones autoritarias sobre prácticas educativas democratizadoras, tal como lo analiza Florencia Fossatti a partir del proyecto educativo que llevó adelante en la Escuela Presidente Manuel Quintana entre 1931 y 1936 en Mendoza (Godoy y Trejo, 2021).

En estas publicaciones se percibe una tensión entre marcos normativos y desempeños laborales que decanta en formas de apropiación, confrontación y negociación con las normas. Se da un lugar privilegiado a los momentos excepcionales de la trayectoria de sus autoras como los viajes pedagógicos que abren la posibilidad de salir a conocer lo nuevo, aventurarse, tener encomendada una misión de estudio, interactuar con personas lejanas del circuito de sociabilidad habitual. Cuando estos viajes pedagógicos ocurren, refuerzan convicciones, aportan nuevas lentes, transforman a las viajeras y las conectan con una comunidad más amplia preocupada por temas educativos; cada docente elabora una mezcla de elementos que es propia y que contribuye a generar su propio relato biográfico.

¿Interesa encontrar una verdad en la experiencia narrada por estas mujeres docentes de mediados de siglo? ¿Estas experiencias expresan eventos ocurridos? ¿Relatan una verdad irrefutable? Probablemente haya muchos olvidos, equívocos y zonas polémicas de los discursos de estas maestras. Interesan en tanto acto performativo, que construye posiciones de sujetos, que crea realidades y que propone representaciones de los eventos que describen, que jerarquizan acontecimientos y personajes. Podríamos decir con Scott (2001) que la experiencia es producción discursiva y lenguaje. La condición de docente en muchos de los casos señalados, y en particular de Scolamieri, "capturó la identidad de la mujer condicionando [o favoreciendo] sus tránsitos por el espacio público" (Caldo, 2019, p. 537).

A diferencia de otras fuentes documentales, estos libros habilitan el protagonismo femenino y, en contraparte, las mediaciones masculinas parecen atenuadas en los textos. De esta manera, estos libros permiten poner en el centro del análisis a algunas mujeres, esas que fueron una mayoría tan abrumadora entre las filas del magisterio desde fin del siglo XIX (Morgade, 1998) y, sin embargo, en pocas oportunidades lograron desempeñar puestos de gestión o legar testimonios en primera persona. En todos los casos, las autoras construyeron la docencia como una actividad que se realizaba con entrega, abnegación, vocación de servicio, convicción, demandando no solo su tiempo sino también sus preocupaciones. Scolamieri lo expresaba con estas palabras:

Sentía a los niños de la escuela muy cerca de mí, estuviese donde estuviese y mi alma necesitaba que supieran que los recordaba, que estaba junto a ellos a pesar de la distancia, atenta a la educación de todos, preocupada por la instrucción de cada uno, igual que si me encontrara en la escuela [Scolamieri, 1946, p. 220].

Hay una convicción ética y política detrás de su compromiso laboral. Puede suponerse que esta dedicación no haya sido efectivamente como se la relata, podría tratarse de una construcción o adscripción a un ideal de maestra que es acaparada y apasionada por la escuela. Ser maestra en estos relatos se impone sobre otras posibilidades u opciones identitarias (Becerra, 2019), que para la época apuntaban indefectiblemente a la vida doméstica y la maternidad, a la vez que es lo que confiere la autoridad para enunciar sus relatos, la base de reconocimiento que es necesaria para la producción de registros testimoniales que además tenían intención de plasmar un relato de sus vidas:

El más íntimo de los cuadernos, abandonado en un rincón de un granero y encontrado unos siglos más tarde, sugiere a pesar de todo que quien lo escribió pretendía más o menos ser descubierto y pensaba que los acontecimientos de su vida necesitaban ser escritos [Farge, 1991, p. 12].

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo recorrimos algunos aspectos de la vida de Gerarda Scolamieri, directora por más de dos décadas de la escuela "República de México". Por un lado, exploramos rasgos escolanovistas en su relato pedagógico que pueden detectarse en la jerarquización de los sentidos, la valoración de lenguajes artísticos y la emotividad como vías de aprendizaje, en los contactos culturales que la docente propició en su escuela, en una mirada sensible y centrada en la infancia. En segunda instancia abordamos algunos de los rasgos de *Vida y espíritu de una escuela* que permiten pensar su libro como una narrativa autobiográfica y testimonial, tomando las propuestas de Butler (2005), Collin (2006) y Oberti (2009). Exploramos los supuestos de enunciación sobre los cuales se produjo su obra, los mecanismos complejos que plantea en relación con la normatividad, la presencia de otras personas en este relato del yo, la preocupación por transformar huellas en marcas que permitan visibilizar el legado educativo de esta docente. Señalamos los vínculos particulares que Scolamieri entabló con la corriente escolanovista en Argentina y la especificidad de su perspectiva pedagógica. Por último, pusimos en relación este texto con otros elaborados por docentes que presentan características similares para pensarlos como espacios de performatividad y de construcción de identidades.

¿Quién o quiénes eran y son legibles? ¿Bajo qué condiciones de posibilidad? En este trabajo analizamos la escritura autorreferencial de Gerarda Scolamieri a mediados del siglo XX. Revindicar el carácter de fuente de este libro se enmarca en un intento por valorar la acción de mujeres en contraposición a mecanismos de invisibilización de sus aportes en la construcción de grandes relatos pedagógicos que en muchos casos omiten el tratamiento específico de aportes femeninos. Se intentó poner a *Vida y espíritu* en una serie de *memorias pedagógicas* que, con procedimientos similares, produjeron relatos en primera persona. Esos textos ofrecen relatos descriptivos sobre prácticas escolares que exaltan el disenso y la creatividad de la labor docente. Esta caracterización permitió poner en diálogo la obra escrita de Scolamieri con la de otras maestras de la primera parte del siglo XX (Howard, Fossatti, Pineau, Brumana, Garrido de la Peña, Mendoza) que enunciaron abiertamente sus acciones pedagógicas, intentando rendir cuentas de su labor, legar un testimonio y al mismo tiempo conseguir adhesión de su público.

Quedan varias aristas de este tema por explorar, entre ellas, hasta qué punto la experiencia de Gerarda Scolamieri dialoga con proyectos pedagógicos de su época, qué mediaciones pueden identificarse entre políticas educativas y prácticas pedagógicas y qué rol juega la docencia en ese proceso, qué relaciones se pueden establecer entre memorias pedagógicas de diferentes representantes del magisterio y cómo se vinculan con la posición política y laboral de esos sujetos y, por último, qué aportes ofrecen estos relatos para aproximarnos a la historia de quienes dejaron tenues marcas (Collin, 2006) y qué efectos producen sobre los relatos de mayor visibilidad.

Referencias

- Becerra, M. (2019). Un cuarto propio: relaciones de género, amor y magisterio en la Argentina de inicios del siglo XX. *Propuesta Educativa*, (51), 42-60. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-dossier-BECERRA.pdf>
- Butler, J. (2005). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Caldo, P. (2019). Solteras o debidamente casadas. Aproximaciones a una arista poco explorada en la historia de las maestras argentinas, 1920-1950, *Arenal*, 26(2), 521-540. <http://dx.doi.org/10.30827/arenal.v26i2.5402>
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En A. Puiggrós (dir), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* (pp. 99-160). Galerna.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 93-134). Paidós.
- Collin, F. (2006). Historia y memoria o la marca y la huella. En *La praxis de la diferencia. Liberación y libertad* (pp. 111-126). Icaria.

- Consejo Nacional de Educación (1917). *Sesión 37. Día 7 de mayo de 1917*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Actas-CNE/1917/Actas-CNE-1917-37.pdf>
- El Monitor de la Educación Común (1945). Núm. 867. Consejo Nacional de Educación/Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Edicions Alfons El Magnanim.
- Fiorucci, F. (2011). *Intelectuales y peronismo*. Biblos.
- Frechtel, I. (2018). El maestro como sujeto de la renovación escolar en la reforma de los programas de 1936: crear consensos, formar una comunidad emocional. En P. Pineau, M. Serra y M. Southwell (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (pp. 95-107). Biblos.
- Godoy, F., y Trejo, M. (2021). Memorias pedagógicas. Mujeres y sus huellas. En P. Caldo, Y. de Paz y J. Vassallo, *Historia, mujeres, archivo y patrimonio cultural. Tejidos de tipos documentales para una historia de mujeres con perspectiva de género* (t. II, pp. 157-172). ISHIR-Instituto de Investigaciones Socio Históricas Regionales del CONICET.
- Guillén, C. (1934). *Hacia la escuela activa*. Librería de Jesús Menéndez.
- Gvirtz, S. (2019). Escuela nueva. En F. Fiorucci y J. Bustamante, *Palabras clave en historia de la educación argentina* (pp. 147-149). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Karush, M. (2013). Politizar el populismo. En *Cultura de clase. Radio y cine en la creación de una Argentina dividida (1920-1946)* (pp. 223-266). Ariel.
- Morgade, G. (comp.) (1998). *Mujeres en la educación: género y docencia en Argentina 1879-1930*. Miño y Dávila.
- Oberti, A. (2009). Lo que queda de la violencia política. A propósito de archivos y testimonios. *Revista Temáticas*, (34), 40-57.
- Petra, A. (2013). Cultura comunista y guerra fría: los intelectuales y el Movimiento por la Paz en Argentina. *Cuadernos de Historia (Santiago)*, (38), 99-130. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/29960/31737>
- Pellegrini, M. (2017). Sensibilizar cuerpos para trabajar, sensibilizar cuerpos para consumir: la Escuela Nueva santafesina, Rosario, 1935-1950. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, (4), 137-159. <https://doi.org/10.35428/cds.v0i4.56>
- Pineau, P. (2020). *Escritos maestros: una revisión de sus producciones en el tiempo*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Puiggrós, A. (dir.) (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna.
- Sarlo, B. (1998). Cabezas rapadas y cintas argentinas. En B. Sarlo, *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas* (pp. 11-92). Ariel.
- Scolamieri, G. (1946). *Vida y espíritu de una escuela*. Buenos Aires.
- Scott, J. (2001 [1991]). "Experiencia". *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 2(13), 42-74.

Salvar la nación: debate entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado en Ecuador en la década de 1940

Saving the Nation: Debate among intellectuals,
journalists and State officials in Ecuador in the 1940s

Freddy Orlando Auqui Calle*

Resumen

El problema de la incorporación de las poblaciones étnicamente diferentes (especialmente del sector indígena) a la nación es un evento de larga duración que se encuentra presente en los círculos intelectuales y políticos en Ecuador desde finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX. El tema central de este texto es el análisis de los debates entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado respecto al rol de la educación en la construcción de una población culturalmente homogénea y su incorporación al cuerpo de la nación, durante la década de 1940. Se concluye que, para las élites políticas e intelectuales, la educación fue concebida como el principal agente de homogeneización y por tanto de incorporación a la nación.

Palabras clave: Nación, educación, poblaciones étnicamente diferentes, homogeneización cultural.

* Universidad Andina Simón Bolívar. Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención CCSS por la Universidad Central (2010), Maestro en Antropología por FLACSO-Ecuador (2016) y Maestro en Historia por la Universidad Andina Simón Bolívar (2022). Ha sido profesor de educación secundaria y superior. Sus investigaciones más recientes abordan temas de la historia de la educación y los conocimientos tradicionales de los pueblos andinos, entre otros. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7482-6516>, correo electrónico: facalle25@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Auqui Calle, F. O. (2023). _Salvar la nación: debate entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado en Ecuador en la década de 1940. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 51-74. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.498>



Abstract

The problem of the incorporation of ethnically different populations (especially the indigenous sector) into the nation is a long-standing event that has been present in intellectual and political circles in Ecuador since the late XIX century and well into the XX century. The central theme of this text is the analysis of the debates among intellectuals, journalists, and state officials, regarding the role of education in the construction of a culturally homogeneous population, and its incorporation to the body of the nation, during the 1940s. It is concluded that for the political and intellectual elite education was perceived as the main agent of homogenization and, therefore, of incorporation into the nation.

Keywords: Nation, education, ethnically different populations, cultural homogenization.

Introducción

Durante los años veinte y treinta del siglo pasado el Ecuador experimentó una profunda crisis que afectó a todas las esferas de la sociedad (Orquera, 2020). Esta crisis se agudizó a partir de la guerra con el Perú en 1941: Ecuador fue derrotado y tras la firma del Protocolo de Río de Janeiro en 1942 perdió “278.000 kilómetros cuadrados de su territorio” (Ayala, 1993). Para algunos historiadores como Enrique Ayala Mora, el fracaso sumió al país en una depresión social que duró varias décadas. La derrota había trastocado –entre otros aspectos– los valores de la nación, y en general puso en evidencia un sistema político que había sido incapaz de ocupar los espacios territoriales en disputa (Prieto, 2004).

Funcionarios del Estado, intelectuales y periodistas protagonizaron un intenso debate respecto a cómo reconstituir los valores de la nación luego de la derrota.¹ Hubo un consenso entre las élites intelectuales y políticas en que aquello se podía lograr a través de la incorporación de las poblaciones históricamente excluidas (indios, negros, montuvios,² analfabetos) a la nación. Este era un anhelo incumplido –de las élites– que se había prolongado desde finales del siglo XIX (Maugushca, 2007), y a partir de la guerra y derrota con el Perú en 1941 se revitalizó con nuevos matices.

Durante el liberalismo de finales del XIX y comienzos del XX las élites habían anhelado construir una nación racialmente homogénea, empero, para mediados de siglo ese ideal entró en declive (Pérez, 2014, p. 179). Si bien la idea de una nación concebida

¹ En la retórica de la época, cuando se habla de *nación* se entiende como un equivalente de la *patria*. Sin embargo, aquí se hace una breve distinción: cuando se habla de la nación se refiere al espíritu de unidad entre ecuatorianos blanco-mestizos, y cuando se habla de la patria se refiere a la defensa del territorio en términos militares. Ello obedece a la transformación del discurso debido a la etapa del conflicto bélico con el Perú.

² Para mediados del siglo XX el término “montuvio” hacía referencia a los campesinos de la región costera (considerados en similares condiciones de precariedad que los indios de la Sierra). Actualmente la Constitución de la República del Ecuador (2008) les reconoce como pueblo y cultura montuvia susceptible de derechos.

como un todo homogéneo se había prolongado hacia los años treinta, esta ya no se concibió como una armonización racial, sino cultural, “en favor del modelo dominante blanco-mestizo” (Sinnardet, 2000, p. 118). Las formas y dispositivos de diferenciación y exclusión se modernizaron y transitaron de la raza a la cultura, de modo que durante los años cuarenta, a pesar de que en el discurso aparece aún el problema de la raza, el anhelo ahora era construir una nación culturalmente homogénea. En la opinión pública hubo un acuerdo general en que la educación sería el vehículo, si no el más importante, para la consecución de ese objetivo.

La educación se convirtió así en un equivalente de la cultura. Es decir, el espacio donde se construiría la cultura era la escuela, cuyos valores básicos eran: saber leer, escribir y contar, conocer normas básicas de higiene, tener valores cívicos y patrióticos, ser elementos activos en el mercado, entre otros (Sinnardet, 2000). Quienes no poseían estos valores culturales mínimos quedaban excluidos del cuerpo nacional y político, a través de la restricción de ciudadanía. De ahí el objetivo de este artículo, analizar los discursos y debates de periodistas, intelectuales y funcionarios del Estado respecto al rol de la educación en los procesos de incorporación y reconstrucción del imaginario de nación en la época de la posguerra.

Con base en los principios del método histórico, el tratamiento descriptivo y analítico de este texto se fundamenta en una visión foucaultiana en la línea de la biopolítica. Los sujetos e instituciones que protagonizaron los debates sobre educación, cultura y nación se consideran parte de un conjunto de relaciones de poder en constante dinámica; un tipo de poder que es entendido como “un modo de acción de unos sobre otros”, más o menos pensado y destinado a actuar y mover las conductas de los sujetos hacia un fin determinado (Foucault, 2001, p. 243); en este caso, en torno al ideal de los valores culturales blanco-mestizos.

El artículo está estructurado a partir de las diferentes miradas sobre los imaginarios de la nación ecuatoriana. Inicia con una breve descripción sobre cómo la derrota frente a Perú afectó la representación simbólica de la nación, a la vez que posibilitó un horizonte de expectativas respecto a la incorporación de las poblaciones étnicamente diferentes a la nación a través de su educación. En la segunda parte se presentan algunas ideas respecto al indigenismo y el positivismo social, como marco ideológico presente en el debate sobre la nación y su relación con la educación y la cultura. Luego se describen los discursos producidos por los organismos estatales respecto a la educación como el principal elemento para la reconstrucción social y cultural de la nación. Seguido a ello se tratan los debates sobre el rol que asumieron periodistas e intelectuales en el discurso sobre la reconstrucción de la nación, y finalmente se analizan los debates sobre la nación ocurridos dentro de la Asamblea Constituyente de 1944-1945.

La derrota frente a Perú en 1941 y el hundimiento de la nación

*...pródigo riego de sangre con el que
se ha fertilizado el espíritu de la patria.*
(Bustamante, 1941, p. 208).

En julio de 1941 Ecuador y Perú protagonizaron el conflicto bélico que hoy es conocido como *La Guerra del 41*. La frontera sur de Ecuador fue el escenario de esta disputa territorial. La consecuencia más importante para Ecuador fue la pérdida, luego de la firma del Protocolo de Río de Janeiro en enero de 1942, de una gran parte de su territorio amazónico. Según Katerinne Orquera, la derrota produjo un sentimiento de frustración nacional que marcó toda la década porque “sacudió la representación simbólica de la nación” (Orquera, 2000b, p. 179). Y en general, después de la guerra y la derrota el panorama social desordenó los consensos que había hasta entonces en la sociedad ecuatoriana sobre nación, cultura, educación, ciudadanía.

Fue en la opinión pública donde la frustración nacional adquirió forma. Las páginas de los periódicos del país fueron el escenario donde se publicaron varios artículos de opinión en los que se expresó este sentimiento. En palabras de Manuel Medina, un conocido periodista de la época que se encontraba fuera del país (1944), el Ecuador daba “el espectáculo de marchar por el camino de la destrucción por fuerzas antagónicas descompuestas [...] la única solución que yo veo [decía] es procurar una férrea unidad nacional; retornar al civismo; destruir los cánceres políticos y sociales que nos carcomen; incorporar a las grandes masas del pueblo a la vida civil y a la función Nacional” (El Comercio, 1944, p. 5). Independientemente de su adscripción política o regional, esta impresión trágica respecto a la imagen del país fue compartida por otros periodistas, políticos e intelectuales. El 1 de agosto de 1941 el diario *El Comercio* publicó un artículo en el que se afirmaba: “Después de la dolorosa experiencia por la que hemos pasado, después de esta guerra a la que nos ha arrastrado el Perú, estamos en el caso de examinarnos a nosotros mismos [...] de ver nuestra realidad [...] para aplicar a nuestro organismo nacional los remedios que requiera” (El Comercio, 1941a, p. 4). Así, en la opinión pública las reflexiones se balancearon entre dos extremos: entre el sentimiento de depresión interno y el deseo de salir de la crisis.

Según una de las voces intelectuales más importantes durante estos años (Benjamín Carrión), el Ecuador nunca antes se había encontrado en una crisis tan profunda como la que había dejado la derrota frente a Perú. Empero, en su discurso, plagado de un lenguaje trágico-religioso respecto a la casi desaparición de la patria, se evidenciaba también un discurso de tipo redentor. Y al igual que para otros pensadores de la época, para Carrión la

unidad nacional era uno de los elementos más relevantes en la tarea de la reconstrucción nacional (Carrión, 1943).

La guerra había producido “sentimientos mezclados relacionados con la fragmentación de la nación, sus debilidades políticas y económicas y la exclusión cultural y política del pueblo” (Prieto, 2004, p. 202). Según Ayala Mora, este fracaso sumió al Ecuador en un profundo sentimiento de “impotencia nacional, algo así como un trauma colectivo que duró décadas” (Ayala, 2016, p. 23). Lo más relevante de la derrota, afirma Mercedes Prieto, fue que esta puso en evidencia “la debilidad de la nación [...] la ineficiencia militar” y especialmente un sistema político que había sido incapaz de ocupar los territorios en disputa (Prieto, 2004, p. 201). Para Milton Luna, la difícil experiencia de la guerra dio lugar a que el nacionalismo en Ecuador se definiera, desde esos años, a partir del problema territorial. Es decir, aunque el componente territorial había estado presente desde décadas atrás, después de la guerra con el Perú se puso por delante de los nacionalismos de corte social y civilizatorio (Luna, 2005).

Estos y otros problemas internos generaron una serie de debates entre intelectuales, periodistas y funcionarios del Estado (como se verá más adelante) sobre la necesidad de superar la crisis y cambiar la difícil realidad en que se encontraba el Ecuador durante esos años.

La derrota ofreció al Ecuador dos posibilidades: la de examinar la composición y valores internos de la sociedad ecuatoriana y, sobre todo, medir sus fuerzas al encararla. Según Medina Castro, la derrota estuvo relacionada con la incapacidad de la oligarquía como clase gobernante, una oligarquía que “apenas pudo organizar una diplomacia errática y débil, sin norte concreto. Debilitó al país. Escindió a la nación. Desarmó al ejército. Franqueó el acceso al enemigo. Creó las condiciones objetivas para la derrota. Y consagró la mutilación del país” (Medina, 1996, p. 340). Es decir, en cuanto valoración estructural, el Ecuador no supo responder de forma adecuada al conflicto debido a sus problemas internos, y en cuanto a medir sus fuerzas al encarar la derrota, luego del Protocolo de Río se convirtió en un país débil y afectado por un profundo sentimiento de adversidad.

El golpe anímico sufrido, sin embargo, pronto se convirtió en el propulsor del deseo de reconstrucción y unidad nacional. Desde la sociedad civil se impulsaron acciones de protesta contra la invasión peruana. Varias asociaciones, instituciones, gremios, individuos de todas las clases—incluido el Estado— se unieron en la cruzada por la defensa de la patria (El Debate, 1941a). En el imaginario “cesó la pugna banderiza y todos los ecuatorianos, agrupados en torno a su bandera, proclamaron la urgencia de velar por los intereses colectivos defendiéndolos valerosamente de la usurpación extranjera” (El Debate, 1941b, p. 4). Se creó así en la opinión pública una imagen de armonía y unidad. Veamos el siguiente ejemplo:

Todas las fuerzas vivas del país: los Partidos políticos, la Clase universitaria, el Obrero y hasta los campesinos ignoros y esclavizados sintieron florecer en sus espíritus el más vivo patriotismo. Todo el país estaba dispuesto al sacrificio; todos rodearon al Gobierno, todos hacían labor de comprensión y armonía. Las luchas de clases, las contiendas políticas y todos los antagonismos religiosos, habían desaparecido: sólo el amor patrio enervorizaba los corazones, sólo el ideal de defender el suelo de nuestros mayores inquietaba los espíritus [...] La prensa, la radio, los capitales privados, los salarios de los obreros, los sueldos de los empleados públicos y privados, los jornales de los campesinos, los honorarios de los profesionales, todo se puso espontáneamente al servicio del Gobierno y de la Defensa Nacional [Gallegos, 1945, pp. 5-6].

Este sentimiento de unidad en la práctica se transformó en algunas acciones colectivas e institucionales que se registraron en las páginas del diario *El Comercio* (1941-1942). Las damas colombianas residentes en Quito organizaron una colecta nacional de donativos para enviar a la frontera. Se creó el reglamento para la determinación y cobro de impuestos para las necesidades de la defensa nacional. El Ministerio de Educación y el magisterio se irguieron “en una sola voz para ofrecer su apoyo a la causa de la defensa del país”. Se produjeron acuartelamientos masivos y se desarrollaron desfiles de unidad. San Miguel, Tabacundo, Pangua, Chambo, Guanujo, Quito, Cuenca, y muchos otros pueblos, protestaron en contra de los ataques peruanos y recogieron fondos para la defensa del país (El Comercio, 1941b, pp. 4-5). Fueron una serie de iniciativas que aspiraban a la reconstrucción de la unidad nacional afectada por la guerra y la derrota.

De ahí que a lo largo de la década del cuarenta “la identidad ecuatoriana aparece [...] como modelada por la guerra con el Perú” (Pagnotta, 2008, p. 5). O lo que es lo mismo, los imaginarios de la nación se fueron construyendo durante estos años en medio de una tensión por fortalecer la identidad ecuatoriana como nación y a la vez defender los límites territoriales frente a una posible nueva amenaza. En medio del desasosiego, las élites intelectuales y políticas construyeron en la opinión pública la idea de que el único camino para fortalecer los lazos de unidad era convidar a todos los ecuatorianos (indios, campesinos, negros, cholos, montuvios) a ser parte de la nación. La educación del pueblo era el elemento más importante para conquistar ese objetivo, al tiempo que estaba orientada a construir ciudadanos culturalmente homogéneos.

En ese marco, intelectuales y periodistas, vinculados con revistas o periódicos, tuvieron un rol protagónico en la construcción de la opinión pública durante la década de 1940. Como demuestra el estudio de Katerinne Orquera, los intelectuales durante esos años estuvieron vinculados con el sistema editorial de los medios de comunicación, y aprovecharon las páginas de los periódicos para expresar su posición política frente a

la crisis de la postguerra y otros asuntos públicos (Orquera, 2020b). Los periódicos y las revistas fueron una importante plataforma para que los intelectuales expresaran sus preocupaciones sobre las necesidades del pueblo, la realidad social, la política, la higiene, la coyuntura del conflicto con el Perú, la necesidad de repensar la nación, la ciudadanía, y para que se divulgara el liderazgo y la puesta en práctica de proyectos relacionados con la educación y la cultura.³

En el caso de los periodistas, algunos de estos de prestigio y caracterizados como intelectuales, otros como reporteros, redactores, cronistas, etc., asumieron un rol pedagógico respecto a la sociedad ecuatoriana iletrada. Según Guillermo Bustos, el periodismo durante esos años fue “punta de lanza de la creación de esferas públicas” y, en consecuencia, fue parte del proceso de construcción nacional (Bustos, 2017, p 140). De ese modo “el debate público [...] sobre la construcción de la idea de nación, la construcción del pasado y de la identidad, no [quedó] restringido a los circuitos intelectuales” (Orquera, 2020b, p. 93).

Las ideas del indigenismo y el positivismo social, en auge durante esos años, tuvieron una importante influencia en la formación de la opinión pública respecto al fortalecimiento de los sentimientos nacionales y la incorporación de las clases populares al cuerpo nacional y la comunidad política de ciudadanos.

La educación como salida a la crisis: miradas indigenistas, higienistas y positivistas

La derrota frente a Perú había provocado un sentimiento de unidad y autocrítica, empero aquello no era suficiente. Para las élites intelectuales y políticas las aspiraciones de reconstrucción nacional y salida de la crisis de la nación debían consolidarse en la práctica. Como hemos dicho, uno de los temas relevantes con miras a plasmar ese objetivo, que llegó a discutirse en la Asamblea Constituyente de 1944–1945, fue el de la incorporación de las poblaciones étnicamente diferentes a la nación. Tanto el indigenismo como el positivismo social fueron dos corrientes de pensamiento en auge en esos años que influyeron de forma decisiva en el desarrollo del discurso sobre la incorporación. Según Víctor Breton, el indigenismo fue una corriente de pensamiento que surgió en la segunda mitad del siglo XIX a propósito de intervenir en las comunidades campesino-indígenas. Nació de una especie de toma de conciencia de algunos intelectuales sobre la importancia de los indios en las esferas nacionales (Breton, 2000).

³ Esta afirmación se encuentra basada en la información de *Revista Ecuatoriana de Educación*, *Revista de la Casa de la Cultura Ecuatoriana*, *Revista Ecuatoriana de Higiene*, *Revista Filosofía y Letras*, *Revista Anales* (de la década de 1940), que hoy reposan en el archivo de la Biblioteca Aurelio Espinosa Polit.

Las palabras de Víctor Gabriel Garcés –periodista e intelectual vinculado a la Unión Nacional de Periodistas (UNP) y a la Casa de la Cultura Ecuatoriana, concededor de los problemas nacionales, especialmente en temas concernientes al indigenismo– reflejan el estado en que se encontraba este debate:

Por muchos años, por muchísimos, hemos vivido en el país pegados a una fórmula de redención de las clases indígenas ecuatorianas. La fórmula anuncia un anhelo más, que el medio de redenciones o un plan para realizarlas. "Hay que incorporar al indio a la cultura nacional", es el viejo lema incumplido. "Hay que redimir al indio", es la frase indispensable en ambientes de sentimentalismo indigenistas que no demuestra otra cosa que la falsa emoción o emoción cierta pero fugaz de nuestras gentes. Cuando se ha tratado de pasar del simple enunciado teórico a estas u otras fórmulas de compasión hacia el indio de nuestras comarcas, allí asoman las dificultades. Mientras unos opinan que solamente la educación es capaz de producir un movimiento de "incorporación" espontánea inicial de los indios a la cultura, a alguna que la tengamos de modelo en el país, otros piensan que la educación por sí sola no ha de lograr semejante finalidad [Garcés, 1945, p. 89].

Al tiempo que se evidenciaba el anhelo de incorporación incumplido, la educación aparece en el discurso, aunque un tanto difusa, como el vehículo más importante para la integración de los sectores subalternos (especialmente de los indios) a la nación, a la cultura nacional. Esta idea fue compartida por Moisés Sáenz, máximo representante del indigenismo en el ámbito latinoamericano durante los años treinta. Este pensador decía que el problema del indio se podía solucionar a través de su incorporación a la sociedad y nación (Prieto, 2010), en cuyo caso su educación era vista como el medio más importante (Fernández, 2016, pp. 25–26).

Por su parte, Pío Jaramillo Alvarado, profesor de la Universidad de Guayaquil y representante del Ecuador en el Congreso Indigenista de México, en su tratado titulado "Situación política, económica y jurídica del indio en el Ecuador" (1940) afirmaba que "en todas partes se ha coincidido en que hay que educarlo e instruirlo [al indio] para capacitarlo en la vida ciudadana y esta educación debe tener por base a la escuela rural, la escuela industrial, y aun, la disciplina de la escuela militar" (Jaramillo, 1940, pp. 9–10). Esta consideración se relaciona con el discurso del Estado e intelectuales durante las primeras décadas del siglo XX, orientado a homogenizar, mestizar, culturizar, higienizar, promover valores cívicos y patrióticos, construir un elemento activo en el mercado.

El proceso de incorporación se había pensado en sentido económico, social, e incluso político (Sinnardet, 2000). Tan es así que Jaramillo Alvarado afirmaba que de nada le servirá (al indio) saber leer y escribir si este continúa de peón en las haciendas. Evidentemente los problemas estructurales de la sociedad ecuatoriana no se iban a solucionar

a través de la homogeneización cultural, la educación, ser parte de la nación simbólica, o a través de la igualdad en la ciudadanía, sin embargo, en la opinión pública se creó un discurso redentor alrededor de la educación y la cultura.

Desde los años veinte y treinta en Latinoamérica, y en Ecuador sobre todo durante la década del cuarenta, las preocupaciones indigenistas en la práctica se centraron en la implementación de una pluralidad de proyectos educativos, unos dirigidos por el Estado y otros por instituciones privadas. Excluidos los indios simbólicamente de la nación y de los derechos de ciudadanía, “en su calidad de iletrados, la educación, es decir su alfabetización, fue pensada como vehículo de igualdad legal frente al resto letrado de la población” (Fernández, 2016, p. 15). En un tiempo en el que “las élites vieron a los indígenas como algo que amenazaba la unidad nacional y el [...] desarrollo económico del país” (Becker, 2007a, p. 137), el indigenismo recurrió a la educación como el principal vehículo para “la integración de los indios y para resolver las tensiones entre igualdad y exclusión [...] de la vida civilizada” (Prieto, 2004, p. 186). Es decir, educar a los sectores subalternos (especialmente a los indios) que hasta entonces habían estado excluidos de la nación, la cultura y la vida política, fue parte de un discurso integracionista que se revitalizó en las esferas de las élites políticas e intelectuales en la época de la posguerra.

No se entienda con ello que el problema de la integración a través de la vía educativa haya sido un proyecto dirigido en exclusividad al sector indígena, sino a más de la mitad de la sociedad ecuatoriana que para los años cuarenta era analfabeta. Sin embargo, la presencia de la población indígena sí fue la que llegó a definir “las modalidades de la incorporación nacional”, puesto que se consideraba un problema para el desarrollo del país (Sinnardet, 2000, p. 112).

Junto al indigenismo, como se dijo líneas atrás, otra corriente de pensamiento que estuvo presente en los debates sobre educación e incorporación social fue el positivismo. Basándose en los principios de esta corriente, en varias investigaciones relacionadas con disciplinas como la antropología, la sociología, la medicina, la higiene, durante los años treinta y cuarenta, el indio del Ecuador fue su objeto de estudio. Estas investigaciones abordaron temáticas como su anatomía, su conducta, sus rasgos físicos, su higiene, sus características sanguíneas, el ambiente, su inteligencia, etcétera. Algunos de los conceptos que se usaron para definirlos fueron: *indios*, *autóctonos*, *primitivos*, *raza vencida*, *aborígenes*, entre otros.⁴ En el caso específico de la antropología, especialmente en México y Perú en la primera mitad del siglo XX, sin que con ello se descarte el caso ecuatoriano, esta contribuyó “a los procesos de formación de estados-nacionales, en el objetivo de integrar

⁴ Las afirmaciones de este párrafo están basadas en los archivos de la revista *Anales de la Universidad Central* (1938-1952) y los archivos de la *Revista de la Casa de la Cultura* (1946).

simbólica y políticamente a las poblaciones nativas y/o indígenas, antes marginadas y excluidas del discurso nacional” (Sandoval, 2020, p. 29).

En su conjunto estos estudios y conceptos, motivados por ideas indigenistas y guiados por nociones científicas del darwinismo social, llegaron a la conclusión de que la raza indígena se encontraba en un estado de inferioridad frente a los demás grupos humanos de la nación ecuatoriana, “condición que los intelectuales consideraban entender científicamente” (Fernández, 2016, p. 24). Esta idea es vital para comprender los proyectos educativos y de asistencia social dirigidos al sector indígena y de manera más amplia a los sectores populares iletrados durante los años cuarenta. A pesar de que los “pensadores utilizaron categorías sociales para clasificar a los nativos de la sierra [...] la raza fue la categoría maestra desplegada para marcar sus peculiaridades” y diferencias (Prieto, 2004, pp. 79–80). Ello reforzó la idea –entre las élites– de que existía una relación de superioridad e inferioridad entre razas, y además el imaginario de que algunas de estas se encontraban en pleno proceso de evolución. Empero, surge en el discurso la posibilidad de superar la condición de barbarie a través de su educación.

En 1945 el reconocido intelectual y médico Julio Enrique Paredes, rector de la Universidad Central, afirmaba que “ningún programa de reconstrucción nacional o mundial tendrá éxito pleno, si no se lo concibe a base de [sic] un cambio en la mentalidad de los individuos, y no se lo ejecuta por medio de un plan educativo”. Si bien en su conferencia defendía la educación hacia la totalidad de la población ecuatoriana, enfatizaba en que la peor posición social la tenía el indio (Paredes, 1945, pp. 6–8).

De modo que campesinos, indios, negros, montuvios, en su condición de analfabetos, en el discurso se convirtieron en cuerpos dóciles que debían ser transformados, moldeados bajo el modelo cultural hegemónico que impulsaba el sistema educativo estatal y los proyectos de alfabetización. Para Eduardo Kingman, ello “formaba parte de una acción de mayor alcance, en la línea de la biopolítica” (Kingman, 2006, p. 274). Siguiendo a Foucault, las élites políticas e intelectuales organizaron una serie de “intervenciones y controles reguladores” de la población con miras a transformar a los sujetos, especialmente del sector indígena, al sistema cultural hegemónico (Foucault, 1977). El tamiz por el que debían atravesar era la educación del cuerpo y la psiquis: saber leer y escribir (en castellano), tener nociones de cálculo, conocer la historia nacional, la geografía patria, poseer valores cívicos y de higiene, cambiar los hábitos de vestimenta, entre otros. Según el discurso de los intelectuales positivistas e indigenistas, ello permitiría en el espacio urbano o rural construir sujetos con valores culturales, con una profunda conciencia de su nación y capaces de defender su patria.

Se creía que otro elemento importante de la transformación cultural era la higiene. “Para cada clase, para cada grupo, para cada población y país, corresponde un régimen o

nivel de vida, bajo las normas de Higiene [...] la higiene moderna aspira a renovar [...] las condiciones materiales de la vida como el estado social de los pueblos” (Suárez, 1942, pp. 7-9). Otros elementos que debían concretar la transformación de los sujetos eran el cambio del lenguaje, la apariencia superficial, la psiquis, la alimentación, la espiritualidad (Peñaherrera, 1948). Se construyó una representación higienizada del aspecto físico-visual-psíquico de los sujetos. Algunos pensadores estaban convencidos de que aquello formaba parte del proceso de transformación evolutivo de ciertos grupos humanos para que pudieran pasar de una condición inferior y primitiva a una superior y civilizada.

El vestido y la lengua, son dos de las manifestaciones culturales del indio, que lo significan como tal, pero no las únicas. *Lo interesante es cambiarles su mente, sus pensamientos, sus psiquis*. Si te decimos que vistiendo al indio lo demás vendrá por añadidura, queremos significarte que esto influye poderosamente en su transformación, *con tal que el vestido responda a un estado evolutivo* [pero aquello no era suficiente]. Lo que buscamos es su unificación cultural y esta no se consigue únicamente con la ropa y el lenguaje sino sujetándolo a un proceso de evolución [Corzo, 1940, p. 115].⁵

Lo dice el profesor Ángel Corzo, en la revista *Educación*, a principios de 1940. Tres elementos discursivos en el texto: reaparece la idea del tutelaje, el estatus de inferioridad y el proceso evolutivo por el que debía pasar el indio (consideramos que este discurso invisibilizaba a grupos negros y montuvios). De ahí que, para estas corrientes de pensamientos, la educación formal y la escuela se hayan convertido en el espacio y el instrumento para que los grupos excluidos de la nación pudieran superar su condición de inferioridad y entrar en un proceso de culturización a través de su educación. Superado el estado inferior en que se encontraban podrían ser parte del cuerpo nacional, de la *cultura nacional* (blanco-mestiza) y en cierta medida del cuerpo político de ciudadanos. Según Sonia Fernández, aquello formaba parte de un proyecto que pretendía construir homogeneización cultural en el mestizaje (Fernández, 2016). Veamos ahora lo que pensaban al respecto algunos intelectuales y políticos vinculados con el Estado.

Los discursos y acciones desde el Estado

A pesar de la impopularidad del gobierno liberal de Carlos Alberto Arroyo del Río luego de la derrota con el Perú, este impulsó algunos cambios en el sistema de educación pública. Con Abelardo Montalvo –representante del liberalismo plutocrático– como ministro de

⁵ Cursivas añadidas.

Educación (a partir de septiembre de 1941), se emprendió una serie de iniciativas educativas y pedagógicas que en su conjunto buscaban fortalecer las representaciones de la nación ecuatoriana. Entre los meses de septiembre y octubre de 1941 circularon documentos con instrucciones precisas respecto al cambio que debía ocurrir en la educación. Estas políticas estuvieron claramente condicionadas por la guerra. A la par, la educación en su conjunto fue vista desde el Estado como un espacio idóneo para la puesta en práctica de una serie de actividades y discursos con miras a fortalecer los sentimientos de la nación (Montalvo, 1941).

Tanto intelectuales como funcionarios públicos vinculados al aparato estatal estaban convencidos de que la educación era un camino, si no el más importante, para la empresa de la reconstrucción nacional y de la nación. El Estado, a través del Ministerio de Educación y otros organismos gubernamentales, planteó un conjunto de iniciativas que perseguían ese objetivo. Lo que en este acápite se revisa son los discursos que preceden y acompañan esas iniciativas.

En las páginas de la revista *Educación* —órgano de difusión del Ministerio de Educación, fundada en 1926— circularon las nuevas directrices que se debían implementar en el sistema educativo. Con ello el Estado perseguía “como una de sus máximas, el ideal de la unidad nacional” (Guevara, 1946, pp. 17–19). Según el periódico *El Escenario*, la propaganda del Ministerio de Educación a inicios de 1944 enfatizaba que su función y en general de todo el sistema educativo debía ser “un paso firme hacia la reconstrucción de la nación, [y] la obra de desanalfabetización”, una necesidad urgente en todo el territorio nacional (El Escenario, 1944, p. 7).

A decir de Víctor Gabriel Garcés, uno de los líderes de la UNP, la aspiración de la educación era construir una cultura nacional que abarcara a todo el pueblo y no continuara siendo una cuestión de minorías como en la época colonial y en más de cien años de república (Garcés, 1945, pp. 89–94). De ahí que durante esa década el Estado haya coordinado una serie de proyectos orientados a intensificar la enseñanza en los sectores urbano y rural, con miras a alcanzar unidad nacional en la cultura.

La nota editorial de la revista *Educación* publicada en enero de 1940 muestra las aspiraciones que buscaba el sistema educativo en el sector rural incluso antes de la guerra de 1941:

[la revista] EDUCACIÓN instaura, en esta nueva etapa de la vida, el capítulo Orientación Educativa Rural. Nuestro intento es reunir, articular, la acentuada tendencia a servir al niño del agro, especialmente al indio. Actitud de penetración de su psicología, de su vida limitada; de insinuación para el cambio a operarse en él, pese a su instinto de repulsa a la obra de INCORPORACIÓN [Ministerio del Ramo, 1940, p. 21].

Es decir, la educación representaba para el Estado, durante esos años, una herramienta destinada a transformar a las poblaciones rurales bajo un modelo cultural en clave civilizatoria, a la vez que promovía valores cívicos y patrióticos. Solo después de ese proceso de mutación educativo-cultural el pueblo podría integrar la nación y ser un elemento activo en sentido “social, cultural, incluso político” (Sinnardet, 2000, p. 113). Para Emmanuelle Sinnardet, durante las décadas del treinta y del cuarenta la educación se convirtió así “en el eje de la misión patriótica de salvamento nacional con vistas a la construcción de una nación fuerte y soberana en torno a las pautas culturales que deben compartir todos sus habitantes, las del modelo blanco-mestizo” (Sinnardet, 2000, p. 111). Veamos lo que se afirmaba en una de las circulares enviadas por el ministro de Educación.

El profesor debe distinguirse por la pureza de su ideal, por la pulcritud de sus actos y por la plena conciencia de sus obligaciones. Su vida limpia y diáfana, llena de corrección y decencia, debe ser el ejemplo más edificante de la enseñanza que difunda; y su noble trabajo, cuidadosamente cultivado y puesto en práctica, será un paso más en el camino de *la redención de la patria*. [...] es menester que la escuela se convierta en un manantial perenne de orden, corrección, cumplimiento y exactitud [Montalvo, 1942a, pp. 141-143].

Para el ministro de Educación Abelardo Montalvo, el maestro debía ser el artífice de la redención, y la escuela, en su sentido espacial y social, fue concebida como un lugar donde debían ocurrir el cambio, el orden, la corrección, la homogeneización cultural, el civismo y la incorporación a la nación. En el discurso oficial, junto a la tarea de educar, la obligación del magisterio fue “trabajar por la cimentación del sentido de unidad de todos los ecuatorianos en el principio de la Patria”.

Esta noción redentora de la educación se intensificó durante los meses de la guerra y posguerra (a finales de 1941 y durante 1942). Adquirió incluso tintes de educación militar y valores vinculados con la cuestión bélica y el impulso de un tipo de nacionalismo guerrillista. Se dio mayor importancia a asignaturas como cívica, historia, geografía, educación física, ética, que en su conjunto debían priorizar el estudio de la realidad del Ecuador y la construcción de valores nacionales. La enseñanza de la geografía estuvo pensada para que cada ecuatoriano se construyera una representación gráfica de su territorio y conociera “su patria para que pueda amarla y procure defenderla” (Castillo, 1943, p. 66). Así mismo, la educación en clave militar estuvo relacionada con la capacidad defensiva que debía generar el Ecuador en caso de una nueva guerra.

Durante los meses de septiembre y octubre de 1941 Abelardo Montalvo implementó proyectos como las Semanas Cívicas y Bolivarianas, con el objetivo de fomentar en la escuela el respeto a los símbolos patrios, el conocimiento sobre el problema limítrofe, el

deporte, el voluntarismo en caso de que el Ecuador estuviera nuevamente amenazado. Desde el Ministerio de Educación se decretó como una obligatoriedad los siguientes rituales cívicos: a) todos los días lunes debía realizarse el saludo a la bandera, y una autoridad o docente debía exponer a los estudiantes nociones básicas sobre las Cédulas Territoriales, b) diariamente, los niños de todos los grados debían recitar una *Oración a la patria* dirigida por el director de cada establecimiento, en la que se haría la "promesa de cumplir con las obligaciones que exige la nación" (Montalvo, 1942a, p. 141). Conscientes del problema por el que atravesaba el país, todos los ciudadanos que componían el sistema educativo debían difundir y cumplir a cabalidad estas directrices, porque así mandaba su deber con la nación y la cultura (Montalvo, 1941).

En los años posteriores continuó desarrollándose una serie de actividades relacionadas con la restitución simbólica de la nación. En 1942 se estableció el *Reglamento de Actos Culturales en los Colegios Secundarios del Ecuador*. Este reglamento obligaba a que la Comisión Cultural de los Colegios elaborara un Plan de Actos Culturales para aplicarlo en la primera semana de cada trimestre. Los tópicos de los debates y exposiciones que estudiantes y maestros debían presentar durante la semana cultural debían estar relacionados con la realidad ecuatoriana a razón de que el "conocimiento más ampliado y profundo contribuya a la afirmación y fortaleza del sentimiento nacional, de la fe y el amor patrios" (Montalvo, 1942b, p. 151).

Otra labor emprendida por el Ministerio de Educación en la posguerra fue el interés que suscitó la enseñanza en las regiones fronterizas del Oriente. En actividades coordinadas por el Ministerio de Educación se realizó un diagnóstico sobre el estado de las escuelas y de la población en las zonas de Archidona, Macas, Gualaquiza, Canelos, Puyo. La condición en que habían permanecido estas zonas, por lo menos hasta el momento, era de una casi total desconexión con las labores ministeriales en el resto del país. De la mano de Luis A. Larco, jefe de la sección primaria y de Oriente del Ministerio de Educación, se implementó un Plan Orgánico para regular todas las escuelas del país. "Al acoplarse a las del Oriente [el Ministerio de Educación] quiere, de modo especial, que en estos planteles se grave [sic] la imagen de la Patria con rasgos de profunda nacionalidad" (Larco, 1942, pp. 138-140).

En esa misma línea de acciones, en 1942 las escuelas del Oriente pasaron a formar parte del Ministerio de Educación Pública (Montalvo, 1942a, p. 156). En 1943 se realizó una especie de anexión administrativa a las Direcciones Provinciales de Educación de las provincias de la sierra como Loja, Chimborazo, Azuay, Imbabura, Pichincha, Carchi. Para el discurso oficialista, la intención fue generar una mejor administración de estas escuelas periféricas, cuya prioridad formativa debía ser la educación moral, cívica, las prácticas de higiene y urbanidad, el idioma nacional castellano, el cálculo, el establecimiento de museos y bibliotecas escolares (Montalvo, 1943).

A nuestro parecer, en su conjunto estas actividades constituyen una forma de ocupar el espacio y generar sentimientos nacionales en los habitantes de los lugares en que, como dice Mercedes Prieto, hasta entonces el Estado había sido incapaz de hacerlo. Disciplina y pedagogía se complementaron como dos caras de la misma moneda en el afán de restituir los sentimientos nacionales luego de la derrota con el Perú. La escuela, los organismos del Estado, las autoridades educativas, profesores y estudiantes, en el discurso oficial, se convirtieron en auténticos actores del proceso de reconstrucción nacional. En el plano simbólico, la nación mostró así su aspecto incluyente.

El rol de la educación desde la perspectiva de intelectuales y periodistas

*En la posguerra la profesión de periodista
Era para nosotros algo valioso y un honor
(Tabucchi, 2010, p. 31).*

Hasta ahora hemos dicho que en la posguerra la educación surgió en la esfera pública como el vehículo más importante para la incorporación de los sectores subalternos a la nación. Con distintos matices, el discurso de la incorporación se encuentra presente en Ecuador desde finales del siglo XIX y se revitaliza durante los años de la posguerra. En este apartado revisamos las voces de algunos intelectuales y periodistas que escribieron sobre este asunto. Empecemos con una breve caracterización respecto al rol social y pedagógico que los intelectuales se otorgaron a sí mismos.

En 1945 apareció en el periódico *Letras del Ecuador* una encuesta que en su conjunto trataba el tema de la responsabilidad social de los hombres de cultura. El objetivo de esta publicación era conocer qué pensaban los intelectuales sobre su rol en la sociedad. Fue una encuesta dirigida de manera abierta al público intelectual ecuatoriano y latinoamericano, cuyas respuestas se publicaron en los números posteriores de ese mismo periódico, y la planteó precisamente el intelectual más importante del Ecuador en aquel momento: Benjamín Carrión. El cuestionario estuvo compuesto por tres preguntas, la primera de ellas decía lo siguiente:

Cree Ud. que la misión específica del intelectual es el mantenimiento y la defensa abstracta de los valores esenciales del espíritu, con sentido de permanencia y no de actualidad; sin descender a la lucha cotidiana; ¿o piensa quizás que, sin abandonar "el timón de la cultura" deben los intelectuales –hombres de ciencia, escritores, artistas– salir a la lucha concreta por el hombre, por su vida mejor, su paz y su justicia? [Carrión, 1945, pp. 1–2].

En el texto que acompaña a este cuestionario, Benjamín Carrión cuestiona la labor de los intelectuales en el contexto internacional y específicamente sobre su fracaso como conductores de la sociedad, durante y después de la Primera Guerra Mundial. No es casualidad que el nuevo contexto en que apareció esta encuesta haya sido precisamente el de la Segunda Guerra Mundial y, en el plano nacional, la etapa de la posguerra. Es decir, la pregunta que se hacía Carrión es cuál debía ser el rol del intelectual en medio de la conmoción social que había generado la guerra y la derrota con el Perú a partir de 1941.

En ese escenario, la pregunta de Carrión que se cita aquí es significativa porque permite examinar las representaciones que los intelectuales tenían de sí mismos en los años de la posguerra. En el texto y en la encuesta de Carrión los intelectuales aparecen como seres casi separados de la esfera política, poseedores y custodios de altos valores morales, culturales y espirituales. Sin embargo, Carrión sugiere y a la vez promueve, más allá de que los intelectuales debían mantenerse como líderes de la cultura, cumplir un nuevo rol: asumir un compromiso social y político con la sociedad.

Las respuestas a este cuestionario, en las voces de dos importantes intelectuales de Ecuador y Colombia, se publicaron en los dos siguientes números del periódico. Alfredo Vera Vera, un reconocido intelectual y político de izquierda de Ecuador, decía: "el intelectual de nuestro tiempo no puede reducirse a la cultura parcial o especializada de su ciencia [...] Debe aspirar a la cultura superior y universal del nuevo humanismo [...] porque la naturaleza misma de su actividad lo vincula a cada paso con los más altos intereses de la sociedad y de la especie" (Vera, 1945, p. 2). Así mismo, Diego Luis Córdova, un intelectual colombiano de corte liberal, afirmaba lo siguiente: "el intelectual que yo concibo es el que sale a la lucha concreta por el hombre, por su vida mejor, su paz y su justicia" (Córdova, 19445, p. 3).

Sospechamos que la intención de este cuestionario –y sus respuestas– fue mostrar un cambio de perspectiva y de época respecto al *deber ser* del intelectual. Los intelectuales aparecen como escépticos de las luchas materiales, custodios y defensores de altos valores morales y espirituales (culturales). Empero, se anuncia también una especie de descenso de ese púlpito tradicional a un intelectual comprometido con la sociedad. A decir de Carlos Altamirano, en su estudio sobre el intelectual latinoamericano, este nuevo sujeto constituye un tipo de hibridación entre el antiguo intelectual amparado en su *statu quo*, escéptico de las luchas materiales, y el nuevo intelectual comprometido e imbricado en las luchas cotidianas de la sociedad. Sin embargo, es evidente también que continúa en pie el sentido moral del intelectual asociado a una misión superior: "la de guiar a su sociedad, la de cuestionarla o adelantarse a ella" (Altamirano, 2006, p. 31).

Respecto al gremio de los periodistas afincados en la UNP durante la década de 1940, estos asumieron un rol pedagógico en el proceso de la reconstrucción de la idea de

nación a través de la educación, y además se levantaron como guías del porvenir nacional. En el ensayo “Periodismo” (1946), de Miguel Albornoz, político, periodista e intelectual ecuatoriano, se ilustró un cúmulo de ejemplos sobre lo que debe ser un periodista. Algunas de estas ideas afirmaban que la responsabilidad del periodista era asumir la lucha contra la ignorancia, porque era la causa principal de atraso del progreso de la nación (Vallejo, 1951, p. 9). Su deber, decía Albornoz, es orientar a los ecuatorianos por “los nuevos pasos concretos por los que ha de ir el progreso nacional”. Los periodistas son “como los heraldos [...] de la instrucción nacional” y, conocedores de la realidad ecuatoriana, los hombres destinados a ofrecer “orientación nacional” en todos los ámbitos de la vida social y política (Albornoz, 1946, pp. 17–23).

Impulsados por estas ideas –compartidas y relacionadas con el interés del Estado de atender la educación y fortalecer la nación–, el gremio de la Unión Nacional de Periodistas (UNP), junto a los miembros del Grupo LEA de Guayaquil, emprendieron su proyecto más ambicioso: la Campaña de Alfabetización de Adultos de 1944. Ello estaba en el marco de sus aspiraciones gremiales, ya que desde su fundación, el 26 de enero de 1940 (UNP, 1954), la UNP se levantó como una institución clasista destinada, en sus propias palabras, a ser un “modelo de organización cultural” y estar al “servicio de la humanidad” (Solís, 2018, pp. 70–71). Imbricados en la problemática de la posguerra, y de forma paralela a las iniciativas del Estado, intelectuales y periodistas situaron a la campaña de alfabetización dentro de las discusiones sobre nación, cultura y ciudadanía.

Algunos miembros de la UNP y en general los intelectuales de izquierda estaban influenciados por ideas indigenistas, liberales, comunistas. Sus líderes participaron en el Congreso Indigenista de México celebrado el primero de abril de 1940, y a decir de Luis Cabezas, conformaban “una selecta representación, integrada por don Ricardo Jaramillo, Director del Diario Capitalino ‘El Día’; Don Carlos Mantilla Ortega, Director de ‘El Comercio’; Dr. Pío Jaramillo Alvarado, brillante catedrático, escritor y periodista” (Cabezas, 1984, p. 37). Si se tiene en cuenta que la preocupación más relevante para los indigenistas a nivel latinoamericano era solucionar el problema del indio, en la práctica en Ecuador se pensó en la educación como uno de sus principales vehículos. De ahí que fueran los intelectuales y periodistas las voces autorizadas para hablar precisamente de la relación entre educación, nación y cultura.

En la publicación de enero de 1942 la *Revista Educación* recoge en sus primeras páginas una reflexión sobre el Primer Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, desarrollado en diciembre de 1941 en la ciudad de Guayaquil. En esta se dice que: “Nunca, como en la hora presente, todo el palpitante y vivo sentimiento de nuestra nacionalidad se ha visto conmovido por sus mismas raíces, aflorando, bifurcado por mil caminos de la emoción cívica [...] que alienta en todo ecuatoriano, cual es el de contribuir a la

consolidación de la conciencia nacional". Tanto en esta editorial como en las páginas de presentación de la revista publicada entre 1941 y 1944, aparece una clara relación entre el interés por ampliar y atender la educación en todos sus niveles y el deseo de fortalecer los lazos de la nación. Tanto es así que la educación fue considerada como un "problema de vital importancia para los destinos y engrandecimientos de la nación" ecuatoriana (Revista Educación, 1942b, pp. 3-5).

Para Alfredo Carrillo Narvárez, intelectual y catedrático de la Universidad Central, la educación espacial y geográfica que otorgaba la escuela era una parte esencial en la construcción de patriotismo y de la nación ecuatoriana. Carrillo afirmaba que la escuela primaria y la educación en todos sus niveles debía ser fuente de unidad, sentimientos nacionales, trabajo, colectividad, disciplina, cultura; un lugar donde la población debía desarrollar su compromiso con la sociedad y la patria (Carrillo, 1946, p. 8). Así mismo, para Víctor Gabriel Garcés, la educación de las clases populares, especialmente del indio, era fundamental para mejorar sus condiciones de vida: no ha de ser un fin en sí mismo, decía, sino el vehículo para su integración y transformación cultural (Garcés, 1945).

De este modo, la educación de adultos para periodistas e intelectuales se convirtió en un elemento relevante para el proceso de reconstrucción simbólica de la nación (tras la etapa de la posguerra) y la construcción de ciudadanos. Así, los periodistas, algunos de ellos catalogados como intelectuales, mostraban su compromiso social con el país al liderar la campaña de alfabetización de 1944, asunto que se atiende en otra de nuestras investigaciones. Pero ¿qué era la nación?

El imaginario de la nación y la cultura homogénea en la Constituyente de 1944-1945

Cuando el debate sobre la nación ecuatoriana, entendida como una "comunidad imaginada" (Anderson, 1993, p. 23), llegó a discutirse en la Asamblea Constituyente de 1944-1945, existió ambigüedad entre los diputados en cuanto a interrogantes como qué era la nación, cuáles eran los elementos constitutivos de la misma y qué tipo de lazos debían unir a los miembros de una misma nación. Los diputados insistieron en que se debía fortalecer los lazos de la nación, sin embargo, no fue fácil ponerse de acuerdo en cuanto a qué elementos –sociales, históricos, religiosos, raciales o culturales– debían acudir para fundamentarla.

Los debates empezaron a propósito de establecer el primer artículo de la constitución. El asambleísta Manuel Elicio Flor, miembro del partido conservador, vicepresidente de la asamblea y representante por la provincia de Pichincha, argumentó que el primer artículo de la constitución debía empezar diciendo que el Ecuador era un Estado Nacional: "creo que antes que el Estado Ecuatoriano deberíamos contemplar la Nación Ecuatoriana [...]"

deberíamos afirmar y robustecer no solo el concepto de muestra Nación, sino también los vínculos que constituyen nuestra Nación". Para Flor, los vínculos que compartían todos los ecuatorianos no se encontraban en "la unidad de la raza" ni en la del idioma, sino en una "comunidad histórica" compartida a través de la tradición, y sobre todo "en el lazo religioso" heredado de los españoles. Es decir, Flor expresaba la visión hispánica de nación. Por el contrario, Juan Isaac Lovato, representante izquierdista por la provincia de Pichincha, consideraba que la religión no era un elemento constitutivo de la nación ecuatoriana, porque al igual que el idioma, la religión era también diferente; "el indio tiene sus mitos, su religión, que no es la verdadera religión católica; sino una mezcla de sus antiguas creencias", argumentó Lovato (Ecuador, Congreso Nacional, 1944, p. 109).

Respecto al idioma, Mendoza Avilés, representante por la Universidad de Guayaquil, estaba de acuerdo con lo que había dicho Manuel Elicio Flor. Al no ser el idioma castellano un elemento constitutivo de la nación ecuatoriana, sugirió que la asamblea debería reconocer al quechua como idioma oficial; aquello sería una manera de integrar al cuerpo de la nación a las tres cuartas partes de la población que hablaban este idioma. El asambleísta Manuel María Borrero, de ideología liberal radical, contribuyó a este argumento del siguiente modo: "¿Cabe que pueda decirse que la Nación Ecuatoriana tiene un idioma? Hay que confesarlo paladinamente, *tiene dos idiomas: el español, y el de la mayoría, que es el quechua*". Este argumento fue compartido por Gonzalo Cordero Crespo, representante por la provincia del Azuay, pero, además, lo enriqueció y bosquejó, a nuestro parecer, un pensamiento radical y visionario para la época (Ecuador, Congreso Nacional, 1944, p. 124).

La invocación del idioma quechua para que conste en nuestra Norma Constitucional, me parece de suma trascendencia, pero no sólo debe hacerse constar la invocación, sino que *es necesario la introducción del quechua en nuestro sistema de cultura*. El quechua, *idioma aborigen, de la raza que ha servido de asiento a la estructura de nuestra nacionalidad*, es un elemento maravilloso; por medio de él, nosotros mismos podremos irnos vinculando a la propia tierra, ir conociendo los grandes tesoros que encierra nuestro territorio, nuestra realidad [Ecuador, Congreso Nacional, 1944, p. 129].

En suma, para los asambleístas era evidente que el idioma, la religión, la raza, no eran elementos que vinculaban (por el momento) a todos los ecuatorianos en el cuerpo nacional, empero coincidían en la idea de que la nación era en primer lugar una comunidad cultural históricamente constituida. Ello no significa que la raza, la religión y el idioma se hayan descartado como elementos constitutivos de la nación, pues el discurso de los asambleístas indica más bien que estaban convencidos de que era deber del Estado y la asamblea organizar un cuerpo legal que posibilitara homogenizar culturalmente y de forma

gradual a la población ecuatoriana en torno a estos elementos, es decir, a los valores de la nación blanco-mestiza. Se configuró así la representación simbólica de lo que en esos años las élites llamaron “unidad nacional”.

Aunque existieron una o dos excepciones, como se acaba de anotar líneas atrás respecto al quichua, el imperativo era –en el mediano y largo plazo– forjar una nación culturalmente uniforme. Es decir, si no existía un cuerpo nacional homogéneo, las élites estaban empeñadas en crearlo. Basten como ejemplo las palabras del asambleísta Manuel María Borrero:

Dentro de los problemas nacionales, el problema de la población, diré mejor, el problema de la raza, es uno de los primeros aspectos que debería considerarse en nuestra Carta Política, *porque hay que procurar siquiera la uniformidad y la conformación entre los pobladores de una Nación y de un Estado*. [...] No hay que dar leyes sólo para las clases altas, sino para todos; porque el gran propósito de la democracia debe consistir en *unificar la raza*, en levantar y colocar en un nivel más alto a las clases que ocupan lugar inferior. [...] Hay que ser valientes; lo que creo que debemos hacer es que debemos *enseñar a la raza indígena, el español*, un idioma de mayor cultura [Ecuador, Congreso Nacional, 1944, p. 120].

Es un discurso que muestra la construcción de jerarquías sociales a partir de la diferenciación cultural como parte de los imaginarios de la nación en esos años. Para este asambleísta la raza emerge en la esfera política e intelectual como el principal problema de la nación: a la vez que construye un tipo de representación inferior de los *otros* genera un horizonte de expectativas de lo que cree que debería ser la nación ecuatoriana. Evidentemente, cuando se habla del problema de la raza, se está hablando sobre todo del conglomerado indígena, en cuyo caso, se invisibilizaba a poblaciones afroamericanas y montuvias.

Aquiles Pérez coincidía en esta visión sobre la raza. En un texto con claras influencias positivistas e indigenistas, afirmaba que “la unidad racial es cimiento incommovible de la existencia de un Estado” y sugería que la “realidad biogeográfica del habitante ecuatoriano” daba para pensar en un plan que tuviera como objetivo evitar la degeneración racial (Pérez, 1943, p. 64). Así, para superar el problema de la raza (indígena) las élites políticas e intelectuales estuvieron dispuestas a crear una nueva, homogénea y superior.

No se puede dejar de pensar en una frase de cuño indigenista –positivista–: hay que desindianizar a los indios, castellanizarlos, civilizarlos, promover su evolución. Ciertos argumentos que se agruparon en los *Postulados de la Revolución de Mayo* de la Alianza Democrática Ecuatoriana (ADE), y en el *Diario de debates* de la Asamblea Constituyente de 1944, concordaron en esta visión sobre las poblaciones racializadas. Del mismo modo,

las élites políticas e intelectuales, como vimos en páginas anteriores, coincidieron durante estos años en una visión paternalista y civilizatoria dirigida hacia las poblaciones subalternizadas. Tal como lo entiende Kim Clark, para que los indios, negros, montuvios, cholos, zambos, fueran considerados verdaderos ecuatorianos debían asimilar “las normas culturales, sociales, políticas y económicas de los mestizos” (Becker, 2007b, p. 139). Parafraseando a Chartier, el debate en la asamblea formó parte de un discurso que procuraba construir una representación unívoca de la nación ecuatoriana, y más allá de la diferenciación racial, se procuró forjar una cultura (mestiza) que englobara en un mismo sistema de símbolos a todos los ecuatorianos (Chartier, 1985).

Finalmente, los diputados convinieron en que el pasado histórico compartido, “la unidad de aspiraciones e ideales” de cara al futuro y, sobre todo, el espacio geográfico que todos los ecuatorianos compartían, eran elementos comunes constitutivos de la nación ecuatoriana (Ecuador, Congreso Nacional, 1944, pp. 129-134). Era un débil argumento con el cual pretendían acoger a todos los ecuatorianos en un mismo proyecto cultural, homogeneizador. El indio y el negro (razas), el quichua y otras lenguas andinas (idiomas), que en aquel entonces componían las tres cuartas partes de la población, en el largo plazo entrarían en un proceso de desracialización y castellanización. Ello formaba parte de los proyectos sociales y políticos que se basaban en la idea de que Latinoamérica era producto del mestizaje. Se trata de una idea, tal como lo entiende Roger Chartier: de establecer una serie de diferenciaciones respecto a la composición de la sociedad, una manera de nombrar a los *otros* y de situarlos en una jerarquía social, y la vez de nombrarse y situarse, para a partir de ello actuar en el tejido social (Chartier, 1992). La Asamblea Constituyente ratificó esta idea de nación excluyente en el artículo primero de la Constitución de 1945.

Conclusiones

Sin duda, la guerra y la derrota de Ecuador frente a Perú en 1941 desordenó los consensos que existían hasta entonces respecto a la nación ecuatoriana. Reavivó un problema y anhelo no resuelto entre las élites desde el siglo XIX: el de la construcción de una nación homogénea. Si bien el anhelo de construir una nación uniforme en sentido racial había llegado hasta los años treinta del siglo XX, para las siguientes décadas la idea de armonización pasó al campo cultural. En esa concepción, la educación jugó un papel protagónico.

Las élites coincidieron en que la incorporación de los *otros* a la nación era primordial para fortalecer los lazos de hermandad nacional y salir de la crisis. Sin embargo, para las élites políticas e intelectuales la incorporación no significaba que los *otros* –indios, negros, montuvios, zambos, etc.– pasaran espontáneamente a ser parte de la nación, por el contrario, fue el inicio de un proceso discursivo y práctico que procuró generar homoge-

neización cultural en el marco de los valores hegemónicos de la población blanco-mestiza. Así, aproximadamente las tres cuartas partes de la población ecuatoriana, especialmente el indio, entraron en un proceso de transformación cultural, higiénica, psíquica, lingüística, de la imagen, del cuerpo y el espíritu, a través de la educación de forma indefinida. Se entendía que luego de esa metamorfosis cultural podrían ser parte del cuerpo nacional.

Durante los años cuarenta el concepto de nación mostró así un carácter incluyente y al mismo tiempo se cerró a los valores de la población blanco-mestiza. Los debates ocurridos al interior de la Asamblea Constituyente de 1944-1945 evidencian el triunfo de un modelo ideológico que se sirvió del mestizaje cultural para ocultar el racismo. Y cuando se discutió en la asamblea la posibilidad de igualar a todos los ecuatorianos en la ciudadanía, los asambleístas lo impidieron.

Referencias

- Albornoz, M. (1946). Periodismo. En *Realidad y posibilidad del Ecuador* (Fondo General, pp. 17-23). Talleres Gráficos Nacionales [Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit].
- Altamirano, C. (2006). *Intelectuales. Notas de investigación*. Norma.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ayala, E. (1993). *La nueva historia del Ecuador* (vol. 14). Corporación Editora Nacional.
- Ayala, E. (2016). La represión arroísta: Caldo de cultivo de la "Gloriosa". En *La Gloriosa, ¿revolución que no fue?* (pp. 19-38). Corporación Editora Nacional.
- Becker, M. (2007a). Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, (27), 135-144. <https://doi.org/10.17141/iconos.27.2007.193>
- Becker, M. (2007b). El Estado y la etnicidad en la Asamblea Constituyente de 1944-1945. En *Etnicidad y poder en los países andinos* (pp. 135-150). Corporación Editora Nacional.
- Breton, V. (2000). *El desarrollo comunitario como modelo de intervención en el medio rural*. Centro Andino de Acción Popular. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/10694-opac>
- Bustamante, G. (1941). Víctimas de la agresión peruana-Condolencia por la muerte de dos profesores. *Revista Educación*, (115), 208-211.
- Bustos, G. (2017). *El culto a la nación. Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950*. Fondo de Cultura Económica/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cabezas, L. (1984). *Génesis y estructura de la Unión Nacional de Periodistas*. Fondo Editorial de la UNP.
- Carrillo, A. (1946). Mirajes educativos. Las aspiraciones de la escuela ecuatoriana fuente de emoción patriótica. *Revista Educación y Letras*, 7-16.
- Carrión, B. (1943). *Cartas al Ecuador*. Atahualpa.
- Carrión, B. (1945). Encuesta sobre la misión de la cultura. *Letras del Ecuador*.
- Castillo, L. (1943). La enseñanza de geografía en el Normal "Manuela Cañizares". *Revista Educación*, (18).

- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa.
- Chartier, R. (1985). Text, symbols, and Frenchness. *The Journal of Modern History*, 57(4), 682–695.
- Córdova, D. (1945). Encuesta sobre la misión de la cultura. *Letras del Ecuador*.
- Corzo, Á. (1940). El problema indígena. *Revista Educación*, 113–116.
- Ecuador, Congreso Nacional (1944). *Diario de debates de la Asamblea Constituyente de 1944* (vols. III–VI). Talleres Gráficos Nacionales.
- El Comercio (1941a, ago. 1). *Hacia el porvenir*.
- El Comercio (1941b, ago. 1). *Semana del donativo para el soldado ecuatoriano*.
- El Comercio (1944, may. 6). *Desde afuera: el país presenta una situación caótica, observaciones de un periodista ecuatoriano*.
- El Debate (1941a, jul. 7). *Un nuevo ultraje del Perú al pueblo ecuatoriano*.
- El Debate (1941b, dic. 31). *El año de 1941*.
- El Escenario (1944, sep. 17). *La obra de propaganda del Ministerio de Educación*.
- Fernández, S. (2016). *Indigenismo y educación de los indígenas rurales serranos en el Ecuador (1925–1948)* [Informe de investigación]. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5201>
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (2a. ed., pp. 241–259). Nueva Visión.
- Gallegos, L. (1945). Defendiendo a la patria. *Boletín del Colegio Nacional Maldonado*, (1), 5–34.
- Garcés, V. (1945). Consideraciones culturales. Educación indígena. *Revista Casa de la Cultura Ecuatoriana*, 89–127.
- Guevara, J. (1946). Finalidad educativa que ha de perseguir el Estado. *Revista Educación y Letras*, 17–20.
- Jaramillo, P. (1940). Situación política, económica y jurídica del indio en el Ecuador. *Revista Educación*, (114), 8–49.
- Kingman, E. (2006). *La ciudad y los otros. Quito 1860–1940: higienismo, ornato y policía*. FLACSO Sede Ecuador.
- Larco, L. (1942). Organización y funcionamiento de la escuela primaria en la Región Oriental ecuatoriana. *Revista Educación*, 138–143.
- Luna, M. (2005). Estado nacional, nacionalismo y textos escolares en el Ecuador del siglo XX. En *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglo XIX y XX)* (pp. 445–469). UNED.
- Maignushka, J. (2007). La dialéctica de la "igualdad", 1845–1875. En *Etnicidad y poder en los países andinos* (pp. 61–80). Corporación Editora Nacional.
- Medina, M. (1996). La cuestión limítrofe en el Ecuador. En *Nueva historia del Ecuador* (2ª ed., vol. 12, pp. 156–158). Corporación Editora Nacional.
- Ministerio del Ramo (1940). Nota editorial. *Revista Educación*, (114), 21–22.
- Montalvo, A. (1941). Varias instrucciones. *Revista Educación*, 144–147.
- Montalvo, A. (1942a). Directivas para el profesorado: circular N°128–PN. *Revista Educación*, 141–143.
- Montalvo, A. (1942b). Reglamento de actos culturales en los colegios secundarios del Ecuador. *Revista Educación*.
- Montalvo, A. (1943). Orientaciones para el funcionamiento de las escuelas del Oriente. *Revista Educación*, (119), 138–145.

- Orquera, K. (2020a). La representación de la guerra del 41 en diario el comercio. *Textos y Contextos*, 1(21), 63-74. <https://doi.org/10.29166/tyc.v1i21.2476>
- Orquera, K. (2020b). *Prensa periódica y opinión pública en Quito: historia social y cultural de diario El Comercio, 1935-1945* [Tesis de Doctorado]. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7684>
- Pagnotta, C. (2008). La identidad nacional ecuatoriana entre límites externos y internos. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, (16). <https://journals.openedition.org/alhim/3061?lang=fr>
- Paredes, J. (1945). La defensa humana. *Revista Anales*, (322), 6-26.
- Peñaherrera, M. (1948). La escuela rural con factor para la incorporación del indio a la cultura. *Revista Educación*, (121), 15-18.
- Pérez, A. (1943). Patria y geografía. *Revista Educación*, 45-65.
- Pérez, T. (2014). Exclusión étnica en los dispositivos de conformación nacional en América Latina. *Interdisciplina*, (4), 199-205.
- Prieto, M. (2004). *Liberalismo y temor. Imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial 1895-1950*. FLACSO Sede Ecuador/Abya Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/15561-opac>
- Prieto, M. (2010). Indigenismo: la red interamericana. En *Ecuador y México. Vínculo histórico e intercultural (1820-1970)* (pp. 250-264). Fundación Museos de la Ciudad. <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/62885-indigenismo-la-red-interamericana>
- Revista Educación (1942a). *Algunas actividades relacionadas con las escuelas del Oriente*.
- Revista Educación (1942b). Primer Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. *Revista Educación*, 3-5.
- Sandoval, P. (2020). *Nombrar al indio: representaciones y prácticas de la antropología en Perú (1942-1990)* [Tesis de Doctorado]. El Colegio de México.
- Sinnardet, E. (2000). Nación y educación del Ecuador de los años treinta y cuarenta. *Íconos*, (9), 110-125.
- Solís, B. (2018). *Reconstrucción histórica de los gremios periodísticos del Ecuador* [Tesis de Maestría]. Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/14047>
- Suárez, P. (1942). Tratado de higiene. *Revista Anales*, (316), 5-114.
- UNO [Unión Nacional de Periodistas] (1954). La UNP en la educación popular ecuatoriana. *La Unión*.
- Vallejo, G. (1951). Informe del director de la campaña de alfabetización, sr. Gustavo Vallejo Larrea, a la Asamblea General de la Unión Nacional de Periodistas sobre las labores realizadas de 1944 a 1951. En *Alfabetización y educación de adultos* (pp. 3-13). Talleres Gráficos Minerva.
- Vera, A. (1945). Encuesta sobre la misión de la cultura. *Letras del Ecuador*, (16).

El claroscuro en *Historia patria*. Un acercamiento histórico-pedagógico a la obra de Guillermo Antonio Sherwell

The chiaroscuro in *Historia patria*. A historical-pedagogical
approach to Guillermo Antonio Sherwell's work

José Manuel Pedroza Cervantes*
Diana Karent Sáenz Díaz**

Resumen

La educación porfiriana representó un proyecto político-pedagógico que integró diversos contrastes y matices orientados hacia la construcción de subjetividades que se correspondieron a un modelo civilizatorio. Los libros de texto, como instrumentos de mediación entre la ciudadanía y el Estado, proyectan ideales político-pedagógicos de cada época. Su análisis permite aproximar-

- * Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Licenciado en Historia por la Universidad Veracruzana con estancia de investigación en el IIH de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Maestro en Historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctorante en el DHER del IIH-S de la UV. Ganador del Premio Nacional en Investigación Histórica "Gastón García Cantú" por el INEHRM 2022. Integrante de *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica* de la Facultad de Sociología UV y del Programa de Análisis Político del Discurso (PAPDI). Colaborador en CADEPRO. Ha publicado diversos capítulos de libros relativos a sus líneas de investigación en historia de la educación con perspectiva de género, Estado, violencias y actores sociales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6973-0958>, correo electrónico: josepedroza1234510@gmail.com
- ** Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Coordinadora general de la Red de Capacitación y Desarrollo Profesional (CADEPRO). Directora de la Facultad de Sociología de la UV. Integrante del comité editorial de *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica* de la Facultad de Sociología. Miembro de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5102-4921>, correo electrónico: dsaez@uv.mx

Cómo citar este artículo:

Pedroza Cervantes, J. M., y Sáenz Díaz, D. K., (2023). El claroscuro en *Historia patria*. Un acercamiento histórico-pedagógico a la obra de Guillermo Antonio Sherwell. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 75-96. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.472>



nos al contexto ideológico, a la forma como se articularon los contenidos y cómo la semántica cambia según el tiempo y el espacio. Desde la historia cultural, se analiza la obra de Sherwell bajo dos miradas, una histórica y otra pedagógica, desde estas se enuncian los contrastes de luces y sombras en *Historia patria*, entendiendo por los primeros las aportaciones de la obra y por los segundos aquellas zonas grises poco abordadas en la historiografía educativa. El análisis se estructura en tres apartados: 1) Sherwell: vida y producción intelectual, 2) ¿Historia para qué? Orientaciones metodológicas de Rébsamen en la obra de Sherwell, 3) Enseñanza de la historia: contenido, metodología y didáctica.

Palabras clave: Historia cultural, libros de texto, enseñanza de la historia.

Abstract

Porfirian represented a political and pedagogical project that gathered diverse contrasts and nuances oriented towards the construction of subjectivities that corresponded to a civilizing model. Textbooks, as instruments of mediation between the citizens and the State, portray political-pedagogical ideals of each period. Their analysis allows an approach to the ideological context, the way how contents were articulated, and how semantics change according to time and space. From Cultural History, Sherwell's work is analyzed under two perspectives: historic and pedagogical. From there, there is an enlistment of light and shade contrasts in Historia Patria, understanding by the former, the contributions of the work, and by the latter, those gray areas rarely approached in educational historiography. The analysis is structured in three sections: 1) Sherwell: Life and intellectual production, 2) History for what? Rébsamen's methodological orientations in Sherwell's work, 3) History teaching: content, methodology and didactics.

Keywords: Cultural history, textbooks, History teaching.

Sherwell: vida y producción intelectual

Mas allá de entender a los libros de texto como una herramienta para transmitir conocimientos, asumimos a estos, desde la perspectiva de la historia cultural, como productores de significados ya que condensan representaciones simbólicas y prácticas sociales en correlación con la ideología que caracteriza al proyecto político de la época, en este caso, al Porfiriato. De acuerdo con Chartier (1992) y Darnton (1995), el libro de texto, como elemento de la cultura, permite aproximarnos al tiempo y al contexto, a través del análisis de los actos y comportamientos, del lenguaje y de las expresiones culturales de las personas. Por ello, nos parece relevante esbozar brevemente la vida y la producción intelectual del hombre detrás de las letras con el propósito de identificar cómo influyó la ideología política y el contexto socioeconómico del Porfiriato en los planteamientos del profesor Guillermo Antonio Sherwell González. Además, desde el abordaje histórico

y pedagógico resulta interesante hacer evidente la propuesta de la obra *Historia patria* a partir de su contenido, metodología y didáctica.

A un año de la llegada al poder del general Porfirio Díaz, doña Beatriz Catalina González Clavijo y el coronel William Sherwell recibieron en brazos –en Paraje Nuevo, Veracruz, entonces Cantón de Córdoba– a Guillermo Antonio, quien a muy corta edad fue testigo de los cambios y transformaciones que el proyecto porfiriano impulsaba en el país. A través del recuento biográfico realizado por Olivo (1998) y Galindo (2019) podemos dar cuenta de la influencia familiar en el crecimiento del joven Sherwell, sus hermanas Ana y María y su hermano Luis Napoleón. Debido a la actividad profesional del coronel Sherwell como ingeniero de vías férreas, la familia se desplazaba de localidad en localidad, lo cual generó que sus hijos conocieran diferentes centros escolares para la educación de las primeras letras. Con lo anterior, aseveramos que la familia Sherwell González, dotada de cultura general y bajo los cánones de conducta porfirianos y americanos (por el padre), se colocaron ante la población como una familia de clase acomodada y de buenos principios. Ello lo corroboramos con las trayectorias laborales y profesionales de cada uno/a de sus hijos/as.

En el caso de Guillermo A. Sherwell, se identifica que por su posición socioeconómica pudo transitar por diferentes planteles educativos desde la educación elemental hasta los estudios profesionales. Sus primeros años de vida escolar transcurrieron en Orizaba, al término de la escuela primaria ingresó a la Escuela de Agricultura de México y posteriormente se matriculó en la Escuela Normal Presbiteriana de la ciudad de Puebla. Al poco tiempo de haber ingresado interrumpió sus estudios para contraer matrimonio con Luisa Velásquez, hija de reconocidos comerciantes en la capital veracruzana. Con base en la documentación de primera mano, sabemos que Sherwell se desempeñó como director por tres años en el Instituto “Hijos de Hidalgo”, ubicado en el Estado de México (AH-BENV, 1900). Para los años de 1900 y 1902 su hermano Luis Napoleón y Ana Sherwell ya habían concluido sus estudios profesionales en la Escuela Normal Primaria de Xalapa. Siguiendo los pasos de sus congénitos, Guillermo solicitó a la dirección del mismo plantel su ingreso. Cabe advertir que la dirección en esos momentos estaba a cargo del pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen. De acuerdo con Olivo (1998), Sherwell mostró cualidades morales y habilidades intelectuales que le permitían destacar entre sus compañeros y compañeras, inspiraba simpatía y respeto dentro y fuera de los espacios escolares, fue un hombre dedicado al estudio, cortés y ejemplar para el alumnado normalista. Estos méritos se vieron reflejados en sus calificaciones, pues a la hora de ser evaluado siempre obtuvo notas sobresalientes.

Figura 1.
Guillermo Antonio Sherwell.



Fuente: Acervo Histórico José Mancisidor.

Para obtener el título de Instrucción Primaria Elemental, en el año 1900 presentó la disertación titulada "Cualidades personales que debe reunir el maestro" (AHBENV, 1900), desde la cual destaca el papel del profesor en la educación y recupera las distinciones que el pedagogo representó en la Edad Media en contraste con la edad moderna; desde esta advertencia, Sherwell planteó que la y el maestro debía ser un mediador en la promoción de los valores de su tiempo/contexto. En este sentido, enuncia cuatro tipos de cualidades que perfilaron el ideal del profesorado durante el Porfiriato: 1) cualidades físicas, 2) cualidades estéticas, 3) cualidades éticas y 4) cualidades morales. Estos rasgos se relacionaron de manera estrecha con el movimiento cultural que se gestó a partir del influjo de ideas europeas para introducir un sistema de valores que evitara los vicios, los excesos, la holgazanería, el crimen y los comportamientos inapropiados según el Estado. Con lo anterior, en la disertación se destacó la figura del maestro como ejemplo a seguir, lleno de fortaleza, disciplina, entusiasmo y carácter; "el maestro debe ser de una conducta sin tacha que nadie pueda señalarlo como un ebrio, jugador o vicioso en cualquier sentido;

este es el mejor elemento para su respetabilidad” (AHBENV, 1900, f. 5). En contraste, un maestro débil perdía el respeto de sus alumnos; en palabras del disertante: “en poco tiempo [el profesor] se hace el juguete, el hazme reír de los alumnos” (AHBENV, 1900, f. 4).

Al año siguiente, para obtener el título de Instrucción de Primaria Superior presentó la tesis titulada “¿Deben de establecerse jardines escolares en nuestro país?” (AHBENV, 1900). Comienza planteando que la enseñanza religiosa representó un obstáculo en el camino hacia el conocimiento científico y las artes en un contexto de progreso material y la consolidación del Estado. Asimismo cuestionó los métodos implementados en la enseñanza jesuita, caracterizada por la rutina y el pensamiento mecánico. Con ello corroboramos que la eliminación del fanatismo religioso fue imprescindible para instruir a la nueva sociedad mexicana, dirigida y encaminada bajo códigos de comportamiento específicos en los cuales la enseñanza moderna y científica fue la antítesis de la educación religiosa. Por estas razones fue importante fortalecer el sistema educativo desde los primeros años de vida.

Con base en las aportaciones pedagógicas de profesores europeos, Sherwell retomó algunos principios educativos destacando las ventajas del jardín escolar como la antesala del nivel primario elemental. Uno de los principios pedagógicos que destacó en la tesis fue la vinculación de la teoría con la práctica, la cual estimulaba el despliegue de las capacidades cognitivas y heurísticas de las y los niños. Lo anterior responde al fin material de la enseñanza, es decir, a los contenidos escolares. El análisis presentado por el cordobés vinculó dos dimensiones intrínsecamente en el acto educativo: fin material (contenidos) y fin ideal (valores y moral) para fortalecer la voluntad y formar el carácter de los educandos; además de articular dos figuras esenciales en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la niñez: el profesorado y los padres de familia. Estas dimensiones y actores implicados en el proceso educativo justificaron la propuesta del autor en tanto que representaron la posibilidad para construir hombres y mujeres con carácter firme, trabajadores/as, y sobresalientes en las esferas profesionales.

Estos planteamientos llamaron la atención de Enrique C. Rébsamen y del gremio intelectual, puesto que eran ideas adelantadas para el contexto mexicano. Por tal motivo, el profesorado normalista decidió hacer pública la disertación de Sherwell en la revista que el mismo Rébsamen coordinaba y dirigía, *Revista Pedagógica Científico-Literaria México Intelectual*. Quizá este logro académico le permitió abrirse camino a nuevas posibilidades de crecimiento profesional y laboral, así como pertenecer a la élite intelectual y con ello ser referente del pensamiento pedagógico e incidir en la producción de saberes para la educación básica y superior. Por su dedicación y entrega al magisterio, Sherwell fue convocado para impartir la clase de Pedagogía en el segundo año en la Escuela Normal Primaria de Xalapa en diciembre de 1901. Al siguiente año suplió al profesor Luis Murillo,

ya que este último pidió licencia para salir del plantel por tiempo indefinido. Las cátedras que estuvieron a su cargo fueron Ciencias Naturales y Metodología. Al mismo tiempo, se le comisionó para encargarse del museo que poseía el plantel normalista.

A todo lo anterior se suma su posicionamiento referido a la causa de las mujeres, es decir, Sherwell apoyaba el ingreso de ellas a los espacios profesionales y masculinizados pues, al igual que Rébsamen y algunos otros educadores, reconoció la inteligencia, capacidad intelectual, entrega, valentía y entusiasmo que las estudiantes mostraban siendo integrantes de la institución de nivel superior, en el ejercicio de su práctica docente y en la difusión e investigación científica. Como académico de la Normal de Veracruz, denunció el maltrato hacia estudiantes de ambos géneros por parte de Arturo Sala, quien era catedrático de Francés y Geografía, del cual se conoce que violentaba la armonía y las prácticas que fomentaban los seguidores de Rébsamen. En el testimonio de Sherwell se puede identificar un hombre de carácter sereno, de principios éticos y convencido del progreso a partir de la *educación mixta* propuesta por algunos pedagogos de su época (Pedroza, 2021).

Tras el fallecimiento de su mentor, Sherwell continuó en la promoción de los ideales educativos rebsamianos. Para este tiempo el profesor figuraba como un pilar de la educación a nivel estatal al aumentar la producción editorial. Una de sus obras que reflejó los planteamientos de Rébsamen fue *Historia patria*. El siguiente apartado articula el pensamiento de ambos profesores/intelectuales en lo referente a la enseñanza de la historia para las escuelas primarias del país. Se contrastan las ideas vertidas en la *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*, elaborada por el Quetzalcóatl de la educación, con el contenido, lo procedimental y lo didáctico en la obra de Guillermo Antonio Sherwell. El segundo propuso una orientación instrumental de la propuesta metodológica de Rébsamen, que permite advertir la *marcha* en la enseñanza y cómo se conjugaron los diversos métodos en la enseñanza de la historia.

¿Historia para qué? Orientaciones metodológicas de Rébsamen en la obra de Sherwell

Se ha señalado a Enrique C. Rébsamen como un intelectual prominente que contribuyó con sus formulaciones pedagógicas en el establecimiento de un sistema educativo moderno y con ello en la transformación de la cultura escolar y la práctica docente. La modernización de la educación puede entenderse desde las acciones encaminadas hacia la consolidación de la legislación educativa y la producción académica. Patricia Ducoing (2013) expone que los esfuerzos en materia de instrucción pública estuvieron conducidos por dirigentes estatales que plantearon unificar y regular la educación elemental, así como propuestas

que innovaron las formas y modos de enseñar. En cuanto a las obras producidas por los intelectuales de la época, se destaca el corpus teórico-conceptual vinculado con la enseñanza y la pedagogía, a través de tratados, conferencias, guías metodológicas, revistas y periódicos sin precedentes; de toda esta amplia producción se reconocen los libros de texto para las y los alumnos de la educación primaria.

Sobresalen las producciones de destacadas/os especialistas, entre ellos, Margarita Olivo Lara, Manuela Contreras, Felipa Flores, Rafael Valenzuela, Carlos A. Carrillo, Abraham Castellanos, Juan Manuel Betancourt, Enrique Laubscher y, por supuesto, el pedagogo suizo Enrique Rébsamen, de quien nos ocuparemos en este apartado. Rébsamen constituyó una figura relevante en el movimiento reformista, formó generaciones de educadores, cuyas obras se convertirían en referentes del proyecto educativo a nivel nacional. Sus contribuciones a la educación y la enseñanza en los espacios escolares, más allá de ser teóricas, tuvieron un carácter metodológico-procedimental, no obstante, en su producción se reconocen algunos tópicos relacionados con la educación moderna, la distinción entre educación e instrucción, el desarrollo de facultades intelectuales, la intuición y las cuestiones del método de enseñanza (Ducoing, 2013).

Los principios pedagógicos que orientaron la propuesta de Rébsamen poseen una orientación didáctica de corte naturalista, los cuales recuperan las aportaciones de pensadores progresistas tales como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbert y Fröebel. De manera general, se reconocen los siguientes principios: a) la búsqueda del desarrollo armónico y natural del niño; b) la enseñanza sensorial a través de la manipulación de los objetos, así como el desarrollo de la intuición; c) la enseñanza atractiva por medio del juego. La enseñanza intuitiva u objetiva, para Rébsamen, se vinculaba estrechamente con la evolución física y psíquica del ser humano, la importancia de este principio era tal, en tanto "fundamento absoluto de todo saber" (Rébsamen, en Hermida, 2002, p. 1). Con estos principios, es posible comprender las orientaciones pedagógicas y la articulación de la educación física, moral e intelectual. Estos planteamientos fueron expuestos en los dos Congresos de Instrucción Pública, así como en sus artículos de investigación publicados en la revista *México Intelectual* que él coordinó.

La reflexión que se esboza en este apartado parte de la narración, del lenguaje analítico y de la orientación didáctica para comprender la estructura de la obra de Rébsamen y su influencia en la propuesta de Sherwell, la cual, si bien sigue las orientaciones del pedagogo suizo, propone una didáctica de corte racional con orientación cívica. En cuanto al significado y propósito de la enseñanza de la historia se identifica una orientación de corte ideológico-político de cara al proyecto de nación. Desde la historia cultural, consideramos que el libro de texto funge como un dispositivo de control que permite legitimar el papel del Estado, en el cual se proyectaron ideales políticos y socioculturales

(Vargas, 2011). Además no debemos perder de vista que fue en el siglo XIX cuando los esfuerzos para impulsar un proyecto de nación se vieron reflejados en el interés por la formación ciudadana. A pesar de las diferencias ideológicas entre los grupos liberales y conservadores, ambos coincidían en que el proyecto político del Estado moderno debía educar al pueblo, formar al ciudadano. Al respecto Xavier Guerra comenta: "Es a través de la escuela como se transmiten los cimientos ideológicos de la enseñanza liberal: formar ciudadanos leales e industrioses. Es decir, nuevos individuos políticos, leales a la nación que actúen como agentes económicos autónomos" (Guerra, 1997, p. 205). Esta preocupación motivó la proliferación de manuales escolares y libros de texto enfocados a la moral, la urbanidad y el civismo.

Resulta importante enunciar este trayecto de producción intelectual dirigida hacia la formación ciudadana, la cual estaría relacionada estrechamente con los intereses de la élite liberal. Es así que en el gobierno de Porfirio Díaz se planteó un conjunto de disciplinas que abonaran a la formación específica del futuro ciudadano vinculado al proceso de industrialización, que requería de generaciones trabajadoras, sanas y disciplinadas. El impulso de este tipo de formación se relaciona con los avances en materia de legislación educativa, ya que a partir de los Congresos de Instrucción Pública celebrados en la ciudad de México entre 1890 y 1891 se erigió la reforma escolar. Como parte de las discusiones efectuadas en los congresos se propuso fortalecer la formación de profesores, realizar cambios en la malla curricular de las escuelas primarias y elaborar un programa general para unificar la enseñanza primaria (González, 2006).

Respecto a las modificaciones curriculares, Rosalía Menéndez (2010) señala que a partir de 1885 la Escuela Normal de Maestros se encargó de seleccionar los textos para difundir el saber en las aulas escolares de la ciudad de México. La renovación del currículo enfatizaba los aspectos racionales, científicos, prácticos y cívicos de la enseñanza. Es importante apuntalar brevemente estos cambios curriculares en relación con las materias tendientes a contribuir a la unidad nacional, ya que durante la administración de Díaz se eliminaron asignaturas como Moral y Urbanidad en el currículo de primaria de 1879 y se establecieron como asignaturas la Instrucción Moral y Cívica en el currículo de educación primaria de 1887. Por su parte, la asignatura de Historia se consolidó como disciplina en la estructura curricular al contar con un programa de estudio específico y con guías para su implementación. El siguiente fragmento es ilustrativo:

...la necesidad de escribir una serie de guías metodológicas para las diversas asignaturas del nuevo programa a fin de conocer los modernos métodos y procedimientos e imprimir a la evolución de la enseñanza nacional el sello de la unidad nacional de que hasta ahora se carece [Rébsamen, 1904, p. 5].

La *Guía metodológica para la enseñanza de la historia* fue publicada a finales de 1890 en el marco del Primer Congreso Nacional de Instrucción, ya que parte de lo propuesto en dicho evento fue la elaboración de guías metodológicas que recogieran las nuevas técnicas pedagógicas, además se propuso la federalización de la enseñanza y elaborar un programa general para unificar la educación primaria. La obra escrita por el suizo presenta un conjunto de recomendaciones para el sector del magisterio dedicado a la enseñanza primaria, su contenido insistió en la importancia pedagógica de la historia, en el diseño y adecuación curricular con relación a otras asignaturas, incluyendo los elementos procedimentales y metodológicos. De este conjunto de recomendaciones destacó el valor que tuvo la enseñanza de la historia (fin ideal) en relación con la construcción del ciudadano, el amor a la patria y a la humanidad en correlación con el despliegue de los valores cívicos (Rébsamen, 1904).

En la Tabla 1 se sintetizan las recomendaciones pedagógico-curriculares y metodológicas en la *Guía* de Rébsamen.

Desde el punto de vista político, la materia de Historia se pensó desde la utilidad práctica como parte del proyecto civilizador, ya que fue una pieza clave dentro del programa de enseñanza primaria para la educación moral y la unidad nacional.

Conseguir la unidad nacional por medio del convencimiento de que todos los mexicanos formamos una gran familia. Ahora bien, esto se consigue tan sólo "aprovechándose de las circunstancias que se presenten para destruir el espíritu del localismo". Pero es claro que la enseñanza de una historia local propiamente dicha, no destruirá el espíritu del localismo, antes al contrario, servirá para fomentarlo [Rébsamen, en Hermida, 2002, p. 29].

Este tipo de enseñanza proyectó a personajes distinguidos en periodos de largo aliento, enfatizando su dimensión axiológica para constituirse como referentes de un buen ciudadano. Si bien se reconocen las contribuciones de la metodología rebsamiana, debemos señalar que diferentes hechos de la historia mexicana fueron excluidos en el currículo de las escuelas primarias, ejemplo de ello son algunos pueblos de México antiguo, la versión de los vencidos/minorías y la historia de las mujeres. También se hace evidente que el afán y anhelo de progreso material soslayó y minimizó el estudio del pasado por la seducción de los "grandes acontecimientos" que estaban sucediendo a nivel mundial.

Con relación a las formas de enseñanza, se reconoce el papel del maestro en el desarrollo de los contenidos, ya que estos debían ser presentados de forma lúdica, atractiva y asequible. Rébsamen propuso el desarrollo de actividades intelectuales, como la retención de hechos, la imaginación, juicio y raciocinio. Entre las facultades estéticas ubicamos despertar los sentimientos de verdad, justicia y belleza para inculcar el amor a la patria

Tabla 1.
Breviario de la *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*.

	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año (primer curso de la primaria superior)	Sexto año (segundo curso de la primaria superior)
Con-tenido	Relatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables y los hechos principales de la historia nacional	Ideas generales sobre la historia antigua y la época colonial	Hidalgo y la Guerra de independencia. Proclamación de la República. Santa Anna y la guerra con los Estados Unidos. Comonfort y la Constitución del 57. Juárez, la Reforma y la Intervención francesa	Historia de México. Se presentan personajes distinguidos en las diferentes etapas de la historia de México. La enseñanza de estos es por medio de biografías con un alto sentido nacionalista y patriótico. Las lecciones se darán bajo una forma metódica, observándose cuanto sea posible el enlace de los hechos y un orden cronológico	Historia general. Agrupar algunos grandes personajes y hechos salientes, de los principales pueblos antiguos, los sucesos trascendentales de la Edad Media y las evoluciones notables de la época Moderna y Contemporánea. Se tratarán de preferencia los sucesos de significación política
	Se dan "historias", cuyo centro es algún personaje importante, y se corre toda la historia patria, observando un orden cronológico, pero sin fijarse propiamente en el enlace de los sucesos	Los sucesos de la historia antigua y época colonial, aunque explican en parte nuestro estado actual, ya no influyen en nuestro porvenir de la misma manera como lo hacen los de la historia moderna. El presente, tan lleno de sucesos trascendentales y de promesas halagüeñas para el porvenir, merecen nuestra preferencia sobre el pasado. En la historia local, la única tribu cuya historia debe tratarse con alguna extensión en todas las escuelas de la República, es la azteca, por el papel que representó en la Conquista		Repetición de la Historia patria	Historia general. Caracterizar las principales épocas y naciones mediante sus personajes
Facul-tades intelectuales	Percepción externa e interna, memoria e imaginación	-----	-----	Juicio y raciocinio	-----
Facul-tades morales	-----	-----	-----	Voluntad y carácter	-----
Mar-cha		Sintética		Analítica	Sincrónica Regresiva Comparativa
Forma (Mé-todo)	Biográfico	-----	-----	Pragmático	-----

Fuente: Elaboración propia.

y a la humanidad. En cuanto a las facultades éticas, se perfilaron fortalecer la voluntad y definir el carácter, enseñanza de virtudes morales y cívicas. A partir del estudio de la historia, los niños identificaban a los héroes como ejemplo de vida y a los villanos como los contrarios o el tipo de ciudadano no deseable. En estas estrategias de modelaje se toma como ejemplo a los conquistadores, a los que sirvieron a la patria, a los que demostraron buenos comportamientos que coadyuvaron a establecer al nacionalismo y al patriotismo como dos dimensiones fundamentales en los libros de texto.

Desde el punto de vista didáctico, Rébsamen (1904) propuso siete métodos para la enseñanza de la historia, que según el autor facilitaban el camino para la formación del alumnado, desde la lógica progresiva y de acuerdo con las características naturales del niño. A continuación se describe brevemente cada uno de ellos:

1. Biográfico: prioriza la selección de datos históricos, enfatiza algunos representantes de la época y sucesos más sobresalientes.
2. Pragmático o filosófico: presenta el efecto de una causa y el enlace lógico de la historia. Lo que interesa es el suceso, no tanto la persona.
3. Cronológico: historia lineal.
4. Sincrónico: sucesos principales que se estudian progresivamente.
5. Regresivo: procede a la inversa del cronológico, ir de lo conocido a lo desconocido.
6. De agrupación: agrupa lo semejante, establece paralelos al igual que el método comparativo.
7. Comparativo: su uso debe limitarse a las repeticiones, cuando los niños hayan desarrollado un nivel de apropiación de los contenidos podrán formular paralelos, agrupar lo semejante y comparar.
8. Concéntrico: supresión de una clase especial de la historia, cuando otra disciplina se utiliza como base para proyectar un contenido o lección; la historia atiende al fin ideal.

De estos métodos, Rébsamen propuso una combinación entre ellos que respondiera al ejercicio variado de las facultades del niño respondiendo a "la enseñanza atractiva". "Desde luego debemos presentarle al niño «historias». Pero tales historias deben guardar un orden cronológico y atender a la vez al principio del método pragmático, fijando la relación entre causa y efecto" (Rébsamen, en Hermida, 2002, p. 23). Por tal motivo, los contenidos de la materia de historia conducen a plantear un panorama limitado y sesgado para legitimar la posición de los dirigentes políticos y los intelectuales, para reproducir el discurso oficial de la época, además de contrarrestar los males de la época como la anarquía social, el caos y el analfabetismo.

Otro aspecto que podemos notar en la propuesta de Rébsamen es la importancia de las disciplinas y su proyección respecto de los fines de la enseñanza. Sin embargo, la

crítica que podemos realizar al pedagogo suizo es que expone que no conviene mezclar las disciplinas, lo que nos hace pensar en su negación por la articulación de saberes dada la complejidad de la formación profesional de normalistas, además del énfasis en el ritmo de la enseñanza. A continuación se presenta el fragmento de la *Guía* en donde expone dicha postura:

Aprovecho esta oportunidad para hacer notar que me parecen inconvenientes las tendencias que actualmente se advierten en algunas partes, a mezclar en la enseñanza varios ramos que persiguen fines distintos, v. gr., Moral, Instrucción cívica, Aritmética y Geografía, Canto y Gimnasia, etc. Ciertamente hay puntos de contacto entre ellos. Pero una cosa es atender el justo principio didáctico que "en la enseñanza todos los ramos deben apoyarse mutuamente" y otra cosa es esa concentración que consiste tan solo en la amputación del programa [Rébsamen, en Hermida, 2002, p. 25].

Por otro lado, para Rébsamen el método regresivo no responde a los intereses curriculares y políticos, pensamos que en gran medida es porque nubla la contraparte de la historia de los héroes o de aquello que se quiere colocar como brújula moral. Los señalamientos que hemos realizado sobre la *Guía metodológica* de Rébsamen exponen contrastes de luces y sombras. Recuperamos la idea de claroscuros para exponer las aportaciones que consideramos relevantes para la enseñanza en la época porfirista, pero también aquellos vacíos y contradicciones en la práctica docente.

Enseñanza de la historia: contenido, metodología y didáctica

La obra de Sherwell emergió en el primer lustro del siglo XX. En ese entonces, la dirección de la Normal Primaria de Xalapa estuvo a cargo del profesor Manuel R. Gutiérrez –inmediato sucesor de Rébsamen–, quien planteó una serie de discrepancias filosóficas respecto al método pedagógico propuesto por Rébsamen y Justo Sierra. De acuerdo con Zilli (1961), los planteamientos de Gutiérrez cuestionaban la pluralidad de métodos, defendían el método subjetivo en contraste con el objetivo, cuyo caso negaba su existencia. Como representante del Partido Clerical, Gutiérrez no solo discrepó de los postulados filosóficos rebsamianos (Castellanos, 1904), sino también de la estructura y organización escolar, no obstante, con la dirección de la Escuela Normal en 1901 dejó intacta su estructura conforme lo propuesto por su fundador, Rébsamen.

Si bien Castellanos (1904), Zilli (1961) y Hermida (1986) han registrado en sus escritos el intenso debate filosófico entre el pedagogo suizo y el intelectual xalapeño (abogado,

ingeniero, farmacéutico, meteorólogo y políglota), no ha sido posible identificar con profundidad dicho debate. No obstante, plantearemos algunos supuestos con base en los acotados comentarios de los autores mencionados, lo anterior con la intención de brindar el contexto histórico e ideológico en el que se construyó la obra de Sherwell. En primer lugar, se reconoce que la enseñanza objetiva antepuso la verdad científica ante la verdad revelada, de modo que el ejercicio de la ciudadanía como fin último de la educación se desprendería de la libertad. En segundo lugar, la enseñanza objetiva encontraba sentido en el equilibrio de la formación física, intelectual y moral a través de la sustitución de la enseñanza memorística y rutinaria por la intuitiva y objetiva. En tercer lugar, el método debía seguir un orden acorde a las condiciones evolutivas del infante.

Con base en los postulados enunciados, la divergencia fundamental que expuso Gutiérrez fue de carácter metodológico, con la siguiente argumentación capturada por Arnulfo Pérez Rivera (1956): "El método no descansa en alguna coordinación del cuerpo exterior del conocimiento, sino en un orden del pensamiento y no en las cosas" (p. 5). Podemos esgrimir que la defensa por la unicidad del método colocaba la atención en el orden en el pensamiento más allá de la necesidad de la diversidad metodológica en correlación con las condiciones específicas del alumnado, ya que esta consideración cuestionaba el carácter objetivo del método pedagógico propuesto por Rébsamen. De forma que el pedagogo suizo, siguiendo los aportes de Pestalozzi, declaró que

La deducción, en particular, se encuentra en oposición con el desenvolvimiento espontáneo de las facultades perceptivas, tal como nos lo revela la Psicología infantil. Los niños necesitan *cosas y fenómenos* antes que las palabras, y las facultades perceptivas se presentan y desarrollan antes que el raciocinio [Rébsamen, en Hermida, 2001, p. 120].

Se parte del supuesto de que, dada la formación físico-matemática de Gutiérrez, este apeló por el desarrollo de la cognición como primer peldaño para el despliegue posterior de los elementos prácticos y heurísticos en la enseñanza. La negación del método objetivo en la propuesta rebsamiana se debía a la consideración del orden en el abordaje de las materias del currículo escolar, ya que "para ordenar la materia debemos tener presente nuevamente tanto el elemento psicológico (al sujeto) del método como a su elemento lógico (al objeto)" (Rébsamen, en Hermida, 2001, p. 120), cuestión que para Gutiérrez se percibía subjetiva.

Dichos planteamientos fueron recogidos en su obra *La nueva faz de la evolución del método*, presentada en 1902; aunque en un primer momento los seguidores de Rébsamen no prestaron importancia a la obra, esta cobró relevancia con el profesor Manuel C. Tello. Parece importante reconocer que Sherwell estuvo bajo la influencia de los principios

pedagógicos planteados por Rébsamen como por los expuestos por Manuel R. Gutiérrez, de modo que su obra incorpora de manera articulada tanto elementos subjetivos como objetivos para la enseñanza de la historia.

Siguiendo con la intención de analizar y reflexionar sobre el contenido, la metodología y la didáctica para la enseñanza de la historia, es importante comentar que Sherwell contribuyó notablemente con la serie conocida de *Historia patria*, la cual se clasifica en tres libros para alumnos de educación primaria. Como ya ha sido señalado, se aborda la primera obra que salió a la luz pública en 1904. El libro *Historia patria* de Sherwell inicia advirtiendo que su lectura y práctica sale de la “ruta común”, guiado por su instinto pedagógico y con base en los planteamientos de la pedagogía moderna propone una obra que se diferencia de las “viejas obras didácticas de la historia”, las cuales enfatizaban la memorización de datos como fechas, lugares, batallas, por mencionar algunos. En atención al ideario educativo de Rébsamen, la propuesta didáctico-pedagógica que incorpora la obra de Sherwell parte de la enseñanza atractiva que abandona la tradición enciclopédica, memorística y rutinaria.

Respecto al contenido que propone para primer curso, este se distribuye en cincuenta y cinco lecciones. Se coincide con Martínez (2013) en tanto que se observa un posicionamiento ético-político que favorece la construcción de la identidad mexicana a partir del patriotismo. Esta cuestión resulta de sumo interés, ya que la historia es plasmada y divulgada a través de diversos dispositivos, como lo es el libro de texto, que permite comprender no solo la ideología política de la época sino también los mecanismos para la integración del orden social a través de la acción estatal (Vargas, 2011). Para el análisis del contenido se asumen tres dimensiones de análisis: 1) la espacial (que hace referencia al territorio), 2) la temporal (pasado, presente y futuro) y 3) la moral (aspectos axiológicos, comportamiento y religión cívica); desde estas dimensiones se propone, de acuerdo con Vargas (2011), hacer visible la ideología nacional oficial, a través del contenido del libro de texto.

En las cincuenta y cinco lecciones detalladas en la Tabla 2 podemos observar el estudio de México desde la época precortesiana, en el cual hay una fuerte vinculación con la geografía en la narración descriptiva de las latitudes y relieves del paisaje. Posteriormente se desarrollan contenidos para explicar la formación de civilizaciones, entre las que se destaca la tolteca. Más adelante se aborda la descripción de las costumbres, tradiciones y características de diversas civilizaciones. Las siguientes tres secciones del libro se relacionan con la etapa de la conquista y la época colonial. Sherwell deja en claro la dimensión moral que constituye a los sujetos como “buenos y malos”. El recuento de las hazañas y las figuras sobresalientes son otro gran componente en esta obra; por ejemplo, la descripción del carácter y los hechos que realizó Netzahualcōyotl internan una reflexión interesante

Tabla 2.
Contenido de *Historia patria. Primer curso.*

Lección primera. Razas primitivas de nuestro país
Lección segunda. Ruinas y utensilios antiguos
Lección tercera. Los otomíes, los mayas y los quichés
Lección cuarta. Los mixtecas, los zapotecas y los nahuas
Lección quinta. Los toltecas. Sus caracteres físicos y religión
Lección sexta. Los toltecas- Su cultura. El calendario
Lección séptima. Fundación de Tula. Primeros reyes toltecas
Lección octava. Milt. Leyenda de Quetzalcóatl
Lección novena. Tepancaltzin. Descubrimiento del pulque
Lección décima. Divisiones y fin de la monarquía tolteca
Lección décima primera. Resumen y apreciaciones
Lección décima segunda. Repetición
Lección décima tercera. Los chichimecas. Caracteres físicos. Costumbres
Lección décima cuarta. Los chichimecas en Tula, Tenayucan y Texcoco. Cambio de nombre y de civilización
Lección décima quinta. Ixtlilxóchitl y Tezozomoc
Lección décima sexta. Sufrimientos de Netzahualcóyotl
Lección décima séptima. Triunfo y reinado de Netzahualcóyotl
Lección décima octava. Los últimos reyes acolhuas
Lección décima novena. Resumen y apreciaciones
Lección vigésima. Repetición
Lección vigésima primera. Los aztecas. Costumbres, religión y peregrinaciones
Lección vigésima segunda. Fundación de Tenochtitlán
Lección vigésima tercera. Acamapichtli y Huitzilhuhtl. Tiranía de Tezozomoc
Lección vigésima cuarta. Muerte de Chimalpopoca
Lección vigésima quinta. Elección de Ixcóatl
Lección vigésima sexta. Muerte de Maxtla. Triple alianza
Lección vigésima séptima. Moctezuma primero
Lección vigésima octava. Atzayácatl, Tizoc y Ahuízotl
Lección vigésima novena. Moctezuma segundo
Lección trigésima. Llegada de los españoles. Muerte de Moctezuma Segundo
Lección trigésima primera. Cuitláhuac y Cuauhtémoc
Lección trigésima segunda. Resumen y apreciaciones
Lección trigésima tercera. Repetición
Lección trigésima cuarta. Cristóbal Colón. Sus viajes y vida en Portugal
Lección trigésima quinta. Colón en España. Fray Pérez de Marchena
Lección trigésima sexta. Fernando e Isabel. Sufrimientos de Colón
Lección trigésima séptima. Primer viaje de Colón. Descubrimiento de América
Lección trigésima octava. Regreso y triunfo de Colón
Lección trigésima novena. Últimos viajes y muerte de Colón
Lección cuadragésima. Resumen y apreciaciones
Lección cuadragésima primera. Repetición
Lección cuadragésima segunda. Hernán Cortés. Expediciones a México
Lección cuadragésima tercera. Cortés en Veracruz
Lección cuadragésima cuarta. Cortés en Cempoala, Tlaxcala, Cholula y México
Lección cuadragésima quinta. Derrota de Narváez. La Noche Triste. Batalla de Otumba
Lección cuadragésima sexta. Toma de México. Muerte de Cortés
Lección cuadragésima séptima. Resumen y apreciaciones
Lección cuadragésima octava. Repetición
Lección cuadragésima novena. Gobierno y división de la Nueva España
Lección quincuagésima. Encomenderos y frailes
Lección quincuagésima primera. Reyes españoles. La inquisición
Lección quincuagésima segunda. Algunos virreyes notables
Lección quincuagésima tercera. Los criollos
Lección quincuagésima cuarta. Resumen y apreciaciones
Lección quincuagésima quinta. Repetición

Fuente: Sherwell, 1904.

sobre cómo se determina la virtud cívica, en tensión con otras formas de afiliación y con los actores disidentes dentro de la historia oficial.

En la lección trigésima segunda se ofrece un resumen con una serie de apreciaciones que llaman la atención y se relacionan con lo comentado en el párrafo anterior. Sherwell reconoce los esfuerzos realizados por los aztecas y durante el recorrido reconoce una serie de personajes notables como *buenos*, a “Tenoch, guiando y gobernando a su pueblo; a Acamapichtli, haciendo adelantar a su ciudad; a Huitzilíhuítl, ahogando el dolor que le causó la muerte de su hijo; a Ixcóatl, el más notable de los reyes aztecas, por haber dado libertad a su nación” (Sherwell, 1904, p. 169). Por otro lado son señalados como los *malos* de la historia a “Tezozomoc y Maxtla, tiranos de Atzacotalco, que hicieron muchos males a los aztecas; a Ahuízotl, cruel y feroz; y a Moctezuma Segundo, supersticioso y cobarde ante los españoles” (Sherwell, 1904, p. 169).

Podemos observar el papel pedagógico de la noción de “patria”, la cual se ve involucrada en la forma de describir y caracterizar los hechos de la historia mexicana, a través de los modelos: el personaje noble, valiente, bueno, en contraste con los malos, traidores y faltos de moral cívica. Tanto aquellos notables por sus virtudes como los héroes y valerosos promueven grados de afiliación y agrado que construyen opiniones compartidas. Siguiendo con la caracterización de Sherwell, aquellos identificados como *guerreros* son Moctezuma Primero y Atzayácalt, y como personajes de importancia relativa Chimalpopoca y Tizoc.

En relación con la didáctica, podemos observar que aplicó la metodología de Rébsamen. Como se ha manifestado líneas atrás, la enseñanza de la historia representaba la piedra angular del proyecto de nación, por ello se propuso diversos métodos y procedimientos para su enseñanza y con ello darle otra dinámica a la clase oral, combinando el método socrático, el heurístico o el inventivo. En relación con los métodos para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias, Rébsamen destaca siete: el biográfico, el pragmático o filosófico, el cronológico, el sincrónico, el regresivo, el de agrupación y el comparativo, ya descritos. Lo que resulta relevante de la metodología es el orden de las lecciones, en el cual se proponen cinco pasos: 1) corta repetición de lo tratado en la clase anterior, 2) enunciación del tema, 3) exposición, 4) conversación de lo narrado y 5) resumen por escrito.

En la obra consultada se observó que al término de un conjunto de lecciones hay seis bloques que fungen como espacios de retención y de reflexión de la información, estos son “resumen y apreciaciones”, en dichos apartados se realiza un resumen general de las lecciones anteriores. Como parte del bloque mencionado, hay otro espacio denominado “repetición”, el cual condensa –por lo general en un cuadro– algunas nociones, sucesos y personajes importantes. Posteriormente inicia nuevamente la lección con la enunciación del tema, seguido de un cuestionario, después un resumen y por último una especie de glosario, tal como se muestra en las figuras 2 a 4.

Figura 2.
Enunciación de tema.

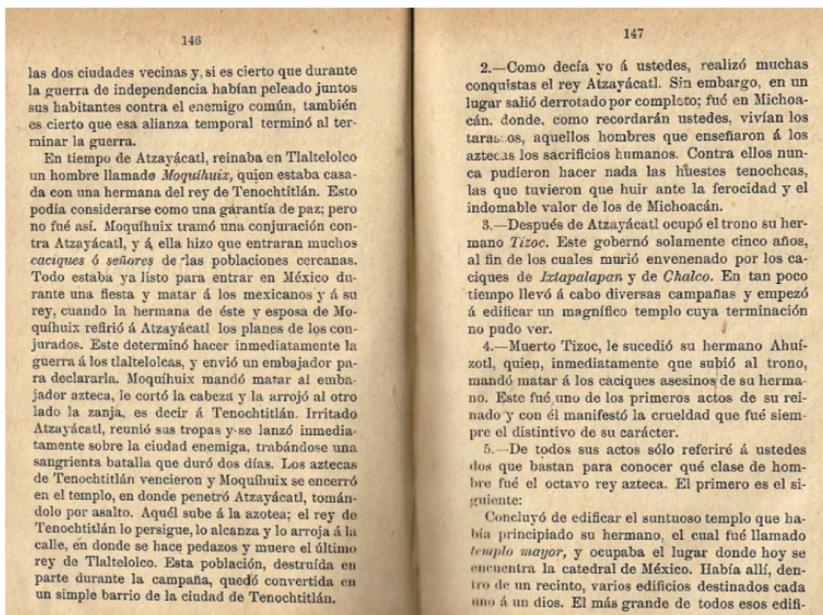
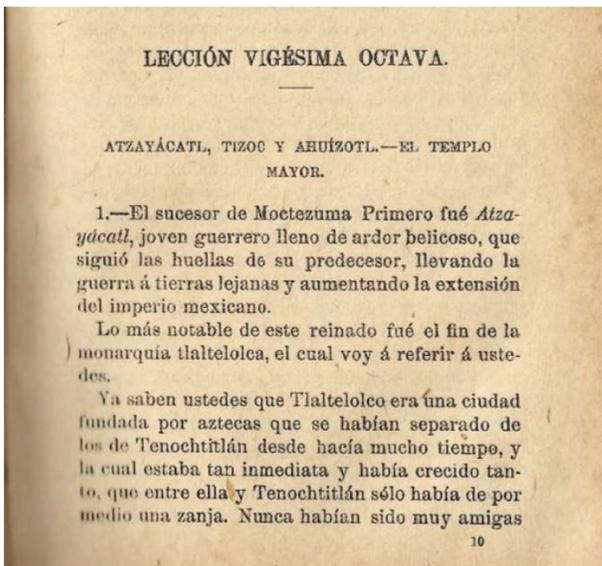


Figura 3.
Cuestionario y resumen.

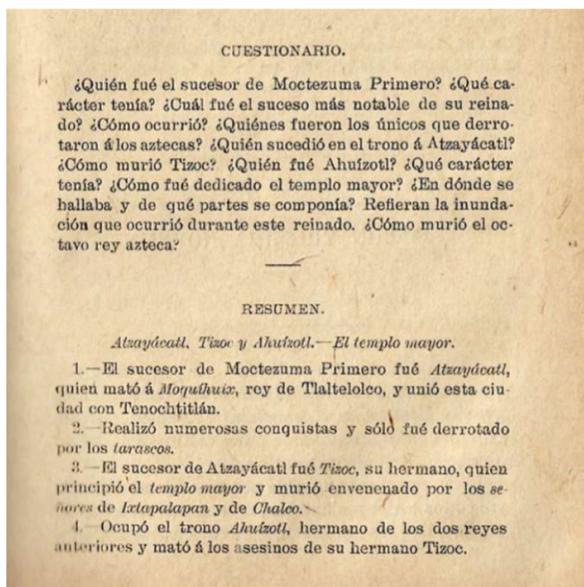
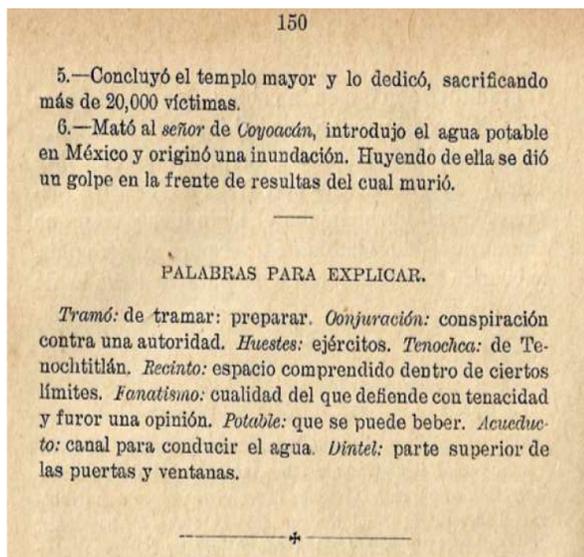


Figura 4.
Palabras para explicar.



Como se ha mostrado, para la aplicación de los principios metodológicos propuestos por Rébsamen en esta obra el contenido se centra en la caracterización de personajes que participaron en procesos históricos estructurales, con lo cual se introyecta el sentido nacionalista y patriótico. Si bien se advierte una orientación didáctica basada en un orden cronológico, se identifica el uso de técnicas para la enseñanza que rompen con el monólogo, ya que se combina la forma expositiva con la interrogativa, lo cual da lugar al diálogo, según las indicaciones de Rébsamen:

Llámesese *expositiva* la forma del monólogo, es decir, aquella en que el maestro es el único que habla y expone la materia, limitándose los alumnos a escuchar o tomar notas, e *interrogativa* la forma de diálogo, es decir, aquella en que el maestro entabla una conversación con sus alumnos, los interroga y les sugiere los conocimientos, diciendo él lo menos posible y haciendo que ellos traten de descubrir por sí mismos las verdades que les quiere inculcar [en Hermida, 2001, p. 128].

Parece relevante la adopción de diversas técnicas para el tiempo histórico en el que se desarrolló la obra de Sherwell, ya que su apuesta por incorporar el ideario pedagógico de sus mentores le resultó favorable para construir una obra que involucrara una gradualidad en el abordaje de los contenidos; además se garantiza el desarrollo de las facultades intelectuales, morales y estéticas. Así, el cuestionario y el resumen reflejan el abordaje del fin educativo de la enseñanza, al asignar un papel activo a los estudiantes en tanto que se les obliga a pensar. Las contestaciones que dan los alumnos y cuyos defectos prosódicos o sintácticos son corregidos inmediatamente por los compañeros o por el maestro, implican la cultura de su lenguaje (fin formal).

En este análisis de contenido, metodología y didáctica resulta interesante identificar que los momentos didácticos que se ejemplifican en la obra de Sherwell rompen con la tradición oral asociada a la práctica del maestro, con el método memorístico para favorecer algunas facultades intelectuales, entre ellas la percepción, la memoria, la imaginación, el juicio y el raciocinio. Por supuesto, el componente axiológico y moral se vincula con la forma como se expone y desarrolla el contenido bajo los métodos biográficos y pragmáticos, de tal suerte que el contenido de la obra refleja la orientación ético-política del proyecto educativo en correlación con el proyecto civilizatorio; por su parte la metodología responde a los principios de la enseñanza objetiva y la didáctica basada en la articulación de las facultades, la marcha y la forma de la enseñanza, vinculadas con la pedagogía alemana.

Reflexiones finales

El libro *Historia patria* para la enseñanza primaria surgió en un contexto de cambios político-económicos y socioculturales, donde la efervescencia de los métodos de enseñanza propuestos por la Escuela Normal Primaria de Xalapa estaban cobrando relevancia y eran plasmados en una gran producción intelectual de normalistas. Es por ello que a lo largo de este capítulo se ha discutido sobre la vida del autor, el carácter filosófico y didáctico-pedagógico de la obra revisada, además de hacer hincapié en la intención política en tanto dispositivo ideológico que se orienta hacia la construcción de un tipo de ciudadanía. Este análisis, enmarcado desde la historia cultural, nos permitió entender al libro de texto como productor de significado, en este caso, por el tipo de contenido, fue imperante vincularlo al discurso oficial y a los mecanismos para la integración que legitiman la acción estatal.

Así pues, de la mano de Chartier (1992) y Darnton (1995), el libro de texto como elemento de la cultura nos permitió hacer un recorrido en el tiempo y en el contexto al que corresponde la obra. Es menester reiterar que el proyecto político de la época buscaba forjar profesores que difundieran el saber desde cuatro cualidades irremplazables: 1) cualidades físicas, 2) cualidades estéticas, 3) cualidades éticas y 4) cualidades morales; estas debían acompañar la formación del profesorado y reflejarse en la producción intelectual normalista. Siguiendo con el enfoque asumido para el análisis de la obra, el lenguaje y la caracterización de la subjetividad se correspondieron con el ideario educativo de Rébsamen.

El énfasis del libro en tanto dispositivo institucional que promueve el patriotismo y la difusión de la nación se da a través del reforzamiento de los mitos, las costumbres, los sucesos y los personajes, los cuales adquieren poder mediante la repetición y la difusión, como menciona Vargas (2011), y agregamos que se van incorporando en el imaginario social a través de la conmemoración y los actos escolares, de tal forma que hay una construcción de la conciencia patriótica desde el ideario/lenguaje que luego se transforma en una construcción práctica.

Con base en lo anterior, fue fundamental para el análisis del contenido retomar tres dimensiones de análisis: la primera se relaciona con la noción espacial, la cual imprime una lógica muy particular de describir el territorio, en la cual la transformación del mismo genera una noción de identidad, de orden progresivo hacia la cohesión social. La segunda dimensión tiene que ver con lo temporal, los sucesos dan sentido a la conformación de la civilización, de la conquista, de la colonia, por ejemplo, y en esta narrativa de los hechos la reconstrucción de la historia presenta un aspecto moral, importante en la descripción de los sucesos y los personajes. La tercera dimensión fue la noción moral, que se corresponde con el proyecto político de nación, en tal sentido se identificó la aspiración por un tipo de ciudadano(a) que alberga una serie de comportamientos y valores cívicos.

Finalmente, desde una mirada pedagógica, fue importante advertir un corpus teórico relevante que permite posicionar el ideario educativo de Rébsamen como una de las aportaciones más significativas para el campo educativo, por la pretensión de articular la cognición con la intuición, la enseñanza atractiva y en función de la evolución natural del infante. La descripción meticulosa que persiguió Sherwell de los aportes de Rébsamen queda plasmada en las cinco etapas para el desarrollo de una lección, en donde el resumen implica el desarrollo de síntesis, el cuestionario y el glosario como parte de la memorización reflexiva, que desplaza al enciclopedismo y al discurso oral como únicos métodos de enseñanza.

Referencias

- AHBENV [Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana] (1900). Caja 10, legajo 6, expediente 24, s.f.
- AHJM [Acervo Histórico José Mancisidor], integrado al Centro de Servicios Bibliotecarios y de la Información (CSBI) de la AHBENV.
- Castellanos, A. (1904). *Enrique C. Rébsamen. Bosquejo biográfico*. A. Carranza y Comp. Impresores.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Darnton, R. (1995). *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Ducoing, P. (2013). *Quehaceres y saberes educativos del porfiriano* [colec. Historia de la Educación]. UNAM Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Galindo, G. (2019). Trayectoria de un profesor productor de saberes: Guillermo Antonio Sherwell 1878-1914. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7(13), 27-48.
- González, M. (2006). *Los pilares de la educación nacional: tres congresos decimonónicos* [colec. Historia, Ciudadanía y Magisterio, n. 3]. UPN.
- Guerra, F.-X. (1997). *México: del antiguo régimen a la Revolución*. FCE.
- Hermida, Á. (1986). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. Ediciones Normal Veracruzana.
- Hermida, Á. (comp.) (2001). *Obras completas de Enrique C. Rébsamen* [t. I]. SEC/Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hermida, Á. (comp.) (2002). *Obras completas de Enrique C. Rébsamen. Guía metodológica para la enseñanza de la historia* [t. V]. SEC/Gobierno del Estado de Veracruz.
- Martínez, L. (2013). Un país, una patria: lecturas de historia en el Estado de México durante el porfiriano. En A. Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico* (2a. ed., pp. 151-180). Fondo Editorial Estado de México/El Colegio Mexiquense.
- Menéndez, R. (2010). Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921. En L. Galván y L. Martínez (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*. CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Olivo, M. (1998). *Biografías de veracruzanos distinguidos* [t. II]. IVEC.

- Pedroza, J. (2021). *La profesionalización docente: voces y quehaceres de las mujeres en la Escuela Normal Primaria de Xalapa. 1892-1920* [Tesis de Maestría]. ICSyH-BUAP, Puebla.
- Pérez, A. (1956). *Don Manuel R. Gutiérrez*. Junta de Mejoramiento Moral, Cívico y Material.
- Rébsamen, E. (1904). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las primarias elementales y superiores de la República mexicana* (5a. ed.). Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- Sherwell, G. (1904). *Historia patria. Primer curso*. Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Vargas, N. (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 489-523.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana* [colec. Suma Veracruzana]. Citlaltépetl.

El Boletín del Observatorio Meteorológico del Seminario de Morelia. 1897–1903

The Bulletin of the Meteorological Observatory of the Morelia Seminary. 1897–1903

Ana Lilia Olaya Escobedo*

Resumen

Durante el siglo XIX la enseñanza de la física y la meteorología recibieron un enorme impulso, consolidándose como indispensables para el desarrollo de la agricultura. En México se estableció una red de observatorios que comprendió gran parte del país, conectados con el Observatorio Meteorológico y Astronómico de la Ciudad de México; uno de ellos lo encontramos en el Seminario de Morelia, colegio eclesiástico de educación superior en el estado de Michoacán, formador de sacerdotes y abogados. En dicha institución se otorgaron a los estudiantes las herramientas necesarias para la enseñanza de una física “más práctica” con la conformación de un observatorio y la publicación de un boletín mensual, el cual, además de dar los pronósticos del clima, ofrecía artículos sobre diversos temas. El propósito de este trabajo es reconstruir la labor científica del Observatorio Meteorológico del Seminario de Morelia a través de las publicaciones del Boletín, mismo que fue presentado durante la convocatoria de la Sociedad Real de Londres para participar en la conferencia internacional sobre bibliografía científica, en el ramo de meteorología.

Palabras clave: Colegio seminario, enseñanza de la física, observatorio meteorológico, publicación periódica.

* El Colegio de Michoacán. Doctora en Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana. Docente del programa de Doctorado en Educación del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”. Participante en congresos nacionales e internacionales. Actualmente en estancia posdoctoral en El Colegio de Michoacán. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-753X>, correo electrónico: aloe611@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Olaya Escobedo, A. L. (2023). El Boletín del Observatorio Meteorológico del Seminario de Morelia. 1897–1903. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 97–117. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.438>



Abstract

During the 19th century, the teaching of physics and meteorology received an enormous impulse, consolidating as indispensable for the development of agriculture. In Mexico, a network of observatories was established covering a large part of the country connected to the Meteorological and Astronomical Observatory in Mexico City; one of them can be found in the Seminary of Morelia, an ecclesiastical college of higher education in the state of Michoacán, which trained priests and lawyers. In this institution, students were given the necessary tools for the teaching of "more practical" physics with the creation of an observatory and the publication of a monthly bulletin, which, in addition to giving weather forecasts, offered articles on various topics. The purpose of this work is to reconstruct the scientific work of the meteorological observatory of the Seminary of Morelia through the publications of the Bulletin, which was presented during the call of the Royal Society of London to participate in the international conference on scientific bibliography in the field of meteorology.

Keywords: *Seminary College, Physics teaching, Meteorological Observatory, periodical publication.*

Introducción

En febrero de 1895 empezó a publicarse mensualmente el *Boletín del Observatorio Meteorológico del Colegio Seminario de Morelia*, editado por la Imprenta y Librería de Agustín Martínez Mier; a partir del 4 de octubre de 1901 editado por la tipografía del Sagrado Corazón de Jesús. Su contenido, como el de las publicaciones de este tipo, mostraba el estado del tiempo que tendría la ciudad durante todo el mes, pero además se incluían diferentes artículos referentes a la meteorología o algún tema afín. Dicho observatorio y por consiguiente el *Boletín* obedecía a un proyecto mucho más amplio: una red de observatorios que comprendió gran parte del país, conectados con el Observatorio Meteorológico y Astronómico de la Ciudad de México. Pero, ¿por qué un colegio seminario albergaba en su interior un observatorio meteorológico?, ¿qué papel tuvo el observatorio del Seminario de Morelia en relación con la extensa red establecida en el país? Y, en correspondencia con el *Boletín*, ¿quién lo dirigía?, ¿cuál era su contenido y a quién iba dirigido?

Diversos estudios sobre la labor emprendida por el Observatorio Meteorológico Central (OMC) han permitido conocer su funcionamiento desde su creación en 1877 hasta su transformación en el Servicio Meteorológico Nacional (CONAGUA, 2012); no así de la red de estaciones meteorológicas establecidas a lo largo de la República, de las cuales únicamente se tiene la ciudad y el nombre del observador, además de las diversas mediciones enviadas al OMC. Con excepción del Observatorio Meteorológico del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí (Martínez, 2022) y el Observatorio Meteorológico Central

del Estado de Nuevo León (Garza, 2012), la información es escasa sobre los proyectos emprendidos en cada entidad, los apoyos o dificultades que enfrentaron las diversas estaciones, así como los personajes que estuvieron al frente de las mismas.

Partiendo de la reflexión anterior, el objetivo de este trabajo es reconstruir la labor científica del Observatorio Meteorológico del Seminario de Morelia; no obstante, a pesar del gran acervo que se resguarda sobre la institución, es muy poca la documentación en torno al observatorio, por tal razón, nos adentramos a sus actividades a través de las publicaciones del *Boletín*, contrastando la información con documentos de archivo, distribuciones de premios y las diversas *Memorias* del Colegio.

El desarrollo de la meteorología

Como campo de conocimiento, la física se empezó a difundir desde el periodo colonial: se institucionalizó como disciplina científica en el sector educativo y se vinculó con el productivo. Durante el siglo XIX tuvo un gran impulso gracias a su utilidad que la asociaba como símbolo de progreso. Sin embargo, fue hasta principios del siglo XX que dejó de ser una disciplina auxiliar para convertirse en una profesión misma (Ramos, 2007); como parte de la física se desarrolló la meteorología. Aunque las primeras observaciones fueron realizadas desde 1769 por el jesuita Antonio Alzate, los registros meteorológicos aparecieron por primera vez en *La Gaceta de México* el martes 24 de marzo de 1789; a partir de entonces, el estudio del clima resultó promisorio por los beneficios prácticos que podían derivarse de la observación y el registro sistemático del estado del tiempo para el desarrollo racional de la agricultura, la protección de la navegación y la prevención de los desastres naturales (CONAGUA, 2012).

El estudio de la meteorología se desarrolló a través de cuatro vías: primero, a partir de esfuerzos individuales, en especial de científicos aficionados, viajeros y empresarios. La expedición americana de Alejandro de Humboldt (1799-1804) fue una de las más importantes no solo por el contenido de su obra sino porque la difusión de sus trabajos provocó una reacción positiva en los científicos y gobernantes mexicanos. Por otra parte, la segunda vía fueron proyectos gubernamentales: comisiones de exploración y límites, estudios sanitarios, construcción de vías de comunicación y promoción de la inmigración y la inversión extranjera. Una tercera vía la encontramos dentro de los programas de enseñanza media superior en cuyos establecimientos se formaron los observatorios. Y finalmente, en el último tercio del siglo XIX, tuvo lugar un ambicioso programa institucional para la creación de un observatorio meteorológico central y una red nacional de observatorios, tanto para información dentro del país como para el intercambio internacional de la misma (CONAGUA, 2012).

Con ello, podemos decir que el presente trabajo se inserta en la tercera y cuarta opción. La introducción de la física y por consiguiente de la meteorología en el plan de estudios del Colegio Seminario de Morelia dio paso para que se formara un observatorio meteorológico, el cual formó parte de esta red nacional de observatorios. De lo anterior se desprende nuestra primera pregunta: ¿Por qué una institución eclesiástica que formaba sacerdotes y abogados impartía la cátedra de física?

Los estudios de física en el Seminario de Morelia

El Colegio Tridentino Pontificio y Real de San Pedro de Valladolid (nombre original), fue inaugurado el 29 de septiembre de 1770. Su obispo fundador, Pedro Anselmo Sánchez de Tagle, elaboró sus *Constituciones*, en donde quedaron establecidas las cátedras que tendría la institución: mínimos y menores, medianos, mayores y retórica, filosofía, prima de teología, teología moral y sagrada escritura (García, 1971). Pero, ¿en dónde están los estudios de física? Estos se daban en el llamado curso de artes o filosofía. Después de haber terminado gramática y retórica (mínimos y menores, medianos y mayores), los seminaristas pasaban a cursar filosofía y en dos años y cinco meses se les explicaban las materias de lógica, metafísica y filosofía moral, así como elementos de aritmética, geometría y álgebra.

El texto asignado fue de Antonio Goudín, titulado *Philosophia thomistica, juxta inconcussa, tutissimaque divi Thomae dogmata*, en cuyos segundo y tercer tomos se estudiaba la física, donde se veía las divisiones de esta, los principios del universo, el mundo de los planetas, la Luna, los movimientos terrestres, la longitud y latitud; de la misma manera, contenía principios de química, el movimiento y la magnética, apuntes sobre metales, meteoros, los cuatro elementos y el hombre (el ánimo, el intelecto, la voluntad). También contenía ilustraciones del sistema de Tolomeo, Tycho Brahe y el sistema copernicano, entre otros (Goudin, 1767). Por supuesto, la obra era en latín.

La diversidad de temas abordados en este libro nos explica la razón del lento desarrollo de la física, dada su relación tan estrecha con la astronomía, la química y la ingeniería. Cabe resaltar que durante la época colonial la mayoría de las instituciones educativas dependían de la Iglesia católica y tanto los colegios seminarios como las casas de estudio de las órdenes religiosas tenían los mismos cursos. Si bien es cierto que los seminarios conciliares en sus orígenes (siglo XVI) fueron instituciones novedosas por tener cátedras establecidas –a diferencia de los colegios, que solo eran lugares de residencia–, debido a sus objetivos, la enseñanza de lo que ahora llamaríamos "científico" era muy reducida. En contraste, los esfuerzos individuales de varios científicos a finales del siglo XVIII y

la fundación del Real Seminario de Minería (1792) establecieron el estudio de la física separado de la filosofía, generando el primer libro de texto para su enseñanza en México: *Principios de física*, de Francisco Antonio Bataller (Moreno, 1986).

A raíz del movimiento de Independencia, la mayoría de las instituciones educativas fueron cerradas. El Seminario de Valladolid no fue la excepción, y durante los años de 1811 a 1819 la ciudad no contó con ninguna institución de educación superior. Luego de su reapertura, la cátedra de filosofía continuó llevando la misma obra. Fue hasta 1831 cuando el catedrático Joaquín Ladrón de Guevara escogió el libro de Francisco Jacquier titulado *Institutiones philosophicae* (Jacquier, 1767). Este texto publicado en 1757 fue ordenado por Carlos III a llevarse en los cursos de filosofía de España; para la época se vio como todo un adelanto, ya que comprendía además de los textos filosóficos propiamente dichos, algo de aritmética, álgebra y física, y parecía separarse del molde escolástico (Staples, 1985); la obra de Jacquier junto, con la de Juan Benito Díaz de Gamarra (Gamarra, 1774), fueron los dos primeros libros elementales de filosofía moderna en la Nueva España, mismos que continuaron utilizándose durante la primera mitad del siglo XIX, sin modificaciones a pesar de las diversas ediciones.

En comparación con el texto de Goudin, considerado tradicional, “el Jacquier” era la renovación. Los tomos cuarto y quinto estaban dedicados a la física: divisiones, ejercicios, definiciones e ilustraciones de instrumentos de medición; el sistema solar y los planetas, además de la óptica, la astronomía y la geografía. Vergara Ciordia (2004) argumenta que en la obra de Jacquier la lógica, la metafísica y la física especulativa disminuían a favor de un método más inductivo y tenía una física más experimental, pero fue desfasada en varios de los seminarios a principios del siglo XIX. No obstante, varios colegios lo aplicaron en sus cátedras hasta mediados de esa centuria.

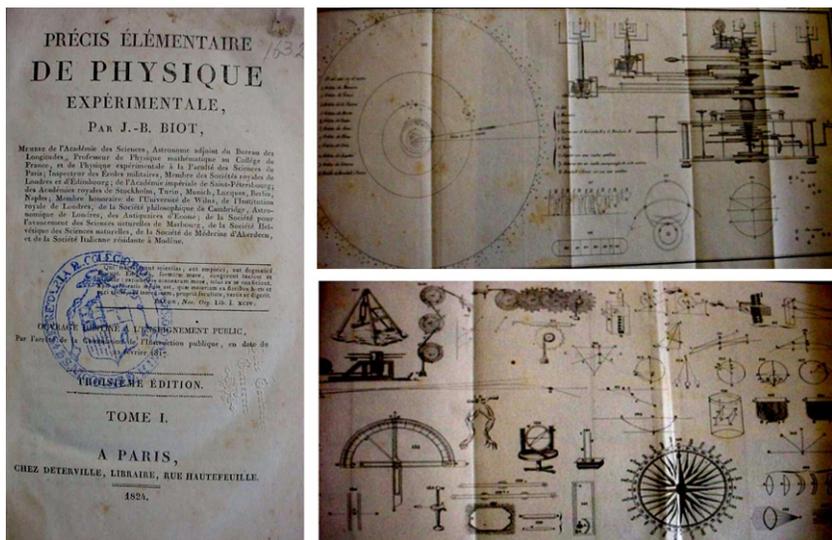
Cabe aclarar que en los primeros años del México independiente los seminarios conciliares se convirtieron en los depositarios de los estudios “medios y superiores” debido a las carencias económicas del naciente país. En el caso de Michoacán, hasta 1847 el Seminario de Morelia fue la única institución en el estado que ofrecía además de la carrera sacerdotal la de abogado. La situación fue parecida en diversas entidades del país a pesar del esfuerzo de los gobiernos por establecer institutos literarios. Por tal razón, Anne Staples (1982) considera que el predominio de los seminarios conciliares fue uno de los factores que limitaba el estudio de las ciencias puras, ya que estas eran vistas desde un punto de vista metafísico.

La situación en el Seminario de Morelia cambió con la llegada de Mariano Rivas a la rectoría de la institución (1832-1843). Poco a poco se cambiaron las obras utilizadas en las diferentes cátedras, y aunque en un principio la física continuaba siendo parte del

curso de filosofía, los seminaristas comenzaron por llevar textos propios de acuerdo con las disciplinas que incluían esta materia. A partir de 1834 la física se explicó con el tratado de Jean Baptista Biot *Précis élémentaire de physique expérimentale*, compendio que contenía las consideraciones generales de la materia, el equilibrio y movimiento, la exposición de los fenómenos comunes a todas las ciencias, los estados de las materias: evaporación, líquido, sólido, gases; la electricidad, sonido, vibración y comunicación, además de incluir ilustraciones de los instrumentos de la física. La obra fue destinada por decreto de la Comisión de Instrucción Pública de Francia para la enseñanza de todas las cátedras de física en aquel país (Biot, 1824).

El plan de estudios del Colegio se reformó por completo bajo el rectorado de Clemente de Jesús Munguía (1843-1850). En 1844 la física, al igual que las matemáticas, tenía su cátedra propia, denominada "Cátedra de física experimental y geografía", con duración de un año, en la cual se usaba la obra de Biot. Esta reforma se acopló al plan general de estudios superiores de 1843, que establecía el estudio de la física como obligatorio (Olaya, 2007).

Figura 1.
Texto de Jean B. Biot.



Fuente: Biot, 1824 (Fondo Antiguo de la Biblioteca Pública de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo [en adelante FABPUMSH]). Aquí se muestran algunas de las ilustraciones que contiene la obra; la primera imagen pertenece a la Vía Láctea y la segunda son instrumentos para distintas mediciones.

Para 1856 el catedrático Andrés Cervantes aplicaba la obra de Venancio González, *Curso elemental de física*. Dicho texto iniciaba con las propiedades generales de los cuerpos, la consideración general acerca de la física y su relación con las demás ciencias, su importancia, y exposición de los medios empleados en los diferentes tiempos; la clasificación de las propiedades de los cuerpos, su extensión y el procedimiento para medirlos. Sucesivamente, continuaba con la mecánica de los sólidos, las ideas generales sobre las máquinas y su clasificación, las leyes del equilibrio, en la palangana, el torno y la polea, las leyes del movimiento uniformemente acelerado, las leyes del movimiento en las máquinas y la generación del movimiento curvilíneo. Asimismo analizaba la mecánica de los fluidos, las acciones moleculares (capilaridad, acústica y velocidad del sonido), el calor, un apartado referente a la luz y los medios empleados para medir su velocidad, además de sus leyes y reflexión; el magnetismo y la electricidad (González y Avendaño, 1850).

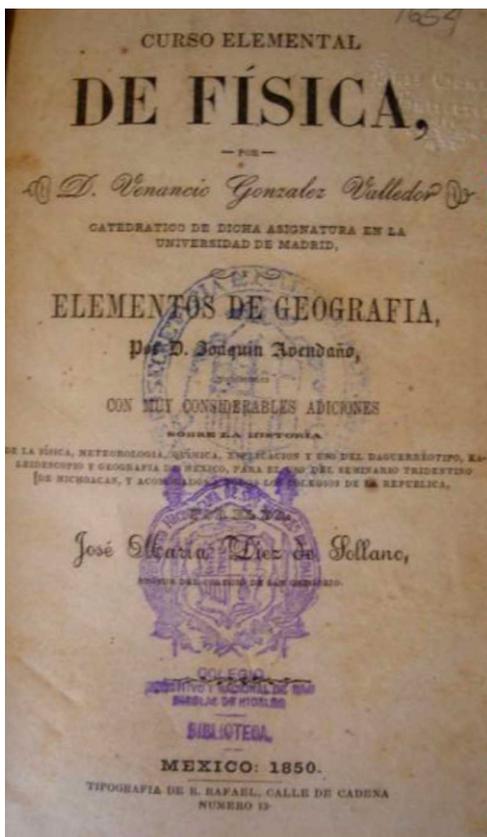
A estos temas, en la misma obra, se anexaba un apéndice sobre la meteorología por Morquecho y Palima, y otro tomado de la traducción de la física de M. Pouillet *Nociones de química indispensables para la inteligencia de la física*,¹ que contenía la tabla de los elementos químicos, la teoría atómica, la nomenclatura química y las acciones químicas; asimismo se incluían unos apuntes sobre el daguerrotipo y el procedimiento de la óptica. Finalmente, una descripción del caleidoscopio, con las respectivas ilustraciones de grabado caligráfico sobre los instrumentos utilizados en la física y la forma como funcionaban.

Cabe agregar que en ese tiempo algunos catedráticos del Seminario de Morelia elaboraban textos propios adecuados a las diferentes cátedras que impartían. Puede notarse que la edición utilizada de la obra de González se mandó hacer exclusivamente para el Seminario. Como menciona Staples (1982), todo parece indicar que el Seminario de Morelia lograba crear el ambiente más adecuado para el estudio de las ciencias modernas, a diferencia de otras instituciones, donde los textos utilizados databan del siglo anterior y explicaban los fenómenos naturales como manifestaciones divinas. Se suponía que el profesor tenía que explicar a los alumnos los nuevos descubrimientos con base en sus propios conocimientos actualizados, cosa improbable con la escasez de textos y estímulos para los profesores (Staples, 1982). Quizá por ello el Seminario de Morelia adquirió fama en ese entonces.

El recuento de los diferentes textos utilizados en el Seminario nos refleja la evolución de los estudios de física en las instituciones eclesíásticas. Poco a poco sus contenidos se fueron ampliando y la meteorología encontró un lugar importante, al grado de buscar textos que la explicaran ampliamente. Cabe recordar que este tipo de planteles competían

¹ Entre los libros del Seminario localizados en el FABPUMSH se ha encontrado una gran cantidad de tomos de la *Física* de Pouillet, lo que indica el uso de la obra.

Figura 2.
 Texto de Venancio González.



Fuente: González y Avendaño, 1850 (FABPUMSH).

con los institutos literarios de reciente creación, pertenecientes al gobierno; por ejemplo, para el caso de Michoacán en 1847 fue reabierto el Colegio de San Nicolás, dependiente del gobierno estatal. La ciencia era vista como sinónimo de progreso y el liberalismo adquirían gran fuerza dentro del pensamiento de varios políticos mexicanos, razón por la cual el Seminario de Morelia no se conformó con tener una cátedra propia de física, sus directivos buscaron brindar las condiciones necesarias para un estudio más práctico y que el Colegio estuviera acorde a las exigencias de la época.

Una física más práctica: la conformación de un gabinete

Las primeras referencias sobre la formación de un gabinete de física las encontramos desde 1834 en la alocución del rector Mariano Rivas (1971), en la que expuso: “para la física experimental se necesitan instrumentos y máquinas, y ya poseemos una colección que se aumentará incesantemente” (p. 335). En 1844, el secretario del Colegio Manuel Vélez comentaba que “aunque no podía decirse completa la colección de máquinas y aparatos que componían el gabinete de física, estaba surtido a lo menos de los más necesarios para dar el curso de física experimental” (Vélez, 1844, p. 3). Algunos instrumentos pudieron conseguirse en la misma Morelia y en la Ciudad de México. Posteriormente se hicieron dos pedidos de máquinas a París, los que se surtieron por las acreditadas fábricas de Le-rebours y Molteni hijo. Era custodio del gabinete el mismo catedrático de física y bajo su inspección los alumnos hacían diariamente observaciones termométricas y barométricas, haciendo también en algunos tiempos las higrométricas (Vélez, 1844).

Estas observaciones las podemos encontrar en los pronósticos del tiempo que como un servicio a la sociedad hacía este gabinete y se publicaron en *La Voz de Michoacán* durante los años de 1843 y 1844. Clemente de Jesús Munguía, en ese tiempo rector, publicó la *Memoria instructiva sobre la enseñanza del Seminario* (1845), y en lo referente a la física destacó la extensión que los autores de los textos utilizados daban a las máquinas y aparatos, así como la poca comprensión que se podía tener de los mismos si no se tenía contacto con ellos. Por ello, se consideraba que “un establecimiento que no facilita las experiencias prácticas, debe hacer muy pocos adelantos en este género de estudios” (Munguía, 1852, p. 129). Convencido de esta verdad, logró reunir un gabinete con todos los instrumentos, máquinas y aparatos más usados para los cursos de matemáticas, física, astronomía y geografía. Asimismo, los catedráticos llevaban fuera de Morelia a sus alumnos para que ensayaran las reglas concernientes a la nivelación y medición de alturas (Munguía, 1852). En el mismo gabinete había una escogida colección de las “mejores” obras de ciencias naturales, las cuales iban aumentando con publicaciones de Europa que mandaban los corresponsales de París en las remisiones de libros que se hacían para el Colegio. Igualmente se tenía una rica colección de esferas armilares, globos terrestres y cartas geográficas generales de la República y particulares del estado (Vélez, 1844).

Figura 3.
Observaciones del gabinete de física del Seminario.

A VOZ DE MICHOAC					
PERIODICO POLITICO Y LITERARIO					
GABINETE de Física del Colegio Seminario de Morelia.—Observaciones meteorológicas.					
DIAS.	HORAS.	BARÓMETRO.	TERMÓMETRO		ATMÓSFERA.
			CENTÍGRADO FIJO.		
12	9 de la mañana	0, m 6092	21, ° 33	}	Limpia.
	Medio día	0, 6078	21, 50		
	3 de la tarde	0, 6061	21, 60		
13	9 de la mañana	0, 6083	21, 40	}	Limpia.
	Medio día	0, 6065	21, 63		
	3 de la tarde	0, 6059	21, 65		
14	9 de la mañana	0, 6030	21, 30	}	Limpia.
	Medio día	0, 6069	21, 34		
	3 de la tarde	0, 6048	21, 60		

Fuente: Observaciones meteorológicas publicadas en *La Voz de Michoacán* en 1844, con base en las mediciones hechas en el gabinete de física del colegio Seminario de Morelia.

La Voz de Michoacán, Periódico Político y Literario, Morelia, Imprenta de Ignacio Arango, 1844, t. II (Hemeroteca Pública Universitaria "Lic. Mariano de Jesús Torres").

Gracias al empeño de las autoridades del Seminario de Morelia se tuvieron los elementos para el estudio adecuado de la física: los textos y los instrumentos. Por ello el Colegio fue una excepción con respecto al resto de los seminarios conciliares en donde se daban algunas lecciones de física pero no lograron crear gabinetes como en Michoacán y Guanajuato. Cabe resaltar que el Colegio de San Nicolás, abierto en 1847, llegó a formar uno de los mejores gabinetes de física y de química, ya estudiado por Anne Staples (1982).

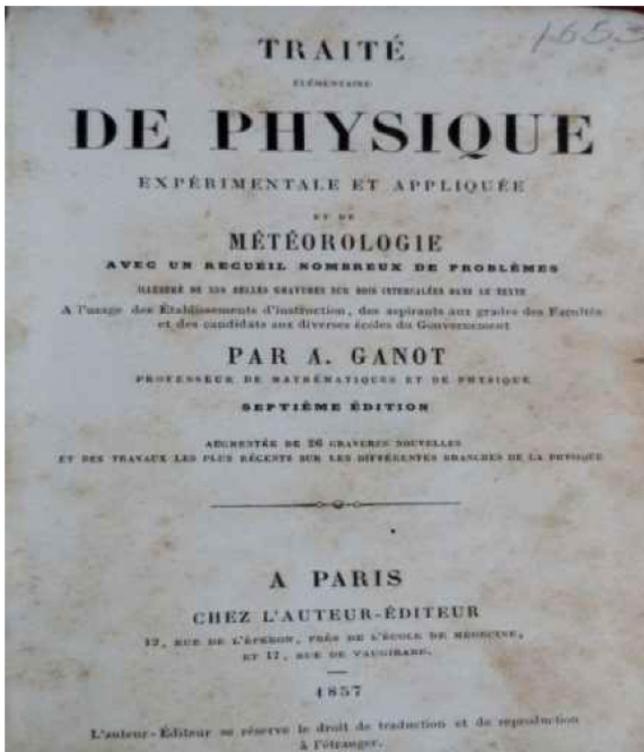
Esta primera etapa de los estudios de física y la entrada de las ciencias al Seminario terminó abruptamente con la confiscación del edificio por parte de Epitacio Huerta en mayo de 1859. Todas las pertenencias del inmueble, así como la biblioteca y el gabinete, pasaron al Colegio de San Nicolás. Esto no hizo que el Seminario desapareciera y mucho menos los estudios de física, los cuales continuaron impartándose durante el tiempo en que los seminaristas estuvieron en Celaya (1860-1863), únicamente en 1865 la cátedra no tuvo alumnos.

Los acontecimientos políticos que vivió el país tuvieron repercusiones en la institución, pero volvió a construirse un edificio propio para el Seminario y se conformó un gabinete de física. En 1874, bajo la dirección del catedrático Jesús Ortiz, se llevaba como texto el *Tratado de física* de Ganot (1857), el cual se utilizó durante toda la segunda mitad del siglo XIX. La obra estaba dividida en varios libros, el primero dedicado al movimiento, el segundo a la atracción molecular, y así sucesivamente los líquidos, los gases, la acústica,

el calor, la luz, el magnetismo, la electricidad y la dinámica. Además incluía un apartado sobre los elementos de meteorología y climatología, con una descripción muy sencilla de los fenómenos climáticos y los aparatos para su estudio. En esta cátedra se agregaba la cosmografía y en 1886 la geografía, incluyendo la *Geografía universal* de Antonio García Cubas (1883).

La restauración de la República federal en 1867 y el advenimiento del positivismo trajeron consigo que la Iglesia católica buscara un contrapeso a los discursos en su contra. Este se encontró en el neotomismo, establecido en los seminarios conciliares a partir de 1879. Así, las ciencias exactas eran vistas a la luz de la filosofía tomista y particularmente los fenómenos físicos servían para demostrar la "magnificencia de Dios". No así en instituciones gubernamentales, donde la física evolucionaba hacia su profesionalización y la meteorología pasaba a la siguiente fase.

Figura 4.
Texto de A. Ganot.



Fuente: Ganot, 1857 (FABPUMSH).

De los registros de las observaciones meteorológicas a la creación del Observatorio Meteorológico y Astronómico de México

Desde 1824 aparecieron registros de observaciones diarias en el periódico *El Sol*; era la primera vez que se publicaban en prensa. A lo largo de la primera mitad del siglo XIX circularon varios libros de viajeros, hubo proyectos gubernamentales en los que se efectuaron estudios y observaciones del clima. La creación de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística en 1833 contribuyó significativamente al desarrollo de la meteorología y a partir de la década de 1840 se estableció como una nueva disciplina científica (CONAGUA, 2012). También contribuyeron los estudios de física impartidos en las diferentes instituciones educativas y los registros de los observatorios instalados en los colegios de enseñanza superior.

Cuando el país logró estabilidad política y económica, luego de guerras, intervenciones y cambios de gobierno pudo consolidarse la meteorología con un Observatorio Meteorológico Central. El decreto de creación se emitió el 18 de febrero de 1877 por iniciativa del entonces ministro de Fomento, Vicente Riva Palacio, y se instaló en la azotea de Palacio Nacional el 6 de marzo de ese mismo año. El observatorio se asoció con la Comisión Geográfica Exploradora del Territorio Nacional y se ordenó la creación de una red meteorológica nacional, a fin de realizar un estudio de la climatología general de la República. Para 1878 el Observatorio Meteorológico y Astronómico fue trasladado al Castillo de Chapultepec, donde estuvo a cargo de un grupo de científicos que en ese entonces eran capitaneados por el ingeniero Mariano Bárcena, su primer director (Anguiano, 1880).

De manera general, las actividades realizadas por el OMC fueron: la observación directa de los instrumentos meteorológicos, hora por hora, de día y de noche; cálculo y discusión de los datos obtenidos para su arreglo y publicación; recolección de datos de las oficinas auxiliares relativos a la meteorología, higiene y agricultura, así como trabajos administrativos y relaciones con los correspondientes del país y del extranjero (Bárcena, 1880). Para 1879 se tenían 21 estaciones, de las cuales 13 presentaron registros de todos los días del año. En el caso de Michoacán, la estación se estableció en Pátzcuaro a cargo de Antonio Huacuja (Contreras, 1999).

En 1880 el observatorio se independizó técnica y económicamente de la Comisión Geográfica Exploradora, contando con una partida especial en el presupuesto de egresos nacional. Sin embargo, en 1883 se trasladó el Observatorio Astronómico –que funcionó junto con el meteorológico– al edificio del ex-arzobispado en Tacubaya. A la muerte del ingeniero Mariano Bárcena en 1899, el ingeniero Manuel E. Pastrana quedó a cargo del observatorio, el cual por decreto en 1901 tomó el nombre de Servicio Meteorológico

Nacional (SMN), siendo Pastrana su primer director. Para esa fecha el SMN contaba con 31 estaciones meteorológicas estatales, 18 observatorios y estaciones independientes que transmitían vía telegráfica (CONAGUA, 2012), entre ellos se encontraba el observatorio del Seminario de Morelia.

Carlos Contreras (2005) señala que al finalizar el siglo XIX la red meteorológica de México llegó a contar con 73 estaciones localizadas principalmente en las ciudades más pobladas del país, sin embargo, solo 34 funcionaron de forma regular. Esto se debió a que los observatorios se sostenían en gran medida con los recursos económicos provenientes de particulares, colegios, seminarios, entre otros, y solo los observatorios de México, Tacubaya y Mazatlán dependían directamente del gobierno federal.

Los acontecimientos sociales de 1910 y 1911 obligaron a trasladar el Servicio Meteorológico Nacional del Castillo de Chapultepec a las oficinas de Geofísica ubicadas en el edificio del ex-arzobispado de México, aprovechando que el Observatorio Astronómico Nacional se encontraba en su mismo inmueble desde 1908. En junio de 1913 el Servicio y el Observatorio Meteorológico de la Ciudad de México reiniciaron sus labores en donde se localizan actualmente, es decir, la zona de Tacubaya de la Ciudad de México (CONAGUA, 2012).

El observatorio meteorológico del Seminario de Morelia

En la *Distribución de premios* del Seminario verificada el 7 de marzo de 1891 se hizo mención al gabinete de física diciendo que “está ya tan completo como es posible, con las máquinas recientemente recibidas de París, se tienen ya dispuestos todos los aparatos necesarios para fundar un observatorio meteorológico que dentro de muy poco estará erigido” (*Distribución de premios en el Colegio Seminario de Morelia*, 1891, p. 19). Al siguiente año se trajeron más aparatos, con lo que se completó el estudio experimental y se trasladó la clase a un nuevo y amplio local que reunía las condiciones necesarias para el uso cómodo y expedito de los aparatos (*Distribución de premios...*, 1892). Así, el observatorio se inauguró en abril de 1892 y cada día se hacían con toda regularidad las observaciones.

De acuerdo con la información extraída de la obra de Manuel Pastrana *El servicio meteorológico la República mexicana* (1906), Contreras anota que el observatorio contaba con un barómetro Tonnelot de cubeta ancha y escala compensada, varios barógrafos, algunos aneroides, varios termómetros, incluyendo los de máxima y mínima, anemómetros y anemoscopios, 2 psicrómetros, un heliógrafo, un pluviógrafo, un hidrógrafo. Además agrega que el *Boletín* comenzó a publicarse en enero de 1895 (Contreras, 1999).

Los números que se han localizado del *Boletín del Observatorio Meteorológico del Colegio Seminario de Morelia* en la Hemeroteca de la Universidad Michoacana son a partir del

tomo I número 30, del 4 de julio de 1897, dando como referencia que empezó a publicarse el 4 de febrero de 1895. Ahora bien, ¿esos eran todos los instrumentos que tenía el observatorio? La primera hoja del *Boletín* contenía el resumen de las mediciones del mes anterior, el barómetro, la temperatura, vientos, humedad relativa, tensión del vapor, evaporación a la sombra, enfriamiento por evaporación, nubes, cantidad de lluvia, ozono, actinómetro y sismógrafo. El reverso enlistaba los instrumentos utilizados, aparatos no inscriptores: barómetro de Fortín, de Fahrenheit y el barómetro elegante, el termómetro de máxima y mínima de Walferdin, termómetro de máxima y mínima horizontal psicrómetro, actinómetro de Arango, evaporímetro de Piche, pluviómetro, electrómetro de Palmer, cronómetro solar de Fléchet, un meridiano y espejo de nubes. En aparatos registradores se contaba con anemógrafo, barógrafo, termógrafo, hidrógrafo, pluviógrafo, sismógrafo de bala y el sistema de sismógrafo mecánico. Años después se agregó el heliógrafo de Campbell (*Boletín...*, 1897, n. 30, 2).

Esta lista de aparatos fue corroborada con los documentos de archivo donde se encuentra una lista de los aparatos adquiridos por el Seminario en el mes de junio de 1891 y los montos pagados por la institución (Olaya, 2015). En 1892 se encontraba como encargado del observatorio Manuel Vargas, quien recibió un premio en la Distribución de 1893 por sus trabajos en el establecimiento. Para 1894, en la *Memoria de la Secretaría de Fomento* ya aparecen las mediciones de este observatorio, considerándose uno de los observatorios auxiliares y como encargado el catedrático Luis R. Pérez, quien al parecer no llegó a ordenarse como presbítero para poder dedicarse a sus ocupaciones en el mismo y en la cátedra de física.

Luis R. Pérez tuvo varios ayudantes, como Ramón García, esto lo sabemos por la nota al final del número 31 del 4 de agosto de 1897 del mismo *Boletín*, que comparte el fallecimiento de este seminarista. De la misma manera, estuvo como empleado y luego como subdirector del observatorio el diácono Ramón Ortega, quien falleció el 23 de julio de 1899; un año antes había recibido un premio por sus trabajos en el observatorio. Lamentablemente no se tienen más datos sobre Luis R. Pérez, quien continuó encargándose de la cátedra de física al menos hasta 1913.

Contenido del Boletín

Sucesivamente a la descripción de los aparatos, de manera breve se publicaban las notas particulares o los pronósticos de los días siguientes del mes. Por ejemplo, el 30 de julio de 1897 se esperaba "nublado y templado con ligeras lluvias a distintas horas; halo solar a las 12 45 pm, aguacero fuerte con truenos del O. al NE a las 2 45 pm. Noche tranquila" (*Boletín...*, 1897). Después de 1900 se agregaron observaciones cianométricas (para medir

lo azulado del cielo). Finalmente, contenía algún artículo. Los temas fueron muy variados, pero en general se presentaron temas afines con la meteorología; destacamos las “Breves consideraciones sobre explotación y formación de los bosques”, estudio presentado a la Secretaría de Fomento por Mariano Bárcena, director del Observatorio Meteorológico Central.

En febrero de 1898 se publicó “La influencia de la gravedad (conferencia familiar)”, posteriormente “Cómo llegaron los griegos a la primera concepción del sistema planetario heliocéntrico llamado hoy de Copérnico”, “El problema de Sessa, resolución de doce problemas relativos al tema principal” (leyenda sobre el origen del ajedrez); “La historia del barómetro”, traducido de la obra de Luis Figuier por Soledad Sánchez Suárez, alumna de meteorología de la Escuela Normal para Profesoras. Asimismo “Investigaciones relativas a la circulación y traslación ciclónica en los huracanes de las Antillas”, por el padre Benito Viñes (fundador de la ciencia ciclónica).²

Otros artículos publicados fueron “Origen de la electricidad atmosférica”, traducido del *Monthly Weather Review* de junio de 1898, y “La influencia de la luna sobre la vegetación”, del *Boletín de la Sociedad Agrícola Mexicana*. También se puede leer “Sismos y volcanes” por De Longrarie, tomado del *Boletín Mensual del Observatorio Meteorológico Central*; “Estudio sobre el calor animal”, “La decisiva parte de un segundo”, “La temperatura del aire a diferentes alturas”, entre otros. De muchos de los artículos no tenemos autores, ya que empezaron o concluyeron en algunos números que no se han localizado.

Como es notable, la mayoría de los artículos eran extraídos de otras publicaciones, no obstante, el director del observatorio del Seminario, Luis R. Pérez, también contribuyó con algunos artículos como el titulado “Explicación y utilidad de las observaciones meteorológicas”, en el cual dio a conocer los trabajos realizados por los observatorios meteorológicos, las dificultades a las que se enfrentaban y el sacrificio de los observadores. Aunque argumentó de manera general, fue notorio que plasmó su experiencia, dadas las dificultades para que le proveyeran aparatos y ayudantes, a quienes ya cuando los había enseñado, los removían. Otras de sus publicaciones fueron “Vulgarización de conocimientos meteorológicos” y “Meteorología” (*Boletín...*, 1901).

En mayo de 1902 se plasmaron las resoluciones del Segundo Congreso Meteorológico Nacional, encaminadas a impulsar y difundir el conocimiento de la meteorología en México, congreso en el que Luis R. Pérez participó y en donde se establecían los acuerdos relativos a los pronósticos del tiempo. Las resoluciones nos ilustran en las actividades que hacían los observatorios: sujetarse a las instrucciones impresas del OMC; remitir, diaria e inmediatamente después de hechas las observaciones simultáneas de la mañana y tarde,

² Todos los artículos mencionados aparecieron en el *Boletín...*, 1897, nn. 37-56, y 1900, nn. 2-19.

tenían que repartirse en cada zona profusamente y, de ser posible, gratuitamente. En el mismo Congreso Meteorológico se arreglaron los trabajos de todos los observatorios, la correspondencia entre los mismos, y se creó la Sociedad Nacional de Meteorología.

El 4 de septiembre de 1901 se anunció que por iniciativa de Manuel E. Pastrana se establecería en la arquidiócesis y en el estado de Michoacán una red termo-pluviométrica. El gobernador del estado suministraría a todas las cabeceras del distrito los aparatos necesarios y el arzobispo a 30 curatos, de este modo quedaría extendida la red en todo Michoacán y parte de Guanajuato. Se adjuntó a este número (20) un ejemplar de la circular que se envió a los señores curas, donde se anotaron las parroquias designadas por Pastrana para dichas observaciones.

El 16 de julio de 1901 se inauguró el Observatorio Astronómico del Seminario de Morelia por el arzobispo Atenógenes Silva. La colocación del anteojero fue dirigida por el astrónomo ingeniero director de la Comisión Geodésica Mexicana, Ángel Anguiano, acompañado por el director astronómico de Tacubaya, Felipe Valle, además asistieron el director del Observatorio Magnético Central, Manuel E. Pastrana; Manuel Moreno y Anda, director del Observatorio Meteorológico de Tacubaya; el director del Observatorio Meteorológico de León, Mariano Leal, y el director del Observatorio Meteorológico de la Escuela Normal de Profesoras de México, Luis G. León. En el *Boletín* se anotaron los trabajos que iban a realizar en el Observatorio Astronómico, de acuerdo con las indicaciones de los señores Anguiano y Valle, pues se quería cooperar con los trabajos que efectuaba el observatorio de Tacubaya (*Boletín...*, 1900).

El proyecto del Observatorio Astronómico fue iniciado por José Ignacio Arciga dotándolo de un magnífico ecuatorial que se había comprado en 1891; durante los años de 1895 y 1896 se hicieron arreglos a la cúpula que serviría como observatorio, sin embargo, fue hasta que Atenógenes Silva –como mencionó el presbítero José M. Soto el 16 de julio de 1901, en el discurso de inauguración– abrió “sus puertas para que los estudiosos seminaristas puedan alcanzar triunfos para la religión y la patria, eleva este colegio a la altura de los de mayor fama e impulsa a todos al difícil estudio de las ciencias” (*Boletín...*, 1901, p. 328).

Lectores del *Boletín*

Para saber quiénes leían dicho *Boletín*, la misma publicación nos da pistas. En algunos números se pueden leer: “Si en algunos de los observatorios donde se recibe este boletín faltan números anteriores, agradecemos a los respectivos señores directores, se sirvan avisarnos a fin de cubrir la falta” (*Boletín...*, 1901, p. 332). Esto nos habla de que una de las estrategias que se implementaron para tener la comunicación entre los observatorios

fue la circulación de sus propios boletines, por lo cual suponemos que el Seminario de Morelia también recibía las publicaciones de los demás observatorios del país.

Las resoluciones de los congresos meteorológicos muestran el enorme interés por la divulgación de la meteorología a través de los boletines, por lo cual se hizo la solicitud de que incluso fueran gratuitos. En el artículo escrito por Luis R. Pérez, además de argumentar la importancia de la meteorología para los médicos y en especial para los agricultores, hace referencia a que estos no tienen aprecio por la misma, "ya que ni siquiera se suscriben a los boletines". Para solucionar esto dio la facultad de pagar una pequeñísima cuota de recuperación para incentivar a su lectura. Lamentablemente no pudimos localizar una lista de suscriptores, para saber si la estrategia empleada dio sus frutos. Lo cierto es que dicho *Boletín* fue presentado durante la convocatoria de la Sociedad Real de Londres para participar en la Conferencia Internacional sobre Bibliografía Científica, en el ramo de meteorología.

Silvia Figueroa (1996) narra cómo en 1895 la Sociedad Real de Londres invitó a los gobiernos de las entonces consideradas "naciones civilizadas" a participar de una Conferencia Internacional sobre Bibliografía Científica que tenía como propósito realizar el primer catálogo general de literatura científica y difundir los conocimientos científicos más destacados generados en el mundo. México fue invitado y el 5 de diciembre de 1898 quedó formada la Junta Nacional de Literatura Científica bajo la dirección de Joaquín Baranda. Se solicitó a los gobiernos estatales que se organizaran Juntas locales para levantar los trabajos y enviarlos a la Junta Nacional. Aunque la producción michoacana era muy vasta, de acuerdo con los criterios establecidos por la Conferencia, la producción quedó reducida a 34 trabajos, entre los cuales se incluía el *Boletín*. El gobierno mexicano envió su catálogo, sin embargo, la Conferencia no logró su publicación.

Reflexiones finales

Podemos cuestionar el hecho de que la Iglesia católica procurara que los seminarios tuvieran observatorios, aparentemente los abogados y los sacerdotes no necesitaban tener una formación amplia en meteorología o en astronomía. Sin embargo, como se mencionó, la física fue la ciencia con la que mejor se podía demostrar esa relación con la religión. Los fenómenos físicos, las leyes de la naturaleza demostraban la existencia de Dios, el orden, su perfección, y era una manera de dar a conocer que las instituciones eclesásticas también enseñaban ciencia. No resulta raro que el Seminario de Morelia participara en la red de observatorios debido a la trayectoria y esfuerzo de sus dirigentes en los estudios de física durante todo el siglo XIX.

El observatorio y el *Boletín* nos muestran esa intención de los dirigentes de la Iglesia de poner sus instituciones a la par con los conocimientos de la época. Si bien por un lado en los estudios filosóficos se regresaba a la escolástica, por otro lado se trataba de avanzar en el plano científico. El papel de Luis R. Pérez, primordial en las actividades del observatorio, fue otro ejemplo más de presbíteros preocupados por el conocimiento y divulgación de las ciencias.

Con respecto a la información meteorológica, el observatorio del Seminario de Morelia remitió las diferentes mediciones al OMC a partir de 1892 y hasta 1903, contribuyendo a formar las extensas estadísticas en relación a la temperatura y la precipitación en el país. Si bien no fue la única institución eclesiástica y mucho menos la más equipada, nos viene a demostrar el trabajo en conjunto del gobierno con la jerarquía eclesiástica y sus planteles educativos a fin de lograr un objetivo más amplio. La publicación del *Boletín* y su consideración para el primer catálogo general de literatura científica deja ver su importancia, no solo en el formato de su edición, sino en el contenido vertido en cada uno de sus números. Aunque no logramos reconstruir del todo la labor científica del observatorio debido a la falta de información, el *Boletín* permitió tener la lista de instrumentos más completa a lo referido por el OMC; de la misma manera conocimos las mediciones enviadas y los artículos escritos por el encargado del observatorio, muestra de los conocimientos que tenía en la materia y su interés en continuar capacitándose asistiendo a los congresos.

El apoyo del obispo y rectores al Seminario para que los alumnos contaran con una formación más completa en el campo de la física y la astronomía llevaron a que se instalara también un observatorio astronómico. Así, el Colegio Seminario de Morelia se convirtió en uno de los pocos establecimientos que tuvieron un observatorio meteorológico y astronómico como el de la Ciudad de México. El movimiento armado en 1914 terminaría con la tradición en el Seminario de Morelia. Queda la invitación para revisar los diferentes observatorios y estaciones meteorológicas establecidos a finales del siglo XIX, a fin de rescatar los esfuerzos de instituciones y personajes que contribuyeron con el desarrollo de la meteorología al interior del país.

Referencias

- Anguiano, Á. (1880). *Primera memoria del observatorio astronómico nacional establecido en Chapultepec*. Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Bárcena, M. (1880). *Informe que el director del Observatorio Meteorológico Central presenta a la Secretaría de Fomento*. Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Biot, J.-B. (1824). *Précis élémentaire de physique expérimentale*, t. I (3a. ed.), Chez Deterville.
- Boletín del Observatorio Meteorológico del Colegio Seminario de Morelia* (1897) [t. I]. Imprenta de Agustín Martínez Mier.

- Boletín del Observatorio Meteorológico del Colegio Seminario de Morelia* (1900) [t. 2]. Imprenta y Librería de Agustín Martínez Mier.
- Boletín del Observatorio Meteorológico del Colegio Seminario de Morelia* (1901) [t. 2]. Imprenta del Sagrado Corazón de Jesús.
- CONAGUA (2012). *Servicio Meteorológico Nacional: 135 años de historia en México*. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- Contreras, C. (1999). *El clima de la República mexicana en el siglo XIX* [Tesis de Doctorado]. UNAM, México.
- Contreras, C. (2005). Las sequías en México durante el siglo XIX. *Investigaciones Geográficas*, (56), 118–133.
- Distribución de premios del Colegio Seminario de Morelia* (1891). Imprenta y Litografía del Gobierno en la Escuela de Artes.
- Distribución de premios del Colegio Seminario de Morelia* (1892). Imprenta y Librería de San Ignacio.
- Figuroa, S. (1996). Las obras científicas publicadas en Michoacán en el siglo XIX, frente al proyecto de catálogo internacional de la Real Sociedad de Londres. *Tzintzun Revista de Estudios Históricos*, (24), 26–37.
- Gamarra, J. B. (1774). *Elementa recentioris philosophiae: volumen primum*. Joseph. A Jauregui.
- Ganot, A. (1857). *Traité élémentaire de physique expérimentale et appliquée et de météorologie* (7a. ed.). Chez L' Auteur-Éditeur.
- García, A. (1971). *La cuna ideológica de la independencia*. Fimax Publicistas.
- Garza, J. (2012, jul. 1). Apuntes históricos del Observatorio Meteorológico Central de la Sección del Estado de Nuevo León. *Memoria UANL*. <https://memoria.uanl.mx/index.php/mu/article/view/160/160>
- González, V., y Avendaño, J. (1850). *Curso elemental de física y elementos de geografía*. Tipografía de R. Rafael.
- Goudín, A. (1767). *Philosophia thomistica, juxta inconcussa, tutissimaque divi Thomae dogmata*. Joachim Ibarra.
- Jacquier, F. (1767). *Institutiones philosophicae*. Simone Occhi Curis.
- Martínez, J. (2022, ago. 23). En San Luis Potosí, el primer observatorio meteorológico en provincia. *La Orquesta.mx*. <https://laorquesta.mx/en-san-luis-potosi-el-primer-observatorio-meteorologico-en-provincia-columna-de-j-r-martinez-dr-flash/>
- Moreno, R. (1986). *Ensayos de historia de la ciencia y la tecnología en México. Primera serie*. UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Munguía, C. (1852). Memoria instructiva sobre el origen, progresos y estado actual de la enseñanza y educación secundaria... En C. Munguía, *Obras diversas del licenciado Clemente de Jesús Munguía obispo de Michoacán* (pp. 97–165). Imprenta de Ignacio Arango.
- Olaya, A. (2007). *La enseñanza en el Seminario Conciliar de Valladolid–Morelia durante los primeros años del México independiente 1819–1860* [Tesis de Maestría]. IIH UMSNH, Morelia.
- Olaya, A. (2015). *La formación de sacerdotes católicos en Michoacán: los seminarios de Morelia y Zamora 1863–1914* [Tesis de Doctorado]. IIH UMSNH, Morelia.
- Ramos, M. (2007). Los ingenieros promotores de la física académica en México (1910–1935). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1241–1265.

- Rivas, M. (1971). Alocución con que cerró el año escolar de 1834 en el Seminario de Morelia. En A. García, *La cuna ideológica de la independencia* (pp. 301-337). Fimax Publicistas.
- Staples, A. (1982). Gabinetes de física y química, siglo XIX. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas*, 18(4), 50-59.
- Staples, A. (1985). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Vázquez, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 101-144). El Colegio de México.
- Vélez, M. (1844, feb. 29). Memoria que del estado que guarda la educación literaria en el Colegio Seminario de esta Capital. *La Voz de Michoacán*, t. II, 3-4.
- Vergara, J. (2004). *Historia y pedagogía del Seminario Conciliar en Hispanoamérica 1563-1800*. Dykinson.

La higiene en las escuelas del medio rural en Baja California desde la perspectiva de los médicos pasantes (1937-1954)

Hygiene in rural schools in Baja California from the medical interns' perspective (1937-1954)

Arturo Fierros Hernández*

Resumen

Este artículo describe y analiza cómo se dieron las acciones para mantener la higiene del alumnado de las escuelas del medio rural de Baja California, a partir de la revisión de 74 tesis de los pasantes de medicina que estuvieron en la zona de 1937 a 1954. La investigación busca contestar las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las prácticas higiénicas que se gestaron en las escuelas rurales bajacalifornianas? ¿Quiénes fueron los agentes que contribuyeron en la puesta en marcha de esas prácticas? ¿Cómo incidió el contexto en la toma de decisiones para que se efectuara tal o cual acción que contribuyó a la higiene de los alumnos?

Palabras clave: Escuelas rurales, Baja California, médicos pasantes, higiene escolar, profesores rurales.

* Secretaría de Educación Pública. Licenciado en Historia y profesor en nivel secundaria. Ha publicado diversos artículos sobre la historia de la medicina y la salud pública. Cuenta con un libro, *Historia de la salud pública en el Distrito Norte de la Baja California 1888-1923*. Recientemente publicó un artículo en la revista *Secuencia* del Instituto Mora, titulado "Una lucha interminable: la tuberculosis en Baja California, México, durante el siglo XX". Actualmente está realizando una investigación sobre la historia global de los experimentos con humanos, además de una sobre la higiene escolar en Baja California, del Porfiriato a la década de 1960 (en coautoría). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5689-7529>, correo electrónico: arturofierros@gmail.com.

Cómo citar este artículo:

Fierros Hernández, A. (2023). La higiene en las escuelas del medio rural en Baja California desde la perspectiva de los médicos pasantes (1937-1954). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 119-146. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.481>



Abstract

This article describes and analyzes how actions were taken to maintain the hygiene of rural school students in Baja California, based on the review of 74 theses of medical interns who were in the area from 1937 to 1954, which is the period of greatest activity in Baja California. Therefore, this research tries to answer the following questions: What were the hygienic practices that were developed in rural schools in Baja California? Who were the agents that contributed to the implementation of such practices? How did the context influence the decision-making process to carry out this or that action that contributed to the hygiene of students?

Keywords: Rural schools, Baja California, medical interns, school hygiene, rural teachers.

Introducción

La Revolución mexicana trajo consigo cambios estructurales. Uno de ellos fue la puesta en marcha de una nueva Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, creada a partir de la reunión del Congreso constituyente (llevado a cabo del 1 de diciembre de 1916 al 31 de enero de 1917), que buscaba hacer que las demandas revolucionarias se institucionalizaran. Con la implementación de la Constitución de 1917 se reformaron los artículos 3º, 27 y 123, referentes a la educación, a la tenencia de la propiedad y a los derechos laborales, respectivamente, con miras a apoyar y modernizar sectores que no habían sido considerados durante el régimen porfirista, como el rural, lo que se alcanzó hasta cierto punto.

El gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) repartió más de 1 millón de hectáreas entre los campesinos. Durante el mandato de Plutarco Elías Calles (1924-1928), de la misma forma que en el de su antecesor, se repartieron hectáreas a los campesinos (Reynoso, 2020). Todas las políticas revolucionarias alcanzaron su punto “más radical con la reforma agraria llevada a cabo por el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) en la década de 1930” (Reynoso, 2020, p. 8).¹

Otro de los aspectos que preocupó a estos gobiernos fue la educación rural. Durante el periodo en el que Obregón ocupó la silla presidencial se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, con José Vasconcelos a la cabeza, que instauró tres departamentos: Desalfabetización, Educación Indígena y Bellas Artes. Con Elías Calles la SEP cambió de secretario, ahora fue José Manuel Puig Casauranc (1924-1928), bajo su dirección se amplió su estructura administrativa interna y se agregaron otros catorce departamentos

¹ Esta situación debe de ser matizada, ya que había intereses de diversos grupos, lo que el historiador José Alfredo Gómez Estrada llamó “lealtades divididas”. Para hacer un acercamiento a dicha cuestión véase Gómez, 2012; Martínez et al., 2016; Reynoso, 2020.

(Menéndez y Gudiño, 2020); la idea prevaleciente en este periodo “fue la de dar un para qué específico a la educación popular, enfatizando los conocimientos prácticos capaces de llevar sus beneficios hacia la producción agrícola y ganadera, la industrial, la salud e higiene pública o el desarrollo de los recursos naturales” (Castro, 2015, p. 14). En suma, durante los años veinte “el sistema educativo fue creciendo, inspirado en la escuela de la acción y el objetivo de civilizar a los campesinos” (Civera, 2011, p. 13).

En 1934 se modificó nuevamente la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, “para estipular que la educación que impartiría el Estado sería socialista y coeducativa” (Civera, 2011, p. 13). De hecho, fue durante el mandato de Lázaro Cárdenas cuando se llevó a cabo el Primer Congreso de Higiene Rural. Se puso tanto énfasis en el entorno rural que incluso en el Congreso se presentaron tres ponencias relativas a la higiene en las escuelas rurales: “Algunas consideraciones acerca de la reglamentación sanitaria de la higiene escolar rural”, presentada por el médico Manuel Perea; “Reglamentación sanitaria de la higiene escolar rural”, del doctor Francisco Anaya, y “Reglamentación sanitaria de la higiene escolar rural”, de la enfermera escolar Enriqueta Acosta (Primer Congreso Nacional de Higiene Rural, 1935). Es decir, se buscaba que las personas de las zonas rurales tuvieran, además de la educación formal, una que obedeciera a los cánones de la higiene de ese tiempo.

La historiografía nos dice que, con el advenimiento de sucesos de índole mundial y la llegada de nuevos mandatarios que ocuparon la silla presidencial después de 1940, enfocaron su política acorde a la dinámica del sistema, entonces los planes gubernamentales cambiaron, y con ellos los educativos. En 1942 una ley de educación quitó el carácter co-educativo a la educación y en 1945 un nuevo artículo constitucional “eliminó su orientación socialista para volver al laicismo planteado por los constituyentes de 1917 y encausar [sic] un proyecto educativo modernizador y uniformador, que eliminaba el carácter especial de la educación rural que se había impulsado desde 1921” (Civera, 2011, p. 13). En otras palabras, los cambios en el contexto mexicano, derivados de la reestructuración del orden mundial a partir de la Segunda Guerra Mundial que resultaron de la hegemonía estadounidense y soviética, hicieron que México entrara en otra dinámica estructural, lo que trastocó el ámbito educativo (Civera, 2011).

No obstante, hay procesos que tuvieron continuidad en diversos rubros, no importando la ideología política de quien los propuso, sino la utilidad que tienen para los diversos programas políticos y la justificación social, como las mismas escuelas rurales, que aunque con el transcurrir de los años algunas cambiarían de denominación, la dinámica seguiría en la misma tónica hasta bien entrado el siglo XX, aunque los profesores pasaron de una “condición rural a una cada vez mayor relevancia urbana” (Maríñez, 2011, p. 25), en un contexto en que los lugares bajacalifornianos habitados eran mayormente rurales porque

la agroindustria fue importante para la economía de Baja California (Méndez, 2017). En el ámbito educativo, como bien afirma Rosario Maríñez,

la educación primaria en Baja California Norte, en las primeras tres décadas del siglo XX, se desarrolló en las zonas urbanas, asociada a una economía de servicios; y posteriormente, al arribar la cuarta década, se extendió a las zonas rurales, asociada a las actividades agrícolas. En cambio, la mayor construcción de escuelas se realizó en las áreas rurales, en especial en el Valle de Mexicali y en menor medida en Tijuana y Ensenada [Maríñez, 2011, p. 188].

En consonancia con lo anterior busco mostrar que en las escuelas rurales bajacalifornianas las acciones implementadas por el profesorado para la mejora de la higiene de las escuelas y los escolares no cambió de manera abrupta con la aplicación de las leyes y los cambios de gobierno, tal como sucedió en otras partes de México, diversos agentes (principales los docentes) siguieron llevando a cabo prácticas que contribuían a la higiene escolar y su vigencia y permanencia tenía que ver con su funcionalidad y practicidad. El objetivo es contestar a las preguntas: ¿Cuáles fueron las prácticas higiénicas que se gestaron en las escuelas rurales bajacalifornianas? ¿Quiénes fueron los agentes que contribuyeron en la puesta en marcha de esas prácticas? ¿Cómo incidió el contexto en la toma de decisiones para que se efectuara tal o cual acción que contribuyó a la higiene de los escolares?

Para demostrar el mencionado supuesto recurro a los trabajos recepcionales de médicos pasantes que llegaron a realizar su servicio social a las zonas consideradas como rurales² de Baja California desde 1937 hasta 1954, que son los años en que hubo mayor número de trabajos por la carencia de servicios médicos en las comunidades.

Para realizar lo anterior se utiliza una metodología histórico-social, a través de la perspectiva de la historia de la salud pública.³ Se revisaron 74 tesis, para la primera revisión

² Fue instituido durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, bajo un acuerdo entre este y las autoridades universitarias en 1936, aunque desde un año antes la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Morelia comenzaron a realizarlo (Carrillo, 2005). El programa consistía en que los médicos desarrollarían su servicio en los centros de salud de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, en poblaciones de más de 1,000 habitantes que carecieran de médico, o en las unidades médicas de las oficinas descentralizadas (Instituto Mexicano del Seguro Social, Petróleos Mexicanos, Ferrocarriles Nacionales, etc.), donde dieron atención y educaron a comunidades campesinas e indígenas, cuestión que contribuyó al sostenimiento de los "nuevos servicios rurales"; si los médicos recién egresados realizaban su servicio en los centros de salud o en poblaciones de más de 1,000 habitantes la Secretaría de Salubridad y Asistencia les otorgaba una compensación hasta de 1,000.00 pesos mensuales, otros eran pagados por diversas dependencias oficiales o particulares, desde la instalación del programa hasta después de 1970 (Fujigaki, 1969, p. 38; Carrillo, 2005, p. 162; Graue-Wiechers, 2011).

³ Es la que concentra su análisis "en el poder, la política, el Estado, las instituciones y la profesión médica. En gran medida es una historia donde la medicina pública suele aparecer en clave progresista –intentando ofrecer

rápida se buscaron apartados o capítulos con las palabras clave “educación”, “alfabetización”, “escuelas”, “cultura”, “docentes”, “alumnos” y “edificios públicos”. En la primera revisión se descartaron 35 tesis, las cuales no contenían ningún apartado ni capítulos relacionados con el tema, o simplemente eran reportes enfocados estrictamente en casos de pacientes y campañas médicas. En una segunda revisión se buscó con mayor detalle el trabajo completo y se leyeron los capítulos o apartados en donde se encontraban las mencionadas palabras clave. Esos trabajos fueron elegidos para realizar esta investigación.

Es necesario puntualizar que en las que mayormente se centra esta investigación es en las del Valle de Mexicali, por ser el lugar del que se tiene la mayor información y por ser el de mayor extensión. Los trabajos de los médicos dan cuenta de las condiciones higiénicas en las que se encontraban las escuelas y los escolares. Este texto forma parte de una investigación más amplia sobre las diversas medidas que se llevaron a cabo para preservar la salud de las personas que habitaban en esos lugares.

Contexto rural y servicios de salud en Baja California

En lo que se refiere a la extensión de tierra las poblaciones bajacalifornianas fueron mayoritariamente rurales todavía hasta bien avanzada la década de 1950, pues la mancha urbana como tal era poca. Incluso si hablamos de *urbano*, como lo hace notar Rosario Maríñez, al referirse a las diversas categorías de escuelas, una parte de ese espacio era considerado *semiurbano* (Maríñez, 2005, p. 95).⁴

Algunos autores mencionan que todavía para mediados de la década de los 40 la población rural en Baja California representaba el 45.6% (Bonada, 2016). Luis Villamar, un pasante de medicina que estuvo en Mexicali, calculó que había aproximadamente 15,000 habitantes que vivían en ejidos, colonias agrícolas y rancherías. La mayoría de la población estaba formada por los ejidatarios y sus familias, “que algunas veces constan de una esposa únicamente, pero en otras ocasiones son muy numerosas, llegando hasta 8 o 10 personas que las componen” (Villamar, 1941, p. 21).

soluciones eficaces para la lucha contra las enfermedades del mundo moderno— y donde las relaciones entre las instituciones de salud y las estructuras económicas, sociales y políticas están en el centro de la narrativa. Discute no tanto los problemas de la salud individual sino la de los grupos, estudia las acciones políticas para preservar o restaurar la salud colectiva y suele enfocar su atención en los momentos en que el Estado o algunos sectores de la sociedad han impulsado iniciativas concretas resultantes de una evaluación donde los factores médicos y epidemiológicos cuentan tanto como los políticos, económicos, culturales, científicos y tecnológicos. Es una historia que se pretende útil e instrumental” (Armus, 2002, p. 43).

⁴ No está de más decir que lo que hoy se considera “mancha urbana” no tenía la misma connotación por esos años, pues solo una sección contaba con los servicios de agua potable por tubería, electricidad, drenaje, y ni hablar de calles pavimentadas o petrolizadas (asfaltadas).

Si bien desde la década de 1920 había varios ejidos y colonias agrícolas en las diversas poblaciones de Baja California, fue durante el gobierno de Lázaro Cárdenas que estos se acrecentaron, porque fue una de las entidades que recibió los beneficios del gobierno cardenista; "como se ha demostrado, las dotaciones ejidales comenzaron en 1937, estas se transformaron en colonias agrarias, ejidos y unidades productivas" (Méndez, 2017, p. 75). Sin embargo, se debe tener en cuenta que esta situación fue distinta en todos los poblados bajacalifornianos.

En Ensenada el crecimiento fue más orgánico, en el sentido de que las tierras fértiles fueron pobladas poco a poco por agricultores mexicanos que fueron repatriados entre 1922 y 1923 (Olvera, 1943, p. 17). La zona conocida como el Valle de Maneadero, que estaba fuera del cerco del perímetro libre (Aragón, 1937, p. 28), fue testigo del surgimiento del Ejido Nacionalista a finales de 1937, compuesto principalmente por mexicanos dedicados a la agricultura que fueron repatriados de Estados Unidos (Ceja, 1942, p. 14). En el lugar se cultivaba en mayor medida chile, frijol y maíz. Para 1940 lo habitaban 722 personas, un testigo calculó que un par de años después había cerca de 1,500 habitantes en el sitio (Olvera, 1943). Un testimonio indica que, aunque había ejidatarios que utilizaban tecnología que era tirada por caballos o mulas, otros más tenían "una posición económica bastante holgada [usando] maquinaria modernísima [como] trilladoras y tractores de gasolina" (Ceja, 1942, p. 16). Otros ejidos fueron el Chapultepec y el Uruapan (Olvera, 1943, p. 20).

En Tijuana, a diferencia de otras partes de la República Mexicana "no se buscó romper las estructuras latifundistas, ya que no existían como tal" (Bonada, 2016, p. 30). No obstante, como Tijuana todavía para la década de 1930 tenía una población escasa de aproximadamente 11, 271 personas y una gran parte de ellas se encontraba en lo que se consideraba la zona urbana, dedicándose a las actividades propias de ese lugar (Piñera y Rivera, 2013, p. 198), "por lo que grandes extensiones de tierra no se explotaban y por ende el gobierno las consideró ociosas", se buscaba entonces poblarlas. Al dar esas tierras, otro de los objetivos era evitar que los campesinos se fueran a Estados Unidos (Bonada, 2016, p. 30); surgieron entonces la colonia agraria Buena Vista, los ejidos Chilpancingo y Tampico (donde no había escuelas). Por otra parte se reorganizó la zona agrícola de La Mesa (que tenía dos escuelas), esta última compuesta por 68 hectáreas (Bonada, 2016).

En Mexicali la situación fue un poco distinta: en el Valle, el lugar más fértil de esa población, compuesto de un total de 492,164 hectáreas, de las cuales 178,340 se consideraban cultivables, 124,906 inundables, 112,618 eriazas y 76,300 salitrosas (Solorio, 1941, p. 17), aunque de cierta manera se buscó romper con las estructuras latifundistas, pues en 1937 Lázaro Cárdenas expropió varios terrenos mexicalenses que diversas compañías

tenían en concesión, como la Colorado River Land Company, a la que se le expropiaron 100,000 hectáreas, lo cierto es que aún para 1946 la Colorado “siguió siendo la principal propietaria de tierras” (Grijalva, 2021, p. 24).

Figura 1.
Mapa del Valle de Mexicali para el año de 1940.



Fuente: Solorio, 1941, p. 9.

Dichas tierras se pusieron a la venta, en ellas se crearon colonias agrícolas y ejidos, una de las cuales fue la colonia agrícola Hechicera, que se formó al lado de una hacienda de una extensión de 6,475 hectáreas posesión de la Imperial Land Company, que también fue expropiada por órdenes del gobierno cardenista (Grijalva, 2021, p. 24).

Otro lugar fue la colonia agrícola Venustiano Carranza, formaba parte de Campos Nuevos (21,000 hectáreas), ubicada a 115 kilómetros de la ciudad, a la cual se llegaba por un camino “hecho de tierra casi, por el intenso tráfico de automóviles que lo recorren”, parcelas de 50 y 100 hectáreas. Para 1940 en ella habitaban 127 familias (Guridi, 1941, p. 15).

Igualmente había varios sitios dedicados a la agricultura en la zona ejidal de Cuervos –que se llamaba así porque era cercana a la estación del ferrocarril de ese nombre ubicada en el kilómetro 67 del ferrocarril inter California–. Hacia 1943, cercanos a Cuervos estaban los ejidos Campeche (compuesto por 230 habitantes), México (115), Colima (70), Ciudad Victoria (550), Tabasco (440 habitantes), Chiapas (75), Hermosillo (150), Nuevo Yucatán, Guadalajara (135), Tepic (75), Morelos (1,050), República Mexicana (100), Pachuca, Villa Hermosa (140), Mérida (150), Culiacán, P. Negros y California (Figura 2).

le colocaban pastillas de cloro, pues tenía un sabor raro y un color opaco (Guridi, 1941). En Tijuana el agua para el consumo se obtenía de pozos y para los demás usos de los afluentes del río Tijuana, sin embargo, al igual que en Mexicali, representó un problema para el riego de parcelas (Bonada, 2016).

En lo que respecta a las viviendas y los escusados, se podría decir que todos los espacios agrícolas compartían características generales. Una de estas es que en todos los lugares las viviendas estaban alejadas unas de otras. En el Valle de Maneadero había casas de madera, adobe y mampostería (Ceja, 1942), de igual manera en Tijuana. Tanto en los lugares mencionados anteriormente como en Mexicali había algunas casas que intentaban emular el estilo arquitectónico victoriano que predominaba en California,⁵ otras casas de los ejidatarios mexicalenses

están construídas en una forma parecida a las de la ciudad, pues son levantadas con material de emplasto; forman el armazón con troncos de árboles, la tela de alambre es substituida por ramas de una yerba: la cachanilla, que crece muy abundantemente en la región y el emplasto lo hacen con lodo; por techo tienen una enramada, muy tupida, también de la misma yerba [Villamar, 1941, p. 27].

Así mismo se hacía con los escusados, aunque algunos ni siquiera llegaban a un techo de ramales, otros más tenían pedazos de madera para cubrir la parte superior. Estos se instalaban a unos 100 o 150 metros de las casas, donde se cavaba un pozo improvisado que en ocasiones se acompañaba de un banco para sentarse al momento de defecar. Algunas personas más optaban por no realizar la instalación mencionada y hacían sus necesidades al aire libre (Guridi, 1941; Ceja, 1942).

En lo referente a los servicios médicos y de salud, eran muy escasos. En el poblado del Rosario –ubicado a 250 kilómetros de Ensenada–, donde radicaban aproximadamente 400 personas, se exigía la presencia de un médico cirujano (AGN, 1932). En Bahía de los Ángeles se reportó en 1938 que no tenían ni servicios médicos ni medicinas, y por falta de ellos murieron cerca de once personas, entre chicos y grandes (AHEBC, 1940).

En la colonia agrícola Venustiano Carranza, según informa el pasante Roberto Guridi Sánchez, las personas se veían en la necesidad de pagar un médico para que viviera en el lugar por un tiempo, porque no había servicios de esa naturaleza brindados por el Estado, ya que residir ahí permanentemente para dichos profesionistas resultaba poco rentable debido a que las viviendas se encontraban dispersas entre sí –que era aproximadamente de una distancia de un kilómetro entre casa y casa– (Guridi, 1941, pp. 37–38). Una situación similar se presentaba en el Valle de las Palmas (cerca de Tijuana), donde todavía para la

⁵ Para ver más a fondo el asunto de la cuestión arquitectónica consúltese Piñera y Bejarano, 2011.

década de 1940 sus pobladores demandaban los servicios de un médico que radicara en el lugar, lo que se logró el 1 de noviembre de 1947 con la llegada del doctor Oscar Velasco L., quien solo estuvo allí por un lapso menor a dos meses. Sobre su partida dio las siguientes razones: 1) Población diseminada y escasa, ya que tenía que recorrer 18 mil hectáreas para los 250 habitantes mejor ubicados, y los otros mil y fracción de habitantes se encontraban diseminados en un radio de 20 kilómetros. 2) Profesional y económicamente incoachable, debido a que los cerca de dos meses que estuvo ahí solo atendió 14 casos. 3) Falta de medios de transporte adecuados para terrenos "extremosos" (AGN, 1932).

Pero las exigencias no estaban dirigidas solo a la falta de atención, sino también a la de infraestructura. De hecho, cuando había casos que eran de "difícil" atención tenían que trasladarse a alguna clínica particular o al Hospital Civil con ubicación en la ciudad. Durante el mes de agosto de 1940 ejidatarios del Valle de Mexicali exigían al gobierno la construcción de un hospital, mismo que se establecería bajo un préstamo que otorgó el gobierno federal (AGN, 1939). Cabe hacer mención de que el presupuesto que se asignaba a cada unidad hospitalaria "dependía de la cantidad de ejidos a los que atendía y de la extensión del territorio que estos abarcaban; también, de las dificultades de comunicación" (Carrillo, 2005, p. 162), lo cual fue fundamental porque muchos lugares mexicalenses desempeñaban un papel relevante en la producción algodonera, que se exportaba principalmente a Estados Unidos (Grijalva, 2014).

Y aunque durante los gobiernos de Ávila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán Valdez (1946-1952) hubo una transformación en las poblaciones bajacalifornianas, porque las actividades económicas tuvieron profundas repercusiones en la infraestructura de los asentamientos que componen Baja California, lo cierto es que las zonas agrícolas siguieron siendo activas (Méndez, 2017, p. 75), así como careciendo y padeciendo de lo que se ha mencionado en este apartado, por lo que fue fundamental dotarlas de servicios que podríamos considerar esenciales, por encontrarse dentro de la Constitución y por ser el campo un área de interés de los gobiernos surgidos de la Revolución mexicana. Uno de estos servicios fue la construcción de escuelas y la constante preocupación (a veces por parte de las autoridades y otras de los mismos pobladores) porque estas contarán con todos los servicios referentes a la higiene, especialmente durante el gobierno cardenista, cuando "tuvo lugar un periodo muy importante de construcción de escuelas rurales" (Mariñez, 2011, p. 159). Según Mariñez (2005, p. 95) para 1937 había 45 escuelas rurales en todo Baja California, se tiene reporte de que algunos años después aproximadamente diez eran las escuelas de ese tipo estaban en el Valle de Mexicali (Villamar, 1941, p. 29).

El espacio escolar

La importancia de estudiar el espacio escolar cuando se habla de higiene es esencial, puesto que, como lo ha mostrado María Eugenia Chaoul, desde inicios del siglo XX “el espacio escolar salubre se equiparó a un ambiente moral deseable” (Chaoul, 2012, p. 257); en otras palabras, la escuela fue el ejemplo de cómo debía configurarse el entorno de desarrollo del alumnado. En este sentido las escuelas rurales (Loyo, 1990), al igual que las urbanas (Chaoul, 2012; Piñera y Fierros, 2021), tuvieron sus peculiaridades. Engracia Loyo (1990) refiere que las escuelas rurales sufrieron variadas transformaciones y particularidades en diversas partes de México desde el Porfiriato hasta el Cardenismo, incluso dentro de la misma localidad.

Para finales de 1937 se reporta la existencia de una escuela en El Sauzal, en Ensenada, que era de tipo mixto, conformada por una estructura de cemento “armado, con techo de madera [...] contaba con iluminación frontal y bilateral”, pues tenía tres grandes ventanas, de doce luces cada una, y dos ventanas de igual tamaño al frente, por las que ingresaba aire natural. Los escusados eran del mismo tipo que los de las poblaciones rurales. El agua que se consumía era recogida de la llave general de la población y “llevada a la escuela en recipientes para que los alumnos tomen en un vaso común de peltre” (Pérez, 1938, p. 20).

En el Valle de Maneadero, ubicado en una colina alejada del “pueblo, en un ambiente de aire puro, donde se domina todo” el lugar, se encontraba la escuela Rodolfo Sánchez Taboada, llamada así a inicios de la década de 1940, en alusión al gobernador en turno, porque por ese tiempo el gobierno del Territorio le había añadido un edificio de “cemento armado con piso de mosaico y techo de teja, con puertas amplias y ventanas múltiples –protegidas con tela de alambre–”, compuesto por tres grandes y “espaciosos salones [...] en perfectas condiciones higiénicas”, además del que ya tenía, que era un inmueble de madera (pintado por dentro y por fuera), de dos salones de considerable tamaño, “con ventanas protegidas por cristales”, piso de tarima y techo de tejamanil (Ceja, 1942, p. 35; Olvera, 1943, p. 32; Aguilera, 1950, p. 29; Baños, 1951, p. 39). La escuela por lo general se encontraba limpia, dicen los testimonios, pues esta tarea era encargada a los propios alumnos diariamente (Baños, 1951, p. 39). La Sánchez Taboada contaba también con servicios sanitarios ubicados a 50 metros de los edificios escolares, señaló el pasante de medicina Antonio Ceja: “se encuentran 2 retretes, uno para hombres y otro para mujeres [que] consisten en casetas bien construidas, de fosa fija permeable, cubiertos por tarima y al mismo tiempo una sentadera de color blanco, estilo excusado inglés”. Después de 1942 contaría con servicio de agua de uso común, que se surtía desde el depósito situado cerca de la secadora de chile, lo que permitió la instalación de regaderas (Ceja, 1942, p. 35). Si

bien hacia finales de 1948 la escuela continuaba en las mismas condiciones, el pasante Enrique Belli Cortés se quejó de que la mala administración había quitado el buen servicio sanitario del que gozaba (Belli, 1949), pero a decir de varios pasantes que estuvieron en el lugar, era una escuela modelo (Ceja, 1942, p. 35; Olvera, 1943, p. 32; Aguilera, 1950, p. 29).

La percepción de los pasantes sobre la escuela como modelo se debe, quizá, a dos motivos: en primer lugar la preocupación de los colonos por mantener las escuelas en óptimas condiciones a través de donativos, y no menos importantes fueron las inversiones que realizaba el gobierno del Territorio; por ejemplo, en 1945 se invirtió en las rurales de Punta Banda 2,071.58 pesos, en la de Calentura 3,000.00 y en la Uruapan 446.95 (El Heraldo de Baja California, 1941).

Todo indica que en el poblado de Santo Tomás para 1941 solo había una escuela, a la que el gobierno del Territorio destinó un total de 250.20 pesos ese año (El Heraldo de Baja California, 1941). Para finales de 1950 contaba con tres escuelas, una escuela ejidal y dos rurales (Bringas, 1951, p. 33). Según Roberto Bringas, las escuelas de Santo Tomás presentaban condiciones similares: bien iluminadas y ventiladas, "con amplios campos de juego para los alumnos", pero carecían de servicios sanitarios (Bringas, 1951, p. 33).

En lo que atañe a las escuelas mexicalenses, en la población de Cuervos había una, que fue inaugurada en diciembre de 1927 bajo el nombre de Padre Ugarte, estaba compuesta "exclusivamente de madera", con amplios salones, así como pasillos en esa misma situación que tenían ventanas "cubiertas con tela de alambre, a fin de proteger a los niños de toda molestia de insectos". El médico Federico Ortiz, que prestó su servicio en el lugar entre finales de 1942 e inicios de 1943, mencionó sobre la situación de esta escuela: en general una escuela con "excelentes condiciones higiénicas", puesto que "no se puede pedir más, tiene suficiente agua para los usos más indispensables, ya que todos los pobladores cooperaron monetariamente para hacer la compra de un motor y una bomba aspirante" (Ortiz, 1943, p. 81). Justo en la primera mitad del siglo XX el pasante Carlos Cevallos la catalogó como "la mejor dotada y acondicionada" de los ejidos de la zona (Cevallos, 1950, p. 25). Un año después Héctor Cortés mencionó que "dejaba mucho que desear" (Cortés, 1951, p. 29).

Para 1942 se había fundado la escuela Constituyentes de Querétaro en la Venustiano Carranza, "era el más vistoso edificio de la Colonia", y pese a "estar colocado en "buenos cimientos" sufrió una inundación en 1943, que hizo que la escuela quedara colocada sobre el cauce del río Colorado, por lo tanto se decidió cambiar la ubicación de la escuela, que en 1946 todavía "carecía de los acondicionamientos necesarios" (Fuentes, 1946, p. 27).

En un tono optimista, Luis Alfonso Lavalle dijo que el centro escolar de la Colonia Guerrero era "una gran habitación de madera con tejado de cartón, un pequeño portal y 3 ventanas", por lo que la ventilación de la escuela "aunque no demasiada, es suficiente

y tiene bastante luz”. No obstante, la realidad que observó no le permitió seguir con su optimismo, y escribió: “a causa del material del que está construida resulta muy poco refractaria a la temperatura exterior, siendo muy fría y húmeda en invierno e insoportable en el verano” (Lavalle, 1944, p. 21). Otro inconveniente era el pozo de la escuela, que “se encuentra a unos 4 o 5 metros de la letrina, exponiendo gradualmente la contaminación del agua por las filtraciones de los desechos sépticos” (Lavalle, 1944, p. 22).

Para mitigar la situación mencionada por Lavalle, y que al parecer vivían otras escuelas, el gobierno del Territorio invirtió un total de 10,738.16 pesos en reparaciones para las escuelas del Ejido México, del Quintana Roo, del Xochimilco, de la Colonia Zaragoza y de la Progreso, así como 27,754.43 pesos en la ampliación de la escuela Palacio y la del Ejido Michoacán, a esta última también se le construyó una cancha. Las escuelas del Ejido Morelos y la del Hidalgo recibieron 4,365.45 y 938.04 pesos respectivamente (El Heraldo de Baja California, 1941).

La de la Colonia Zacatecas –fundada a inicios de 1945– solo estaba constituida de un amplio salón que no estaba terminado del todo, con piso de tierra (Martínez, 1945, p. 29), “construido de adobe con sostenes de tronco, techos de varas cubiertas de lodo en su parte interna [...] dotada de amplios ventanales [sin vidrios] y dos puertas únicamente, que carecen de armazones”; la escuela constaba de “una rudimentaria instalación higiénica” (Araujo, 1945, p. 21). El patio de esta escuela era un pequeño terreno adyacente que había sido limpiado para tal propósito (Araujo, 1945, p. 21). Aunque con el paso del tiempo esta situación cambió, para 1946 se habían dedicado “veinte mil pesos” para la construcción de un edificio de madera “de tipo rural californiano, que tenía dos salas [...] un pequeño corredor y anexos se encuentran los servicios sanitarios. Todas las puertas y ventanas son de triple hoja: madera, cristal y tela de alambre”, por lo que el pasante Antonio Casas se refirió a “las condiciones higiénicas de luz, aire, amplitud [como] magníficas”. En el mismo terreno se construyó una habitación para el docente y un consultorio médico (Casas, 1946, p. 33). En torno a 1945 comenzaron a surgir nuevas escuelas en el Valle de Mexicali como del Ejido Guerrero que costó un total de 12,000 pesos, y se proyectaron las escuelas del Kilómetro 57, la del ejido San Luis Potosí y la de la Colonia Gómez, con un gasto aproximado de 37,290.11 pesos (El Heraldo de Baja California, 1941).

Las inversiones gubernamentales no parecen haber llegado a toda el área rural de Mexicali. La escuela que se encontraba en la cabecera de la subdelegación Delta era un “furgón viejo de madera enclavado en un terreno raso”, con una iluminación y ventilación “pésimas” y servicios sanitarios en condiciones similares (Insunza, 1946, p. 32). El centro escolar ubicado en Hechicera era un local de madera de “6 metros de largo por 5 de ancho, regularmente iluminado y bien ventilado” (Márquez, 1949, p. 29); Silverio Silva reportó en 1944 que el abastecimiento de agua en la escuela era correcto (Silva, 1945, p. 35). La

escuela que llevaba el nombre de Benito Juárez y se encontraba en la colonia homónima fue descrita como “una magnífica construcción” que constaba de un amplio salón de clases y un campo de recreo donde se practican varios deportes (García, 1950, p. 23).

En la colonia Silva del Valle de Mexicali la escuela estaba constituida por dos salones, había sido construida por los colonos. Era de tabique y cemento, techo a dos aguas, puertas de madera, ventanas con cristales y tela de alambre. Por eso Juan Gutiérrez señaló que la escuela “guarda las mejores condiciones higiénicas de luz, aire y amplitud”. Los servicios sanitarios estaban aislados, “siendo uno para niños y otro para niñas, distantes del edificio escolar, a unos 10 metros, eran fosas fijas con casetas de madera” (Castellanos, 1951, p. 31). En el ocaso de 1952 se apuntó sobre esta escuela: “cuenta con amplios salones, está rodeada de un patio destinado a juegos escolares” (Larios, 1953, p. 14).

Caso similar era la escuela que se ubicaba en el ejido Cucapá mestizo, que era “un edificio en magnífico estado de conservación, una sola aula circundada por numerosas ventanas, aseada y presentable”, que incluso en el segundo semestre de 1954 llegó a tener un consultorio.

Sus alrededores se encuentran cuidadosamente limpios, hay variedad de árboles y flores [...] Contaba con una pila, planta eléctrica de gasolina (única en el ejido) y bomba para regar los jardines. Los retretes son los mejores de la población construidos con adecuada ventilación y suficientes condiciones higiénicas [Cruz, 1954, p. 21].

Comentarios similares hizo la pasante Martha Becerril sobre la escuela de la colonia Hidalgo; la describió como “una escuela compuesta por dos edificios de reciente construcción que tienen sólida mampostería, están bien ventilados y tienen buena iluminación, su exterior e interior son agradables” (Becerril, 1953, p. 25). En el centro del ejido Distrito Federal se encontraba una escuela que había sido inaugurada en 1952, fue catalogada por Arturo Lelo como “de primera, con tres amplios salones amueblados y habitación para maestros”, foro al aire libre y un patio “muy amplio” (Lelo, 1953, p. 27).

En el ejido Veracruz se encontraba la escuela Carmen Serdán, que contaba con tres aulas, “siendo dos de tabique con techo de madera y otra construida en su totalidad de madera, las que no reúnen las condiciones de comodidades necesarias” (Ovalle, 1952, p. 17). La escuela ejidal Juan Escutia, ubicada en el Nayarit, construida en 1940, era totalmente de madera, se componía de dos aulas “espaciosas, que reúnen todos los adelantos de la técnica, las condiciones de iluminación son adecuadas; las puertas y ventanas están provistas de telas de alambre contra los mosquitos”. En lo referente al espacio de esparcimiento, “un campo deportivo, espacioso y adecuado [así mismo] los sanitarios reúnen las necesarias condiciones de higiene” (Zárate, 1952, p. 25).

En Paredones se reportó que hubo tres escuelas pertenecientes a los ejidos Torreón, Ciudad Victoria y Tabasco, “bien construidas [...] conformados por un único salón amplio y ventilado”, con sus respectivos sanitarios en el patio, del tipo de caseta (madera), tabla con orificios y fosa (Gutiérrez, 1950, p. 32; Farías, 1951).

Lo cierto es que hasta bien entrado el siglo XX habrá descripciones generales sobre las escuelas del Valle de Mexicali que las referirán como lugares muy similares (Constandse, 1951), porque todo indica que algunos pasantes estuvieron de visita o conocieron de paso varias zonas del Valle, pero no la totalidad, y se tenía una idea generalizada sobre las escuelas que ahí se encontraban. Sin embargo las ideas generalizadas sobre las escuelas rurales no fueron expuestas solo por algunos pasantes, en una nota del diario *El Nacional* reproducida en *El Heraldo* en 1941 se hizo una crítica a una revista que clasificó a las construcciones que albergaban las escuelas rurales bajacalifornianas como “jacalones” (El Heraldo de Baja California, 1941).

El pasante médico Luis Villamar Armenta describió en 1941 que todas las escuelas del Valle de Mexicali “están en buenas condiciones sanitarias, pues aunque los edificios son de madera, se hallan muy limpios, tienen amplios ventanales [con] una inmejorable iluminación natural y una buena ventilación, la temperatura en ellas es poco fuerte, sobre todo durante la época de calor” (Villamar, 1941, p. 29). No obstante, ese mismo año su colega Roberto Guridi escribió que las escuelas de La Iguana, del Mexicano y la Murguía, que constaban de un solo salón, construidas con cachanilla, adobe y madera, de dimensiones

proporcionadas para el número de alumnos, con muros altos, techos de dos aguas bien impermeabilizados, ventanas amplias, altas, protegidas con alambre que se cierran con maderas [...] carecían por completo de instalaciones sanitarias, no hay abastecimientos de agua y los alumnos orinan y defecan en el campo [Guridi, 1941, p. 30].

Luis Insunza reportó en 1946 que en Campos Nuevos de Delta había varias escuelas, construidas de madera

conforme un modelo económico, constando de un cuerpo central, rodeado por un corredor limitado por un barandal de madera, en donde se encuentra un salón bastante espacioso y con la suficiente iluminación y ventilación [...] Los servicios sanitarios constan de dos letrinas de madera y de dos fosas sépticas convenientemente construidas, además de un filtro de agua de donde se surten los educandos y el profesor del plantel. Adosado a este cuerpo central, existe otro pequeño que está destinado por dos pequeñas piezas de madera y un baño de regadera [Insunza, 1946, p. 32].

Sin embargo, como se observa, las situaciones de las escuelas eran diversas, algunas gozaban de todos los servicios disponibles en ese momento y con las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los educandos, no obstante otras apenas tenían lo necesario para que estos tomaran sus clases. Para 1953 el pasante Raúl De la Torre escribió sobre las escuelas del Valle de Mexicali: "en cada ejido existe una escuela de madera amplia y bien iluminada" (De la Torre, 1953, p. 21). Tan importantes fueron los centros escolares que incluso se llegó a sugerir que algunas escuelas fueran "baluartes en contra del alcoholismo" (Bringas, 1951, p. 43).

En Tecate no había escuelas bajo la denominación de "rurales", los niños que vivían "en las rancherías que circundaban el pueblo son trasladados a la escuela por una camioneta que el gobierno del Territorio ha dado exclusivamente para este servicio" (Balcázar, 1945, p. 37). Aun así algunos edificios de esas escuelas estaban en "malas condiciones sanitarias [...] sus aulas carentes de buena ventilación, iluminación y calefacción" (Sánchez, 1947, p. 36). En Rosarito había dos escuelas rurales, la Mazatlán, o de Rosarito, y la Independencia. La rural Mazatlán contaba con dos salones y un patio de recreo (Saade, 1953, p. 14). Otros lugares más alejados de las poblaciones urbanas como Bahía de los Ángeles carecían de escuela todavía para 1938 (AHEBC, 1940).

Salud e higiene en los escolares

Respecto a las enfermedades documentadas de mayor frecuencia entre los estudiantes del valle de Mexicali, José Solorio notó la adenoiditis, amigdalitis, caries dentaria, escrofulosis, gripe, parasitosis intestinales, blefaco-conjuntivitis granular y vicios de refracción oculares (Solorio, 1941, p. 33). Por las que se excluía a los niños eran la tuberculosis pulmonar, ósea y cutánea, sífilis, paludismo, tiña, sarna, tosferina y sarampión (Olvera, 1943, p. 33; Pérez, 1938, p. 20), de carácter infecto-contagioso, lo que indica que estas también eran frecuentes entre el alumnado bajacaliforniano.

Al respecto en 1937 Luis Pérez señaló que en la escuela del Sauzal no se habían registrado hijos de padres tuberculosos ni sífilíticos, ni casos de masturbación (Pérez, 1938, p. 20). En la de la Vicente Guerrero se hizo una inspección de los niños asistentes a ella y se encontró "gran cantidad de parásitos y no pocas malformaciones de las vías respiratorias altas, raquitismo y desnutrición" (Lavalle, 1944, p. 21). Los niños "desnutridos son presa fácil de la tuberculosis si no se les cuida la convalecencia", escribió Cora Constandse (1951, p. 33).

La tuberculosis fue una enfermedad que se encontró con frecuencia en los niños de varios poblados (Ortiz, 1943, p. 67). Algunas razones más que dieron los pasantes de me-

dicina fueron que casi todas las viviendas que eran moradas por los niños y sus familiares eran “pequeñas, mal ventiladas” y con poca iluminación solar,

duermen aglomerados niños y adultos [...] La mayor parte posee piso de tierra floja, en donde sin ningún cuidado son arrojados los esputos por los enfermos, que una vez disecados flotan con el polvo del ambiente. Por otra parte los enfermos de tuberculosis no son segregados del medio familiar. La procreación por parte de individuos enfermos, de ambos sexos, se realiza sin ninguna medida proteccionista para los niños [Zárate, 1952, p. 19].

En febrero de 1948 el profesor Adolfo Cabrera Ocampo, director de educación federal, reportó que en su visita a la escuela del Ejido Nuevo León, una alumna de primer año presentaba todos los síntomas de la llamada peste blanca. Uno de los motivos que hacían pensar a Cabrera en su correcto diagnóstico era que ambos padres de la menor murieron de esa enfermedad, por lo que se decidió enviarla a casa, donde estaría al cuidado de su nonagenaria bisabuela. Cuando se presentaban situaciones como la mencionada las autoridades educativas pedían el auxilio de las de salud para evaluar la gravedad de la situación (AHEBC, 1945).

Como parte de la campaña contra la tuberculosis en 1950 fueron encontrados once alumnos con reacción positiva a la tuberculina en la escuela rural federal Coronel Esteban Cantú, establecida en el puerto de San Felipe, por lo que se decidió avisar a los padres de los alumnos para que los segundos fueran trasladados a Mexicali, en pro de confirmar o descartar el diagnóstico de la enfermedad mediante exámenes radiográficos (AHEBC, 1947). Sin embargo en otras escuelas era

costumbre no excluir a ningún niño de la escuela, aunque este sea portador de un padecimiento transmisible, como sucedió en una ocasión de rápida propagación de gripe, gracias a la facilidad que para ello brinda el trato entre condiscípulos [Lavalle, 1944, p. 21].

Para prevenir algunas de estas circunstancias se exigían ciertos requisitos al momento del ingreso de los alumnos a las escuelas, como la vacunación y una revisión con la cual se verificara el correcto estado de salud de los niños (Piñera y Fierros, 2021). Sin embargo esto no siempre sucedió, pues en algunas no se pedía “ningún requisito para la admisión de los alumnos, ni se realizaba el control de las enfermedades transmisibles” (Insunza, 1946, p. 32). Se llegó a escribir sobre este punto: “la higiene física se lleva desafortunadamente”, y se sugirió, “es conveniente el fichero individual, así como el examen médico inicial y exámenes periódicos cuando menos cada tres meses, pero que se pueda hacer una buena higiene física de los educandos” (Solorio, 1941, p. 33).

Guridi Sánchez se quejaba amargamente sobre la situación de los alumnos que asistían a las escuelas, “están muy lejos de poder recibir los beneficios de la vigilancia médica, quedando este asunto al exclusivo criterio del profesor, que haciendo lo posible procura cuidar de los niños que se le encomiendan” (Guridi, 1941, p. 30).

Y es que la inspección de los estudiantes por parte de los profesionales de la salud fue inconstante o en lapsos de tiempo muy espaciados. Ahí es donde los pasantes de medicina jugaron un papel importante, porque cuando no había alguno en las comunidades rurales, para cuestiones como la vacunación los padres de los escolares tenían que llevarlos a los Centros de Higiene ubicados en la zona citadina (Bringas, 1951, p. 33). En algunas partes se dio el caso que el médico ejidal visitaba las escuelas cada cierto tiempo, como sucedió en la Estación Cuervos, donde lo hacía “por lo menos una vez cada seis meses” para vacunar y examinar a los niños de la escuela del lugar (Cevallos, 1950, p. 25; Cortés, 1951, p. 29). En Ensenada los alumnos eran sometidos a examen médico una vez cada año por el mismo delegado sanitario (Aguilera, 1950, p. 27). Pero cuando se daba el caso de la llegada de un pasante a alguna área rural, él mismo los inspeccionaba o vacunaba (Gutiérrez, 1950, p. 31; De la Torre, 1953, p. 22). Así, Ignacio de las Fuentes señaló:

Mientras permanecí en mi servicio, estuve al pendiente de la inspección médica y de la educación higiénica de los niños, se les practicaba un examen de higiene y salud cada ocho días, y posteriormente una conferencia sobre higiene. Fue dada la maestra de un botiquín, adecuado y surtido de urgencia, para accidentes e insolaciones, que con frecuencia se presentan por arribar los niños de distancias considerables a la escuela [Fuentes, 1946, p. 27].

Sin duda la falta de atención para los niños del contexto rural fue una constante y los pasantes de medicina fueron esenciales para paliar esta necesidad, pero algunos duraban poco tiempo en dichos lugares. En esta tónica, Miguel Grageda, en su estancia en la Colonia Zacatecas, mencionó que mientras permaneció en el lugar estuvo pendiente de las enfermedades y de la educación de los niños, teniendo varias pláticas con los maestros sobre “las enfermedades más contagiosas y sobre la curación de los insolados, que es común en esta región, por el calor y por la distancia que tienen que recorrer algunos niños al concurrir a sus clases” (Grageda, 1950, p. 25). Comentarios similares fueron esgrimidos por Agustín Granados durante su pasantía en Estación Victoria en 1950:

La inspección médica de los escolares, se verifica únicamente durante el tiempo en que se halla en el lugar algún médico en servicio social, pues aunque ya ha habido otros médicos en el pueblo, de *motu proprio* [sic] no se han preocupado en este aspecto, igualmente es en esa ocasión cuando se procede a la vacunación de los escolares contra la viruela, también entonces se les dan algunas pequeñas

conferencias tendientes a mejorar su nivel higiénico y el de sus familiares. Afortunadamente con este proceder, se ha logrado que en varias casas se preocupen más por la limpieza de los pozos y excusados, así como que se vaya extendiendo la costumbre de hervir el agua de bebida [Granados, 1950, p. 42].

De hecho, la problemática no culminaba en ese punto, pues no dependía totalmente de los pasantes o de las autoridades médicas. Porque en ciertos lugares los estudiantes padecieron el mismo mobiliario, ya que las bancas y pupitres estaban en condiciones inadecuadas, "lo que predispone a las desviaciones de la columna vertebral" (Solorio, 1941, p. 33). Bajo dichas circunstancias los docentes se tuvieron que adaptar en el aspecto educativo, así como en el pertinente a otros cuadrantes de la vida cotidiana de los pobladores de las zonas rurales, a lo que hay que sumarle que de por sí era difícil conseguir profesorado para la atención de los niños de esas zonas (El Heraldo de Baja California, 1943).

El papel de los profesores

Uno de los aspectos en el que los docentes auxiliaron a los habitantes del medio rural fue la enseñanza de hábitos higiénicos a través de la educación porque, como ya se hizo mención, la higiene, la atención médica y la salud pública estaban todavía descuidadas en el ámbito rural de Baja California.

Así como los ya aludidos médicos pasantes, los profesores rurales ayudaron a paliar la deficiencia en aspectos como la vacunación antivariolosa, pues los docentes que ejercieron la docencia en el medio rural fueron figuras respetadas porque además de la educación formal llevaban a cabo múltiples funciones que auxiliaban en los diversos aspectos de su vida cotidiana a los moradores del mencionado espacio (Palacios, 1999). La imagen del profesor rural frecuentemente era retratada de manera heroica. En el diario independiente *Acción*, publicado en Nogales, se escribió sobre ellos:

...año con año, salen por caminos difíciles, hacia zonas ubicadas en el corazón de la sierra, en la costa insalubre, en los desiertos inhospitalarios, en las lejanías de nuestro territorio, hombres y mujeres que llevan una gran misión, un gran mensaje, un hondo propósito y una gran responsabilidad. Estos maestros rurales, que son modestos y sin pretensiones van a ocupar sus puestos, en las escuelas modestas de las numerosas poblaciones, poblados, rancherías y comunidades que los requieren [Acción, 1953].

Un pasante hizo alusión a que los profesores hacían "esfuerzos adaptándose al medio, para cumplir una misión tan noble como educar a la niñez futuro de nuestra patria" (Cortés, 1951, p. 29), pues muchas veces los maestros rurales padecieron en diversos aspectos,

como el de la adquisición de bienes, por lo que en ocasiones eran auxiliados con dinero y alimentos por los mismos alumnos y sus familiares para subsistir (Loyo, 1990). Otro pasante de nombre Rigoberto Araujo advirtió al respecto:

Venciendo estos obstáculos y dificultades, el ignorado maestro rural lleva a cabo una labor obscura y desconocida que pasa desapercibida muchas veces, pero cuya magnitud se comprende al reflexionar que trata de extirpar la raíz honda y positiva de los males que afligen a nuestro país e intenta sacudir la abulia e indiferencia ancestral que pesan sobre el ánimo de nuestro pueblo y hacer triunfar la educación y la cultura sobre la ignorancia y la barbarie [Araujo, 1945, p. 22].

Por su parte Antonio Ceja, que estuvo viviendo en la Sánchez Taboada a finales de 1942, indicó:

El profesorado es muy competente, pues además de inculcarles las enseñanzas primarias de toda escuela, los educan física y mentalmente por medio de consejos. Los mismos profesores les exigen el aseo personal, yo tuve oportunidad de permanecer cerca de ellos y observarlos todo el tiempo que duró mi servicio social, pues mi pequeño consultorio que consistía en 2 habitaciones adjuntas al edificio menor, así me lo permitía [Ceja, 1942, p. 35].

Es necesario destacar que la preparación académica de los profesores era de vital importancia, en el sentido de que les daba herramientas para llevar a cabo acciones que requerían de cierta lectura y entendimiento de conceptos como los presentados en los folletos, pues la enseñanza de la higiene por parte de los profesores “en gran parte es autoeducación”, es decir que se basaban en acciones para el cuidado de la salud que se habían convertido en cánones para ese propósito, que se complementaban “con conferencias dadas por el médico sanitario y diversos folletos que les llegaban en campañas, como la Semana Nacional de Higiene” (Aragón, 1937, p. 87).

En esa tónica, para inicios de la década de 1940 se reporta que todos los profesores eran “normalistas recibidos” (Villamar, 1941, p. 29), y es que, como ha demostrado Maríñez (2005, p. 204), entre 1937 y 1938 inició “una importante migración de maestros normalistas para Baja California”. Un pasante se refirió a los docentes como “personas bien preparadas que cuidan tanto su higiene personal como la de sus alumnos” (Guridi, 1941, p. 30). Otro escribió: “tienen un concepto de la higiene muy elevado, que imparten por separado a sus alumnos, exigiéndoles que asistan a la escuela lo más limpios que les sea posible” (Villamar, 1941, p. 29). A la par, los diversos estudiantes de medicina hicieron advertencias muy parecidas sobre la salud de los docentes, a los que catalogaron como

jóvenes sanos, de conducta ejemplar (Aragón, 1937, p. 87; Guridi, 1941, p. 30; Villamar, 1941, p. 29; Ceja, 1942, p. 35; Olvera, 1943, p. 33; Bringas, 1951, pp. 33–34).

Además de las opiniones positivas que los pasantes de medicina tenían sobre los docentes, se dieron interacciones cercanas entre estos grupos de profesionistas con la intención de la mejora en la salud del alumnado. El mencionado Araujo sostuvo con el profesor de la colonia Zacatecas “largas pláticas y enconados debates en que pude ampliar sus conocimientos de aquellas cuestiones de interés práctico y de ampliación diaria en el ejercicio del magisterio” (Araujo, 1945, p. 22). Una situación similar se dio en Santo Tomás, donde Roberto Bringas tuvo varias pláticas con la directora, y aprovechando la oportunidad decidió hacerle unas recomendaciones respecto a la higiene de la escuela y los escolares “para ampliar sus conocimientos al respecto” (Bringas, 1951, pp. 33–34). Se llegaron a crear

pequeñas brigadas de estudiantes que son encargadas de practicar los conocimientos elementales de higiene y terapéutica –esterilización del agua por hervor, empleo de gasa y empaque algodónado aislador de las heridas después de la desinfección de las mismas, curaciones húmedas calientes y otros– [Aragón, 1937, p. 88].

La educación higiénica de los maestros “es aceptable; excluyen de la escuela a los alumnos, a la sospecha de la enfermedad, durante el tiempo necesario, les procuran atención médica”, mencionó Agustín Granados (Granados, 1950, p. 42).

Niños que fueron reconocidos por los maestros con probables enfermedades contagiosas han sido conmutados a forzoso retiro de la escuela durante su enfermedad. Posteriormente se simplificó ello por ser llamado en dichos casos para dictar las medidas necesarias [Grageda, 1950, p. 25].

Durante su estancia en Hechicera, Silverio Silva dijo que los maestros “coadyuvaron mucho conmigo en la lucha contra las enfermedades transmisibles, pues al primer caso sospechoso se me avisaba y en algunas ocasiones ellos mismos recomendaban el aislamiento”, junto con una notificación a los padres (Silva, 1945, p. 35); de igual forma lo hizo la profesora de la Colonia Coahuila (Cervantes, 1945, p. 29). Algunos docentes llegaron incluso a ejecutar técnicas médicas como la aplicación de inyecciones (Cruz, 1954, p. 21).

Además de lo anterior, como se ha venido aludiendo a lo largo del texto, los centros escolares y los docentes tuvieron un papel importante en las campañas de vacunación, pues cumplían varias funciones en estas. En primer lugar los mismos profesores llegaron a fungir como organizadores (Lasky, 1953, p. 16). En segundo, fueron mediadores entre

los alumnos y sus padres y el saber médico aplicado, como en el caso de la profesora de la escuela de la Colonia Coahuila, que hizo notar “tanto a los alumnos como a sus padres la importancia de dichas campañas” (Cervantes, 1945, p. 29). En tercer lugar, participaban directamente en el acto de vacunación, como sucedió con el profesor Fortino Jiménez y su señora, que ayudaron al médico pasante Isaías Strygler en la escuela ubicada en la Estación Victoria (Strygler, 1952, p. 30).

Para mantener la salud de sus estudiantes a través de los hábitos de higiene personal, los profesores pedían que estos últimos fueran a la escuela “lo más aseados posible tanto en lo relativo a la ropa como manos y cara”, no obstante se señalaba que no siempre se lograba tal objetivo, se indicaba que era “por la tradicional apatía de nuestro pueblo” (Granados, 1950, p. 42), por lo que algunos médicos a su llegada daban pláticas sobre el aseo personal, abluciones, vestido, calzado, limpieza de manos y demás temas concernientes a la higiene (Aragón, 1937, p. 88). Luis Lavalle observó, durante su estancia en la Colonia Vicente Guerrero, el nulo uso de agua por parte de los estudiantes de la escuela del lugar, sino para beberla (Lavalle, 1944, p. 22).

Hay constancia de que durante el año de 1954 el profesor Francisco Castro Montoya, de la escuela del ejido Cucapá Mestizo, instaló un filtro manufacturado por él mismo que, en opinión del médico pasante Juan Cruz, “cuando menos hace el agua más limpia de impurezas” (Cruz, 1954, p. 21), debido a que en algunos lugares “el aprovisionamiento de agua en las escuelas rurales es básicamente defectuoso” (Villamar, 1941, p. 29). La instalación del filtro por parte de Francisco Castro probablemente se debió a la muerte por poliomielitis del hijo que el profesor tuvo junto a Rafaela Cárdenas, de nombre Humberto Castro Cárdenas –de un año, dos meses y cinco días– en abril de 1953, es decir que por ese hecho el mencionado profesor decidió extremar medidas de higiene (AHEBC, 1947). Por otra parte se puede observar que los docentes estaban supeditados a los avances de la ciencia, el acceso a estos y los recursos que se les permitían para mantener la limpieza de su medio de desarrollo y el de los educandos, puesto que en ese momento no había aún vacuna para la poliomielitis y, si bien tenían acceso al agua, no era seguro que esta pasara por los procesos de filtración y tratamiento por los que hoy pasa, pensando que el profesor Castro y su esposa cumplieran todas las pautas de higiene, como lo hacían saber los médicos en sus trabajos recepcionales.

Pero no fue solo eso, la incidencia de los profesores era tal que se involucraban en los aspectos alimenticios. En lo que respecta a la cuestión de la alimentación, los profesores llevaban a cabo, en conjunto con los alumnos, prácticas agrícolas derivadas de las políticas de los gobiernos posrevolucionarios, al igual que en las escuelas citadinas (Piñera y Fierros, 2021, p. 43), y aunque estas tenían como finalidad inculcar en los educandos la actividad de la siembra, es importante tener en consideración que los productos recolectados servían

bien para la mejora de la alimentación de los estudiantes y en ocasiones sus familias, porque se hicieron observaciones sobre la baja “asimilación que los chicos tienen de sus estudios”, como consecuencia “de las deficiencias en la alimentación” (Cruz, 1954, p. 21). Eduardo Zárate reportó el esmero con el que los alumnos trabajaban con su profesor “al momento de sembrar, cultivar y cosechar en el huerto” en algunas escuelas del Valle de Mexicali (Zárate, 1952, p. 25). En la escuela del Ejido Veracruz se hizo la observación de que la “parcela escolar, siempre sale desfalcada” (Ovalle, 1952, p. 18).

Conclusiones

Según los informes elaborados por los médicos pasantes que se consultaron para realizar esta investigación, la situación de las diversas comunidades del medio rural era adversa para muchos de los preceptos de higiene que se tuvieron durante el siglo XX; no obstante, es necesario precisar dos cuestiones respecto a la visión de los médicos. La primera es que, como se describió a lo largo de este artículo, algunos médicos no alcanzaron a visitar todos los poblados o los visitaron de paso, es decir, no pudieron conocer detalladamente la situación e hicieron descripciones generales, pero hubo algunos más que residieron incluso en las escuelas, estos tuvieron mayor tiempo para percibir la situación que acaecía en cada poblado con mayor detalle. La segunda es que la visión de los médicos debe de ser matizada en el sentido de que, por la naturaleza misma de su profesión, situaciones propias del entorno rural les pudieron parecer antihigiénicas, como la manera en la que se proveían de agua los residentes de ese espacio.

Sin embargo los médicos fueron de gran utilidad para muchos docentes, pues algunas veces los actualizaban en conocimientos de salud e higiene, de los que por cierto los primeros tenían opiniones muy positivas. Hubo otras ocasiones en que profesionales de ambos gremios actuaron en conjunto, ya fuera para dar charlas, combatir algún brote, cuidar la salud de los alumnos a través de la enseñanza de normas de higiene; situación que se debió a que el medio rural estaba descuidado, porque las autoridades carecían de personal y medios para brindar una atención continua a sus habitantes.

En este sentido se puede mencionar que las escuelas fueron importantes para paliar la falta de personal que ayudara a cuidar la salud e higiene del alumnado y sus familias. Algunos centros escolares dieron hogar a médicos que atendían a la comunidad en general, pero por residir en el lugar también a los escolares. Otro aspecto importante es que en muchas ocasiones las escuelas se convertían en centros de vacunación, y en escuelas donde se detectaba una enfermedad, pues aunque, paradójicamente, los alumnos se contagiaban en el lugar, esa situación ponía en alerta a la comunidad, y fue en esas emergencias cuando las autoridades sanitarias bajacalifornianas se apercebían en el

espacio, puesto que muchos de esos lugares no tenían delegación sanitaria u hospitales para tratar enfermedades graves.

Finalmente, no se puede dejar pasar las descripciones que hicieron los médicos sobre el medio de desarrollo de los niños, las enfermedades que eran más frecuentes en estos y los factores que los hacían ser más susceptibles a las diversas patologías, lo que da pie para desarrollar otro tipo de estudios que incluyan el análisis entre la relación de las enfermedades con los niños.

Referencias

- Acción (1953, ene. 20). Año XVI, n. 6671.
- Aguilera, L. (1950). *Informe general médico social y sanitario del Valle de Maneadero, Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- AD IIH-UABC AGN [Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Autónoma de Baja California, Archivo General de la Nación]. México.
- AGN [Archivo General de la Nación] (1932). *Solicitud de Agustín Olachea, gobernador del Territorio Norte de Baja California, de los servicios de un médico*. Dirección General de Gobierno, Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Autónoma de Baja California (AD IIH-UABC) [9.54]. México.
- AGN (1939). *Exposición de J. Santos Lara, secretario general de la Liga Mexicana de Baja California, sobre los problemas y necesidades del Valle de Mexicali*. Lázaro Cárdenas, Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Autónoma de Baja California (AD IIH-UABC) [9.55]. México.
- AHEBC [Archivo Histórico del Estado de Baja California] (1940). Campaña contra las enfermedades infecciosas años de 1942, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948, 1949. Fondo Gobierno del Estado, 331, exp. 3.
- AHEBC (1945). Campaña contra las enfermedades infecciosas años de 1942, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948, 1949. Fondo Gobierno del Estado, 331, exp. 3.
- AHEBC (1947). Campaña contra las enfermedades infecciosas años de 1942, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948, 1949. Fondo Gobierno del Estado, 331, exp. 1.
- Aragón, O. (1937). *Ensenada, Baja California, desde el punto de vista médico social* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Araujo, R. (1945). *Informe general del servicio médico social en la Colonia Zacatecas, Valle de Mexicali, Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Armus, D. (2002). La enfermedad en la historiografía de América latina moderna. *Asclepio*, (2), 41-60.
- Balcázar, M. (1945). *Exploración sanitaria de la subdelegación de Tecate, Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.

- Baños, R. (1951). *Informe sanitario de la subdelegación de Maneadero Ensenada, territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Becerril, M. (1953). *Informe sanitario de la Colonia Hidalgo en Mexicali, B. C.* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Belli, E. (1949). *Informe sobre la exploración sanitaria del Ejido Nacionalista Subdelegación del Maneadero, en el Territorio N. de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Bonada, A. (2016). *Repercusiones ambientales en Tijuana durante el crecimiento industrial 1937-1980*. Instituto Sudcaliforniano de Cultura.
- Bringas, R. (1951). *Informe general de la exploración sanitaria realizada en Santo Tomás de Aquino, B. Cfa.* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Carrillo, A. (1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana de Pediatría*, 66(2), 71-74.
- Carrillo, A. (2005). Salud pública y poder en México durante el Cardenismo, 1934-1940. *Dynamis*, (25), 145-178.
- Casas, A. (1946). *Condiciones médico sanitarias de la colonia agrícola Zacatecas, Valle de Mexicali, en el Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Castellanos, J. (1951). *Condiciones médico sanitarias de la Colonia Silva, Valle de Mexicali, en el Territorio Norte de la Baja California e incidencia de parasitosis intestinales en esta región* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Castro, P. (2015). Educación para el campo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles 1924-1928. *Polis*, 11(11), 11-43.
- Ceja, A. (1942). *Informe general sobre la exploración sanitaria del Valle de Maneadero del Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Cervantes, I. (1945). *Informe general sobre la exploración sanitaria de la Colonia Coahuila, Valle de Mexicali, Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Cevallos, C. (1950). *Estudio médico y social de Estación Cuervos, Baja California, T. N.* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Chaoul, M (2012). La higiene escolar en la Ciudad de México en los inicios del siglo XX. *Historia Mexicana*, 62(1), 249-304.
- Civera, A. (2011). Notas sobre la historiografía de la educación rural en México. *Revista História da Educação*, 15(35), 11-31.
- Constandse, C. (1951). *Informe general sobre las condiciones higiénicas y sociales de la subdelegación de Hechicera, Baja California T. N. Algunas consideraciones sobre la profilaxis y el tratamiento de la tosferina* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Cortés, H. (1951). *Tratamiento quirúrgico de un caso de apendicitis en Estación Cuervos, Baja California, T. N., e informe médico sanitario de la localidad* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.

- Cruz, J. (1954). *Condiciones médico-higiénicas del Ejido Cucapá Mestizo, Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- De la Torre, R. (1953). *Informe general sobre las condiciones higiénicas y sociales de la subdelegación de Hechicera, Baja California Norte. La psicoterapia como medio terapéutico de gran valor para el médico general* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- El Heraldo de Baja California (1941, ago. 25). Vol. I, año I, n. 60.
- El Heraldo de Baja California (1943, sep. 27). Vol. I, año II, n. 686.
- Farías, G. (1951). *Informe médico social de Estación Paredones, Baja California, T. Nte. y breves consideraciones sobre la amibiasis intestinal* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Fuentes, I. (1946). *Informe del servicio médico social realizado en la Colonia Venustiano Carranza, perteneciente al Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Fujigaki, A. (1969). Servicio social de médicos, enfermeras y odontólogos en relación con los programas de salud en la frontera norte de México. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 1(66), 37-45.
- García, J. (1950). *Informe sanitario de la Colonia Benito Juárez, Baja California T. N.* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Gómez, J. (2012). *Lealtades divididas. Camarillas y poder en México, 1913-1932*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/ Universidad Autónoma de Baja California.
- Grageda, M. (1950). *Informe general sobre la exploración sanitaria y duración e la inmunidad antivariolosa realizada en la Colonia Zacatecas, Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Granados, A. (1950). *Exploración sanitaria de la Estación Victoria, Valle Mexicali, Territorio Norte de la Baja California. Breve estudio sobre las principales enfermedades de la región. Vacunación antivariolosa* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Graue-Wiechers, E. (2011). Educación médica y los sistemas de salud. *Gaceta Médica de México*, (147), 517-52.
- Grijalva, A. (2014). Agroindustria y algodón en el valle de Mexicali: La Compañía Industrial Jabonera del Pacífico. *Estudios Fronterizos*, 15(30), 11-42.
- Grijalva, A. (2021). Hechicera a través de las miradas médicas. *El Río*, (52), 23-28.
- Guridi, R. (1941). *Exploración sanitaria de la colonia Venustiano Carranza, del Valle de Mexicali, Territorio Norte de Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Cutiérrez, J. (1950). *Informe general sobre la exploración sanitaria de Paredones, Baja California y relación de casos clínicos durante el desempeño del servicio social* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Insunza, L. (1946). *Catastro sanitario y estudio médico social de la población de Campos Nuevos de Delta, Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Larios, O. (1953). *Informe del ejercicio de la medicina en la Colonia Silva, Baja California Norte. Enteritis regional, Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.

- Lasky, M. (1953). *Informe médico-social del ejercicio de la medicina en Estación victoria, Km. 43 Baja California. Hernia inguinal recidivante y su tratamiento quirúrgico* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Lavalle, L. (1944). *Contribución al estudio sanitario de la Colonia Vicente Guerrero, Distrito Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Lelo, A. (1953). *Informe del ejercicio de la medicina en el Ejido Distrito Federal, Baja California Norte* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Loyo, E. (1990). Las escuelas rurales "Artículo 123" (1917-1940). *Historia Mexicana*, 40(2), 299-336.
- Maríñez, M. (2005). *La escuela primaria en el Territorio Norte de Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Baja California, Baja California, México.
- Maríñez, M. (2011). *La resignificación de la política educativa de la unidad nacional en el Territorio Norte de la Baja California. El liderazgo de los profesores, 1940-1952* [Tesis de Doctorado]. Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Márquez, E. (1949). *Exploración sanitaria e investigación de la susceptibilidad variolosa en Hechicera, B. Cfa.* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Martínez, I. (1945). *Informe general sobre la exploración sanitaria de la Colonia Coahuila, Valle de Mexicali Territorio Norte* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, México.
- Martínez, I., Osorno, F., y García, J. (2016). *El reparto agrario en el valle de Mexicali, el ejido colectivo y la integración del territorio: una utopía cardenista*. Ponencia presentada en el XIV Coloquio Internacional de Geocrítica "Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro", Barcelona. <https://www.ub.edu/geocrit/xiv-coloquio/MartinezOsornoGarcia.pdf>
- Méndez, J. (2017). Actividad empresarial en el agro bajacaliforniano. La familia Hussong: del sector de servicios a la finca de Ojos Negros y la Bodega vinícola de San Rafael. En A. Grijalva, y J. Gracida (coords.), *Empresarios, empresas y actividad agrícola en el norte de México: siglo XX*. El Colegio de Sonora.
- Menéndez, R., y Gudiño, R. (2020). El Departamento de Psicopedagogía e Higiene y los espacios escolares, una aproximación institucional. México, 1924-1930. *A&P Continuidad*, 7(13), 40-49.
- Olvera, H. (1943). *Informe general sobre la exploración sanitaria del ejido Nacionalista del Valle del manadero Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Ortiz, F. (1943). *Informe general sobre la exploración sanitaria en el Estación Cuervos, en el Distrito Norte de la Baja California, efectuada durante los meses de diciembre de 1942 a abril de 1943* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Ovalle, A. (1952). *Informe general sobre las condiciones sanitarias en el Ejido Veracruz, Grupo Marítimo, Territorio Norte de la Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*. El Colegio de México.
- Pérez, L. (1938). *Condiciones higiénicas, sanitarias y sociales de Sauzal, Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.

- Piñera, D., y Fierros, A. (2021). Los inicios de la higiene escolar en Baja California (1900-1940). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, X(19), 21-46.
- Piñera, D., y Bejarano, A. (2011). Expresiones arquitectónicas compartidas en la frontera de Baja California y California. *Culturales*, 7(14), 159-184.
- Piñera, D., y Rivera, G. (2013). *Tijuana in history. Just crossing the border*. CECUT.
- Primer Congreso Nacional de Higiene Rural (1935). Morelia. <https://xdoc.mx/documents/primer-congreso-nacional-de-higiene-rural-celebrado-en-5e40694d46267>
- Reynoso, I. (2020). *El agrarismo radical en México. una biografía política de Úrsulo Galván, Primo Tapia y José Guadalupe Rodríguez*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Saade, A. (1953). *Informe sanitario del Rosarito, subdelegación de Tijuana, B. C.* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Sánchez, F. (1947). *Informe general sanitario y su relación con las enfermedades de origen hídrico en la población de Tecate, Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Silva, S. (1945). *Informe General sobre la exploración sanitaria de Estación Hechicera, T. Norte de Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Solorio, J. (1941). *Informe general sobre la exploración sanitaria en el Valle de Mexicali, Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Strygler, I. (1952). *Informe médico-social del ejercicio de la medicina en la Estación Victoria, Baja California T. N. Biopsia cervical. Su importancia en el diagnostico precoz del carcinoma in situ.* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Villamar, L. (1941). *Informe general de la exploración sanitaria del Valle de Mexicali, Baja California* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.
- Zárate, E. (1952). *Exploración sanitaria de Ejido Nayarit, Territorio Norte de la Baja California. Duración de la inmunidad antivariolosa en la localidad* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina, México.

Tras las huellas de la política remedial, de una escuela Normal en México

In the footsteps of the remedial policy
of a teacher training school in Mexico

Xochitl Hernández Leyva*

Resumen

En este artículo se analizó la toma de decisiones de las autoridades federales y estatales, para ello se examinaron documentos oficiales y el periódico local *El Sol de Hidalgo*. También se consideró la experiencia de cuatro maestros fundadores, de un docente proveniente del CESUM y del cuarto director de la escuela, con quienes se realizaron entrevistas. El análisis de la información se efectuó mediante el modelo incremental de las políticas públicas. Los hallazgos indican que la toma de decisiones de las autoridades se da de forma pragmática, sin atender los problemas de raíz, dado que la política suele ser remedial. De esta forma, durante 74 años, desde 1945 hasta el ingreso de la generación 2019–2025 se ha formado a los docentes en servicio y sin perfil, en un esquema en el que las instituciones formadoras cambiaron de denominación: de IFCM a CAM, luego a CESUM, y finalmente la ENSUPEH fue la encargada de esta tarea.

Palabras clave: Política, toma de decisiones, incrementalismo, profesionalización docente.

* Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo. Profesora-Investigadora de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo. Doctora en Investigación e Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica, Unidad 131 en Hidalgo. Ha trabajado temas relacionados con las políticas educativas, inclusión educativa, equidad, así como la identidad y las representaciones sociales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8225-114X>, correo electrónico: xhernandezleyva@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Hernández Leyva, X. (2023). Tras las huellas de la política remedial, de una escuela Normal en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 147–170. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.500>



Abstract

This article analyzed the decision-making of federal and state authorities; for that reason, official documents and the local newspaper El Sol de Hidalgo were examined. It also considered the experiences of four founding teachers, a teacher from CESUM and the fourth principal of the school, who were interviewed. The analysis of the information was carried out using the incremental model of public policies. The findings indicate that the decision-making of the authorities is pragmatic, without addressing the root problems, since the policy is usually remedial. In that way, for 74 years, from 1945 until the entry of the last generation in 2019-2025, teachers have been trained in service and without profile, in a scheme where the training institutions changed their denominations: from IFCM to CAM, then to CESUM and finally the ENSUPEH was in charge of this task.

Keywords: Policy, decision-making, incrementalism, teacher professionalization.

Introducción

El movimiento magisterial de junio del año 2000 en el estado de Hidalgo mostró la unificación de diferentes corrientes sobre la demanda de la creación de espacios para la formación profesional (Hernández, 2022), de esta manera las autoridades estatales, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB) (DOF, 1992), tomaron la decisión de crear la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH) en septiembre del 2001, con la participación del SNTE como un actor importante. Desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas del enfoque del incrementalismo, se advierte que generalmente los funcionarios toman decisiones fundamentándose en decisiones pasadas ya implementadas de manera pragmática (Lindblom, 1990), de esta forma, los hallazgos indican que generalmente los funcionarios reducen esfuerzos y eligen únicamente entre las alternativas ya elaboradas, dado que “quien decide no se ocupará del tema de raíz sino de las ramas” (Lindblom, 1990, p. 49), como el proceso de creación de dicha escuela Normal y diez años más tarde su fusión con el CESUM, no obstante, los cambios al interior de las instituciones formadoras se dan de forma lenta y con altibajos.

Antecedentes de la ENSUPEH

En los años cuarenta, México requirió de un gran número de profesores para atender el alto porcentaje de población analfabeta situada en las zonas rurales, ante estas circunstancias las autoridades gubernamentales concedieron el ingreso al sistema educativo de profesores sin formación, en muchas ocasiones con solo primaria.

Durante su servicio se les fue capacitando y con ello surgió en 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), considerada “la normal más grande de Latinoamérica” (Meneses, 1988; Valdivia y González, s.f.); dicho instituto tituló a los maestros en servicio, mediante dos modalidades: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral.

La Escuela por Correspondencia capacitó a los maestros de manera simultánea, homogénea en sus lugares de trabajo, al concluir esta preparación pasaban a la modalidad de la Escuela Oral, cuyas actividades se llevaron a cabo en vacaciones en los centros orales y completaban sus estudios en seis años (Meneses, 1988). Lo anterior fue relevante debido a que brindó formación profesional equivalente a “educación Normal” por veintiséis años.

El IFCM se desconcentró en 12 subdirecciones regionales, 38 agencias coordinadoras y 1,800 centros locales de estudio y de consulta, aunque sus oficinas centrales se mantuvieron en el Distrito Federal (Valdivia y González, s.f., p. 5), hoy actual CDMX; en el estado de Hidalgo este instituto fue semillero de la formación de los maestros hidalguenses por cincuenta años con esta denominación:

Antes el CAM era el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio, te lo digo porque ahí trabajó mi abuela, pero al principio el Instituto estaba centralizado al gobierno federal, porque después se pasan a los estados, sobre todos aquellos estados que tenían mayor rezago, como los estados de Tlaxcala, Hidalgo, pero en Hidalgo sobre todo en el Valle del Mezquital [E01XHL/DGM/13/12/2019/11].

Por tanto, el IFCM se encargó de la formación de los docentes en el estado de Hidalgo que estaban frente a grupo y carecían del perfil. Posteriormente se modificó su nombre por Centro de Actualización del Magisterio (CAM), tal como lo expresó un informante: “El CAM N° 12, primero fue el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio” (E01XHL/DGM/13/12/2019/11), por lo que se advierte que su denominación fue transformándose según la política federal, aunque conservó su esencia, “la formación de docentes en servicio”.

Aunque cambió de nombre a CAM se conservaron los centros educativos del IFCM; un informante clave señaló que “en el caso del estado de Hidalgo fue el CAM N° 12”, a partir del año 1995 este centro educativo comenzó a realizar funciones de actualización del magisterio hidalguense; como lo denota la fotografía de la placa localizada en el archivo de la ENSUPEH (Figura 1).

Según Díaz Barriga (2021), los CAM impulsaron “la formación profesional del magisterio nacional que, estando en servicio, no contaba con la titulación necesaria para el mismo, con un trabajo por correspondencia, con reuniones presenciales en el periodo vacacional, o en la opción de reuniones presenciales de fines de semana durante el ciclo

Figura 1.
Placa del cambio de denominación de IFCM a CAM.



Fuente: Fotografía propia del archivo de la ENSUPEH.

escolar” (p. 6), de esta manera los docentes acudían a formarse los fines de semana o en periodos vacacionales.

El 23 de marzo de 1984, tras elevar la educación Normal al grado académico de licenciatura y con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB) en mayo de 1992, se transfirieron a los estados algunas tomas de decisiones; en la entidad hidalguense las autoridades estatales tomaron la decisión de facultar al CAM las siguientes licenciaturas:

...se autorizó al Centro de Actualización del Magisterio ofrecer la Licenciatura en Docencia por Televisión y Licenciatura en Expresión y Apreciación Artísticas [Acuerdo, 1° de septiembre de 1997].

En el proceso de implementación la autoridad del CAM N° 12 invitó a docentes con características afines a las licenciaturas autorizadas para unirse al centro educativo y brindar atención de los alumnos adscritos, como lo señala un informante:

En el CAM en 1997 empezamos a dar la Licenciatura de Docencia por Televisión y la Licenciatura en Apreciación Artística, yo llego por invitación del director al CAM, me transfieren mis horas de educación básica a normales, tanto el maestro Luis Carlos y yo, porque estaban solicitando artistas, o gente con antecedentes artísticos y con antecedentes en docentes, entonces yo presenté mi currículum, entonces como soy pintor, escultor y fotógrafo, soy artista visual, es por eso que entré, y así se apertura la Licenciatura en Educación Artística [E01XHL/DGM/13/12/2019/11y12].

Sin embargo, en el año 2000 vuelve a tener un giro en la denominación de las licenciaturas, expresado en el Periódico Oficial por las autoridades estatales:

...en el año 2000 la denominación de la Licenciatura en Docencia por Televisión cambia por Licenciatura en Telesecundaria y la Licenciatura en Expresión y Apreciación Artística cambia por la Licenciatura en Educación Artística [AGEH, 2011].

En este sentido, las autoridades tomaron la decisión de modificar los nombres de las licenciaturas, para estar acorde a la política imperante, "el CAM cambió de nombre porque las Normales se convirtieron en instituciones de educación superior y se le cambia por Centro de Educación Superior del Magisterio" (E01XHL/DGM/13/12/2019/13). Por tanto, esta serie de modificaciones se fue dando conforme a los procesos políticos y sociales, de esta manera, otra de las decisiones fue el acuerdo efectuado el 6 de noviembre del 2000, con el cual se modificó nuevamente su denominación:

...el nombre del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) por el nombre de Centro de Educación Superior del Magisterio (CESUM), a partir de esta fecha se le concibe en el nivel de Educación Normal y reglamentariamente se circunscribe al Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales [AGEH, 2011].

En el estado de Hidalgo la política de formación de docentes frente a grupo continuó durante cinco años más bajo el nombre de CESUM; sin embargo, en la placa conmemorativa se advierte la celebración del quincuagesimoséptimo aniversario de la formación de la institución (Figura 2).

Figura 2.
Placa del LVII aniversario del CESUM.



Fuente: Fotografía propia del edificio antiguo del CESUM.

El Programa Estatal de Educación (2005–2011) señaló que el Centro de Educación Superior del Magisterio (CESUM) ofrecía las licenciaturas en educación secundaria en las especialidades docencia tecnológica, educación artística y telesecundaria (p. 21), dirigidas a docentes frente a grupo, sin embargo, para el año 2007 abrió la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (inglés).

En marzo del 2005 las autoridades gubernamentales decidieron celebrar el sexagésimo aniversario del CESUM, referidas a la formación de los docentes en servicio, dado que sus cimientos se establecieron desde 1945 como IFCM, para 1995 como CAM y con la denominación de CESUM en el año 2000, como lo devela la placa que se muestra en la Figura 3.

Estos antecedentes dan cuenta de que la toma de decisiones de las autoridades estatales se alineó a las políticas federales. De acuerdo con Navarrete (2015), la historia de las escuelas Normales no es estática ni definitiva ya que existe una realidad socio-histórica y política que forma parte de su transformación, dado que las corrientes prevalecientes las definen.

La toma de decisiones de las autoridades hidalguenses se centró en la modificación del nombre de las escuelas formadoras de docentes, como lo fue de IFCM a CAM y posteriormente de CAM a CESUM, pero conservaron su esencia, “la formación de docentes en servicio”, esta tarea la terminó realizando la ENSUPEH.

Figura 3.
Placa de LX aniversario.



Fuente: Fotografía propia del edificio antiguo del CESUM.

El SNTE, actor importante en la creación de la ENSUPEH

Las autoridades estatales en septiembre del 2001 tomaron la decisión de crear la ENSUPEH, sin embargo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE– se colocó en un lugar estratégico, en este entendido, la creación de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH) fue solicitada por la dirigencia de la sección 15 del SNTE, que por la vía del Congreso del Estado instaló esta petición en la agenda de la política pública, como lo señala un informante: “El SNTE es quien [sic] va al Congreso del Estado y lleva la iniciativa para crear la Normal, nace la inquietud y se convierte en una iniciativa y se crea la institución, a petición y a gestión del SNTE” (E03XHL/PD/17/12/2019/7).

Según Santibañez (2008), a nivel nacional existe un papel importante del SNTE en las comisiones de las cámaras de diputados y senadores; muestra de ello, en el periodo de 1997 al 2009 la Cámara de Diputados federal estaba integrada por

la mitad o más de los miembros de la mesa directiva reportan su pertenencia al SNTE y más de un tercio de los integrantes de la Comisión también son agremiados. En el Senado, la mitad de la mesa directiva de la Comisión era miembro activo del SNTE [p. 428].

Por lo que se advierte que el SNTE a nivel nacional durante varias décadas mantuvo una participación importante al interior del Congreso mediante la infiltración de sus miembros, quienes proponen, discuten y votan a favor de las iniciativas del gremio; por ello el SNTE tiene injerencia en las reformas y en la legislación educativa.

Tamayo (1997) señala que dentro de las decisiones de los funcionarios existen sesgos entre los que destacan “los grupos sociales poderosos, que son aquellos que tienen mayor capacidad para hacer prevalecer sus problemas ante la administración. La organización de estos grupos, su capacidad de presentar demandas e influir en las decisiones públicas” (p. 290). El grupo del SNTE, gracias a los funcionarios que estaban adheridos a dicho grupo, tuvo la capacidad de influir en las decisiones de las políticas por la vía institucional, es decir, el Congreso del Estado.

La participación de los actores sociales en las políticas públicas tiende “a inclinarse a favor de algunos grupos, con exclusión de otros, debido a que existen intereses” (Navarro, 2011, p. 703); al respecto, el SNTE mediante sus agremiados en cargos de elección popular fue un actor significativo en la toma de decisión de creación de la ENSUPEH. Con

base en lo anterior, se considera como un fruto sindical “la habilitación de las carreras, la recopilación de los programas, todo el trabajo para poder echar a andar la Normal y la gestión para que se creara esa Normal, pues es del Sindicato, es del SNTE” (E03XHL/PD/17/12/2019/7).

Según Meny y Thoenig (1992), cada actor establece “relaciones de poder dependiendo del grado de libertad o de limitaciones, estructuradas por diversos juegos entre los actores, las estrategias de los cuales son competidoras o compartidas” (p. 99), por lo que el SNTE utilizó sus recursos y posiciones en cargos gubernamentales de sus agremiados y concretó la creación de la ENSUPEH, en la medida en que dio seguimiento a la necesidad de formación de los maestros que se encontraban frente a grupo y que carecían del perfil profesional.

Esta institución fue creada a instancia de la organización sindical, sobre todo, ahora sí, para abatir el problema que se tenía, que muchos de los que estaban trabajando no tenían perfil, algunos habían dejado inconclusas sus carreras y entonces ya se venía venir la reforma educativa, en la que se solicitaba que tuvieran los perfiles en secundaria [E04XHL/D/13/12/2019/8].

Ante estas peticiones de la dirigencia de la sección 15 del SNTE y dada la cesión de derecho del gobierno federal al gobierno estatal de otorgar a este último la conducción y la operación del sistema de educación básica y de formación de profesores, las autoridades hidalguenses tomaron la decisión de crear la ENSUPEH. Según Tamayo (1997), se logró tomar la decisión debido a que algún “funcionario público considera prioritario la inclusión de un problema a la agenda institucional, la cual es una condición necesaria, pero no suficiente, para que el problema dé lugar a una política pública” (p. 289).

La ENSUPEH se fundó para ampliar la oferta de formación de los docentes en servicio del nivel de secundarias, mediante el decreto de creación emitido en el Diario Oficial el 24 de septiembre del 2001:

Por acuerdo gubernamental se crea la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo para dar respuesta a la demanda social de ampliar la oferta educativa de nivel superior en el Estado, en beneficio exclusivamente de los maestros en servicio, se ofrecerán los grados académicos de licenciatura en educación secundaria en sus diferentes especialidades, maestría y doctorado [AGEH, 2001].

La política pública es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público, la cual tiene impacto en un territorio, dirigida a garantizar las demandas sociales (Meny y Thoenig, 1992), en este sentido, ante la necesidad de formación del magisterio

hidalguense, emitida por algunos actores con intereses en el campo educativo instalados en puestos de elección popular, se planteó como una necesidad hasta su concreción.

Las autoridades estatales decidieron crear la ENSUPEH bajo la opinión de la sección 15 del SNTE, como se observa en el siguiente fragmento: "Para efectos de su funcionamiento y operación el IHE emitirá un reglamento escuchando la opinión de la sección XV del SNTE" [AGEH, 2001], de esta manera su implementación también será considerada la representación del gremio hidalguense, ello da cuenta de las relaciones tradicionales entre actores legítimos de participación: la SEP y el SNTE.

Las relaciones entre la SEP y el SNTE son legales y legítimas, el poder que tiene el SNTE ante las autoridades educativas estatales y su participación en las iniciativas gubernamentales, así como la ubicación de sus agremiados en distintos puestos públicos al interior del Estado, hacen que irradie su poder y busque su mantenimiento.

De acuerdo con Santibañez (2008), "la SEP desempeña un papel fundamental, sin embargo, no es un organismo que actúe al margen de la organización sindical, el SNTE mantiene posiciones importantes dentro de la Secretaría en los ámbitos federal y estatal" (p. 433); en este marco, este gremio tiene actores posicionados en el Congreso de la Unión a nivel estatal y federal, por lo que su influencia en las decisiones de los gobiernos federal y estatal es importante, así como posiciones estratégicas de miembros del SNTE al interior de la SEP.

En el caso de las posiciones al interior de la SEP, el SNTE cuenta con autoridades investidas de poder público, en las "comisiones mixtas que rigen programas en el control sobre la estructura y presencia en mandos medios y altos de la SEP a nivel federal y estatal y presencia en los órganos de gobiernos y/o comités técnicos de diversos programas y organismos" (Santibañez, 2008, p. 433), que hacen que el gremio tenga una fuerte influencia en las decisiones del Estado.

Lo antes mencionado coincide con lo que plantea Ornelas (1999) sobre la posición política del SNTE, al ser un gremio corporativista, el propio gobierno favoreció que las subsecretarías y las direcciones quedaran a cargo de funcionarios que habían comenzado su carrera política como militantes del SNTE y ocasionó que la dependencia estuviera a cargo del gremio del SNTE, de este modo "maestros que compartían criterios políticos y trabajaban por la misma causa se encontraban frente a frente en la mesa de negociaciones, unos representando a la SEP y otros al SNTE" (p. 297).

En el proceso de creación de la ENSUPEH la dirigencia de la sección 15 del SNTE tuvo una fuerte influencia en el proceso de toma de decisión de las autoridades estatales, a fin de profesionalizar al magisterio hidalguense que se encontraba en las aulas sin contar con el perfil profesional para estar frente a grupo.

Enmienda del perfil profesional

Con el ANMEB (1992) se otorgó la cesión del gobierno federal al gobierno estatal de la conducción y la operación del sistema de educación básica y de formación de profesores, y con ello las autoridades del estado de Hidalgo tomaron la decisión de creación de la ENSUPEH. Lindblom (1990) menciona que la toma de decisión que realizan los funcionarios forma parte de una larga cadena de decisiones pasadas, de errores y de logros, en este sentido, las decisiones no son nuevas sino se resuelven por “viabilidad política como criterio definitorio de lo que es política adecuada” (p. 297). El proceso de creación de la ENSUPEH fue una alternativa de resolución de las autoridades estatales para enmendar la carencia del perfil profesional para estar frente a grupo, que desde el año de 1945 se venía atendiendo; el incrementalismo sostiene que la toma de decisiones se da por un incremento gradual de pequeños cambios.

Las autoridades estatales de Hidalgo tomaron la decisión de crear la ENSUPEH para formar a un gran número de docentes en servicio y sin perfil académico, como lo señalan los docentes fundadores de la institución: “La Escuela Normal se creó para los maestros que estaban en servicio y que no tenían su licenciatura” (E01XHL/DGM/13/12/2019/5).

De nueva cuenta, los decisores al interior del Estado se adhirieron a la política impulsada a nivel federal, cuyo objetivo fue la formación de profesores en educación básica con carencia de perfil profesional para ejercer la función de maestros, como lo manifestó el Acuerdo Secretarial número 269, del día 11 de mayo del 2000:

...existe un número importante de profesores que se encuentran laborando frente a grupo y que demandan una mayor preparación profesional para la labor educativa en la educación secundaria, profesores que, por cumplir sus obligaciones docentes en los niveles educativos en que actualmente trabajan, carecen de condiciones para realizar sus estudios de licenciatura en forma escolarizada [DOF, 2000].

Esta política estatal tuvo repercusiones horizontales y verticales; uno de los efectos verticales fue la toma de decisión sobre el plan de estudio. Las autoridades educativas estatales se apoyaron en el “Acuerdo número 284 por el que se establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mixta, para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio” (DOF, 2000), a partir del cual se sustentó la emisión de la primera convocatoria para los docentes que se encontraban en servicio y que aspiraban a integrarse al nivel de secundarias: “La SEP, el IHE y el Departamento de Educación Normal, convocan a los profesores en servicio, al

concurso de selección de aspirantes para cursar estudios de Licenciatura en Educación Secundaria, en la Modalidad Mixta” (*El Sol de Hidalgo*, 1 jun. 2002).

A partir del acuerdo 284 se emitió la primera convocatoria y se ofertó cursar en la modalidad mixta las especialidades de: biología, español, física, formación cívica y ética, geografía, historia, lengua extranjera (inglés), matemáticas y química; asimismo se mencionó que dichas licenciaturas estaban dirigidas exclusivamente a profesores frente a grupo, que deseaban prepararse para ingresar al servicio en educación secundaria.

Uno de los criterios de ingreso de los aspirantes a cursar cualquier licenciatura fue el título de profesor en educación preescolar o primaria, en caso de ser profesores sin título profesional presentar el certificado de bachillerato con promedio mínimo de 7 (siete), además de una constancia de servicios expedida por la Coordinación de Administración y Desarrollo de Personal del IHE que indicara tener como mínimo dos años de experiencia laboral frente a grupo, y el talón de cheque de pago (*El Sol de Hidalgo*, 1 jun. 2002).

Los anteriores criterios de selección facultaron al aparato burocrático de la SEP para emprender otras series de acciones y con ello darle cauce a la eventual resolución de la formación de docentes sin perfil profesional y que estaban frente a grupo, como lo señala un informante: “Se ofertó una formación a los docentes que se encontraban en servicio sin perfil, y que lo necesitaban” (E03XHL/PD/17/12/2019/9).

En este sentido, en el estado de Hidalgo, con base en los acuerdos federales 269 y 284 antes mencionados, de nueva cuenta se brindó la posibilidad de formación a los profesores que estaban frente a grupo y que no tenían el perfil para impartir clases. Algunos maestros contaban con licenciatura en algún campo de formación de las ciencias humanas, exactas, administrativas o ciencias naturales, no tenían el perfil, por lo que la ENSUPEH ofertó un espacio para formarse pedagógicamente; al respecto existió una “recomposición de los perfiles profesionales de los maestros de secundaria, que en su mayoría son profesionales sin formación pedagógica previa” (Sandoval, 2001, p. 91). Como señala un informante:

...todos los ingenieros que no habían estudiado se metieron a la Normal para poder cubrir el perfil, o todos aquellos que tenían una carrera diferente, tenían que hacerlo, esa era un área de oportunidad muy grande, y hasta la fecha sigue [E03XHL/PD/17/12/2019/14].

Por muchos años se admitió el ingreso de docentes sin formación pedagógica, sin embargo, el problema se agudizó cuando se otorgaban más horas frente a grupo en otras áreas disciplinares sin considerar el perfil profesional, aludiendo al derecho de antigüedad para recibirlas, aspecto que agravó la brecha entre la formación y el perfil profesional para impartir clases en las asignaturas en educación secundaria:

...muchos de inglés daban matemáticas, entonces, no les puedes quitar las horas, ni cambiarle las horas al maestro, ya está dando matemáticas, ¿pues qué tienes que hacer?, que tenga la oportunidad, que tenga un espacio, donde pueda formarse [E03XHL/PD/17/12/2019/14].

Como consecuencia de lo anterior, varios profesores consideraron la oportunidad de formación en la ENSUPEH como opción para tener el perfil profesional acorde a la labor docente que desempeñaban.

Sandoval (2001) señaló que la formación de docentes en servicio se instaló en una política remedial, la cual trató de subsanar los problemas derivados de la carencia del perfil académico de los docentes que se encuentran en las aulas en el nivel de secundaria: "Se creó la Escuela Normal Superior para la gente que tenía una asignatura y no estaba preparada para ello como tal, tanto pedagógica como didácticamente, y fue precisamente para atender esa problemática" (E03XHL/PD/17/12/2019/14).

Se advierte que en el nivel de secundarias los docentes que impartían clases tenían diversos perfiles profesionales o bien tenían una especialidad distinta a la asignatura que impartían: "La ENSUPEH surge con esa intención de poder dar un espacio a todos aquellos que no tenían el perfil, la Normal trataba de responder a eso, y lo otro, también para aquellos maestros de primaria que querían aspirar a ser maestros de secundaria" (E03XHL/PD/17/12/2019/14).

La ENSUPEH fue un espacio para que en aras de la formación de los docentes se cumpliera con el perfil profesional para estar frente a grupo en el nivel de secundarias; su creación se sustentó en la política federal.

Con la firma del ANMEB (1992) la responsabilidad conferida al gobierno del Estado de Hidalgo sobre la formación de los maestros se fue dando mediante la toma de decisiones para atender las necesidades de formación; de esta forma también se decidió la fusión de la ENSUPEH con el Centro de Educación Superior del Magisterio (CESUM), esta última decisión tuvo como objetivo agrupar diversas licenciaturas en educación secundaria en diferentes especialidades en una sola institución formadora.

Fusión del CESUM y la ENSUPEH

Las autoridades estatales decidieron fusionar el CESUM y la ENSUPEH el 21 de noviembre del 2011, a partir de esta fecha a la ENSUPEH se le concedió la exclusividad de formación en la Licenciatura en Educación Secundaria en diferentes especialidades, como se expresó en el Periódico Oficial:

ACUERDO por el que se transfiere el Centro de Educación Superior del Magisterio del IHE a la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, en consideración con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito el 18 de mayo de 1992 y con la concurrencia del SNTE, el Gobierno del Estado asumió la facultad de administrar los planteles de educación básica y normal ubicados en el Estado, por lo que transfiere el Centro de Educación Superior del Magisterio del IHE a la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo [AGEH, 2011].

Se puede advertir que en el estado de Hidalgo las autoridades estatales, al estar autorizadas para ordenar la formación de los docentes, fusionaron el CESUM con la ENSUPEH y expresaron que la duplicidad de la oferta educativa fue una razón para fusionarlas, como lo señala un informante: "Se dijo que las dos escuelas dábamos la misma oferta educativa" (E05XHL/JJL/03/03/2020/15).

Explícitamente se dio a conocer que la doble oferta educativa de las dos escuelas formadoras de docentes ocasionó que se fusionaran ambas Normales, asimismo se mencionó que el CESUM presentaba una baja demanda, estos dos aspectos motivaron la decisión de fusionarlas:

Nos fusionamos porque ellos ya no tenían demanda, al fusionarnos se perdió, entre comillas, una escuela, pero estamos hablando de una escuela que ya no tenía alumnos, algunos podrían decir que desaparecieron una Normal, ¡pero no!, ¡no!, por sí solita ya había, ya se había... como... este... generado que la cerraran [E02XHL/JHG/16/12/2019/13y14].

Los anteriores factores también fueron expresados por las autoridades estatales en el Periódico Oficial:

...dado que el CESUM presenta baja demanda actual de acceso, duplicidad de la oferta educativa entre ambas instituciones formadoras de docentes en la entidad, la limitada incorporación al mercado laboral y la optimización de recursos, resultó pertinente aglutinar y enriquecer las licenciaturas y especialidades en la ENSUPEH [AGEH, 2011].

Los motivos emitidos de manera oficial del cierre y fusión del CESUM con la ENSUPEH hacen patentes la baja demanda del CESUM, la duplicidad de oferta de ambas escuelas y la mejor distribución de recursos del estado fueron las causas para concentrar la oferta educativa en un solo plantel.

Pese a lo manifestado por las autoridades estatales sobre los motivos de la fusión de ambas escuelas, de acuerdo con un informante clave, la toma de decisión de las autoridades estatales de la fusión de ambas escuelas se dio por un problema político

al interior del CESUM: "La fusión del CESUM con la ENSUPEH se da por un conflicto político magisterial en el CESUM, y el gobierno toma la determinación de unificarlas" (E03XHL/PD/17/12/2019/11).

Muchas veces la toma de decisión del gobierno "está atravesada por tensiones y relaciones de fuerza entre los actores sociales" (Tamayo, 1997, p. 42), como fue la fusión del CESUM y la ENSUPEH, cuya decisión desplegó varias acciones, como se observa en el siguiente apartado.

Cesión de recursos a favor de la ENSUPEH

Tras el acuerdo de fusión entre el CESUM y la ENSUPEH se inició una serie de acciones, como el traslado legal de la plantilla docente y de los alumnos, la cesión de la infraestructura escolar, el mobiliario y otros bienes que estaban bajo el resguardo del CESUM, es decir, se transfirieron los bienes del CESUM a la ENSUPEH; al respecto, la acción pública no solo es una acción concreta o emisión de un acuerdo, sino trae consigo una serie de acciones (Meny y Thoenig, 1992), como se muestra en el siguiente fragmento:

A partir de la transferencia se incluye la partida presupuestal, el personal de base, el mobiliario, vehículos, instrumentos, aparatos, archivos, y en general todos los bienes muebles e inmuebles que se hayan utilizado en el CESUM. La SEP respetará los derechos de los trabajadores de base adscritos al CESUM y su traslado al nuevo centro de trabajo [AGEH, 2011].

En este marco, las políticas estatales generaron procesos internos al estado mismo, su toma de posición generó repercusiones perpendiculares y horizontales; las repercusiones verticales se asociaron a la asignación de recursos como del personal, docente y administrativo; también se produjo la adjudicación de nuevas funciones de la ENSUPEH.

La política estatal sobre la fusión del CESUM y la ENSUPEH tuvo repercusiones primero administrativas en el traslado de los bienes inmuebles y en la transferencia del personal así como la matrícula escolar a la ENSUPEH; cabe destacar que a esta última le fue favorecida la obtención de un edificio escolar, ya que antes de la fusión la comunidad escolar de la ENSUPEH se encontraba en instalaciones prestadas; asimismo favoreció su desarrollo al ser la única escuela Normal pública en el estado de Hidalgo en brindar la formación en educación secundaria en sus diferentes especialidades.

La ENSUPEH surgió con las demás especialidades que no ofertaba el CESUM, como lo señalan los informantes: "La Escuela Normal Superior Pública surge con todas las demás especialidades, las que no cubría el CESUM" (E03XHL/PD/17/12/2019/10) y "nosotros

teníamos todas las especialidades, es decir, todas las demás que no tenía el CESUM, como español, matemáticas, historia, formación cívica y ética” (E05XHL/JJL/03/03/2020/15).

Con la fusión entre el CESUM y la ENSUPEH todas las especialidades de la Licenciatura en Educación Secundaria se unificaron en una sola escuela Normal. La determinación de la fusión del CESUM y la ENSUPEH ocasionó que paulatinamente se generaran nuevas formas de organización escolar, nuevas necesidades, así como el establecimiento de una dinámica distinta, dado que la ENSUPEH enriqueció su oferta educativa:

La ENSUPEH impartirá las carreras profesionales de: Licenciatura en Telesecundaria en las modalidades Mixta y Escolarizada, conforme al Plan de Estudios 1999, emitido por la SEP, y la Licenciatura en Educación Artística en modalidad Mixta [GEH, 2011].

En este sentido, la ENSUPEH heredó del CESUM la posibilidad de brindar dos modalidades, escolarizada y mixta, “el CESUM impartía la modalidad escolarizada” (E03XHL/PD/17/12/2019/12), lo que implicó la ampliación de la oferta educativa, al sumar las tres licenciaturas que ofertaba el CESUM.

Un informante clave señaló que el CESUM ofertó las licenciaturas en Secundaria en la modalidad mixta: “El CESUM en ese tiempo impartían, este... la Licenciatura en Telesecundaria en la mixta y, este... la Licenciatura de Inglés en escolarizado, y también Teles en el escolarizado” (E02XHL/JHG/16/12/2019/13).

En relación con esto, el CESUM ya contaba con las dos modalidades, la modalidad escolarizada y mixta, además de ofertar licenciaturas en Educación Secundaria en distintas especialidades si se le compara con la ENSUPEH; como lo señalan los informantes:

Para el CESUM era Licenciatura en Telesecundaria, la Licenciatura en Educación Artística y la Licenciatura en Inglés, o sea, los licenciados en educación artística, los licenciados en educación telesecundaria y los licenciados en inglés salían del CESUM [E03XHL/PD/17/12/2019/10].

Por lo que se advierte que la oferta educativa entre ambas instituciones no era exactamente la misma, cada una de las instituciones tenía sus propias especialidades; dicho por un informante clave: “Aunque éramos escuelas con un programa más o menos similar, es más con un plan similar y con programas distintos” (E03XHL/PD/17/12/2019/11).

Al respecto, las licenciaturas que se ofertaron en ambas escuelas formadoras tenían la característica de sustentarse en la misma malla curricular, compartían materias de formación general para educación básica y materias de formación común para todas las especialidades de secundaria, como lo señala un informante:

Había formación general, formación común y formación específica, son los tres tipos, y ahí incluye a la cultura general; las asignaturas que llevamos en todas las especialidades son la asignatura en la Educación y Desarrollo Histórico de México, como es Bases Filosóficas, Propósitos y Contenidos, Problemas y Políticas de la Educación, todas esas asignaturas son generales [E03XHL/PD/17/12/2019/11].

El mapa curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria según el plan 1999 tiene tres campos distintos, el primero es la formación general, que se relaciona con todo profesional de la enseñanza que realiza su labor en educación básica y equivale al 16 por ciento del tiempo de estudios; el segundo corresponde a la formación común de los licenciados en Educación Secundaria en distintas especialidades, con el 35 por ciento de la actividad académica, y por último la formación específica vinculada con los contenidos y competencias didácticas para cada especialidad, que representa el 49 por ciento del tiempo para la licenciatura.

En este sentido, casi la mitad del proceso de formación de los licenciados en Educación Secundaria comprende un conjunto de materias encaminadas a las asignaturas de formación específica con énfasis en la especialidad, mientras que el otro 50 por ciento se relacionaban con asignaturas de tronco común.

La determinación de la fusión del CESUM y la ENSUPEH por las autoridades estatales es una forma de hacer política, de definir la forma en que se resuelve la insatisfacción de la formación magisterial. En el acuerdo de fusión se expresaron las acciones sucesivas para dar continuidad a la tarea de formación de los docentes frente a grupo del magisterio hidalguense.

La fusión entre el CESUM y la ENSUPEH le dio un giro a la ENSUPEH, al incrementar nuevos programas, la matrícula estudiantil, académica y administrativa en este establecimiento educativo: “Las licenciaturas que estaban en el CESUM, como por ejemplo telesecundaria, ya son parte de la ENSUPEH, desaparece el CESUM, entonces ya tenemos otra oferta educativa” (E01XHL/DGM/13/12/2019/17).

Lo anterior suscita el incremento de la oferta educativa en la ENSUPEH, además de la expansión de las modalidades de enseñanza, escolarizada y mixta; logró su cometido la acción de política educativa de enriquecer la oferta, como lo señala un informante: “Fue a partir de la fusión con el CESUM cuando ya se empezó a hacerse escolarizada, porque antes nada más era mixta, porque trabajábamos sábados y domingos” (E01XHL/DGM/13/12/2019/10).

Por tanto, se advierte que el CESUM fue la escuela que ofertó licenciaturas para la modalidad escolarizada y la modalidad mixta, y que dejó como herencia a la ENSUPEH, dicho de otra forma: “El CESUM trabajó un primer año escolarizado, porque cuando nos fusionamos apenas tenía un grupo de una generación” (E02XHL/JHG/16/12/2019/14).

La modalidad escolarizada años después le brindó a la ENSUPEH la expansión de formación, al ofertar un abanico variado en especialidades, pero también posibilitó la incorporación de jóvenes recién egresados del nivel medio superior y con ello el incremento de la matrícula escolar: "Ya es otra escuela con la fusión del CESUM, y además con la apertura, para los jóvenes que egresan de la prepa a la escuela, para que cursen una licenciatura" (E01XHL/DGM/13/12/2019/10).

Lo anterior permitió la incorporación de estudiantes recién egresados de las escuelas preparatorias o bachilleratos, sin experiencia docente, originando que la ENSUPEH estableciera una dinámica distinta a la que sus integrantes estaban acostumbrados de forma cotidiana:

El CESUM impartía la modalidad de la escolarizada, en la ENSUPEH no [se] impartía esta modalidad. Pero cuando se fusiona con el CESUM, se comienza a ofertar esta modalidad, la escolarizada, dando otro giro a la escuela [E03XHL/PD/17/12/2019/12].

En suma, la fusión del CESUM con la ENSUPEH originó el crecimiento de la oferta educativa y las modalidades de enseñanza; además la llegada de la plantilla docente, administrativa y la matrícula escolar ocasionó cambios de forma paulatina, pues en un inicio la dinámica escolar fue complicada porque cada quien continuó con sus propias actividades en las instalaciones que tenían antes de que se produjera la fusión.

Cambio en la organización escolar

La fusión entre el CESUM y la ENSUPEH produjo procesos internos en la ENSUPEH, es decir, tuvo repercusiones en la adjudicación de la formación de todas las especialidades del nivel de secundarias; en este sentido, se redefinió la política estatal sobre la oferta de en la formación de licenciados en Educación Secundaria en diferentes especialidades diseminados en dos instituciones a una sola; ello implicó cambios.

Estos cambios no se dieron de manera inmediata, ya que al principio "no hubo ningún problema, nada más se notificó por parte de los directivos, de que se fusionaba la escuela, por necesidades del Estado" (E05XHL/JJL/03/03/2020/14); pero al interior de la vida escolar, en un inicio de la fusión, las cosas no se modificaron significativamente:

En relación a la carga académica, seguimos igual, porque atendíamos nuestros grupos, es decir, había grupos en CESUM y ellos atendían a sus grupos, y nosotros atendíamos a nuestros grupos, o sea, no hubo movimientos [E05XHL/JJL/03/03/2020/15].

Se analiza que la vida escolar de ambas escuelas formadoras no cambió de forma inmediata posterior al acuerdo de fusión, cada una de ellas continuó con sus actividades como de costumbre, es decir, la plantilla docente del CESUM impartió clases en las instalaciones del extinto CESUM, mientras que la plantilla docente de la ENSUPEH siguió dando clases en las diferentes sedes prestadas.

Nosotros seguimos igual, estábamos en diferentes escuelas, y atendiendo nuestra carga académica, atendiendo [a] nuestros alumnos que llegaban de las especialidades, creo que no se generó ningún problema, continuamos igual [E05XHL/JJL/03/03/2020/15].

Se advierte que los cambios en el interior de los establecimientos educativos se generaron de forma pausada, su proceso de amalgamamiento conllevó mayor tiempo para que en la realidad se fusionaran ambas escuelas de formación.

Cada quien siguió con el programa que le corresponde, por decir, los que atendían la Licenciatura de Español continuaron impartiéndola con el programa que tienen, los que venían del CESUM continuaron impartiendo la Licenciatura en Telesecundaria igual con su programa, para todas eran doce semestres [E03XHL/PD/17/12/2019/10].

Aunque se señala que en un inicio de la fusión cada quien continuó dando los programas educativos, impartiendo cada plantilla docente de las licenciaturas en Educación Secundaria en sus diferentes especialidades, con el paso del tiempo se inició un proceso de adaptación:

La fusión fue un poquito complicada, pues había que adaptarse con los nuevos compañeros que provenían del CESUM, pues efectivamente al momento de la fusión ambos, este... digamos, el personal de la ENSUPEH y el personal, de... este... del CESUM, en esa fusión, pasó a ser un solo personal de la ENSUPEH [E02XHL/JHG/16/12/2019/15].

Según Tamayo (1997), en la implementación de una política pública si no se cumple con los objetivos pueden existir problemas de acción conjunta entre los actores ocasionando una serie de defectos, retrasos, desvíos del plan inicial; esta política de fusión de ambas escuelas formadoras para su concreción presentó retrasos, ya que el personal que trabajaba en ellas realizaba sus actividades de forma separada, su proceso de cohesión se dio de forma lenta.

En este marco se presentó un conjunto de cambios, a partir de los cuales los miembros de ambas escuelas modificaron sus patrones de comportamiento para ajustarse al acuerdo

de fusión, es decir, implicó que la vida cotidiana de la ENSUPEH se volviera compleja, ante la cantidad de alumnos que atender, la carga horaria, el establecimiento de las funciones docentes, como los colegiados y las reuniones de academia.

Fue un poquito complicada la adaptación de ambas plantillas de personal, pero fue gradual, sí nos fuimos... este, acoplando al trabajo, se incrementaron los integrantes de las academias, de los colegiados, se incrementaron los números porque hubo más personal [E02XHL/JHG/16/12/2019/15y16].

Lo anterior evidencia que los miembros de la ENSUPEH cambiaron sus prácticas para integrarse a otra dinámica escolar; en este proceso los alumnos, docentes y administrativos comenzaron a modificar sus acciones para ajustarse a la nueva realidad; la fusión entre ambas escuelas no se dio de la noche a la mañana. "Los provenientes del CESUM traían una dinámica diferente a la de nosotros, este... ellos traían una dinámica propia y en la ENSUPEH también teníamos una dinámica propia" (E03XHL/PD/17/12/2019/11).

El proceso de fusión implicó que la comunidad escolar presentara algunas resistencias al cambio, en la adopción de nuevos compañeros, de nuevas prácticas. Para adaptarse a la nueva realidad, los miembros de ambos centros educativos se ajustaron a la política de fusión emitida por las autoridades estatales:

Mientras más crecía la plantilla, más era... este... más cambiaba la relación, y máxime cuando llegaron los integrantes del CESUM, que ya era una escuela un tanto política, integrada y que generaba o existía cierto rasgo de identidad entre ellos [E03XHL/PD/17/12/2019/12].

Hubo resistencia para abandonar los patrones de comportamiento ante las estructuras de pensamiento; costó mucho para que se diera un sentido de pertenencia entre los actuales integrantes de la ENSUPEH: "Cuando se integraron, hacía que no pudiera darse un sentido de pertenencia de inmediato a la Escuela Normal Superior, sí, eso fue lo que a mí me tocó vivir" (E03XHL/PD/17/12/2019/12). Además de modificar la dinámica que traían los integrantes de ambas escuelas, al tener la posibilidad de trabajar entre semana o los fines de semana, dependiendo de las necesidades de cada maestro o administrativo.

A partir de que se fusiona la ENSUPEH con el CESUM, la dinámica cambia, porque a partir de que se comienza a ofertar la modalidad escolarizada, ya los maestros que se interesan por estar entre semana y no trabajar sábados y domingos se fueron a esta modalidad, a la escolarizada, o sea, ya fueron intereses personales [E05XHL/JJL/03/03/2020/31].

Estos cambios generados a partir de la fusión entre ambas Normales causaron una serie de atrasos en los procesos administrativos. “En la mixta se ofrecían todas las especialidades, pero en el escolarizado cuando yo llegué todavía formaban parte del CESUM, yo firmaba documentos del CESUM, porque no estaban regularizadas para la Escuela Normal Superior” (E04XHL/D/13/12/2019/12).

Lo anterior muestra que los procesos administrativos después de la fusión de ambas escuelas Normales se dieron de forma lenta, al presentarse una serie de dificultades para la integración administrativa de los alumnos:

En algunos firmé títulos como CESUM y en otros firmé títulos de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, porque ya no se podía cambiar, era un rollo, y total, mejor que terminen como CESUM, y entonces a mí me avalan como director de los dos centros escolares, para poder firmar, porque si no hubiera sido un rollazo [E04XHL/D/13/12/2019/12].

Se advierte que los alumnos que ingresaron al CESUM terminaron su licenciatura adscritos a este centro educativo, ya que al interior no se generaron los cambios correspondientes de forma administrativa para que los alumnos quedaran adscritos a la ENSUPEH, como fue señalado en el acuerdo de fusión.

Con el tiempo, ya lo fuimos regularizando, para la Escuela Normal Superior, ya ahorita todos los títulos son de la Escuela Normal Superior Pública, pero al principio las licenciaturas de Inglés y de Telesecundaria eran del CESUM, teníamos dos plantillas, la del CESUM y la de la Escuela Normal Superior [E04XHL/D/13/12/2019/12].

Aunque en el acuerdo de fusión se enunció el traslado de la matrícula escolar, un oficio dirigido al ingeniero Crisóforo Zúñiga Mercado, el 20 de noviembre del 2018, señala que:

Con la finalidad de atender las disposiciones del ACUERDO [...] POR EL QUE SE TRANSIERE EL CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MAGISTERIO DEL INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN A LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR PÚBLICA DEL ESTADO DE HIDALGO, que a letra dice en su punto Tercero.- Realícese los trámites necesarios para que los alumnos que actualmente se encuentran estudiando en el Centro de Educación Superior del Magisterio, sean trasladados administrativamente a la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, sin afectar la continuidad y el reconocimiento de los estudios cursados, me permito solicitar a Usted, Oficio de Autorización General de Profesiones de la SEP, referente a la emisión de Documentos de Certificación (Certificado de Terminación de Estudios de Educación Normal, Constancia de Servicio Social, Acta de Examen Profesional y Título) de las egresadas y los egresados del Centro antes mencionado, por parte de la Escuela Normal a su cargo.

Se advierte que después de varios años de fusión todavía existía una serie de inconsistencias en la consecución de la parte administrativa de los alumnos que transitaron en este proceso, aunque los de mayor peso fueron los procesos adaptación y sentimiento de pertenencia de la plantilla docente y administrativa.

Conclusiones

Se puede advertir que desde el año de 1945 con la creación del IFCM las autoridades tomaron la decisión de remediar la carencia de formación de los docentes que se encontraban frente a grupo y sin perfil profesional. En el estado de Hidalgo las escuelas formadoras de docentes con el paso del tiempo fueron cambiando de denominación, el IFCM cambió por CAM, después por CESUM y finalmente la ENSUPEH se encargó de esta tarea, “la formación de docentes en servicio”.

La política estatal giró por 74 años (desde 1945 hasta el ingreso de la generación 2019-2025) en la atención del perfil para estar frente a grupo (Hernández, 2023). Al respecto, Arnaut (2000) afirma que los cambios coyunturales influyeron en las escuelas formadoras de docentes en México, en el caso que se estudia, las modificaciones de denominación de estas instituciones formadoras se asociaron al contexto sociohistórico y político.

Aunque el ANMEB pretendió la participación de nuevos actores sociales, en la realidad los actores continuaron siendo los mismos, la SEP y el SNTE; las autoridades estatales y los representantes de la sección 15 del SNTE al interior del estado de Hidalgo mediante un juego político incidieron en la conducción de las políticas educativas estatales; la dirigencia sindical por la vía del Congreso estatal y mediante las posiciones del interior de la SEP, concretó el proyecto de creación de la ENSUPEH.

Después de crear la ENSUPEH, las autoridades estatales se adhirieron a la política de profesionalización docente emitida a nivel federal, al considerar como una necesidad la actualización y perfeccionamiento de los docentes en servicio. En este sentido, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (DOF, 1996) recalcó la implementación de acciones para llevar a cabo la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas Normales, y emitió los acuerdos 269 y 284, con los cuales se amplió la modalidad de enseñanza en la modalidad mixta y delinearón los planes de estudio en esta misma modalidad, con la intención de profesionalizar a los docentes en servicio.

La fusión del CESUM y la ENSUPEH otorgó a esta última el dominio de la formación de licenciaturas en Educación Secundaria en diferentes especialidades, por tanto le favoreció con la expansión de la oferta educativa y las modalidades de enseñanza, mixta y escolarizada. El crecimiento de la plantilla docente y la matrícula estudiantil logró beneficios en la obtención de instalaciones, no obstante, al interior se presentaron retrasos

relacionados con las actividades de los actores, quienes continuaron con las mismas rutinas en las mismas sedes que tenían antes de la fusión, por lo que fue un proceso pausado.

Otro retraso en la implementación de esta política fue el proceso de adaptación del personal docente y administrativo de ambas escuelas formadoras de docentes, además del aplazamiento de la emisión de documentos a nombre de la ENSUPEH que continuaron emitiéndose a nombre del CESUM, pese a la fusión; por tanto, se advierte que la toma de decisiones de las autoridades estatales tienen repercusiones tanto horizontales como verticales, pero los actores en el último eslabón las concretan de forma lánguida y con altibajos.

Referencias

- AGEH [Archivo General del Estado de Hidalgo] (2001, sep. 4). Decreto de creación de la ENSUPEH. Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, n. 40, t. 134. Hemeroteca.
- AGEH (2011, nov. 21). Decreto de fusión del CESUM y la ENSUPEH. Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, n. 47, t. 144. Hemeroteca.
- Arnaut, A. (2000). *La federalización educativa: una valoración externa desde la experiencia de los estados*. SEP.
- DGESPE [Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación] (2015, jun. 23). *Oficio DGESPE/1576/2015. Acuerdo por el que se autoriza el registro de los estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, con Especialidad en Telesecundaria, en las modalidades escolarizada y mixta, Plan 1999 y de la Licenciatura en Educación Secundaria, con Especialidad en Inglés, en la modalidad escolarizada, Plan 1999, en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo*.
- Díaz, A., e Inclán, C. (2001). Profesión docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a01.htm>
- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *RMIE*, 26(89), 533-560. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-533.pdf>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1944, dic. 30). *Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*. https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4496549&fecha=30/12/1944&cod_diario=191110
- DOF (1975, sep. 11). *Acuerdo número 11765 por el que se comunica que la Dirección General de Educación Normal organizará e impartirá cursos de profesor de Educación Secundaria por Televisión*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4815093&fecha=11/09/1975#gsc.tab=0
- DOF (1992, may. 19). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF (1996, feb. 19). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996

- DOF (1999, feb. 3). *Acuerdo número 252 por el que expedirá título profesional a quienes hayan cursado los estudios que en el mismo se indican*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4997765&fecha=03/02/1999#gsc.tab=0
- DOF (2000, mar. 28). *Acuerdo número 269 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a269.pdf>
- DOF (2000, sep. 21). *Acuerdo número 284 por el que se establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en modalidad mixta, para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a284.pdf>
- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing, *La escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 7-22). IISUE. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- Hernández, X. (2022). Demandas gremiales de dos actores: la CNTE y el SNTE en el movimiento magisterial del 2000 en el estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20). <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/issue/view/28>
- Hernández, X. (2023). *La coyuntura social y los juegos de poder en el análisis del ciclo de las políticas de profesionalización docente. La ENSUPEH (1992-2020)* [Tesis de Doctorado].
- Lindblom, C. (1990). *Análisis de políticas públicas. Cómo adecuar la política en el análisis de políticas públicas*. http://mobile.repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/3174/LC_Vol.6_No.II_2sem.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964* (t. I). CEE/UIA. <https://dokumen.pub/tendencias-educativas-oficiales-en-mexico-1821-1911-tomo-i.html>
- Meny, Y., y Thoenig, J.-C. (1992). *Las políticas públicas*. Ariel.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002
- Navarro, A. (2011). Formación de agenda en la transición del programa enciclomedia hacia habilidades digitales para todos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 699-723. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14019000003.pdf>
- Ornelas, C. (1999). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE/NF/FCE.
- Oszlak, O., y O'Donell, G. (1976). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. CEDES/CLACSO.
- Pichardo, J. (comp.) (1987). *La capacitación docente, imperativo de la educación mexicana. El IFCM (1944-1971)*. SEP/SESI/DCGyMMPM. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_i/ifcm.htm
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002505.pdf>
- Sandoval, E. (2016). Políticas de formación de maestros, La reconfiguración de la profesión docente. *Nodos y Nudos*, 4(40), 15-24.

- Santibañez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. Investigación temática. *RMIE*, 13(37), 419-443. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200005
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. <http://ensech.edu.mx/docs/plan.pdf>
- SEP (1999, feb. 19). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*.
- Tamayo, S. (1997). El análisis de las políticas públicas. Las políticas públicas como proceso. En *La nueva administración pública* (pp. 281-312). Alianza Universidad. http://guerrero.upn.mx/tlapameb/file.php/9/Tamayo-Analisis_de_las_PP.pdf
- Valdivia, F., y González, J. (s.f.). *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*. Instituto de Educación de Aguascalientes. <https://camags.webcindario.com/INSTITUTO%20FEDERAL%20DE%20CAPACITACI%C3%93N%20DEL%20MAGISTERIO.pdf>

La práctica docente en una escuela multigrado en un contexto indígena

Teaching practice in a multigrade school in an indigenous context

Arely Hernández Mendoza*

Resumen

Este escrito forma parte de una investigación inicial en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, un proyecto de investigación en el que se hace un análisis respecto a la complejidad de las escuelas multigrado, con la finalidad de arribar al *estado del arte* que permitió reconocer dos líneas de análisis: la práctica docente y la formación docente, mismas que llevaron a plantear preguntas de investigación que detonaron el inicio de una investigación etnográfica respecto a la práctica docente en una escuela multigrado de educación indígena en el estado de Hidalgo.

Palabras clave: Escuelas multigrado, práctica docente, formación docente.

Abstract

This document is part of an initial investigation in the Doctorate in Education Innovation and Research, in it the exercise is conducted regarding the research project in which an analysis is made regarding the complexity of multigrade schools, this with the purpose of arriving at the state of the art that allowed

* Escuela primaria indígena "Benito Juárez". Es Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan '90 Sede Regional Ixmiquilpan. UPN-H. Maestra en Educación Práctica Educativa Sede Regional Ixmiquilpan, UPN-H, tesis "La cultura institucional en la determinación de los ascensos de supervisores escolares en primaria indígena". Doctorante en Investigación e Intervención Educativa, Ciudad de Pachuca, UPN-H, tesis "La inequidad educativa de una escuela primaria bilingüe multigrado". ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-9359>, correo electrónico: arelydie@outlook.com

Cómo citar este artículo:

Hernández Mendoza, A. (2023). La práctica docente en una escuela multigrado en un contexto indígena. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 171-187. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.478>



us to recognize two lines of analysis: Teaching practice and teacher training, which led to raising the research questions that triggered the beginning of an ethnographic investigation regarding the teaching practice in a multigrade school of indigenous education in the state of Hidalgo.

Keywords: Multigrade schools, teaching practice, teacher training.

Introducción

En México el 45% de las escuelas son multigrado y en ellas se encuentran matriculados 2 millones 671,350 alumnos, particularmente en el estado de Hidalgo hay un total de 458 escuelas multigrado en primaria indígena, según datos de la Dirección de Desarrollos Estadísticos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) del año 2019. Particularmente en el estado de Hidalgo se contaba con un total de 458 escuelas multigrado en primaria indígena hasta el año 2000.¹

En este tipo de escuelas históricamente se ha concentrado el rezago educativo, lo cual ha motivado la realización de estudios que informan sobre la complejidad y especificidad de la problemática. Al respecto Arteaga (2009) y Rosas (2017) coinciden en que a mitad del siglo XX el medio rural perdió su importancia, es decir, el proyecto de la escuela rural se abandonó y dio paso a la homogeneización paulatina en la que ya no se hizo distinción entre lo urbano y lo rural debido al desinterés por definir desde las políticas educativas la especificidad de la problemática de estas escuelas y de las posibilidades de atención que las han condenado a denominaciones poco esperanzadoras. Pero a pesar de ello, las escuelas siguieron existiendo y una gran mayoría de ellas se convirtieron en lo que hoy conocemos como las escuelas multigrado, sobre todo en contextos indígenas.

Además se han ido instalando en el imaginario magisterial ideas que perpetúan su problemática con expresiones como "escuelas incompletas" en las que se centra su origen, de acuerdo con Rosas (2017), o "modalidades transitorias y compensatorias" para Arteaga (2009), que encubren la naturaleza de la problemática fuertemente vinculada a la insuficiencia de recursos y de estrategias que desplieguen un horizonte de posibilidades más favorable para estas escuelas y para los procesos educativos que desde ellas se promueven.

En la actualidad se puede hablar de escasas experiencias exitosas que dan contenido y permiten delinear una perspectiva integral que oriente el funcionamiento de estas escuelas; estas abren nuevas posibilidades de orden pedagógico porque sintetizan una serie de elementos que hablan de la construcción colectiva de los currículos, del despliegue de

¹ Para el ciclo 2016–2017 en el estado de Hidalgo había un total de 2,521 escuelas primarias públicas generales e indígenas, respecto a las escuelas multigrado. En primarias generales se contaba con un total de 1,914 escuelas, de ellas el 41% era multigrado, mientras en primaria indígena, de 786 escuelas, el 61% fueron escuelas multigrado (INEE, 2019, p. 56).

prácticas educativas y estrategias metodológicas contextualizadas y de la transformación de la prácticas y saberes en el entorno comunitario.

Este nuevo horizonte pone de relieve la posibilidad de remontar la problemática que históricamente ha limitado a las escuelas multigrado tanto en el medio indígena como en el medio rural. Esta problemática alude a la precariedad de los procesos formativos, tanto en los mecanismos de ingreso a la docencia como en los procesos de formación continua; la precariedad de las experiencias de escolarización, falta de habilidades para la planeación y la evaluación de los procesos de aprendizaje, esto último a pesar de la distribución de materiales por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la atención a la especificidad de estas escuelas.

Lo anterior pone en foco rojo a las escuelas multigrado ya que en ellas se concentra el mayor índice de reprobación escolar. De acuerdo con los resultados de pruebas estandarizadas nacionales –Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)– e internacionales –Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes² (PISA)–, los alumnos que residen en localidades con menos de 2,500 habitantes obtienen menores calificaciones que los que viven en ciudades. Además en esos mismos resultados se muestra que los estudiantes con mayor presencia que en el medio rural tienen por lo general bajos resultados: los alumnos de escuelas indígenas tienen un desempeño menor que quienes asisten a escuelas no indígenas, los que viven en localidades con altos niveles de marginación tienen peores niveles de logro que los que viven en comunidades de baja marginación, y quienes residen en hogares pobres registran un menor desempeño que los alumnos que provienen de familias no pobres.

Es por ello que, en el medio educativo, la polémica se ha centrado en la problematización del bajo rendimiento de los alumnos matriculados en estas escuelas, esto ha coadyuvado a ignorar la importancia de documentar y analizar situacionalmente las experiencias que se constituyen cotidianamente.

La percepción de esta problemática ha orientado el diseño de este proyecto de investigación, en consecuencia, se adopta como interés temático la necesidad de desentrañar la complejidad que es inherente a la práctica docente que se despliega en este tipo de escuelas, por lo que resulta necesario asumir un posicionamiento de orden conceptual al respecto, a partir de la construcción de un *estado del arte* que a continuación se presenta.

² En PLANEA Matemáticas 2015, correspondiente a sexto de primaria, de estudiantes de escuelas generales públicas e indígenas, en condiciones multigrado y no multigrado, el INNE (2019) registra un promedio de 29 puntos. La escala de PLANEA va de 200 a 800 puntos. Al respecto, las escuelas indígenas muestran una diferencia de 7 puntos; estos resultados se asocian a condiciones como el tamaño de la localidad, condiciones desfavorables en la oferta educativa y el dominio de lenguas indígenas.

Construcción del *estado del arte*. Análisis de estudios respecto a la formación y la práctica docente en escuelas multigrado

En la revisión de los estados del conocimiento elaborados por el COMIE y publicados en las últimas décadas se destacan tres autores que tienen estrecha relación con el interés investigativo de este proyecto, el primero de ellos es Bazdresch (1998), quien recupera el papel de la práctica como elemento determinante en la formación siempre y cuando se vea acompañada de manera permanente de la teorización ya que, según sus contribuciones, la teoría y la experiencia conforman un binomio indisoluble; el segundo es Rosas (1996), que rescata la figura del maestro capaz de reflexionar sobre la práctica educativa contraponiéndola a la visión técnico-pedagógica, así mismo en otros textos Rosas (1999, 2001, 2003) analiza la forma en que los docentes reconstruyen su proceso de formación y se apropian de su profesión, en la cual activan propuestas de desarrollo profesional, particularmente esta contribución es tendiente a analizar el problema de formación de los maestros en servicio en escuelas primarias del medio rural mexicano. El tercero es Arteaga (2009), quien centra su interés en reconocer los saberes relativos a la enseñanza que los profesores ponen en juego al atender grupos de niños multigrado en escuela primaria bidocente; la autora advierte dos clases de saberes construidos por docentes multigrado: los saberes vinculados con las maneras de organizar el trabajo en el aula y los saberes producidos por los docentes multigrado que devienen de una interacción de los contenidos curriculares del plan de estudios de primaria y se expresan, de acuerdo con la autora, en la organización y selección que los profesores hacen de los temas de cada grado.

Respecto a los aportes de los tres autores, se puede advertir la influencia epistémica de Schön (1992) en torno a que el sujeto no es pasivo, sino que es capaz de reflexionar sobre su práctica, siempre y cuando se vea acompañada de la teoría y la experiencia que se tiene, y con ella se van adquiriendo saberes relativos a la enseñanza de los profesores, de ahí que la práctica sea un elemento central en la formación del sujeto, vista como un proceso que se construye y reconstruye.

Lo anterior permite comprender que la práctica docente no se reduce a una acción o a un actuar descontextualizado, por el contrario, la práctica docente es en un sentido más amplio, un ámbito donde convergen la acción humana y la reflexión, de ahí que es posible asumir que los docentes son seres actuantes y que la práctica docente en las aulas multigrado en contextos rurales e indígenas es producto de una reflexión sostenida que conlleva a decidir o tomar decisiones que son sometidas permanentemente a la reflexión.

a) Distintas experiencias de investigación entre la formación y la práctica del docente

En los estudios de Bazdresch (1998, 2000, 2009), Gomes (2002), Sañudo (2005) y Sañudo et al. (2013) se abordan elementos que dan claridad a la relación entre la formación y la práctica.

Bazdresch (1998) recupera el papel de la práctica como elemento determinante en la formación, siempre y cuando aquella se vea acompañada permanentemente por la teorización (generada en el proceso reflexivo), al postular que teoría y experiencia conforman un binomio indisoluble, pero que el reto que enfrenta el proceso de formación es la articulación de estas dos dimensiones.

Desde esta misma perspectiva, Sañudo (2005) considera que las oportunidades de formación permanente que los docentes tienen a su alcance no impactan en las prácticas en el aula, por ello moviliza los referentes teóricos que desde esta perspectiva se han construido para sostener que "la práctica docente por su misma naturaleza debe considerarse como una acción que se mueve en situaciones cambiantes con seres humanos cambiantes" (p. 4).

Esta autora sostiene que los profesores pueden cambiar su modo de enseñar siempre y cuando se apropien de acciones reflexivas sobre la práctica, es decir, el trabajo que los profesores hacen antes y después del aula, que es cuando piensan y reflexionan sobre su práctica, o en términos de Schön (1992), "reflexión en la acción", mientras que Bazdresch (2009) agrega a la premisa anterior que si el docente hiciera uso de su propia sensibilidad subjetiva y tratara de "escuchar" lo que están diciendo esos hechos arribaría a una percepción más completa de su práctica docente, esto significa que pueda desarrollar la capacidad de escudriñar e identificarse con su propia práctica para poder recuperar su propio pensamiento y la concepción y con ello "hacerse cargo de su práctica", lo cual implica responsabilizarse de ella y de ese modo transformarla.

Hacerse cargo de la práctica significa reconocer que la práctica docente, como cualquier práctica social, se constituye en situaciones imprevistas, según Bazdresch (2009), lo que Schön (1992) reconoce como "zonas indeterminadas en la práctica". La perspectiva de estos tres autores tiende a superar la concepción técnica de la educación, que supone la previsión por la vía de la planeación como si todo pudiera anticiparse, y con ello posibilita la inscripción de las preocupaciones de los docentes en el ámbito de lo problemático, de lo inesperado, de lo que genera tensión e incertidumbre, lo que implica colocar a los docentes en el lugar correcto para que puedan desarrollar un proceso reflexivo, capaz de articular la teoría, la experiencia y la práctica.

En esta perspectiva analítica se asume a la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia–, así como los aspectos político–institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro” (Fierro et al., 1999, p. 21). Es decir, la práctica docente se reconoce como un espacio complejo, dinámico, en el que se produce el encuentro entre personas mediatizado por el conocimiento, “este encuentro personal le plantea al maestro una serie de situaciones que a su vez representan retos que tiene que resolver con deliberación, reflexión, creatividad, decisiones informadas, discernimiento y ética” (Rosas, 2000, p. 9).

En ese sentido, Bazdresch (1998) explica que aprender desde y en la práctica significa estar en condiciones de resolver la tensión que supone el “capital activo” de la práctica y el “capital pasivo” propio del conocimiento derivado de las diferentes teorías. El tránsito de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio, a la reflexión teórica y de aquí a la definición de los cambios y propuestas de acción representa la posibilidad de articulación de ambos.

En la actualidad esta perspectiva analítica se ha constituido en una propuesta metodológica para la transformación de la práctica de los docentes, esta propuesta está basada en un proceso de análisis y reflexión que permite identificar, formular, sistematizar y transformar la práctica educativa y por ende la formación es vista como la construcción personal, en la que se señala que la autora asume la perspectiva de “la práctica docente como praxis, cuando coexisten la teoría y la práctica o en el caso de acciones docentes, el pensamiento y la práctica” (Sañudo, 2005, p. 116).

En este mismo sentido, Sañudo et al. (2013) dicen que la práctica docente es considerada como praxis que se constituye de acciones, en este caso acciones pedagógicas, “acciones que tienen diferente naturaleza dependiendo de quién las protagonice, una acción es una realidad que solo se puede reconstruir de modo interpretativo y necesariamente es intencional” (p. 166).

Esta idea se ve reforzada en el análisis de Gomes (2002), donde se aprecia que “la práctica reflexiva es un proceso de liberación, porque permite al educador desarraigarse de «los métodos convencionales» cristalizados en la historia escolar y en su práctica pedagógica” (p. 64); esto es, que la reflexión de la práctica pedagógica es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y desencuentros, de revisión, de volver a pensar la práctica de manera creativa, innovadora y transformadora.

En síntesis se puede decir que Bazdresch (1998, 2000, 2009), Gomes (2002), Sañudo (2005) y Sañudo et al. (2013) tienen como premisa fundamental que la reflexión y

transformación de la práctica son inseparables, Sañudo et al. (2013) explican el contenido de esa relación, cuando afirman que la transformación de la práctica se da cuando “el docente reflexiona sobre las acciones que realiza y se logra mediante la recuperación, análisis y confrontación que se realiza de ellas; la reflexión, como operación fundamental, posibilita las sucesivas transformaciones de los sujetos en la aprehensión del conocimiento si está ligada a la acción” (p. 116).

En esta transformación de la práctica docente, que se da a partir de la triada de práctica-reflexión-práctica, emerge la relación entre pensar y actuar, que es precisamente donde se inscribe la reflexividad como la posibilidad que les permite arribar a un cambio en su forma de pensar, pero sobre todo en la de actuar. La reflexividad es, entonces, la vuelta del sujeto al proceso de conocimiento sobre sí mismo, sobre su propio pensamiento.

Si bien Sañudo et al. (2013) señalan la singularidad de las acciones que emanan de la práctica docente según quien las protagonice, desde este trabajo se propone considerar también al tipo de escuela en la que se dé, por ello interesa revisar los estudios que se han realizado respecto a la práctica de los docentes en escuelas multigrado.

b) La compleja relación entre formación y práctica docente en escuelas rurales multigrado en contextos indígenas

En relación con el apartado anterior, la significación que hacen los docentes con respecto a la práctica que realizan deviene en procesos de orden formativo, que han sido abordados de manera más detenida y profunda por Rosas (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008, 2017, 2018), Arteaga (2009), Juárez (2017) y Juárez y Rodríguez (2016).

Rosas (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008, 2017, 2018) tiene un amplio repertorio en este campo de conocimiento. Ella caracteriza la heterogeneidad de las condiciones en las que se encuentran los docentes en cuanto a formación inicial de origen, sus procesos de actualización, sus condiciones de trabajo, sus actitudes ante la profesión, sus relaciones gremiales, sus expectativas, sus relaciones con la comunidad, y la naturaleza específica de la función docente que despliega cada uno. A lo anterior se puede sumar la connotación específica de las condiciones de los docentes que laboran en contextos de educación indígena y rural, sobre todo en lo que respecta a programas de actualización y capacitación que reproducen un esquema de cumplimiento, pero que no se centran en las condiciones de este tipo de escuelas.

A partir de ello, se puede advertir que las acciones de formación emprendidas por las autoridades dan cuenta de la ausencia de un esfuerzo por reconceptualizar de una manera distinta la función docente y, por tanto, las posibilidades y limitaciones de la actualización y la capacitación.

Como hallazgo principal en ese estudio la investigadora reconoce las diferentes dimensiones de la práctica docente: personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral, como base para ser trabajadas y analizadas por el propio maestro, esto permite comprender cómo concibe práctica docente y práctica educativa como sinónimos. Se trata, dice la autora, de reconocer las prácticas en todo su dinamismo, recuperar su historia, sus elementos constitutivos, situarse en ella y reconocer todas sus dimensiones, lo que implica tomar distancia para influir después hacia ella con una perspectiva diferente, estableciéndose un proceso dialéctico y dinámico de comprensión y transformación.

En la identificación de estas dimensiones subyace una epistemología basada en la construcción del conocimiento desde la cotidianidad, por parte de los mismos sujetos que la viven; según la autora, esto enriquece la potencialidad de reflexión y transformación de la práctica que es susceptible de ser recuperada siempre y cuando se sitúe al docente como sujeto capaz de pensar, de analizar, de recuperar experiencias y materiales valiosos.

En otro texto Rosas (1999) refrenda su idea de formación, asumiéndola como un proceso en que los docentes no solo adquieren conocimientos, sino que construyen el significado de su profesión y elaboran el papel que cumplen frente a sus alumnos y ante la sociedad, esta elaboración es lo que la autora denomina "concepción pedagógica". Dicha categoría se consolida en otra investigación (Rosas, 2003) que se refiere a la experiencia de un grupo de maestros de primaria que iniciaron su carrera profesional más de 20 años atrás en escuelas rurales mexicanas; analiza las concepciones configuradas por los docentes a lo largo de su trayectoria docente en contextos rurales, específicamente en escuelas multigrado. Desarrolla que toda concepción pedagógica es un proceso de formación docente que transcurre a través de cinco movimientos: 1) entre la enseñanza centrada en el maestro y la enseñanza centrada en el alumno; 2) entre el respeto y la colaboración, y la desvalorización y el enfrentamiento; 3) entre el compañerismo y la rivalidad, la relación entre maestros; 4) entre la responsabilidad personal y la exigencia escolar, y, finalmente, 5) entre la ilusión sin preparación y la experiencia, ¿sin ilusión? La autora destaca varios elementos involucrados en esta relación con el conocimiento, tales como la apropiación del conocimiento en la formación inicial, fenómeno que es posible a partir de los siguientes elementos:

- 1) *La desvinculación entre teoría y práctica*, una visión ingenua de la educación, el papel de las prácticas como reforzamiento de esa visión inocente, las formas de enseñanza caracterizadas por la disciplina rígida, entrega de trabajos, la discusión y el dictado, entre otras; de algún modo estos elementos se traducen en las prácticas de los docentes, por ello la autora afirma que durante su formación inicial los futuros docentes aprendieron "saberes sobre la docencia y no conocimientos, en tanto que carecieron de contacto con los problemas reales" (Rosas, 1999, p. 56).

- 2) *El rompimiento con el conocimiento especializado*, en el que los docentes noveles se enfrentaron ante una realidad educativa que rompió sus saberes “teóricos”, convirtiéndose la práctica en el referente más importante para la construcción de su concepción pedagógica; esto lleva a plantearse que también se puede *romper* el imaginario de lo que es un maestro y lo que sucede en la práctica.
- 3) *La construcción de nuevos conocimientos*. Elemento referido al tipo de conocimiento que se genera a partir de las propias prácticas, como puede ser la construcción de su propio método para enseñar, de sus conversaciones con los padres, directivos o administradores, a partir de estas dos fuentes la autora infiere que “este conocimiento –limitado a un saber hacer– es de carácter fragmentario porque no arriba al análisis y la explicación de los hechos educativos, tampoco al cuestionamiento de los principios en que sustentan sus acciones” (Rosas, 1999, p. 57).

Con base en ello se da a la tarea de documentar la situación de los maestros en esta condición y logra mostrar las siguientes dimensiones: qué significa ruralidad, el encuentro con la realidad, preparación inadecuada, marginación y abandono, aislamiento y soledad, ausentismo y movilidad, desprofesionalización y desempeño pedagógico irreflexivo y rutinario. En suma, puede decirse que las categorías centrales que se recuperan de Rosas tienen que ver con la concepción pedagógica, las condiciones de enseñanza de los docentes en escuelas multigrado y la noción de formación.

En esta misma perspectiva, Arteaga (2009) realiza un estudio con el propósito de profundizar en los saberes docentes que el maestro despliega para trabajar con un grupo multigrado e identificar los procesos que acompañan el quehacer de enseñanza de los maestros, en donde se aprecia una relación entre los saberes que despliegan los maestros y la concepción del maestro, categoría recuperada de Rosas (2003). En ella parte de la noción de saberes docentes que tienen fuerte influencia de Mercado (1991), al considerar al maestro como un sujeto constructor de conocimientos en su tarea de enseñanza, quien organiza su vida y trabajo a través de una relación dialógica con los otros y con su entorno social que puede suponer un espacio de reflexión, lo cual implica tocar un proceso formativo que va más allá del dominio técnico de un contenido.

Arteaga (2009) y Rosas (2017) ponen énfasis en los retos de aprendizaje en escuelas rurales centrándose en las escuelas multigrado, Rosas (2018) es quien discute respecto a que el número de profesores no es lo que define a las escuelas multigrado, tampoco se distinguen por las condiciones de precariedad porque, pese a todo ello, los docentes en su cotidianidad realizan lo que para ellos es significativo. Importa a la autora centrar la atención en las escuelas multigrado del medio indígena, pues al parecer lo rural y lo indígena se asumen como sinónimos. Lo que sostiene la autora es que estas escuelas siguen siendo importantes para

la vida de las comunidades y de los niños que asisten a ellas, porque constituyen en sí mismas espacios con vida propia, que se van construyendo entre todas las personas que transitan por ellas, principalmente los estudiantes, maestros y padres de familia. Además, aportan a la comunidad lugares de socialización y en muchas ocasiones también de apoyo a las familias y al desarrollo de la comunidad [pp. 4-5].

Mientras, en el estudio de Juárez y Rodríguez (2016) es posible advertir elementos que ayudan a definir la especificidad de las escuelas multigrado, en él es posible identificar los factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México y se discute que en la escuela rural se asignan los maestros, directores y supervisores con menor nivel de preparación, docentes "castigados" o con poca experiencia; para estos autores importa discutir el asunto de la inequidad en este tipo de escuelas, para ellos sí importan estos factores.

Consideran que en el medio rural no se está cumpliendo con el principio de equidad, señalan que para contrarrestar la inequidad educativa descrita

se deben asignar más y mejores recursos a las escuelas rurales y que las acciones educativas deben ser reforzadas por diversas políticas de salud, alimentarias, laborales y económicas que procuren la búsqueda de una mayor equidad e igualdad social en cuestiones de ingresos y bienestar social [Juárez y Rodríguez, 2016, p. 12].

Este planteamiento también lo hace Rosas (2008), sin profundizar al respecto.

En otro artículo, Juárez (2017) muestra percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador con respecto a los retos y las ventajas del trabajo en las aulas, así como sus necesidades de formación. Rescata las percepciones de las docentes en dos dimensiones, por un lado, reconociendo los problemas que enfrentan al trabajar de manera aislada y con una formación inicial y continua alejada de las realidades pedagógicas, pero sí se sostiene que la práctica docente, por su misma naturaleza, debe considerarse como una acción que se "mueve", entonces el hacer docente, al convertirse en reflexivo y consciente, es posible que construya su praxis por encima de su cotidianidad, y por otro lado, valorando las potencialidades que tienen al laborar en un aula diversa con autonomía y posibilidades de mantener contactos estrechos con su entorno y con los miembros de las comunidades.

En síntesis, en los estudios revisados se advierte el modo en que el docente enfrenta la complejidad de atender a todos los grupos a la vez y las condiciones o retos que afrontan este tipo de escuelas. Las condiciones en que los docentes rurales y multigrado desarrollan su práctica educativa son analizadas en términos de los autores, quienes asumen que las características de los docentes que trabajan en este tipo de escuelas transitan de

la práctica educativa al quehacer docente y a la práctica docente. Sin embargo, ninguno de los estudios centra su atención en el asunto del contexto indígena, siendo este un vacío en dichos estudios. Con base en lo anterior se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipo de prácticas desarrolla el docente de una escuela multigrado en el medio indígena?, ¿cómo el docente construye el significado de su profesión y elabora el papel que cumple frente a sus alumnos y ante la sociedad?, y ¿en qué tipo de procesos y condiciones configura su práctica el docente de una escuela multigrado en el medio indígena?

c) Estrategia metodológica

El desarrollo de esta investigación se realiza tomando como base el propósito de la investigación que refiere en reconstruir analíticamente los procesos y situaciones vividos por los docentes de escuelas multigrado en un contexto indígena, la cual será de corte cualitativo que permite indagar la realidad social que “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observados. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos” (Montero, 1984, p. 17).

Esto implica sostener un interés investigativo centrado en develar la compleja relación que existe entre la formación y la práctica docente. En los planteamientos de Rosas (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008, 2017, 2018) se sostiene que ambos procesos se encuentran articulados, por ello es posible asumir que la formación es un proyecto personal que supone la identificación de obstáculos y rupturas para separarlos en cuanto a las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos.

Por ello es importante tener presente un entendimiento con respecto a la complejidad de la práctica. Al respecto, Villoro (1987) considera que la práctica es la acción dirigida por fines conscientes, práctica se refiere solo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes y se instala en un concepto amplio de práctica-acción intencional objetiva; esta idea puede ser despejada a partir de las categorías conceptuales aportadas por Schön (1992) y Perrenoud (2007), quienes coinciden en considerar a la práctica como una acción reflexiva. Schön (1992) plantea que el origen de una acción reflexiva es el conocimiento en la acción, que aflora de manera inesperada en situaciones contingentes y con frecuencia conflictivas, a las que denomina “zonas indeterminadas de la práctica”.

La pretensión de Schön es hacer comprensibles los problemas de la práctica, textualmente señala que si realmente se busca “encajar” en esos problemas se debe superar la separación entre teoría y práctica. Precisamente este planteamiento es recuperado y movilizado en los estudios que ha realizado hasta el momento Rosas (2008), quien señala: “¿Cómo resolver esos problemas no de forma sino de *fondo*?” (p. 15).

Para superar la disociación entre teoría y práctica, Schön (1992) aporta las bases para una nueva epistemología de la práctica docente que se sintetiza en su célebre frase: "Reflexión en la acción", con la que además de superar la distancia entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, pone al alcance de los sujetos la posibilidad de desarrollar y construir el propio conocimiento; en suma, el autor habla de una práctica educativa como una actividad reflexiva, que es singular e irreplicable, ya que asume que el práctico no es un sujeto pasivo, sino que en él convergen emociones, incertidumbres, que lo llevan a la toma de decisiones que no se "resuelven" con el referente teórico que tiene, ya que se enfrenta a situaciones no previstas que obligan a la toma de decisiones para superarlos a partir de la reflexión sobre lo que se hace, es decir, *la reflexión en la acción* se entiende como un modo de reacción de un sujeto con respecto a algo inesperado que es provocado por el sujeto mismo. Schön (1992) se pregunta: cuando alguien realiza una acción, ¿se detiene para pensar lo que hace?, o bien, ¿después de una acción se reflexiona? Estas interrogantes lo llevan a conjeturar que el "pensar" de los sujetos también es una acción y que "nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo", y en este caso el sujeto está reflexionando en la acción.

El autor insiste en acotar la idea de *la reflexión en la acción* como un proceso que se puede llevar sin ser capaces de decir lo que estábamos haciendo, "una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción" (Schön, 1992, p. 41), solo en esta última es cuando se consolida la comprensión del problema; para llegar a ella se da un diálogo entre el pensamiento y la acción. De este modo, la reflexión en la acción (Schön, 1992) "posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción" (p. 38).

Por su parte, Perrenoud (2007) reconoce y retoma las premisas de Schön (1992) respecto a que en una "verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de la relación analítica, por tanto, una reflexión reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*" (p. 13).

Ahora bien, la relación entre la práctica docente y la formación como aquella "práctica reflexiva" que se va incorporando a su quehacer cotidiano permite a Dominicé (citado en Perrenoud, 2007) sostener que "no hay formación inicial, que solo hay formaciones continuas, en la medida en que siempre partimos de conocimientos adquiridos anteriormente" (p. 24); en esa lógica considera que deja clara la idea de situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de un proceso, que puede ser orientador para pensar una estrategia de profesionalización del oficio del enseñante, como una perspectiva a largo plazo, que requiere de una lenta transformación.

En la idea de formaciones continuas que recupera Perrenoud (2007) se reconoce que no todo puede abarcarse en la formación inicial, para el autor formar a buenos princi-

pianantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que quieran hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello, para enfatizar al respecto Meirieu (citado en Perrenoud, 2007), quien plantea que la formación de una práctica reflexiva implica “aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (p. 17).

Desde esta perspectiva la formación es pensada como la articulación entre experiencia-práctica-reflexión-teoría, y respecto a la práctica no la señalan como un concepto solo sino como una *práctica reflexiva* que posibilite la transformación de la práctica; porque necesariamente “cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticas y del mundo de la práctica que estos habitan” (Schön, 1992, p. 45).

En ese sentido, Fierro et al. (1999) mencionan que es importante “adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, de reelaborarla. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia, lo que permite hacer nuevas reinterpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica” (p. 25); esto apunta necesariamente al análisis de la práctica docente, en la cual se privilegie la reflexión en el proceso de formación y se priorice el análisis de lo cotidiano, que permita reconocer contradicciones, equivocaciones, pero también aciertos y, sobre todo, situarse personalmente en él.

De ahí la pertinencia de adoptar el enfoque etnográfico en que se adscribe este proyecto. Como señala Guber (2015), “consiste en elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa descripción no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador” (p. 18), aunado a que Bertely (2000) sostiene que la perspectiva etnográfica en educación es “como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (p. 64). Esta perspectiva inscribe al investigador en una condición de construcción del conocimiento.

Bertely (2000) menciona que para arribar a ello es importante comprender tres niveles de reconstrucción epistemológica que no son lineales, dichos niveles de reconstrucción epistemológica refieren a la acción social significativa, al entramado cultural y a la hegemonía.

Referente a la acción social significativa, en ella se subsumen diferentes enfoques “como son los nexos y supuestos epistemológicos de la psicología social, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la sociología comprensiva, la hermenéutica y la teoría del psicoanálisis” (Bertely, 2000, p. 30); segundo, el entramado cultural, acotado en este caso a una escuela multigrado y a un salón de clases, pero para comprenderlo se requiere, en términos de Rockwell (1980), “abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación” (p. 32), y el tercero, la hegemonía, refiere

al consenso e instrumentos de significación, esto es, se ejerce la hegemonía y el vínculo que se da entre la escuela y en el salón de clases (dominación y subordinados), esto tiene que ver con la acción educativa en la que se puede ver el interés o desinterés del Estado nacional por ofrecer educación pública o el que manifiestan los maestros.

Cabe destacar que el enfoque etnográfico no se reduce a las técnicas que se utilizan, sino en esencia a una metodología interpretativa que busca la comprensión a partir de métodos cualitativos, es decir, la visión de lo que intersubjetivamente construyen los docentes tanto en su cotidianidad como a lo largo de su trayectoria, y para fortalecer la idea Guber (2015) menciona que la etnografía, como método abierto, se refiere a la flexibilidad del trabajo de campo que sirve para advertir lo imprevisible.

La etnografía es el conjunto de actividades que suele llamarse *trabajo de campo*, fundamentalmente “en la observación participante, las entrevistas no dirigidas y la residencia prolongada con los sujetos de estudio” (Guber, 2015, p. 4), o llamadas también como los *instrumentos de investigación*.

Desde el inicio de la investigación, el trabajo de campo referido “en la observación participante, las entrevistas no dirigidas y la residencia prolongada con los sujetos de estudio” (Guber, 2015, p. 4) implicó “un proceso de indagación deliberada” (Erickson, 1989, p. 248). Al respecto se definió un escenario que cubrió ciertos criterios establecidos por quien investiga; en ese sentido establecí contacto con el docente responsable de la escuela, la cual inicialmente era unitaria, fue elegida porque cumplió con criterios definidos: un docente que tuviera la comisión de director y docente, así como ser hablante de la lengua hñähñu, con un periodo mayor a un año lectivo en la escuela, además que esta fuera una primaria bilingüe de organización multigrado y, finalmente, que su ubicación geográfica fuese lejana a la cabecera de zona.

En este sentido se pensó en una escuela multigrado de educación indígena ubicada en el Sector 08 de Cardonal, Hidalgo, además de que en ella se ubica un maestro que cuenta con cuatro cursos escolares laborando en ella, ha logrado concentrar a alumnos de las comunidades aledañas y el incremento de un docente. La singularidad del estudio estriba específicamente en una escuela ubicada de un contexto rural (por cuestiones de confidencialidad se utilizan seudónimos).

El profesor *Nato* habla, lee y escribe la lengua hñähñu. Después de un curso de inducción a la docencia de seis meses se inició como docente, hace 40 años, en la localidad de San Bartolo Tutotepec; posteriormente se incorporó a la Región del Valle del Mezquital obteniendo la clave de director; más tarde se desempeñó como asesor técnico pedagógico, en esa comisión se enfrentó a una situación laboral que ocasionó su reubicación a otra zona y en una escuela multigrado, donde actualmente labora, en la localidad de Las Peras. Los estudios que tiene son la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena.

Si bien se tiene clara esta primera parte, el trabajo de campo se refiere, de acuerdo con Restrepo (2016), “al proceso investigativo dedicado al levantamiento de la información requerida para responder a un problema de investigación” (p. 35), es decir, es el momento en el que el etnógrafo realiza el grueso de la labor empírica; esta fase toma largo tiempo, justo por la complejidad del proceso que se lleva.

En así que el trabajo de campo contempla una fase intensiva de septiembre a diciembre del 2019, en la que se realizarán 15 sesiones de observación en el aula, entendida por Martínez et al. (2000) como “técnica de indagación e investigación docente, que se entiende como una actividad cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce” (p. 2).

Mediante la observación participante (OP) se pretende “conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas” (Sánchez, 2008, p. 102), a partir de ella es importante desarrollar las dos actividades principales que sugiere Guber (2015), “observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, y participar” (p. 57).

En ese entendido se utilizará el instrumento sugerido por Bertely (2000) para el registro ampliado, en el que se transcribirán los registros de observación a partir de las grabaciones previamente autorizadas, acompañados por las notas de campo en la que se registran códigos, ubicación de aula, percepciones que sirven de guía para el registro, además de fotografías del aula, ubicación de los alumnos, producciones de los alumnos en los cuadernos, horarios, entre otros datos que permitan tener una mejor descripción de lo observado y del diario de campo en el que está presente la subjetividad de quien está investigando.

Por la naturaleza de las preguntas específicas de investigación es que a partir del segundo documento etnográfico que plantea Bertely (2000) se realizarán al menos cuatro entrevistas etnográficas, en las que no se tienen estructuradas las preguntas, sino más bien, a partir de algunos tópicos que surjan de la OP es como se arriba a la “estrategia para encontrar a la gente hablando acerca de lo que ellos conocen” (Vela, 2008, p. 73).

La siguiente tarea del etnógrafo, plantea Bertely (2000), es cómo se configura la perspectiva etnográfica ya descrita, a partir de la triangulación permanente de tres tipos de categorías, la primera referente a las categorías sociales, es decir, “el significado como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (Bertely, 2000, p. 64); segundo, las categorías de quien interpreta, referentes a las que “se desprenden de la fusión entre su propio horizonte y el sujeto interpretado” (Bertely, 2000, p. 64), y finalmente las categorías teóricas, entendidas como las “producidas por otros autores relacionados con el objeto de estudio” (Bertely, 2000, p. 64).

Lo anterior refiere al análisis del dato obtenido, para ello se trabajará con los cinco documentos etnográficos que permitan la construcción de un objeto etnográfico en educación, el cual tiene como fundamento los planteamientos de Bertely (2000), “documento etnográfico es la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permitan sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el estatus de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas” (p. 66).

Referencias

- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional. <http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/formacion-docente-inicial/los-saberes-docentes-de-maestros-en-primarias-con-grupos-multigrado/>
- Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación de docentes. *Educación*, (5), 8-14.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Bazdresch, M. (2009). *Identificar la práctica docente: ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce?* EduDoc Centro de Documentación sobre Educación. <https://lupiz13.files.wordpress.com/2013/06/bazdresch-identificar.pdf>
- Bertely, B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Dominicé, P. (1990). *La historia de vida como proceso de formación*. L'Harmattan.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1980). *The discovery of Grounded Theory; strategies for qualitative research* (11a. ed.). Aldine.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educación*, (30), 57-77.
- Guber, C. (2015). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Norma.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2019). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/104/P1F104.pdf>
- Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en las escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-15.
- Martínez, M., Olivares, S., Pizarro, M., y Quiroga, P. (2000). *La observación en el aula*. www.cmvalpo.CV/La%20observacio%20aula.doc
- Mercado, R. (1991). Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, (55), 1-14.
- Montero, M. (1984). La investigación cualitativa en el campo educativo. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 28(96).

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Gráf/Colofón.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envién.
- Rebolledo, V., y Torres, R. (coords.) (2019). *Estado del arte de la educación rural en México 2004-2014*. Universidad Iberoamericana/Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa* [documento interno]. Dirección de Investigación en Educación/CINVESTAV.
- Rosas, L. (1996). Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 26(2).
- Rosas, L. (1997). La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros. En *El saber de los maestros en la formación docente. II Seminario internacional* (pp. 111-123). UPN.
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 3-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933002>
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(2), 9-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031202>
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser. Maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, SNTE.
- Rosas, L. (2006). *La educación rural en México en el siglo XXI*. Centro de Estudios Educativos/CREFAL/Ayuda en Acción.
- Rosas, L. (2008). La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente. En *El cambio en la práctica educativa*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato.
- Rosas, L. (2017). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. CEE. <http://cee.edu.mx/haciaunanuevaescuelamultigrado/>
- Rosas, L. (2018). *Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales*. Red Maya Peninsular.
- Sánchez, R. (2008). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados* (2a. ed.). Miguel Ángel Porrúa.
- Sañudo, L. (2005). La formación a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/vol3n1_e/Sanudo.pdf
- Sañudo, L., Minataka, A., García, H., y Campechano, C. (2013). *En torno a la intervención de la práctica educativa* (2a. ed.). Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivo. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Vela, F. (2008). *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa* (2a. ed.). Miguel Ángel Porrúa.
- Villoro, L. (1987). *Crear, saber y conocer*. Siglo XXI.

RESEÑA

La construcción de un sistema educativo durante la guerra de liberación nacional. La labor educativa de los militantes del Partido Africano para la Independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde (PAIGC)

The construction of an educational system during the National liberation war.
The educational work of the militants of the African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde

Alejandro Arturo Jiménez Martínez*

* Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Licenciado en Historia por la UNAM (1998), Maestro en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto Mora (2002), Doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV (2021). Jefe de Departamento en el Área de Historia de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP (2000–2002). Profesor de asignatura (2003–2005) y de tiempo completo (2005 a la fecha) en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (ICEUABJO). Responsable del proceso de evaluación y acreditación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2005–2008) y director del ICEUABJO (2008–2011). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1747-9476>, correo electrónico: aajm25@hotmail.com.

Cómo citar este artículo:

Jiménez Martínez, A. A. (2023). La construcción de un sistema educativo durante la guerra de liberación nacional. La labor educativa de los militantes del Partido Africano para la Independencia de Guinea Bissau y Cabo Verde (PAIGC). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 189–195. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.499>



Resumen

El Partido Africano para la Independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde (PAIGC) es una agrupación política que organizó la lucha de liberación nacional de los territorios africanos mencionados entre los años sesenta y setenta del siglo pasado. Amílcar Cabral, líder del movimiento, tuvo como una de sus prioridades establecer escuelas en los territorios liberados y formar cuadros que, además de alfabetizar a la población, construyeran una identidad nacional y anticolonialista. Paulo Freire, quien colaboró en la educación para adultos después de la independencia, resaltó los logros del proceso. Vaz Borges presenta en su libro a los militantes como constructores de un sistema educativo y generadores de una conciencia revolucionaria. Además de consultar documentos oficiales de los bandos en pugna, la autora entrevistó a quienes hicieron posible generar procesos educativos durante la guerra de liberación nacional. El texto es testimonio de un peculiar proceso educativo en pleno conflicto armado.

Palabras clave: Educación militante, lucha de liberación nacional, sistema educativo.

Abstract

The African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde (PAIGC) is a political group that organized the fight for the national liberation of the aforementioned African territories between the 1960s and 1970s. Amílcar Cabral, leader of the movement, had as one of his priorities the establishment of schools in the liberated territories and the training of cadres which, in addition to making the population literate, would build a national and anti-colonialist identity. Paulo Freire, who collaborated in education for adults after the independence, highlighted the achievements of the process. Vaz Borges presents in his book the militants as builders of an educational system and generators of a revolutionary consciousness. Besides consulting official documents of the sides in the dispute, the author interviewed those who made it possible to generate educational processes during the war of national liberation. The text is a testimony of a peculiar educational process amid the armed conflict.

Keywords: Militant education, National liberation fight, educational system.

Reseña del libro *Militant education, liberation struggle, consciousness. The PAIGC education in Guinea Bissau 1963–1978*

La colección Studia Educationis Historica (Estudios de Historia de la Educación) está conformada por investigaciones realizadas en diversas partes del mundo y en las que se muestran visiones globales que permiten la comparación, así como peculiaridades que se generan a partir de los desafíos que suceden en cada contexto. Quienes fungen como editores son investigadores de diferentes orígenes entre quienes podemos mencionar a Marcelo Caruso, de la Universidad Humboldt de Berlín (quien es autor de dos de los libros de la colección), y a Eugenia Roldán, del Departamento de Investigaciones Educativas

del CINVESTAV. El libro que se reseña nos permite acercarnos a los desafíos educativos que enfrentó un movimiento de liberación nacional en África durante la segunda mitad del siglo XX.

En el mundo de habla hispana poco se conoce de las acciones emprendidas por algunos sectores sociales de las colonias portuguesas (denominadas entonces como “provincias de ultramar”) ubicadas en África, en los años sesenta del siglo pasado, que derivaron en el nacimiento de nuevas naciones. En el ámbito educativo, se sabe algo de ello a partir de las cartas publicadas por Paulo Freire que tratan sobre su experiencia como asesor educativo en Guinea-Bissau. En el libro que se reseña, Sónia Vaz Borges (quien se define a sí misma como una historiadora militante interdisciplinaria) nos presenta lo que, en términos educativos, sucedió antes y poco después de la llegada del pedagogo brasileño a la antigua colonia portuguesa.

Una de las primeras aclaraciones que hace la autora tiene que ver con la relación de Freire en la construcción del sistema educativo de Guinea-Bissau y Cabo Verde. Él llegó en 1975 invitado por el nuevo gobierno para asesorar lo relacionado con la educación para adultos. Antes de eso no se conocen antecedentes de su participación en lo sucedido durante la guerra de liberación, con lo que descarta su influencia previa. El propio Freire, en las mencionadas cartas, indica que los planteamientos de Amílcar Cabral, líder del movimiento independentista, le parecen relevantes, y resalta los logros educativos de los guineo-caboverdianos bajo el asedio militar portugués, al tiempo que critica las omisiones en ese ámbito del régimen colonialista que dejó a la nueva nación con un 90% de la población analfabeta (Freire, 1998). Un texto que analiza la obra de Freire resalta la admiración que este tuvo de la teoría educativa revolucionaria de Cabral (Rodríguez, 2017).

Desde finales de la década de los años cincuenta, un grupo de nacidos en la Guinea portuguesa y las islas de Cabo Verde, algunos de ellos formados intelectualmente en la metrópoli, empezaron a organizarse con el fin de solicitar al gobierno de Lisboa mejores condiciones económicas, laborales y sociales. Al ser reprimidos por las fuerzas del orden decidieron formar el Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC) para lograr la independencia de los dos territorios. Estos africanos enfrentaron a un gobierno portugués cuyo régimen político autoritario, conocido como *Estado Novo*, ostentaba el poder desde 1933 y contaba con el respaldo de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), lo cual se tradujo en apoyo militar y diplomático.

Desde 1963, el PAIGC inició la lucha armada para lograr su independencia bajo el liderazgo de un ingeniero agrónomo que vivió su infancia entre la Guinea Portuguesa y Cabo Verde y luego realizó sus estudios profesionales en la metrópoli: Amílcar Cabral. Para el partido, la independencia se tenía que conseguir desde diversos frentes, entre los que destacan el militar y el educativo. Respecto al primero, durante el resto de la década

y la primera mitad de la siguiente sus "militantes armados" emprendieron una guerra de guerrillas que paulatinamente logró la liberación del territorio guineo, con el apoyo de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y Cuba. Como ya se comentó, el *Estado Novo* contó con el apoyo de la OTAN, lo que implicó que Guinea-Bissau se convirtiera en un frente de la denominada Guerra Fría (Chabal, 1983). Las guerras de liberación nacional de los territorios ya mencionados, más las de Angola y Mozambique, fueron muy importantes para que un sector de la milicia portuguesa derrocará a la dictadura existente en Portugal. Así triunfó lo que se conoce como la Revolución de los Claveles, que dio por terminado el régimen del *Estado Novo* portugués en 1974 (Ferreira, 1977).

El PAIGC también emprendió una amplia labor diplomática para legitimar su lucha y denunciar los abusos que los habitantes de los territorios guineo-caboverdianos vivían. En 1973, ya muy cerca de lograrse el objetivo independentista, Cabral fue asesinado en la capital de Guinea Conakry, país que le brindó apoyo al PAIGC para que organizara su labor. En ese mismo año, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoció la independencia guineo-caboverdiana.

Durante el periodo de lucha, Amílcar Cabral tuvo una extensa producción escrita dirigida a los militantes del partido y a la opinión pública internacional. Los textos versan en torno a las características que debía tener la lucha por la independencia nacional: el papel que cada sector social debía jugar para conseguir el objetivo y preservarlo, directrices para los militantes armados y quienes organizaban los territorios liberados, entre otros tópicos (Cabral, 1979). Respecto a lo educativo, Cabral insistió en que la historia que debía enseñarse en las escuelas del PAIGC era la de los propios pueblos en su lucha por separarse de la metrópoli y no la que se había enseñado, es decir, aquella en la que se resaltaba lo sucedido en Portugal y excluía a los pueblos africanos (Cabral, 1981).

Vaz Borges nos muestra cómo se puso en práctica el proyecto educativo del PAIGC. Resalta que los estudios previos acerca de este tópico han puesto mayor énfasis en las ideas de Cabral, por lo que en este libro se propuso mostrar la labor de los militantes del partido. Vaz nos explica que desde 1963 el partido emprendió la misión de construir un sistema educativo en plena guerra independentista. Conforme se logró la liberación militar y política de territorios, se establecieron escuelas a las que acudían niños, jóvenes y adultos que vivían en el campo y que no habían tenido acceso a la escolarización portuguesa. Con una infraestructura rudimentaria propia de las condiciones de pobreza y guerra, jóvenes militantes se esforzaban por llegar a las diferentes regiones para alfabetizar en un contexto de diversidad lingüística.

En esas escuelas no solo se alfabetizaba a los educandos, también se les formaba como militantes del partido y se buscaba que tomaran consciencia de las condiciones de opresión en las que habían vivido. Los profesores se involucraban en las actividades

agrícolas de las comunidades, combatían las supersticiones propias de los habitantes del campo y, en la medida que la guerra lo permitía, construían nuevas escuelas con materiales improvisados.

Con el apoyo de la recién independizada y vecina Guinea Conakry, el partido estableció escuelas fuera de las fronteras de la colonia portuguesa, para formar pedagógica e ideológicamente a quienes serían los profesores en las regiones liberadas. Quienes asistían a las mismas eran guineos y caboverdianos que tuvieron educación en las ciudades y en la metrópoli.

La autora acudió a las fuentes documentales que perviven en las propias naciones liberadas (aunque muchos documentos se perdieron en la lucha por la independencia y en las diversas guerras civiles que Guinea-Bissau ha vivido), en Portugal y otros países que brindaron apoyo material y logístico al PAIGC durante el periodo del que da cuenta. Entre estas fuentes se cuentan documentos oficiales del partido, informes de las instituciones portuguesas encargadas de guardar el orden en los territorios dominados, programas educativos, libros de texto producidos durante el tiempo de la guerra de liberación nacional, entre otros.

Para documentar lo que sucedió en las escuelas de los territorios liberados y las que se establecieron en Guinea Conakri, la autora obtuvo testimonios orales de quienes fueron partícipes de la guerra de liberación, sea como estudiantes, profesores y organizadores de las diversas tareas educativas. Las dificultades que enfrentó para conseguirlo tuvieron que ver con las condiciones sociales existentes en las dos naciones liberadas. A esas fuentes la autora las denomina “archivos ambulantes”. En primera instancia, los actores del proceso de liberación nacional fueron partícipes de una lucha en la que no tuvieron tiempo para anotar datos precisos. Además, algunos de estos militantes han migrado en distintos momentos, durante la propia lucha, después de la independencia o por causa de las guerras civiles posteriores. Luego, recordar ha implicado traer a la mente momentos dolorosos relacionados con la dominación colonialista y la guerra en sí.

Después de que Vaz Borges presenta los objetivos del libro y el camino que siguió para realizar la investigación, en el primer capítulo presenta las condiciones que tenía la educación en la época del dominio colonial. Después de unos breves antecedentes relacionados con la educación antes del *Estado Novo*, la autora muestra las características educativas de las colonias portuguesas durante el mencionado régimen. En esa época la infraestructura educativa apenas era apreciable en las ciudades y predominaron prácticas que procuraban la homogeneización cultural bajo una fuerte influencia del catolicismo. De hecho, el Estado se encargaba de las instituciones educativas en las principales urbes, mientras que la Iglesia católica era responsable de la educación en el campo. Otra característica tenía que ver con la discriminación de que eran objeto, principalmente los habitantes

del área rural que buscaban completar su educación en las ciudades. Aún cuando en el papel el objetivo del sistema educativo de la metrópoli era convertir a los nativos de los territorios que dominaban en verdaderos portugueses, quienes pasaban del campo a la urbe para avanzar en su trayectoria educativa debían portar las respectivas credenciales y permisos que les permitieran trasladarse, establecerse y estudiar. Muy pocos eran los jóvenes que lograban desarrollar una trayectoria profesional en la metrópoli y, cuando lo lograron, estuvieron restringidos por diversas medidas de control del gobierno portugués.

El segundo capítulo trata sobre la construcción del sistema educativo guineo durante la lucha de liberación nacional. Desde el primer congreso del PAIGC se plantearon directrices que mostraron el interés del organismo por construir un sistema educativo. La necesidad de crear una conciencia nacional entre los habitantes de Guinea-Bissau y promover su movilización para conseguir la independencia hizo que el partido considerara fundamental implementar escuelas para niños y adultos en los territorios en donde tenía influencia. Las dificultades propias de una guerra de guerrillas, las condiciones de pobreza y diversidad cultural existentes en el territorio, la incipiente organización política del territorio, entre otros factores, dificultaron el proceso. A lo anterior hay que añadir la resistencia de muchos padres de familia para que sobre todo las niñas asistieran a la escuela, los ataques militares del ejército portugués a los territorios liberados y las dificultades para generar infraestructura escolar. Por el nivel de analfabetismo que existía cuando Freire llegó a Bissau y las propias estadísticas presentadas por Baz Borges, queda claro que el esfuerzo realizado no alcanzó para consolidar un sistema con el mínimo de condiciones para la escolarización de la nueva nación, a lo que hay que añadir la inestabilidad política y militar posterior a la independencia.

En el tercer capítulo Baz Borges discute el concepto de *militante* con el objetivo de aplicarlo al tipo de educación que el PAIGC desarrolló durante la lucha de liberación nacional. Para Amílcar Cabral y sus seguidores no solo se trataba de alfabetizar a la población del territorio liberado, sino también de que se convirtiera en parte de la vanguardia que luchaba por la independencia. Se buscaba formar cuadros que fueran conscientes de su identidad nacional. Esta no solo implicaba sentirse parte de un grupo de personas, sino también tener consciencia de la importancia de erradicar cualquier forma de colonización, la pobreza y toda forma de injusticia. Para desarrollar esta consciencia, las instituciones educativas generaron prácticas en las que profesores y alumnos asumieron responsabilidades. Ejemplo de ellos fueron reglamentos flexibles en los que acordaron formas de organización y convivencia horizontales. La producción de manuales para la enseñanza también fue un factor muy importante en este proceso, para lo cual contaron con el apoyo de organizaciones educativas suecas. Parte importante de este apartado

es el análisis que la autora hace de los libros y planes de estudio utilizados y aplicados durante la guerra de liberación.

El cuarto y último capítulo está dedicado a analizar lo sucedido después de lograda la independencia hasta 1978, al tiempo que se hace una comparación con lo sucedido al respecto en Mozambique y Angola, naciones nuevas que también habían estado bajo el colonialismo portugués y en las que los movimientos independentistas implementaron medidas educativas en los territorios que controlaban.

En los anexos se encuentran breves biografías de algunos militantes del PAIGC que fueron entrevistados y que tuvieron algún grado de participación en la estructura educativa del partido durante la época de la guerra de independencia; estos entrevistados permitieron dar voz a los militantes. Además se incluyen documentos y materiales didácticos realizados durante la época.

El libro es un aporte sobresaliente al mostrar cómo un movimiento de liberación nacional, durante el siglo XX, realizó acciones educativas con el fin de desarrollar una identidad militante, nacionalista, panafricanista y anticolonialista. La autora hace un gran trabajo con el objeto de dar voz a los actores que dieron vida a un sistema educativo que, poco después de la independencia de Guinea-Bissau, se vio limitado por la inestabilidad política.

Referencias

- Cabral, A. (1979). *Unity and struggle: Speeches and writings*. NYU Press/Monthly Review Press.
- Cabral, A. (1981). *Cultura y liberación nacional*. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Chabal, P. (1983). *Amílcar Cabral: Revolutionary leadership and people's war*. Cambridge University Press.
- Ferreira, E. (1977). *O fim de uma era: o colonialismo português em África*. Sá da Costa.
- Freire, P. (1998). *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.
- Rodríguez, L. (2017). Amílcar Cabral por Paulo Freire. Para pensar pedagogías del sur. *Movimento. Revista de Educação*, 4(7), 159-181. <http://doi.org/10.22409/movimento2017v0i7.a20964>
- Vaz, S. (2019). *Militant education, liberation struggle, consciousness. The PAIGC education in Guinea Bissau 1963-1978* (Studia Educationis Historica studies, vol. 4). Peter Lang GmbH.

