ACERCAMIENTOS A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico

Debates por la historia V

Guillermo Hernández Orozco
Francisco Alberto Pérez Piñón
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Coordinadores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
M.E. Luis Alberto Fierro Ramírez
Rector

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dr. Armando Villanueva Ledezma
Director

M.S. Paola Chaparro Medina
Secretaria de Investigación y Posgrado

Este libro fue apoyado con recursos PFCE 2016–2017, asignados al Cuerpo Académico UACH–CA–111, proyecto B.M.S. 6.1.1.2.5.

Primera edición, 2017

D.R. © Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón, Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Patrick Allouette Montagnier, Antonio Blanco Pérez, Cirila Cervera Delgado, Juan Carlos Durán Muñiz, Raquel Adilene Escudero González, José Luis Evangelista Márquez, Stefany Liddiard Cárdenas, Mireya Martí Reyes, Norma Ramos Escobar, Ana Silvia Rodríguez Reyna, Myriam Sigala Silva e Izabela Tkocz.

D.R. © 2017, Universidad Autónoma de Chihuahua
Dirección de Extensión y Difusión Cultural
Campus Universitario I
C.P. 31130, Chihuahua, Chihuahua

D.R. © 2017, Nautilium A.C.
Andador Luis de la Rosa 88, col. Jardín Balbuena
C.P. 15900, Ciudad de México

ISBN: 978–607–97570–1–4

Se autoriza el uso del contenido de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de los autores y titulares de los derechos de autor de la misma.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

ACERCAMIENTOS A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

DIÁLOGOS, ACTORES Y FUENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

DEBATES POR LA HISTORIA V

ACERCAMIENTOS A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

DIÁLOGOS, ACTORES Y FUENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

DEBATES POR LA HISTORIA V

Guillermo Hernández Orozco
Francisco Alberto Pérez Piñón
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
(coordinadores y autores)

Patrick Allouette Montagnier
Antonio Blanco Pérez
Cirila Cervera Delgado
Juan Carlos Durán Muñiz
Raquel Adilene Escudero González
José Luis Evangelista Márquez
Stefany Liddiard Cárdenas
Mireya Martí Reyes
Norma Ramos Escobar
Ana Silvia Rodríguez Reyna
Myriam Sigala Silva
Izabela Tkocz
(autores)

NAVTILIVM

PRÓLOGO
HISTORIAR LA EDUCACIÓN PARA CONSTRUIR FUTURO

En nombre de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) felicito a los coordinadores de la colección *Debates por la Historia*, que ahora publican el quinto volumen, el cual reúne una variedad de textos de relevancia y que trascienden el ámbito estatal. Desde su creación, en el año 2002, la SOMEHIDE ha procurado estar cerca de historiadores e historiadoras de la educación que investigan a lo largo y ancho del país, apoyando la generación, desarrollo y difusión del conocimiento en este campo. Ahora, los colegas de Chihuahua dan una muestra más de su compromiso con la investigación y desean por este medio participar en el diálogo nacional e internacional sobre tópicos que a muchos nos interesan y nos preocupan.

Alguna vez afirmó el filósofo George Santayana que la historia no es solo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. Desde esta perspectiva, nosotros podemos decir, con él, que la historia es proyección y construcción social de la realidad futura. Por lo tanto, se trata de establecer una estrecha vinculación entre Historia y derechos humanos, toda vez que éstos indican que los gobiernos en el mundo deben respetar la capacidad y oportunidades que tenemos los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que queremos y necesitamos. Es verdad que la Historia es trasmisora de una cultura común, pero también es cierto que es una extraordinaria herramienta para ubicarse en el presente y construir el futuro. Conscientes de la herencia recibida, las personas podemos trazar caminos, recrear ambientes, visualizar nuevos horizontes y llegar a buenos puertos.

El primer autor del libro, Antonio Blanco Pérez de la Universidad de la Habana, bien señala que lo que ocurre actualmente en el mundo nos pone a reflexionar sobre lo que hay que investigar en educación. Ciertamente, en los últimos 20 años hemos vivido una serie de cambios radicales que han "puesto de cabeza" muchas formas de pensar sobre lo que antes considerábamos como grandes verdades. Este dilema es clave cuando hacemos investigación en las Ciencias Sociales y las Humanidades. Por ello no es casualidad que los temas de los textos aquí compilados sean tan significativos y nos inviten a reflexionar sobre nuestro presente educativo y nuestro futuro personal y colectivo.

En un México diverso y también socialmente injusto, investigar la relación entre educación y etnicidad es una prioridad; de allí la pertinencia del estudio de procesos educativos y la medicina tradicional Rarámuri o sobre los mormones de la Colonia Lebaron en Chihuahua. Con estos estudios tenemos más conocimiento para asumir con firmeza indiscutible a la inclusión y a la equidad social como prioridades nacionales. Desde esta perspectiva de lo diverso y también lo injusto en nuestro país, los temas de género y violencia son igualmente preponderantes; por eso cobra un valor especial el trabajo de la educación de mujeres en Guanajuato o los relatos escritos de maestras potosinas que son analizados con perspectiva de género y con una rigurosidad investigativa ejemplar.

Considerando la pregunta inicial de qué es importante investigar, el problema de la violencia es más que relevante: es necesario y urgente. Los autores recurren a la tesis de que así como las muertes en el proyecto de Auschwitz no fueron sólo responsabilidad de Adolf Hitler o del nazismo sino "el resultado al que lleva el pensamiento occidental basado en la Razón", también así se puede explicar la violencia que actualmente se vive en México. Los responsables no son únicamente los ejecutores de acciones violentas, sino también una estructura social, política y cultural que las propicia, directa o indirectamente, y de la cual muchos son cómplices sin estar presenciando o provocando acciones violentas. Otra vez, el conocimiento del pasado nos aclara el presente y nos da pauta para proyectar un mejor porvenir para todos.

El libro recurre también a los temas clásicos y es muy bueno que cuente con investigaciones sobre instituciones y programas educativos, experiencias particulares y personajes clave en el mundo de la educación, en este caso de Chihuahua. De esta gran temática podemos valorar la calidad del trabajo de reconstrucción del posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua y el vínculo de la escuela primaria "John F. Kennedy" y una comunidad rural, la cual es estudiada desde la "microhistoria" (como "un pequeño lugar que podemos ver con nuestros ojos, recorrer a pie y conocer directamente"). Esta perspectiva de análisis de la vida social desde "lo pequeño" ratifica lo que la historiografía italiana de la posguerra ilustró: frente a los estudios macros, relativos al desarrollo del capitalismo, por mencionar un caso, es necesario acercarse a la antropología y la etnografía para comprender relaciones importantes de las personas en espacios reducidos. Pueblo en vilo es la investigación que realizó el mexicano Luis González y González y que marcó el inicio de muchos estudios que abandonaron, entre otras tendencias, las "historias nacionales de bronce" (González, 1998).

Este libro también cuenta con un estudio sobre las carreras y escuelas que tuvo, entre 1827 y 1954, el Instituto Científico y Literario de Chihuahua y se destaca la vida de un destacado rector del siglo XIX, Laureano Muñoz y Arregui, quien además de haber sido académico fue político sobresaliente y defensor de Benito Juárez y la República. En la historiografía de la educación, el siglo XIX es importante, toda vez que era con educación como se construía la cultura nacional desde un poder que aspiraba a ser hegemónico. En América Latina, con naciones independientes, se retomó la iniciativa de formar ciudadanos, para lo cual la escolarización fue clave, pero como bien se ha señalado, el resultado fue "inesperado", pues las personas en contextos específicos entran en confrontación y "negocian" los rasgos de una ciudadanía homogénea (Acevedo y López, 2012, 13–23).

Desde una mirada a los contenidos educativos y ya no a los personajes e instituciones, este volumen tiene un estudio sobre la manera en que los simpatizantes de la URSS en México y en el estado de Chihuahua usaron propaganda marxista y pro soviética en los años veinte y treinta para influir, con poco éxito, en la política, la cultura y la educación de los chihuahuenses. Estos trabajos recuerdan la inquietud de un grupo de investigadores de ir "más allá del texto" para encontrarnos con nuevos actores y estrategias formativas. Ciertamente, los contenidos educativos, como la propaganda ideológica, son producto de grupos sociales con capital político que buscan, crear y fortalecer identidades, tradiciones y valores, aunque no siempre con el resultado que esos grupos quisieran (Galván, Martínez y López, 2016).

El libro también contiene un trabajo sobre los antecedentes y la creación de la Hacienda de Coyotillos, como parte de un trabajo que pretende ofrecer esta historia como contenido educativo y para beneficio de escolares y lectores en general. Para este trabajo se consultó un archivo en el extranjero, lo cual reafirma la idea de que tanto las estrategias metodológicas como fuentes y archivos históricos "no siempre están a la mano", tal como lo mencionan Francisco Alberto Pérez, Guillermo Hernández y Jesús Adolfo Trujillo. Si algo más queremos extraer del conjunto de aportaciones en este libro es precisamente, su diversidad de fuentes.

En suma, hay mucho que rescatar de este nuevo volumen, por lo que debe ser difundido y presentado en espacios propicios dentro y fuera del estado de Chihuahua y participar en los Encuentros Internacionales, como los que organiza SOMEHIDE y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y aspirando a involucrarse en el Congreso Internacional Permanente sobre Historia de la Educación (ISCHE), el cual

está constituido como una sociedad académica que tiene como propósito central fomentar la investigación y fortalecer el intercambio y la cooperación intelectual entre los historiadores de la educación de todo el mundo.

Los coordinadores del libro son flexibles y abren el espacio a otro tipo de estudios. En un primer momento, incluyen un trabajo empírico de Patrick Allouette Montagnier, titulado: "Enfoque comparativo de los errores cometidos por los alumnos adolescentes y mayores francófonos en la práctica oral del español: Tipología de las faltas y su tratamiento". Luego comparten el ensayo "Las enseñanzas socráticas y la educación actual", insistiendo en que los clásicos siguen estando presentes y que los filósofos son necesarios en toda discusión sobre los fundamentos, desarrollo y fines de la educación. Para terminar, el volumen tiene un texto muy oportuno sobre "Paulo Freire, a 20 años de su fallecimiento".

Los coordinadores hacen al final del libro una importante reflexión sobre la labor e ideas de este destacado pedagogo brasileño, la cual me da la oportunidad de señalar que las ideas freireanas vuelven a tener sentido para quienes investigamos y tomamos decisiones en diferentes ámbitos del mundo escolar y social. En medio de problemas económicos agudos, de una democracia fallida, de una sociedad violenta donde se manipula a las masas y de una catástrofe ambiental, urge una educación alternativa, una educación vinculada a una praxis política de resistencia y propuestas o en palabras del mismo Freire: una educación que propicie "el pasaje de la transitividad ingenua a una transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo" (Freire, 2009: 80).

Este libro que ahora publica la Universidad Autónoma de Chihuahua hace frente a un centralismo en el quehacer académico historiográfico el cual ya se percibía en los años ochenta (Quintanilla y Galván, 1995: 141) y nos invita a repensar cómo se investiga la historia de la educación y cómo se sabe trabajar en equipo y convocar a colegas que hacen lo mismo en otras latitudes del país y fuera de él. Finalmente, la Historia también es una herramienta que nos ayuda a enriquecer la capacidad de comprensión y crítica. Lo que este volumen aporta, junto con los otros cuatro, es que el trabajo colegiado tiene ventajas que hacen que sus autores se posicionen en la República de las letras en el campo de la historia de la educación. Por eso no es causalidad la existencia de estos investigadores de Chihuahua en entorno nacional y que, como bien se ha registrado en el estado del conocimiento y balance de la Historia e historiografía de la educación en México en los últimos años, sus estudios forman parte de

ese incremento de la participación de los estados y de una diversificación mayor de los temas elegidos y disciplinas intervinientes (Aguirre, 2016).

Con esta recuperación y sistematización de conocimiento histórico generado en el país, nos percatamos de los temas e intereses que tienen los historiadores de la educación, lo que permite trabajar en nuevos y atractivos escenarios investigativos. No es exagerado decir que, junto con los otros cuatro, este volumen ya es parte de un entramado de complicidades académicas que abre caminos y extiende horizontes, tal como la misma educación, en su complejidad y riqueza, lo es. No es casualidad que cada vez más el trabajo de los historiadores de la educación coincida con las visiones amplias y las características y fines múltiples que se le atribuyen al fenómeno educativo y que organizaciones internacionales ya dan cuenta de ellas. La educación, dice por ejemplo el informe Delors de la UNESCO, trasciende el mundo escolar y no sólo toca la esfera cognitiva, la educación se relaciona estrechamente con el hacer, el ser y el saber vivir con los demás (Delors, 1996).

En una parte de este libro tenemos información valiosa que indica que la ciudad de Chihuahua fue fundada en 1709 en medio del desierto y que sus habitantes tenían el propósito principal de explotar las minas de plata que allí había. En el momento de la independencia, la ciudad contaba con nueve mil 250 habitantes y el estado, ahora el más grande del país, con 112 mil 691. En la actualidad (2017) la población de la entidad es de casi cuatro millones de habitantes y entre todos ellos destaca un grupo de historiadores y otros investigadores que hace historia de la educación e investigación educativa. Todavía en medio del desierto, pero ahora con muchas instituciones culturales y educativas, entre ellas la Universidad Autónoma de Chihuahua, este grupo de académicos publica este libro, el quinto de una ambiciosa serie.

Estoy seguro que este trabajo colegiado tendrá buen recibimiento entre la comunidad de historiadores de la educación y de manera especial entre los chihuahuenses, quienes también buscan esas minas del conocimiento que les permitan, como dijera George Santayana, construir por sí mismos la realidad futura que necesitan y –diríamos nosotros– merecen.

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Fuentes

Acevedo, Ariadna y Paula López (2012). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, CINVESTAV–El Colegio de México, México, pp. 13–37.

Aguirre, María Esther (Coord.) (2016). *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2001–2011*, 2 volúmenes, COMIE–ANUIES, México.

Delors, Jacques (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, UNESCO, Francia.

Freire, Paulo (2009). *La educación como práctica para la libertad*, Siglo XXI, México.

Galván, Luz Elena, Lucía Martínez y Oresta López (Coords.) (2016). *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*, CIESAS, UAEM, El Colegio de San Luis, México.

González y González, Luis (1998). "De la múltiple utilización de la historia" en Carlos Pereyra, *et al*. *Historia para qué*, 17a ed. Siglo XXI, México, pp. 53–74.

Quintanilla, Susana y Luz Elena Galván (Coords.) (1995). "Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectiva para los noventa", en Susana Quintanilla (Coord.). *Teoría, campo e historia de la educación*, COMIE, México, pp. 125 – 222.

INTRODUCCIÓN

Este es el volumen V de la colección *Debates por la historia*, un espacio para diversos planteamientos sobre el acontecer histórico de la educación, con distintos tiempos, contextos, actores, bases teóricas y –desde luego– numerosos autores. Cada uno con su propio recorrido existencial y en ese caminar se ha ido formando, percibiendo, analizando, evaluando e interpretando hechos, personajes y vida cotidiana. Desde la complejidad de los múltiples hilos que entretejen el entramado de la historia, cada autor escoge el color de su hilo, el grosor y tamaño, y aporta su propia visión; razón por la cual a esta colección se le denomina *debates*, porque no se busca encontrar una sola verdad. La historia es concebida como debate plural, heterogéneo, de convergencias, divergencias y no exenta de contradicciones.

Este libro es el número V de la colección *Debates por la historia*, porque la historia nunca se termina, siempre está en discusión. Un mismo hecho puede ser tratado por diferentes personas y ofrecer planteamientos diversos, interpretaciones desde la subjetividad del que escribe, a veces invocando la objetividad.

Los contenidos son la columna vertebral de este libro, cada temática que se aborda no surge de la nada sino de lo que cada autor consideró que era importante, ¿pero cómo llega a determinar cada uno el objeto de su trabajo? Seguramente cada persona tiene sus razones por las cuales escribe para esa temática, por qué lo hace, desde dónde lo hace, pero todos tienen en común el interés por la historia y sobre todo, cada escrito se vuelve público, está sujeto a la crítica –no necesariamente al aplauso– y se tenga conciencia o no, sus ideas pasan al foro de la discusión, del debate y si esto sucede habrá cumplido su fin principal.

En el volumen I (2012), se abordó la historia de la educación en el estado de Chihuahua, con la aportación de 7 autores y bajo las temáticas generales de historiografía y educación, educación y didáctica, y sociedad y educación. El volumen II (2013) incluye la historia de la odontología en Chihuahua, la historia institucional, la Congregación de San Carlos Borromeo y sus aportaciones a la educación en Parral, así como los educadores franceses del S. XIX en Chihuahua, la educación Menonita, las organizaciones magisteriales en la entidad en el periodo 1934–1940, entre otros tópicos analizados por 11 autores.

En el volumen III (2014) se hace un recuento del camino recorrido por la Universidad Autónoma de Chihuahua, con motivo de su 60 aniversario. El Volumen IV (2015) se dedica al desarrollo de la historiografía y las artes, (*Educar en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo*) con la colaboración de 13 autores: cuatro del estado de Chihuahua, tres internacionales (España, Colombia y Brasil) y seis de diferentes entidades del país, incluyendo la doctora María Esther Aguirre Lora, quien sin duda es reconocida como una de las grandes exponentes de esta área, a nivel nacional e internacional.

Este volumen V se fragua en Chihuahua, con nueve autores de esta entidad, catedráticos o estudiantes del posgrado de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), quienes ven la historia de su entidad desde su propio recorrido cultural, construido en la discusión grupal y en el solitario teclear de la computadora para producir su artículo: Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco, Jesús Adolfo Trujillo Holguín, José Luis Evangelista Márquez, Stefany Liddiard Cárdenas, Raquel Adilene Escudero González, Myriam Sigala Silva, Isabela Tkocz y Juan Carlos Durán Muñiz. Todos ellos suman esfuerzos y aportan su visión historiográfica de la educación.

Pero también enriquecen este libro seis autores de reconocida trayectoria como Cirila Cervera Delgado, Norma Ramos Escobar, Mireya Martí Reyes y Ana Silvia Rodríguez Reyna, quienes son algunas de las principales protagonistas en la construcción de la historiografía de la educación a nivel nacional. Antonio Blanco Pérez, catedrático de la Universidad de La Habana, Cuba, contribuye con la temática *El problema de los problemas ¿qué investigar en educación?*, que es apenas una muestra de su amplia producción; mientras que Patrick Allouette aporta su visión del aprendizaje del español, desde Francia, donde se desempeña como docente.

Los documentos que a aquí se presentan trabajan a menudo con fuentes primarias, como documento de autenticidad. Las fuentes secundarias son importantes, pero es fundamental la percepción de cada autor, con toda la subjetividad para emitir su juicio e interpretación del hecho. Quienes escriben historia son personas de carne y hueso.

Los historiadores imparciales, sin intereses económicos, políticos o de otra índole dicen lo que dicen y escriben desde su percepción, sin afanes personales y económicos. Las temáticas abordadas no son las de la historiografía de grandes personajes, muy favorecidas por décadas. Son trabajos que analizan la vida cotidiana, grupos que tienen

su propia cultura y se busca revalorar su existencia. Tal es el caso de Colonia LeBarón o el grupo de los Rarámuris, la comunidad de Ranchería Juárez, la Hacienda de Coyotillos o temas emergentes como la teoría de género. No pueden faltar el uso de archivos en la historiografía y la inagotable problemática de la enseñanza–aprendizaje, así como la recuperación del desarrollo institucional como una forma de contribuir a recuperar su memoria histórica y sus aportes regionales en el fraguado de la identidad.

Esta historia de la educación, volumen V, se escribe desde México (Chihuahua, San Luis Potosí y Guanajuato), Cuba y Francia. No pretende uniformidad, simplemente es una expresión historiográfica de la equivocidad de hace muchos años. Es un ladrillo en el muro, diría Bob Dylan. Nosotros decimos: es una arena de contribución en el muro Trump, que en el paso del tiempo tomará la dimensión discriminatoria, política, cultural, educativa y económicas entre ambas naciones.

El contenido de este volumen se agrupa en las siguientes temáticas: fuentes para la investigación, grupos étnicos, género y violencia, instituciones y contenidos educativos. Es una muestra de la diversidad, pero también mantiene una relación con los anteriores volúmenes. La historia es una continuidad que el historiógrafo parcela con la finalidad de profundizar sobre un hecho, pero también para resaltar lo que por años ha estado oculto. De cualquier manera, se muestra ante el lector el qué, cómo y por qué sucedieron hechos, acontecimientos que al paso del tiempo es importante rescatar, como una forma de contribuir a la construcción de la identidad nacional, partiendo de lo local donde piedra a piedra, artículo a artículo se edifica la comunidad, el estado y la nación.

Hacer historiografía es una tarea que nunca termina y en este volumen cada vez más personas se unen a este trabajo, ya no es una tarea individual sino responsabilidad social y como tal, se da cabida a todas las voces, desde diferentes latitudes. Cada autor, en los cinco volúmenes que conforman 84 artículos en esta serie de *Debates por la Historia*, contribuye con su aportación a la conformación de una ficha del rompecabezas, y al armarlo, se adquiere conciencia de las múltiples piezas que faltan aún por dibujar, apenas un esbozo del paisaje de la historiografía de la educación, sobre todo de Chihuahua.

Guillermo Hernández Orozco
Marzo de 2017

EL PROBLEMA DE LOS PROBLEMAS: ¿QUÉ INVESTIGAR EN EDUCACIÓN?

Antonio Blanco Pérez
Facultad de Educación a Distancia
Universidad de La Habana

Introducción

Una de las mayores dificultades con que tropieza el investigador, bien sea un especialista experimentado con largos años de trabajo en la pesquisa científica o el novato que se enfrenta por primera vez a esta tarea, casi siempre compulsado por la obligación de redactar una tesis de grado, es la selección del problema que constituirá el centro de atención de la investigación.

Esta cuestión resulta paradójica, puesto que son evidentes las insuficiencias y dificultades en cualquiera de los componentes del sistema de Educación, en cualquiera de los niveles de instrucción o en las instancias de dirección, que justificarían la presentación de nuevos temas de investigación los cuales abordarán la búsqueda de soluciones para cada uno de ellos. Por tanto, la selección del problema no debiera constituir un problema en sí mismo, tantas veces sujeto a discusión y reprobación por las instancias facultadas para aprobar y apoyar las pesquisas. Sin embargo, la indagación en las fuentes bibliográficas, la revisión de teorías y modelos nos puede conducir a la conclusión fatalista a la que arriban muchos de nuestros alumnos: *"...en Pedagogía ya no hay nada más que decir"*.

Es cierto que las Ciencias Pedagógicas ya tienen una historia que puede seguirse a través de innumerables concepciones teóricas, modelos pedagógicos, estrategias y diseños que representan hitos en las interpretaciones de la sociedad acerca del hombre y del proceso de educación, como también que la misma sociedad cambia, las condiciones y objetivos que se le presentan a la educación, a la escuela y al maestro se modifican, las exigencias y necesidades se renuevan. Esta realidad, por sí misma, determina la validez de la investigación, justifica el cuestionamiento de toda la teoría pedagógica precedente, la renovación de los sistemas conceptuales establecidos y la evaluación de la práctica actual, para reconstruir una y otra vez el contenido de la ciencia y sus formas de instrumentación.

La selección del problema

Como principio, debiéramos entender que no puede existir una Ciencia, llámese Pedagogía, o un sistema de ellas, al que denominamos Ciencias Pedagógicas o Ciencias de la Educación, según el referente que se emplee, que pretenda encontrar o construir la explicación universal y definitiva a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, cuando en realidad las condiciones en que se desarrollan estos procesos (y la unidad entre ambos) están sujetas a modificaciones de carácter histórico. De aquí resulta que las teorías, conceptos y modelos solo tienen validez temporal, siempre que resistan la prueba de la aplicación en la práctica para la que fueron supuestos.

Desde esta posición se comprende la utilidad de abordar cualquier esfera del conocimiento pedagógico acumulado, puesto que la sociedad ha sufrido en el transcurso de los últimos veinte años una serie de cambios radicales, que han "puesto de cabeza" muchas de las ideas que considerábamos como verdades absolutas, y no nos referimos exclusivamente al panorama político o a las teorías sobre la sociedad, sino también al universo de las ciencias naturales, al conocimiento del micromundo y del espacio infinito, a los límites de la vida y al contenido de la ética que regulará al hombre del siglo XXI. Esta reconstrucción, que a veces parece bastante destructiva, ocurre en todo el planeta con independencia del régimen político, la cultura y la tradición, el grado de desarrollo o las posibilidades reales de cada país para aprovechar lo que puedan tener de positivo para el mejoramiento de la vida de sus ciudadanos, quizás la única diferencia, o al menos la más notable, resida en la velocidad con que se producen esos cambios y el nivel de conciencia crítica con que se asimilan en un lugar u otro.

El costo por el paso a la sociedad globalizada, la cultura postmoderna y la economía neoliberal es sumamente grande, mucho mayor para aquellas esferas de la vida de la sociedad que no están directamente relacionadas con la creación de riqueza material a corto plazo: los servicios sociales, la salud pública, la educación. Ni siquiera aquellos que pretendemos sustraernos de esa cruda realidad podemos evitar los efectos internos de un modelo de relaciones internacionales sumamente competitivo, injusto y desigual.

Las consecuencias de estas transformaciones afectan sustancialmente a la educación, tanto en sus aspectos instructivos como en los educativos propiamente dichos. Se abren nuevas necesidades, como aparecen nuevas contradicciones, se incorporan tecnologías que requieren de una didáctica especial para su utilización en el proceso de enseñanza–aprendizaje, se establecen nuevas prioridades que no pueden ser asumi-

das en el marco de la concepción tradicional del currículo, como se asignan tareas a la escuela que no pueden ser cumplimentadas con la estructura y organización escolar con la que hemos funcionado hasta hoy.

De este inventario general, necesariamente abreviado, se desprenden múltiples problemas que deben ser objeto de investigación. A modo de ejemplo, la incorporación de la tecnología de los microprocesadores personales, convertidos en medio indispensable en la escuela contemporánea, plantea enormes retos a la educación, desde la necesidad de diseñar programas de estudio basados en estos soportes tecnológicos hasta la posibilidad de deshumanización del proceso de enseñanza–aprendizaje. Nos encontramos en la situación de reconsiderar las teorías de la educación a distancia, de la enseñanza programada y de la tecnología educativa, que surgieron en otras circunstancias. Las posibilidades técnicas disponibles son hoy infinitamente superiores a las que existían en aquellos momentos. La utilización de la televisión como medio de enseñanza masivo obliga a revisar las experiencias anteriores, lo que nos debe conducir a nuevas propuestas metodológicas de enorme efecto, tanto para la Pedagogía como para toda la sociedad.

Esto no quiere decir que los posibles problemas de investigación tengan su origen exclusivamente en los avances tecnológicos. Si bien las autopistas de información, las bibliotecas interactivas y los escenarios virtuales obligan a modificar nuestras concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, existen otros problemas que no se originan en esta renovación, sino en el cambio de las condiciones sociales en que viven los individuos, participantes de su propia educación. Así, por ejemplo, constituyen problemas actuales el aseguramiento de la calidad de la enseñanza en las condiciones de masividad, el respeto a la diversidad en las condiciones de la homogenización, las posibilidades de la descentralización dentro del necesario centralismo y el aseguramiento de la competencia institucional con la imprescindible reducción de los costos relativos (Blanco, 2014).

La concepción de la educación como proceso social, en su sentido más general, amplía la diversidad de problemas susceptibles a la investigación, incluyendo los de carácter histórico. Se abren posibilidades para el tratamiento y la solución de problemas y contradicciones que van más allá de la escuela, el maestro y sus alumnos, del currículo y la organización escolar, de los componentes del proceso y la didáctica que los aborda. En el marco de las Ciencias de la Educación el panorama es mucho más diverso y complejo, se extiende a todos los factores que participan en la educación en su condición de agentes socializadores, a las relaciones entre ellos y con la sociedad,

a las influencias que ejercen sobre los individuos y a los métodos, medios y procedimientos para asegurar el cumplimiento de las funciones sociales de la educación, así como a los juicios de valor que desde la Historia de la Pedagogía y los estudios comparativos elaboramos sobre cada uno de esos problemas.

Como vemos, existe una gran diversidad de asuntos que ameritan la investigación, la cuestión reside en plantearlos adecuadamente, de manera que se aborde la contradicción, el conflicto, la carencia, la insuficiencia o el desconocimiento al que se le pretende dar respuesta. Al respecto señala el investigador mexicano Rojas Soriano "... un problema bien planteado es ya la mitad de la solución" (Rojas,1997, p. 33).

El acercamiento a los posibles problemas de investigación puede hacerse desde dos direcciones, que se complementan entre sí: desde la teoría ya constituida, organizada en el contenido de las Ciencias Pedagógicas y de las Ciencias de la Educación, o desde la práctica educativa de los docentes en los diferentes niveles de enseñanza. En cada caso el camino a recorrer hasta la formulación del problema es diferente. En la teoría existen muchos temas que son objeto de discusión, para los que no hay respuestas que logren consenso favorable, como por ejemplo las polémicas acerca de las leyes de la Pedagogía o el sistema de los principios Didácticos. En este caso, la formulación del problema, que existe en la práctica, se inicia desde la propia teoría, confrontando los puntos de vista que se expresan en la literatura especializada, que después se confirman en las estrategias y alternativas que se aplican en la escuela.

Cuando se asume la identificación del problema desde la práctica del docente el camino es diferente. A partir de la constatación empírica se identifica una situación de conflicto, que obliga a la consulta de fuentes bibliográficas o de informantes claves, que permitirán formularlo adecuadamente. En ambos casos se produce al ascenso de lo concreto a lo abstracto, con la diferencia de que en el primero, dicha ascensión ocurre desde lo concreto pensado, ya recogido en la teoría, hacia la práctica; en el segundo la ascensión transcurre desde lo concreto inmediato, existente en la práctica, hacia lo abstracto, reconocido en la literatura.

La selección de uno u otro camino depende de muchos factores, quizás el más importante sea la experiencia y el volumen de conocimientos que posee el investigador lo que le permite abordar problemas teóricos de incuestionable dificultad. Es por ello que la mayoría de los que se inician en la investigación científica abordan problemas de la práctica educativa, que resultan más manejables. A esto se une el hecho de que los problemas de la práctica tienen un signo de cotidianidad que los hace

particularmente atractivos, la necesidad de solucionarlos se convierte en un acicate que estimula y facilita su investigación. Otro factor importante es la posibilidad de asumir los problemas desde el enfoque multidisciplinar que requieren, que en el caso de los de carácter teórico es mucho más evidente. Esta sería una explicación para entender por qué, por ejemplo, disponemos de una gran cantidad de investigaciones sobre aspectos puntuales del proceso de enseñanza–aprendizaje y carecemos aún de una teoría pedagógica cubana revolucionaria suficientemente sistematizada.

Como han dicho algunos autores, el problema científico es "un conocimiento previo sobre lo desconocido en la ciencia." (Pérez, García y otros 1996, p. 28) Desde esta interpretación, el problema aparece como una forma especial de conocimiento, que expresa la comprensión de ciertas limitaciones del saber, teórico o práctico, sobre áreas específicas de la actividad, que requieren de investigación. Se comprende que no todos los problemas, que pueden ser muchos y muy diversos, constituyen problemas científicos, que justifiquen ese tratamiento. En muchos casos nos enfrentamos a dificultades y obstáculos cuya solución no depende de la investigación, sino de la aplicación de medidas y acciones concretas que son conocidas, recogidas en la literatura y en la práctica pedagógica, que debieran instrumentarse mediante proyectos de intervención.

Muchos especialistas de la investigación social coinciden en diferenciar la situación problémica y el problema científico, entendiendo que la primera se refiere a las contradicciones y dificultades que se observan en un lugar y momento específico de la existencia de cualquier fenómeno o proceso, en tanto que el problema científico sólo podrá ser considerado como tal si cumple algunas exigencias (Ibarra, Barcells y otros, 1988).

Entre esas exigencias, parece existir consenso en que debieran ser las siguientes:

1. La objetividad
2. La especificidad
3. La contrastabilidad empírica

La objetividad del problema se refiere a su existencia real, independiente de la voluntad, las preferencias o compromisos del investigador, lo que sólo puede asegurarse mediante la recopilación de información que demuestre su presencia, en forma de hechos verificables.

El asunto de la objetividad, tanto para la identificación del problema como para su propia investigación uno de los temas de polémica en las ciencias sociales con-

temporáneas. Para algunos la objetividad absoluta es poco menos que imposible, por cuanto el investigador no puede abstraerse completamente de su existencia como ser social, lo que representa compromiso de clase, como tampoco puede hacerlo respecto a su condición de ser individual, que le imprime una dosis de subjetividad a todo lo que elabore sobre cualquier objeto de estudio. Otros autores, por el contrario, abogan por una supuesta objetividad basada en el "distanciamiento" del investigador, cuestión que solo puede admitirse hipotéticamente. Los representantes del primer punto de vista pueden llegar hasta el extremo de negar cualquier forma de objetividad, lo que llevaría a poner en duda todos los resultados de la ciencia para dar paso al escepticismo, (Vallejo, 1999) los segundos predican un objetivismo increíble, (Zatterberg,1990) que en muchos casos sirve para rehuir la toma de posiciones.

Otra manera de asumir la cuestión de la objetividad es la consideración de que todo problema debe responder a necesidades reales de la sociedad (Ibarra et al, 1988). Este razonamiento se aparta de la polémica anterior, lo que no le resta importancia como exigencia para la identificación del carácter científico. De hecho, ambos puntos de vista se complementan y responden a la misma preocupación por reflejar la realidad de la manera más fiel posible, lo que no impide ni exime de colocar las valoraciones personales del investigador. La necesidad de demostrar la objetividad del problema le confiere especial importancia a las tareas de la exploración, bien sea a través de la búsqueda bibliográfica, la consulta a expertos, la observación, las encuestas o entrevistas, o cualquier otra técnica que permita la recopilación de datos para la caracterización de la situación problémica, de donde podrá identificarse la existencia o no de un problema científico.

La especificidad se refiere a que el problema debe estar claramente delimitado y contextualizado, lo que evitará las disgresiones en el tratamiento de los hechos o la incorporación de conceptos que no se relacionan directamente con el fenómeno estudiado, la transgresión de límites en cuanto al alcance de las soluciones que se ofrecen y los compromisos que se asumen, estos últimos bajo la forma de objetivos. Dicha especificidad permitirá eludir males aún mayores, como sería pasar por alto alguna de las variables que afectan el comportamiento del fenómeno, desconocer alguno de los conceptos esenciales para su comprensión o elaborar respuestas que no abarquen la magnitud real del problema.

Nuevamente aparecen aquí algunas cuestionas polémicas; si como parece ser para algunos, ya todo o casi todo está dicho en Pedagogía ¿cómo asegurar la especificidad

del problema? Es evidente que el investigador debe dejar claro el universo teórico y práctico que pretende asumir en su investigación, las condiciones espacio–temporales a las que brindará atención, los límites estructurales y funcionales en que sus aportes serán viables y verificables. Esta cuestión debe quedar resuelta satisfactoriamente desde la formulación del problema.

La contrastabilidad empírica se refiere a que, en la formulación del problema deben incluirse aquellos elementos, cuantitativos o cualitativos, que permiten verificar su existencia, lo que facilitará tanto el diagnóstico de la situación actual, como la proyección de la deseada, conceptos a los que nos referiremos más adelante.

Veamos este ejemplo de problema, expresado en forma de pregunta: ¿Cómo influyen el nivel de instrucción y la magnitud del tiempo libre en la frecuencia de lectura de los adolescentes cubanos?

En esta formulación se establecen dos variables (instrucción y tiempo libre) que se suponen influyentes en la tercera (lectura) En los tres casos se determinan los elementos que sirven de medición de su presencia (nivel, magnitud, frecuencia) en el contexto seleccionado. Dicho contexto está bien delimitado en cuanto al tipo de sujetos, sobre los que será válido el resultado del estudio (adolescentes cubanos) El simple hecho de colocar el adverbio "como" implica una toma de posición, que da por sentada la existencia de alguna influencia de V1 y V2 sobre V3, lo que cambiaría radicalmente si la pregunta se redactara de otra forma, por ejemplo ¿ Influyen el nivel de instrucción y la magnitud del tiempo libre sobre la frecuencia de lectura de los adolescentes cubanos?

Como vemos la objetividad, la especificidad y la contrastabilidad empírica del problema están muy relacionadas entre sí y pueden resultar afectadas por una leve imprecisión, que puede trastocar todas las intenciones de la investigación.

Un planteamiento más desarrollado de estas cuestiones considera necesario extender las cualidades del conocimiento y la actividad científica a la formulación de los problemas que puedan responder a esa connotación. Así, por ejemplo, el dominicano García Molina (2013) incorpora a los criterios de objetividad los de discursividad, metodocidad, falibilidad y teoricidad, brindando argumentos muy convincentes sobre ello.

Hasta aquí podemos resumir que el problema científico es una contradicción del conocimiento, un conflicto entre lo conocido y lo desconocido, entre la situación real y la deseada, que puede expresarse de muy diversas formas: entre la teoría y la práctica, como entre las necesidades y las posibilidades, entre el discurso y su aplicación,

como entre el contenido y la forma, entre lo que es y lo que debe ser, entre nuestra práctica y la de otros, o entre nuestra interpretación y la que otros tienen sobre el mismo fenómeno, entre lo que hemos hecho hasta ahora y lo que debemos hacer en las circunstancias actuales, todo ello inmerso en el complejo universo de la educación, entendida en su doble condición de proceso de socialización y de proceso de enseñanza–aprendizaje, en los diversos contextos en que actúa (Blanco y otros, 2001). Otro tema que requiere un análisis más profundo es el que se refiere a la naturaleza y pertinencia de los problemas, sean derivados de la investigación básica o de la investigación aplicada. Como señalara M. Bunge (1997) los primeros serían resultado del interés cognoscitivo del investigador (o de la institución que los promueve) en tanto los segundos se refieren a cuestiones de indudable interés social, mucho más inmediato.

Para algunos especialistas exista coincidencia entre los requisitos planteados para la formulación del problema científico y para la elaboración de las hipótesis. Esto es comprensible, si entendemos las formulaciones hipotéticas como respuestas anticipadas al problema. En este caso, la hipótesis debe ser creíble, o sea, admisible desde la lógica, debe ser contrastable empíricamente, mediante datos y hechos medibles y debe ser específica, aplicable a un conjunto de fenómenos en condiciones objetivas que están delimitadas en su enunciado.

A estos requisitos para la identificación del problema científico convendría agregar el cumplimiento de algunas condiciones, que debieran aparecer explicadas en la fundamentación o justificación del tema. Estas condiciones son:

a) El problema debe abordar un asunto no resuelto, para el que no existe respuesta teórica o práctica. Esta cuestión es muy compleja, después de tantos años de investigación, por lo que el investigador debe realizar una exhaustiva búsqueda bibliográfica para poder delimitar la existencia de un problema irresuelto. En muchos casos la adecuada especificación del asunto ayuda a establecer esos límites; existen muchos problemas resueltos en el ámbito teórico o experimental, pero no a nivel de la práctica social, como existen soluciones aplicadas a un contexto que no han sido probadas en otro, o soluciones que resultaron útiles en unas circunstancias, pero no mantienen su eficacia cuando ellas se modifican. En cualquiera de estos casos podemos definir nuevos problemas científicos, siempre que seamos capaces de descubrir y expresar la novedad que contienen.

b) En segundo lugar, la solución del problema debe ser posible desde el nivel

actual de desarrollo de las ciencias, con los recursos materiales y humanos disponibles. Esto significa que el investigador debe evaluar toda la bibliografía sobre el tema y definir los fundamentos teóricos y metodológicos que servirán de base para el estudio y la solución del problema. En muchos casos no está disponible la plataforma teórica o la instrumentación para ese estudio, y, antes de platearnos la solución, debiéramos resolver esas carencias, que constituirían los problemas científicos iniciales y más perentorios.

c) Por último la solución del problema debe representar un beneficio concreto y medible en el desarrollo de la ciencia, tanto en el plano teórico como en el práctico. Por esta razón es tan importante resaltar en la formulación del problema los aportes que se pretenden realizar, en cualquiera de estas direcciones. No se justifica una investigación que no aporte nada nuevo, o que se limite a corroborar lo que ya conocemos. Para resolver satisfactoriamente esta condición el investigador debe explorar, con la mayor profundidad posible, el estado actual del conocimiento sobre el tema, para definir qué tipo de investigación se requiere y qué tipo de resultado debe ofrecer.

Así, por ejemplo, pueden existir temas que aún justifiquen proyectos de tipo descriptivo, que se comprometen a resultados en forma de diagnósticos, caracterizaciones o compilaciones, en tanto que otros exigen pasar a niveles superiores de tratamiento explicativo, con resultados expresados en forma de ensayos, valoraciones y reflexiones sobre las relaciones causales, la dinámica de los procesos o la estructura interna de los fenómenos. Otro grupo de problemas requieren no ya de su explicación sino de su solución, mediante resultados en forma de nuevas elaboraciones teóricas, estrategias, alternativas y propuestas. Aún más, pueden delimitarse problemas cuyo tratamiento debe ser con carácter de pronóstico, en forma de análisis de tendencias de desarrollo, previsiones y proyecciones para diversos escenarios futuros.

En cualquier caso, la formulación adecuada de un problema científico es el primer resultado de una correcta identificación del campo de investigación en que se desarrolla un proyecto de ciencia, concebido como un sistema de ideas (Bunge, 1997) cuyos componentes pueden resumirse en:

1. Una comunidad *C* de investigadores que inician o continúan una tradición (escuela) de investigación

2. Una sociedad S que incluye a *C* y alienta su actividad
3. Una visión filosófica general *G*, que sirve de base al trabajo de *C*
4. Un trasfondo formal *F*, conjunto de teorías lógicas y matemáticas utilizables en *I*
5. El trasfondo específico *E* de *I,* teorías, hipótesis y datos tomados de otros campos *I*
6. El fondo de conocimientos *K* de *I*, obtenidos en épocas anteriores
7. El dominio *D* de *I,* conjunto de objetos concretos o abstractos a que se refieren los miembros de *E* y de *K*
8. La problemática *P* de *I* (para otros la llamada situación problémica) que incluya los problemas concernientes a miembros de *D* que pueden tratarse con ayuda de *G, F, E y K*
9. El objetivo *O* de *I*, metas de la investigación
10. La metódica (o metodología) *M* de *I* para tratar miembros de *P* a la luz de *G,F, E* y *K* con vistas a alcanzar *O*

La formulación del problema puede hacerse tanto en forma de pregunta como en un enunciado general, para el ejemplo que manejamos con anterioridad el enunciado pudiera ser el siguiente: "Influencia del nivel de instrucción y la magnitud del tiempo libre en la frecuencia de lectura de los adolescentes cubanos". Esta forma de expresarlo evidencia una intención descriptiva, lo que puede ser una limitación importante, puesto que reduce el interés y posible aporte a la ciencia. Otra connotación significaría plantearlo como sigue: ¿Cómo elevar la frecuencia de la lectura de los adolescentes cubanos, de manera que se corresponda con el nivel de instrucción y la magnitud del tiempo libre de que disponen? o, en forma de enunciado: "Propuestas para estimular la frecuencia de la lectura en correspondencia con el nivel de instrucción y la magnitud del tiempo libre de los adolescentes cubanos". Estas formulaciones conducen obligatoriamente a la elaboración de soluciones, que pasan inicialmente por la descripción del problema y la explicación de sus causas y consecuencias.

Para arribar a esa formulación definitiva algunos especialistas recomiendan la elaboración de preguntas iniciales, de carácter más puntual, que permiten acercarse a la esencia de la contradicción que se desea resolver (Martínez, Bacallao y otros, 1986).

Estas preguntas son de gran utilidad, sobre todo para los investigadores que no disponen de mucha experiencia, o para el tratamiento de problemas particularmente

complejos, que requieren decantaciones previas a su formulación. Algunas de estas preguntas pueden ser:

- ¿ Qué se quiere conocer?
- ¿ Por qué (o para qué) se plantea su investigación?
- ¿ Sobre quién (o sobre qué) recae la investigación?
- ¿ Cómo (métodos, técnicas, procedimientos) se va a investigar?
- ¿ Quién (persona, institución o grupo) va a realizar la investigación?
- ¿ Dónde (en qué contexto, espacio o circunstancias) se va a investigar?
- ¿ Cuándo (en qué espacio de tiempo) se va a investigar?
- ¿ Qué recursos (materiales, humanos, de conocimiento) se necesitan para ello?
- ¿ Qué beneficio (teórico o práctico) reportará esta investigación?

La fuente para la selección de los problemas, o lo que es lo mismo, para la respuesta a estas interrogantes iniciales se puede encontrar en muy diversos lugares y personas. Entre ellos, como señala J. Best (1973) se encuentran:

a) La clase, la escuela y la comunidad, o sea, los contextos de actuación profesional del maestro, donde se producen y manifiestan todas las contradicciones inherentes al proceso de enseñanza– aprendizaje y de socialización de niños, adolescentes y jóvenes.
b) Las condiciones concretas en que se desarrolla la sociedad, expresada tanto en los fenómenos de la base económica como en la superestructura ideológica. Estas condiciones constituyen el contexto macrosocial de los fenómenos educativos y, por tanto, el origen en unos casos, o el resultado en otros, de las contradicciones del proceso educativo, tanto en su sentido amplio (factor de la Práctica social) como en el estrecho (enseñanza escolarizada).
c) La experiencia del graduado, como profesional capacitado para reconocer la existencia de problemas educativos no resueltos y para asimilar la experiencia de sus colegas, complementándola con las fuentes bibliográficas disponibles.
d) La consulta con los expertos: tutores, consultantes y asesores del trabajo científico, especialistas en el área de Metodología de la Investigación, investigado-

res especializados en el tema, conocedores de la situación problémica, testigos y participantes de experiencias anteriores, etc. (Best. 1972, 21).

Conclusión

Retomando la idea inicial, el universo de problemas que pueden constituir temas de investigación es prácticamente infinito, la cuestión reside en saber identificarlos y contextualizarlos, de manera que su estudio represente una contribución al desarrollo de la teoría y la práctica educativa, una solución viable y eficiente a las contradicciones que se producen en la instrucción y la educación de los ciudadanos, en especial de los más jóvenes.

Sin ánimo de concluir un asunto tan complejo, es posible intentar un resumen de las principales líneas de investigación, donde podemos encontrar muchos problemas que reclaman soluciones novedosas, ajustadas a las condiciones concretas en que funciona la educación. Entre esas líneas pudieran citarse las siguientes:

1. Acerca de la eficiencia del sistema de educación, tanto al nivel de estructuras como de cumplimiento de sus funciones.
2. Acerca del contenido de las funciones de la educación y su expresión al nivel de la política educacional, los planes de estudio, diseños curriculares y perfiles profesionales de los graduados de cada nivel y especialidad.
3. Sobre los modelos de organización escolar, los métodos de dirección de la institución escolar y de los colectivos pedagógicos y estudiantiles.
4. Sobre las particularidades de la profesión, los motivos para su selección, métodos de reclutamiento, programas de formación y recalificación, sistemas de evaluación del desempeño profesional y de estimulación, condiciones de trabajo y factores que afectan el rendimiento y la permanencia.
5. Las relaciones interpersonales y los estilos de comunicación en el proceso y en las instituciones educativas, en relación con las particularidades del desarrollo sociopsicológico de los estudiantes en cada nivel de enseñanza.
6. Las relaciones entre la escuela y la sociedad, en los diversos contextos en que se manifiesta (la familia, la comunidad, las organizaciones e instituciones sociales, el estado)

7. Los efectos sociales de la educación y las formas de evaluarlos, en el plano de la formación profesional, de la formación personal y de la formación ciudadana.
8. Las influencias del medio familiar y social en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, la atención a la diversidad y el respeto a la diferencia en el marco de los objetivos generales de la educación.
9. Sobre las motivaciones e intereses de los estudiantes, los factores que las condicionan y las estrategias para mejorar la actitud ante el estudio y los resultados cualitativos de la educación en todos los planos.
10. Acerca del perfeccionamiento de los métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, en correspondencia con las necesidades del desarrollo de la ciencia y la técnica y las posibilidades económicas del país, que se reflejan en la necesaria reelaboración de los objetivos y contenidos de la enseñanza en todos los niveles y en la renovación de la teoría y la práctica educativa.

Los estudios, en cualquiera de los temas que de aquí se derivaran, podrían ser de carácter histórico o comparativo, sincrónicos o longitudinales, locales o regionales, actuales o perspectivos, en fin, la diversidad de opciones es grande, siempre en dependencia de las necesidades establecidas como máxima prioridad de la sociedad y del mismo sistema de educación.

Este listado, naturalmente, resulta incompleto y demasiado general. A partir de él pueden distinguirse problemas más concretos, con el grado de especificidad que requiere la identificación de un problema científico. La intención de este inventario no pasa más allá de sugerir el primer paso en el arduo camino de la investigación, la selección del tema.

En cualquier circunstancia, la selección del problema y su adecuada formulación depende, como hemos visto, de la seriedad y profundidad con que se aborden las tareas de la fase exploratoria, el rigor de la pesquisa bibliográfica, de la consulta a expertos, de la revisión de tesis, informes y documentos, que permitan elaborar un criterio sólido sobre la pertinencia, importancia y significación de lo que se pretende investigar. Si estas tareas se resuelven adecuadamente podrá confiarse en la culminación exitosa de la investigación, que se traducirá en un aporte real a la elevación de la calidad de la educación.

La Investigación científica se distingue de la actividad cognoscitiva cotidiana por su carácter sistemático y dirigido a un fin. La investigación orientada a la solución de problemas científicos no se detiene en los conocimientos obtenidos durante la solución de tareas y dificultades prácticas (Fedoseev y otros, 1975). La formulación correcta del problema científico es una actividad cognoscitiva compleja, que frecuentemente se convierte en estímulo y punto de partida para nuevas investigaciones, a la vez que sirve como demostración del estado actual de la ciencia y del nivel de profesionalidad del investigador.

Referencias

Best, J. (1972). *Cómo investigar en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Blanco, A. y otros. (2001). *Sociología de la Educación, su lugar en la formación de profesores*. La Habana: ISP Enrique J. Varona.

Blanco, A. (2014). Preparación para el Seminario de Tesis. En: V. Aballe y otros. *Metodología de la Investigación Educativa*. Guayaquil: Editorial de la Universidad Católica de Guayaquil.

Bunge, M. (1997). *Ciencia, Técnica y Desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

García Molina, B. (2013) *El discurso científico, teoría y aplicación*. Santo Domingo: Editorial Surco.

Ibarra,F., J. Barcells y otros. (1988). *Metodología de la Investigación Social*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Martínez, H., J. Bacallao y otros. (1986). *Apuntes sobre aspectos metodológicos de la Investigación Científica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Pérez, G., G. García y otros. (1996). *Metodología de la investigación educacional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rojas, R. (1997). *Métodos para la investigación social*. México: Editorial Plaza y Valdés.

Vallejo, L. (1999). *Para insubordinar la mirada*. Medellín: CEID–ADIDA,: Medellín.

Zaterberg, H. (1990). *Teoría y verificación en Sociología*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

FUENTES PARA LA INVESTIGACIÓN

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LOS ARCHIVOS HISTÓRICOS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco

Introducción

En las últimas dos décadas la investigación educativa ha aumentado considerablemente en el estado de Chihuahua, principalmente en el área de historia e historiografía de la educación. Ello se debe a una variedad de factores como el crecimiento de las opciones de estudios de posgrado, el surgimiento de una comunidad de historiadores educativos bastante consolidada, las políticas de financiamiento institucional y docente sustentadas en la producción, y la cada vez mayor interacción entre los grupos académicos locales con los que operan en las instituciones educativas del centro del país.

Hace apenas algunos años, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) estableció la licenciatura en historia con la que fortaleció esta disciplina a nivel estatal, ya que abrió la posibilidad de que las personas interesadas en el área incursionaran de manera profesional en el campo y comenzaran a generar productos de investigación que enriquecen la historiografía regional.

Actualmente la licenciatura enfrenta algunos desafíos que se desprenden de las posibilidades investigativas que ofrece una entidad que históricamente se ha caracterizado por una cultura de subvaloración del patrimonio histórico documental, tal y como lo han evidenciado algunos autores (Trujillo, Pérez y Hernández, 2011).

El presente trabajo se ocupa de revisar el papel de los archivos históricos como recursos para la enseñanza de la historia y los aportes que ofrece en la formación de los futuros licenciados, quienes construyen sus trabajos de tesis a partir de las fuentes primarias. Así mismo se revisan los alcances y limitaciones que existen en Chihuahua, a partir de las acciones emprendidas por las autoridades gubernamentales para rescatar y poner a disposición del público la documentación que forma parte del patrimonio histórico del estado.

La licienciatura en historia de la UACH tiene la misión de formar profesionistas con una preparación integral, humanística, reflexiva, analítica y crítica. Pretende dotar a los egresados de las herramientas teórico–metodológicas que les permitan dar respuesta a problemas de identidad sociocultural y de innovación que favorezcan la comprensión holística del presente y la proyección de metas hacia el futuro.

Para desarrollar las actividades académicas del programa, como en la mayoría de las carreras humanísticas, una buena parte de los cursos que integran el Plan de Estudios se especializan en los aspectos que dan sustento a la elaboración de un documento final de titulación, que preponderantemente consiste en una tesis. Para su elaboración, los estudiantes deben involucrarse de lleno en actividades de investigación que descansan en el trabajo con fuentes primarias localizadas en los archivos históricos de la entidad.

El énfasis que los cursos de los últimos semestres de la licenciatura le conceden a la investigación y difusión del conocimiento histórico, obliga a replantear el papel de los archivos históricos como recurso didáctico para la formación de los estudiantes en esta línea y las posibilidades reales que existen a lo largo y ancho del estado de Chihuahua para llevarlas a cabo. Igualmente lleva a revisar el debate teórico actual a fin de incorporar otras fuentes de consulta para la construcción del conocimiento histórico en un contexto creciente de productividad académica en el campo.[1]

Identificar los alcances y limitaciones de los archivos históricos en la formación de investigadores permite reflexionar sobre la orientación que debe tomar la licenciatura en historia de la UACH para potenciar la elaboración de trabajos de los estudiantes y a la vez ayuda a vislumbrar fuentes alternativas para la producción.

La investigación histórica en Chihuahua durante la última década

La producción en el área de historia en Chihuahua tuvo avances importantes a lo largo del siglo XX. Aunque la generación de conocimiento estuvo concentrada en las instituciones y grupos de investigadores del centro del país, en nuestro estado se cons-

1. El término campo se entiende como la configuración de relaciones objetivas entre los sujetos dedicados a la investigación educativa, en donde hay un reconocimiento mutuo, se genera debate y se desatan luchas de poder encaminadas a establecer la hegemonía de algunos grupos o individuos sobre otros (Martínez, 2011).

tituyó la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos que realizó importantes aportaciones. Proyectó los trabajos de personajes que actualmente son consideradas como los grandes historiadores de nuestro estado: Francisco R. Almada, José Carlos Chávez Flores, León Barrí Paredes, Armando B. Chávez, Silvestre Terrazas, José Fuentes Mares, entre otros.

Específicamente en el área de historia e historiografía de la educación hubo poca producción y de manera aislada. Trujillo, Pérez y Hernández (2011) señalan que hasta antes de 1985 la investigación educativa fue desarrollada principalmente por maestros, predominó un enfoque descriptivo en los escritos, la difusión fue escasa y había carencias importantes en la fundamentación teórico metodológica de los trabajos, lo que nos habla de un campo investigativo en construcción. Los mismos autores mencionan que de 1985 a 2007 es cuando surge propiamente la historia e historiografía de la educación como campo consolidado.

Contar con un referente claro acerca de las tendencias que ha experimentado la investigación histórica fue posible hasta inicios del presente siglo. En 2010 se integró un equipo de investigadores de las principales instituciones educativas de nivel superior, encabezado por la entonces Secretaría de Educación y Cultura de Gobierno del Estado, que emprendió un proyecto cuyo resultado fue la publicación de una colección de 10 volúmenes en los que se concentraron reportes de la producción investigativa por área temática, correspondiendo el número 5 a historia e historiografía de la educación (Hernández, Larios, Trujillo y Pérez, 2010).

El resultado de un primer acercamiento a la situación que guardaba la investigación educativa permitió conocer el tipo de producción existente, los intereses temáticos, los investigadores e instituciones con más productos, las condiciones en que se genera la producción investigativa en la entidad y vetas que pueden explorarse. Igualmente la elaboración de lo que finalmente se denominó *Estados de conocimiento de la investigación educativa en Chihuahua* permitió responder a la demanda de la comunidad académica de contar con una agenda de trabajo para la entidad y el reconocimiento mutuo de quienes estaban realizando aportaciones en el campo.

Para sorpresa y beneplácito de los historiadores de Chihuahua, los campos en que se identificó mayor consolidación en ese primer acercamiento fueron precisamente el de historia e historiografía de la educación, junto con sujetos de la educación, género, currículo y lenguas. El primero fue identificado como el que acumuló mayor cantidad y diversidad de productos que lo mismo se agrupaban en tesis,

artículos para revistas y ponencias, que en libros o capítulos de libros (Hernández *et al*., 2010).

La continuidad en los trabajos de sistematización de la producción y condiciones en que se generaron permitió que dos años más tarde –en 2012– el grupo de académicos que ya se había aglutinado en la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, trabajara en otro proyecto para elaborar un Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua en el periodo 2000–2011 que también arrojó resultados importantes (Martínez, 2012). De los 52 libros producidos, 47 corresponde al área temática de historia e historiografía de la educación, por lo que concluye que *"solo un pequeño grupo tiene el oficio de investigador y que los agentes que están publicando su producción se concentra en una sola área temática"* (Martínez, 2012, p. 76).

Este breve recorrido explica en parte por qué la investigación histórica está cobrando importancia, lo que ha detonado en el establecimiento de opciones educativas especializadas como la que ofrece la UACH y en la institucionalización de esta temática como parte de las líneas de investigación en la mayoría de los posgrados relacionados con educación que se ofertan en el estado. El efecto colateral es una mayor demanda de insumos para la construcción del conocimiento histórico, que podrá fortalecerse en la medida que los grupos académicos y las mismas instituciones educativas emprendan acciones encaminadas a establecer mejores condiciones para realizar esta práctica.

La conservación del patrimonio histórico documental

La cultura que ha prevalecido en el estado de Chihuahua en relación a la conservación del patrimonio histórico es escasa. Trujillo, Pérez y Hernández (2011) explican que a pesar de los avances obtenidos en los últimos años relacionados con el establecimiento de normas para obligar a las dependencias públicas a poner a disposición del público la información que generan, el vacío vá más allá y se relaciona con la aplicación de las disposiciones para la acumulación, sistematización, conservación y acceso a los documentos ya que *"la historia local está plagada de ejemplos en los que archivos completos de algún ayuntamiento, administración pública estatal y/o periodo o acontecimiento importante son destruidos en actos premeditados, por negligencia u omisión"* (p. 15).

Trujillo, Pérez y Hernández (2011) evidencian que a lo largo y ancho del estado

se ha perdido documentación importante sobre la época colonial, la etapa independiente y de los principales acontecimientos nacionales; además de mencionar que aún está pendiente el establecimiento del Archivo General del Estado de Chihuahua que debería concentrar la documentación que actualmente está dispersa en decenas de bodegas y cuartos de archivo muerto que posteriormente van a dar a la basura, limitando seriamente la posibilidad de realizar trabajos de investigación sobre temas coyunturales o estudios en el futuro.

En años recientes es cuando programas del Archivo General de la Nación y del Instituto Chihuahuense de la Cultura han realizado acciones tendientes a rescatar la documentación disponible en los ayuntamientos, a fin de organizar la operación de los archivos históricos municipales. Gracias a este tipo de programas y a las iniciativas de las propias autoridades locales, es como surgen espacios acondicionados específicamente para realizar actividades de investigación en municipios como Chihuahua, Guerrero, Meoqui, Parral, entre otros.

El fenómeno de descuido y falta de valoración del patrimonio histórico no es exclusivo del estado de Chihuahua. Arteaga y Camargo (2011) encabezaron un proyecto a nivel nacional para rescatar los archivos históricos de las escuelas normales y documentaron serias limitaciones en 55 instituciones de 22 estados del país. Solamente en algunas escuelas normales y dependencias relacionadas con el área educativa han realizado acciones de conservación documental. Señalan que:

> Cierto es que instituciones como los ahora extintos Consejo Nacional Técnico de la Educación, Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, la Dirección General de Educación Normal, el Instituto Federal de Capacitación, algunos gobiernos estatales como Nuevo León, Veracruz y Michoacán, así como escuelas normales como la Veracruzana, realizaron esporádicos esfuerzos para dar a conocer colecciones de fuentes primarias en una labor siempre insuficiente y frecuentemente no sistemática (Arteaga y Camargo, 2011, p. 1).

Este contexto de subvaloración del patrimonio documental obliga seriamente a repensar el papel de este recurso para la formación de los nuevos investigadores y a la posibilidad de realizar acciones desde las instituciones educativas para generar una cultura de aprecio y cuidado del patrimonio histórico; además de intensificar su uso. En este sentido ya no se trata de establecer normas para ello –pues existen desde 2013

con la Ley de Archivos del Estado de Chihuahua– sino en buscar la manera de que se hagan efectivas.[2]

Papel de los archivos históricos en la formación de investigadores

Evidentemente la práctica profesional de la investigación histórica por parte de personas especializadas, ha permitido que las limitaciones en cuanto a disposición de fuentes primarias en archivos históricos no sea un obstáculo, ya que ellos disponen de herramientas teóricas y metodológicas que les facilitan aprovechar otras fuentes para la construcción de sus trabajos: los testimonios orales, la hemerografía, la iconografía, los sitios históricos, la bibliografía secundaria, entre otros. Sin embargo cuando nos enfrentamos a la tarea de formar a los nuevos historiadores es cuando se reconoce el papel fundamental que tiene el archivo histórico como recurso para el aprendizaje.

Lo anterior lleva a reconocer que los trabajos de investigación que pretendan aportar elementos para la generación de conocimiento, deben estar sustentados en fuentes primarias entre las cuales los documentos de archivo representan un insumo indispensable, aunque no sea el único. Arteaga y Camargo (2011) apoyan esta idea asentando que las fuentes son requisito para que el historiador pueda probar la validez de sus afirmaciones.

En este sentido, el principal insumo con que cuentan los docentes encargados de los cursos de investigación de la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua son los archivos históricos, pero la experiencia obtenida en los últimos años nos permite identificar serias limitaciones para el ejercicio de una práctica investigativa abierta y suficientemente formativa.

Aun y cuando la mayor parte de los estudiantes se encuentran cursando la carrera en la ciudad de Chihuahua y suponiendo que por habitar en la capital dispondrán de condiciones adecuadas para acceder a los espacios públicos en donde existe informa-

2. A pesar de que la Ley de Archivos del Estado de Chihuahua está vigente, su aplicación ha sido nula en lo concerniente a la preservación del patrimonio documental y aun no se han generado mecanismos para que en cada dependencia existan archivos históricos abiertos al público. La misma aplicación de esta normatividad se delegó en el Archivo General del Estado que no existe, al menos en términos comparativos con el Archivo General de la Nación (POE, 2013).

ción para la fundamentación de sus temas, la realidad ha demostrado que enfrentan muchos obstáculos.

En los últimos tres años se ha aplicado un instrumento de diagnóstico a los estudiantes de la modalidad virtual de la licenciatura en historia para que, de acuerdo al tema seleccionado para su trabajo de tesis, indaguen en sus comunidades acerca de los archivos públicos disponibles para el desarrollo de su trabajo. Los resultados reflejan que solamente en la ciudad de Chihuahua y Ciudad Juárez existen condiciones favorables para acceder a la documentación, aunque con dificultades.

En el resto de los municipios analizados (Guachochi, Hidalgo del Parral, Guerrero, Meoqui, entre otros) los estudiantes enfrentan dificultades que van desde los horarios limitados para la atención al público (9:00 a 12:00 horas), los trámites burocráticos mediante oficios de sus escuelas para permitir el acceso, los conocimientos archivísticos del personal que atiende, hasta la poca disponibilidad de documentos que apoyen su tema de investigación.

Si el análisis se extiende a otros espacios en los cuales existen documentos con valor histórico, las dificultades son mayores. Por ejemplo, en las instituciones educativas existe un amplio desconocimiento sobre los alcances y limitaciones de las disposiciones vigentes para saber hasta qué punto pueden permitir el acceso a la documentación "interna" habiendo casos en los que –incluso– niegan el acceso a los estudiantes por considerar que un documento generado hace más de 50 años puede estar protegido por las disposiciones en materia de protección de datos personales o porque pueden evidenciar a una determinada administración directiva.

En otros espacios como las hemerotecas, los estudiantes se enfrentan al problema de escasez de ejemplares de periódicos con antigüedad superior a las dos décadas debido a la cantidad de espacio requerido y a la destrucción o pérdida de que han sido objeto. En la Hemeroteca Municipal de Chihuahua –por ejemplo– los ejemplares más antiguos son de la década de 1960 pero incompletos.

Conclusiones

1. Hay contradicciones entre la idea que existe en Chihuahua sobre la importancia de los documentos históricos como elementos para conocer el pasado y lo que socialmente se hace para aprovecharlos. En la práctica las dispo-

siciones normativas no se cumplen, los recursos para habilitar espacios de consulta no se invierten y las instituciones públicas destruyen, mutilan o pierden la mayor parte de la documentación histórica.

2. Ante un panorama de crecimiento de la investigación en el estado de Chihuahua es posible augurar que las propias comunidades académicas presionarán para el fortalecimiento de normas y acciones tendientes a rescatar, organizar, preservar y poner a disposición del público interesado los documentos históricos generados en las dependencias de gobierno y en los organismos descentralizados y autónomos que reciben financiamiento público.
3. El crecimiento de una comunidad de investigadores especializada en el rescate del conocimiento histórico permitirá la generación de más y mejores productos que indirectamente impactan en el cuidado y preservación del patrimonio documental. El uso cotidiano irá presionando a las mismas autoridades de gobierno para generar las condiciones y establecer los espacios que faciliten esta práctica.
4. Es necesario que los investigadores en el área de historia fortalezcan el trabajo colegiado y generen redes académicas que incidan en la generación de una opinión pública que favorezca la cultura de preservación del patrimonio documental. A la vez, de manera organizada y en colectivo, es más factible incidir en las políticas de gobierno que se encaminan a establecer mejores condiciones para el desarrollo de esta práctica y a la orientación de sus proyectos hacia estos fines.
5. Se requiere un mayor intercambio entre las instituciones educativas dedicadas a la formación de investigadores para generar espacios de diálogo y debate académico que permitan analizar las problemáticas que enfrenta la investigación histórica en el estado y que generen acciones conjuntas para resolverlas.
6. El valor del documento primario como insumo para la generación del conocimiento histórico es insustituible. Se complementa con los testimonios orales, los lugares históricos, la hemerografía, la iconografía, entre otros, pero no los sustituye del todo.

Referencias

Arteaga Castillo , B., y Camargo Arteaga, S. (noviembre de 2011). Los archivos históricos de las escuelas normales y la historia ignota de la formación de maestros en México. *Memoria electrónica del XI Congrso Nacional de Investigación Educativa*. México DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hernández Orozco, G., Larios Guzmán, M. E., Trujillo Holguín, J. A., y Pérez Piñón, F. A. (2010). *Historiografía de la Educación* (Vol. 5). Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.

Martínez Escárcega , R. (2011). *Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento.* Chihuahua: Instituto de Pedagogía Crítica / Doble Hélice Ediciones.

Martínez Escárcega, R. (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua.* Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.

POE. (26 de 06 de 2013). Ley de Archivos del Estado de Chihuahua. *Periódico Oficial del Estado*. Recuperado el 3 de agosto de 2015, de http://www.congresochihuahua.gob.mx/biblioteca/leyes/archivosLeyes/999.pdf

Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A., y Hernández Orozco, G. (junio de 2011). La conservación de archivos públicos: una ventana para mirar al pasado. *Acceso, Revista del Instituto Chihuahuense para la Transparencia y Acceso a la Información Pública*, 17–24.

Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A., y Hernández Orozco, G. (2011). La investigación historiográfica en Chihuahua: un Balance Preliminar. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*(2), 5–14.

Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A., y Hernández Orozco, G. (2012). Historiografía de la educación en Chihuahua: el camino hacia la consolidación del campo investigativo. En M. S. Aguirre Lares, *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio* (págs. 97–116). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC / Doble Hélice Ediciones.

USO DE FUENTES PRIMARIAS PARA LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN EL POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Guillermo Hernández Orozco
Francisco Alberto Pérez Piñón

Introducción

Uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), es la construcción de su temática de investigación en función de las fuentes primarias a las que pueden acceder y que responden al enfoque metodológico que plantean en sus trabajos. En los últimos dos años la elección de los doctorandos se inclina hacia el trabajo con fuentes orales y con documentos de archivo como recursos que se distribuyen proporcionalmente en las investigaciones concluidas en el periodo que va del 2013 a 2015.

En este artículo se analizan cuatro tesis doctorales que fueron presentadas para obtener el grado en el periodo antes mencionado, teniendo como propósito identificar los alcances y limitaciones de las fuentes consideradas para sustentar la investigación y la relación que guardan como recursos para el aprendizaje de la historia, tanto en el contexto del investigador como en el ámbito escolar en donde se pueden utilizar esas producciones como apoyos bibliográficos de los temas que integan el currículo.

Este trabajo pretende, de igual manera, establecer algunas reflexiones y consideraciones relacionadas con la importancia de construir alternativas que propicien que los productos de investigación que se derivan del posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, sean incorporados en los procesos educativos de las instituciones que trabajan la enseñanza de la historia, pues la experiencia ha demostrado que la generación de conocimiento científico se orienta más al cumplimiento de los requisitos de los programas oficiales destinados a los investigadores, que a la vinculación efectiva entre la investigación y los usuarios potenciales (Gil, 2010).

El doctorado en educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua es una opción de posgrado, tiene como objetivo contribuir al

mejoramiento de la educación mediante la formación y especialización de recursos humanos altamente calificados, que estén en posibilidades de desarrollar investigación de alto nivel, apegada a estándares internacionales. Actualmente se encuentra en proceso de liquidación, ya que fue sustituido por un nuevo programa (Doctorado en educación, artes y humanidades) que se incorporó en 2016 al Padron Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Las políticas educativas actuales consideran que nuestro país enfrenta el reto de impulsar al posgrado como una opción para el desarrollo de la investigación científica, la innovación tecnológica y la competitividad que el país necesita para formar parte de la economía globalizada (Gobierno de la República, 2013). En tal sentido, desde hace diez años el programa ha venido impulsando el mejoramiento de la educación a partir del conocimiento y resolución de problemas educativos, tomando como herramienta la investigación científica que se distribuye en tres líneas de generación y aplicación de conocimiento: procesos de innovación educativa, aprendizaje individual y colectivo en organizaciones educativas e historia e historiografía de la educación. En esta última se han generado proyectos de investigación con un impacto importante en el Sistema Educativo de Chihuahua y en el debate académico nacional.

Las características de operación del doctorado en educación obligan a los estudiantes a desarrollar actividades graduales de introducción al campo de la investigación educativa, que comienzan con el establecimiento de un proyecto de trabajo y continúan con la publicación periódica de avances. La elaboración de ensayos, artículos para publicaciones locales, presentación de ponencias en congresos (nacionales e internacionales) y publicación de artículos en revistas arbitradas, son parte de los mínimos curriculares para cada uno de los semestres.

La dinámica de trabajo transdisciplinario y el énfasis en la elaboración del documento de tesis ha llevado a los estudiantes a diseñar mecanismos efectivos que les permitan desarrollar proyectos viables y pertinentes, con impacto en las discusiones educativas de actualidad. Han buscado incursionar en aspectos teóricos y metodológicos que se ven reflejados en la novedad científica que su documento de titulación ofrece a la línea temática de investigación.

Para el área de historia e historiografía de la educación ha representado un reto abrir camino en un campo de investigación que durante décadas estuvo caracterizado por la falta de oficio de quienes lo ejercían, llevando a la poca rigurosidad científica en los trabajos (libros, capítulos de libros o artículos para revistas) y al predomino

de una sola fuente (los documentos de archivo). Algunas investigaciones recientes (Hernández, *et al.*, 2010) señalan por ejemplo, que las personas encargadas de escribir la historia de la educación en Chihuahua no cuentan con una formación profesional en esta disciplina ya que la inmensa mayoría son maestros que se involucran en esta actividad por gusto. Esta situación explica el por qué la mayor parte de los productos generados en el periodo 1985–2010 (libros) fueron desarrollados con esfuerzos individuales y la publicación con recursos de sus propias instituciones.

Este breve análisis muestra cómo el doctorado en educación rompe –de alguna forma– con el paradigma existente en Chihuahua en relación a la falta de profesionalización de los investigadores del área. Ahora puede decirse que existe un nivel de especialización de los historiadores, que se refleja en el impacto que tienen los productos generados –a partir de las tesis– en el debate académico y en la generación de conocimiento novedoso, plasmado en otros derivados (libros, ponencias, capítulos de libros, artículos, entre otros).[1] Este fenómeno coincide temporalmente con lo que señalan algunos reportes sobre el estado de la investigación en Chihuahua, que muestra la incorporación reciente de los actores locales en organismos académicos nacionales con reconocimiento social –Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Sistema Nacional de Investigadores– a un nivel incipiente, que refleja la gestación del campo (Martínez, 2012).

El reto para los investigadores del programa de doctorado en educación es sumarse al impuso que está tomando la investigación educativa en Chihuahua y superar las dificultades iniciales que representa el planteamiento de sus proyectos de investigación, con base en las fuentes que los sustenten. La experiencia derivada de las cuatro tesis que fueron elaboradas en el periodo de 2013 a 2015 puede ofrecer algunas pautas a seguir para que los estudiantes consideren el papel de las fuentes orales y de los documentos primarios, así como el sustento metodologico para aprovecharlos.

1. A manera de ejemplo, la tesis titulada *La educación socialista en Chihuahua 1934–1940. Una mirada desde la Escuela Normal del Estado y Cultura Menonita: educación y salud 1922–2015* han tenido impacto sobresaliente a nivel estatal. La primera derivó en una propuesta para rescatar el patrimonio histórico documental que resultó premiada por el Instituto Chihuahuense para la Transparencia y Acceso a la Información Pública en 2010, fue galardonada con el premio Chihuahua 2013 en Ciencias Sociales y finalmente se publicó como libro en 2015. La segunda fue retomada por el Gobierno del Estado de Chihuahua para delinear la política educativa para el grupo Menonitas en el programa gubernamental Chihuahua Vive con los Menonitas y además a derivado varias publicaciones.

Los trabajos de investigación con fuentes de archivo

Es difícil entender la construcción del conocimiento histórico sin apego a las fuentes que den sustento al dato, sin que por ello el investigador tenga que someterse al viejo paradigma positivista que pugnaba por la reproducción del pasado tal como fue (Barros, 1993). El papel del sujeto en el nuevo paradigma historiográfico consiste en la posibilidad de criticar las fuentes y explorar nuevos procedimientos metodológicos, producto de la incorporación de otras fuentes. Arteaga y Camargo (2011, p. 2) señalan que "No hay historia sin fuentes, sólo a partir de ellas el historiador puede probar la validez de sus afirmaciones. La mera especulación, la fantasía sin asideros, la imaginación sin evidencias (ejercicios valiosos sin duda) tienen lugar en otros espacios pero no en el de la ciencia histórica."

En el periodo de análisis –2013–2015– se revisaron dos tesis sustentadas en documentos primarios: *La educación socialista en Chihuahua 1934–1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado* (Trujillo, 2013) y *Desamparo y protección infantil en Parral, Chihuahua* (Coronado, 2013). Ambos trabajos son un referente importante en la formación de nuevos investigadores, puesto que remiten a una reflexión profunda acerca de las potencialidades de temas en los que aparentemente no existen documentos primarios que los sustenten y en el curso de la investigación van apareciendo los insumos en los lugares inesperados.

Para efectos de este trabajo, una fuente primaria se entiende como:

> […] todo aquel elemento que nos proporciona datos acerca de un objeto de estudio determinado que por ser "original" nos permite reconocer los rasgos característicos o reconstruir la historia del objeto en cuestión. En las Ciencias Sociales tomamos como fuente primaria los acervos documentales o fuente documental que contengan material de primera mano relativo al fenómeno que se pretende investigar (Villegas, s/f: p. 1)

En la investigación sobre la educación socialista (Trujillo, 2015) se explotan las fuentes del Archivo Histórico Universitario, que es uno de los espacios de la ciudad de Chihuahua más completo y organizado. La misma orientación del tema remite al investigador a este espacio que concentra la documentación del antiguo Instituto Científico y Literario del Estado, pero la alimentación del tema quedaría muy limita-

da si se apegara exclusivamente a esa fuente. El trabajo abre su campo de exploración y encuentra una veta –poco socorrida por los investigadores– en el Archivo de Concentración de Gobierno del Estado.

Para el caso de la tesis sobre desamparo y protección infantil (Coronado, 2013) ocurre una situación similar al trabajo anterior, ya que el insumo principal lo constituye la documentación del Archivo Histórico Municipal de Parral y el Archivo del Obispado. La demanda del trabajo y la temática llevan a revisar la documentación disponible en la Casa Hogar de Parral –que en ese momento se identifica como objeto de estudio– y de allí surge un caudal de información contenida en archivos fotográficos y en archivos personales de exalumnos y religiosas que fueron identificadas en esos materiales.

En ambas investigaciones puede deducirse que la tarea de identificar las fuentes de consulta no está determinada directamente por el tema de estudio, sino que la agudeza del investigador lo conduce hacia las sendas en donde se localiza la información, permitiendo aprovechar fuentes diversas como los archivos muertos, las colecciones familiares, la iconografía, entre otras. Igualmente la información se triangula con otros recursos como los testimonios orales obtenidos de entrevistas y las fuentes secundarias que le dan solidez a los datos encontrados.

Los trabajos de investigación con fuentes orales

En los trabajos sustentados en fuentes orales se ubican *Intersubjetividad, sucesos y coyunturas: un estudio historiográfico del ICSA en la UACJ* (Arcudia, 2013) y *Cultura Menonita: educación y salud 1922–2015* (Islas, 2015), cuya base para la obtención de datos son las entrevistas a personajes directamente relacionados con el tema de estudio, existe una propuesta metodológica novedosa que se desprende de las posturas actuales que permiten otorgarle rigurosidad a los testimonios de los sujetos que anteriormente –ceñido a otros paradigmas– era caracterizado como una interpretación subjetiva de los hechos.

Arcudia (2013) considera que la historia oral permite *"indagar con profundidad y detalle los hechos y opiniones de quienes intervienen en la construcción del ambiente humano escolar"* (p. 110) y le asigna un valor importante a los actores y su intervención en los sucesos que ocurridos en la cotidianidad de la institución analizada. Enfatiza la

necesidad de considerar las versiones de los sujetos no como "verdades universales", sino como interpretaciones de los actores que permiten acercarnos a la visión que tienen de los fenómenos que les tocó vivir. En este proceso se distingue la intersubjetividad como concepto que engloba múltiples subjetividades: la del informante que proporciona el dato, la del investigador que lo interpreta y la que media al asentar el relato en un escrito.

Con la investigación de los menonitas (Islas, 2015) la autora identifica las dificultades de acercarse a una cultura diferente para conocer la historia de las personas o de la comunidad, en donde el idioma es la principal barrera. En tal sentido, la herramienta metodológica que utiliza es la historia oral que se fundamenta en entrevistas a profundidad y encuestas cualitativas. A pesar del reconocimiento de las potencialidades de los testimonios orales no dejan de lado otros recursos para la construcción del conocimiento histórico como son los documentos históricos atesorados por las familias, diferentes artículos de investigación y la revisión del diario de campo de estudiantes de la licenciatura en enfermería de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, quienes conviven con pacientes menonitas de ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua (Islas, 2015).

En los dos trabajos elaborados con el enfoque de historia oral, podemos deducir que la rigurosidad es la que otorga validez al dato, pues hay un posicionamiento en el sentido de asentar las versiones de los sujetos como visiones particulares y propias de los hechos, pero que en las más de las veces se contrastan con otras fuentes derivadas del análisis bibliográfico o de la revisión de fuentes primarias. Estas últimas no se utilizan con el fin de descartar o restar validez al testimonio oral, sino como recursos para enriquecer la crítica y análisis del tema.

Conclusiones

Los alcances y limitaciones que ofrecen los documentos de archivo para elaborar trabajos de investigación, están determinados por la disposición de espacios públicos de consulta, pero no se limita a ellos. Las dos tesis que se basaron en este tipo de fuentes nos dan muestra que la inquietud del investigador y su capacidad de hurgar en otros espacios es un elemento que complementa la forma tradicional de consulta. Las vetas que se localizan en archivos muertos, en colecciones familiares o en testimonios materiales enriquecen enormemente cualquier investigación.

Los dos trabajos analizados y sustentados en las fuentes orales nos permiten apreciar la importancia de considerar otros recursos para la construcción del conocimiento, que se alejan de las concepciones tradicionales –fundamentadas en el paradigma positivista– de que solamente los documentos primarios pueden dar validez al dato sobre un hecho histórico. La rigurosidad metodológica, la sistematización de los datos y la intersubjetividad presente en la investigación histórica son elementos que le otorgan valor científico.

Tanto en las investigaciones derivadas de fuentes de archivo, como las que se basan en fuentes orales constituyen recursos para la enseñanza en los programas de licenciatura, maestría y doctorado en la medida en que pueden ser utilizados como ejemplos para el desarrollo de los trabajos de tesis de los estudiantes. La experiencia de otros investigadores ofrece elementos para reconsiderar otros recursos.

La rigurosidad teórico metodológica de los trabajos analizados es un referente importante para que hayan sido seleccionados para distinciones y para su incorporación como fuentes bibliográficas en los procesos educativos de las instituciones que trabajan la enseñanza de la historia, como es el caso de la licenciatura en historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R." en donde los productos generados (libros, capítulos de libros y artículos) forman parte de la bibliografía de los cursos.

En síntesis, la investigación en el área de historia e historiografía de la educación en Chihuahua se viene consolidando en la última década y su impacto está llegando más allá de los requisitos académicos y de las cuestiones credencialistas para la obtención de grados. La producción circula entre los grupos académicos interesados, se distribuye como bibliografía en los cursos de historia en licenciatura y posgrado, y se afianza como base para sustentar nuevos trabajos.

Referencias

Arcudia García, I. d. (2013). Intersubjetividad, sucesos y coyunturas: un estudio historiográfico del ICSA en la UACJ. Tesis de doctorado. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Arteaga Castillo , B., & Camargo Arteaga, S. (noviembre de 2011). Los archivos históricos de las escuelas normales y la historia ignota de la formación de maestros

en México. *Memoria electrónica del XI Congrso Nacional de Investigación Educativa*. México DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Barros, C. (7–11 de julio de 1993). La historia que viene. *Congreso Internacional Historia a debate*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado el 3 de septiembre de 2015, de http://www.h–debate.com/cbarros/spanish/historia_que%20viene.htm#_ftn1

Coronado Rodarte, R. I. (2013). Desamparo y protección infantil en Parral, Chihuahua. Tesis de doctorado. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Gil Antón, Manuel (2010). El oficio académico: lo slímites del dinero. En Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México*, vol. VII, pp. 419–448. México: El Colegio de México.

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013–2018.* México DF: Gobierno de la República.

Hernández Orozco, G., Larios Guzmán, M. E., Trujillo Holguín, J. A., & Pérez Piñón, F. A. (2010). *Historiografía de la Educación* (Vol. 5). Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.

Islas Salinas, P. (2015). Cultura Menonita: educación y salud 1922–2015. *Tesis de doctorado*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Martínez Escárcega, R. (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua.* Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.

Trujillo Holguín, J. A. (2013). La educación socialista en Chihuahua 1934–1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado. Tesis de doctorado. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Villegas , M. (s.f.). *Guía de archivos históricos de la ciudad de Chihuahua.* Recuperado el 3 de septiembre de 2015, de http://www.uacj.mx/UEHS/Documents/Archivos%20Historicos%20de%20Chihuahua/IntroduccionGuiaArchivosHist.pdf

GRUPOS ÉTNICOS

PROCESOS EDUCATIVOS Y MEDICINA TRADICIONAL RARÁMURI: LA ETNOGRAFÍA COMO RECURSO METODOLÓGICO

Raquel Adilene Escudero González
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Guillermo Hernández Orozco

Introducción

El estado de Chihuahua se ubica en el norte de la República Mexicana y limita por las coordenadas 31°47' y 25°38' de latitud norte, y 103°18' y 109°07' de longitud oeste. Tiene una extensión de 247 187 km^2, que equivale a 12.6% de la superficie del territorio nacional. Se divide políticamente en 67 municipios que cuentan con una gran diversidad fisiográfica, climática y de vegetación (INEGI, 2003).

La etnia Rarámuri se encuentra inmersa en un ambiente que actualmente sufre de desplazamiento territorial, en el cual la escases de centros hospitalarios de calidad y la desforestación de las variedades de plantas medicinales de la región, son problemas ante los cuales es necesario diseñar estrategias educativas que fomenten el arraigo cultural en cuanto a usos y costumbres de la medicina tradicional, con la finalidad de preservar y unificar el uso de la herbolaria en la Alta Tarahumara. Existen postulados teóricos que ayudan a construir una visión más extensa sobre cómo generar esa educación fuera del aula sin currículo, pero con resultados sumamente enriquecedores que ayudarán a unificar criterios en cuanto a la variedad de usos, de la medicina tradicional, de manera que se conserve el arraigo cultural.

Entre ellas podremos adentrarnos a la filosofía de la pedagogía critica en la cual Giroux (2003) hace énfasis en las formas de producción cultural, una acción orientada con sentido histórico y político que a su vez se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo, en otros términos, construcciones medidas por la subjetividad, historia, deseos, necesidades, experiencia y conocimiento disciplinar, intereses políticos, culturales, entre otros.

La etnografía tiene un papel fundamental en el contexto educativo de la región serrana utilizando la variable etnohistórica, la cual nos otorga el balance de la reali-

dad cultural actual como producto de los sucesos del pasado, lo cual nos da pautas para analizar e interpretar la información proveniente de un trabajo de campo, cuyos datos (información verbal y no verbal) consisten en experiencias de los protagonistas del fenómeno o de la observación realizada en el ambiente natural, para comprender lo que hacen, dicen y piensan sus actores, además de cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece.

Las plantas medicinales son el recurso fundamental para generar salud en la cosmovisión Rarámuri, haciendo uso de técnicas tradicionales, explorando su propio entorno en el cual los procesos educativos y manejo de la herbolaria de la región se dan en un ambiente natural, transmitido de generación en generación. La formación educativa que se brinda en el hogar tiene un arraigo cultural que evidencia un elixir de sabiduría, identidad y arraigo cultural que es necesario conocer y conservar. Villaseñor y Magaña (2006) refiere que la medicina tradicional es el principal elemento que explica el binomio salud–enfermedad en las comunidades indígenas de la Alta Tarahumara del estado de Chihuahua.

A la fecha se han reconocido 24 mil 42 especies de plantas vasculares para México, de las cuales la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) registró alrededor de 3 mil con aplicaciones medicinales (Sarukhán et al., 2009), lo que equivale aproximadamente al 12.5% del total de la riqueza florística del país; no obstante, solo 1% se ha estudiado de forma detallada (Aguilar et al., 1994). Solamente se han estudiado 19 plantas para el tratamiento de la diabetes, 12 para la hipertensión arterial y seis con efectos antiespasmódicos (Serrano–Gallardo, 2005; Esquivel–Gutiérrez *et al*., 2012). Por ello es necesario buscar estrategias que ayuden a conservar la amplia gama de herbolaria, pero sobre todo la conservación de una cosmovisión educativa en salud permeada por un sistema de valores y arraigo cultural. De esta manera se evitara la pérdida de conocimiento y manejo de la herbolaria, ya que al adentrarnos a la comunidad de Choguita pudimos rescatar que la cuarta generación ya no conoce el dialecto Rarámuri y la tercera generación maneja solo el 75% de la herbolaria de la región.

Objetivos y sustento teórico–metodológico

Las culturas indígenas desde épocas antiguas han tenido la necesidad de promover una educación en salud, siendo la naturaleza la que dota de este arsenal terapéutico. Con el

desarrollo de la comunidad se han ido aplicando técnicas para el manejo de la herbolaria, que permiten un óptimo desarrollo en salud. En la comunidad es significativa la figura del médico tradicional porque es quien cuenta con la experiencia y conocimiento para el manejo y preparación de las plantas según la sintomatología y patología de que se trate. La Organización Munidal de la Salud (OMS) desde 1976 ha promovido el uso de procederes tradicionales que son seguros y efectivos en atención medica primaria, alcanzando hasta un 80% de la población en los países en desarrollo que utilizan estos procedimientos, ya sea por tradición cultural o porque no existen otras opciones.

Imagen 1. Trabajo de campo en la comunidad de Choguita, municipio de Bocoyna, Chih.

En los países ricos, muchas personas recurren a diversos tipos de remedios naturales porque consideran que "natural" es sinónimo de inocuo. La OMS apoya el uso de las medicinas tradicionales y alternativas cuando éstas han demostrado su utilidad para el paciente y representan un riesgo mínimo. Pero a medida que aumenta el número de personas que utiliza esas medicinas, los gobiernos deben contar con instrumentos para garantizar que todos los interesados dispongan de la mejor información sobre sus beneficios y riesgos.

Actualmente se denomina herbolaria –también conocida como fitoterapia– a la actividad que consiste en extraer "el jugo medicinal" para luego utilizarlo como

medicamento terapéutico. En el siglo XIX comenzó a emplearse el concepto de fitoterapia, gracias al médico francés Henri Leclerc, lo que posteriormente se postularía como medicina tradicional, misma que hace énfasis a todo el conjunto de conocimientos, aptitudes y prácticas basados en teorías, creencias y experiencias indígenas de las diferentes culturas, sean o no explicables, usados para el mantenimiento de la salud, así como para la prevención, diagnóstico y mejora o tratamiento de enfermedades físicas o mentales, lo cual tiene una antigüedad de 2500 años (Vázquez y Quintana, 2008).

La metodología de este trabajo parte de lo cualitativo, permitiendo que exista una correlación entre el investigador y sujeto cognoscente, siendo este método el indicado para el desarrollo de fenómenos sociales. El tipo de investigación etnográfica brinda el parteaguas para adentrarnos a la comunidad, tener una comunicación significativa y poder convivir de cerca con el fenómeno de interés.

González y Hernández (2003) refieren que la etnografía consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es captar el sentido que las personas le dan a sus actos, a sus ideas y al mundo que les rodea. Rodríguez Gómez, en (Woods, 1987, p. 4) la define como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Etimológicamente el término etnografía proviene del griego "ethnos" (tribu, pueblo) y de "grapho" (yo escribo) y se utiliza para referirse a la "descripción del modo de vida de un grupo de individuos".

La etnografía quizá sea el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social. Se profundizó en la etnografía ya que da prototipo a la generación de datos dentro de un mismo entorno, el cual nos permite ser participantes reflexivos y críticos, dando pauta a que los datos emerjan constantemente a luz de los objetos estudiados, siendo el sujeto o investigador parte importante de dicho contexto.

El proceso metodológico de la etnografía consiste en describir e interpreta la realidad observada desde el punto de vista conceptual de los protagonistas. En el caso

estudiado, son los personajes significativos de la cultura Rarámuri los que brinden información sobre el contexto de la herbolaria tradicional de su comunidad.

Imagen 2. Trabajo de campo con autoridades comunitarias y habitantes de la comunidad de Choguita.

La teoría critica de Giroux (2003) consiste en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente, la cual marca que la pedagogía no se limita a la construcción de las aulas si no que está comprometida en las iniciativas que pretenden influir en la producción y construcción del significado. En este caso la pedagogía no se relaciona únicamente con las prácticas de enseñanza sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dicha práctica.

La pedagogía crítica requiere producir la comprensión del otro (Bárcena, 2005). Dicha pedagogía manifiesta las formas de producción cultural, una acción orientada con sentido histórico y político que a su vez se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí

mismos y del mundo, en otros términos construcciones mediadas por la subjetividad, historia, deseo, necesidades, experiencia y el conocimiento disciplinar, intereses políticos y culturales.

Sacristán (1998) refiere que la práctica pedagógica es una acción orientada con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social. Propone tres componentes que se encuentran comprometidos en la actuación de los maestros: uno *dinámico* compuesto por las intenciones personales y sociales que da pertinencia a la educación, un *componente cognitivo* conformado por las construcciones epistemológicas que delimitan las acciones que realizan y un *componente práctico* compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer. De esta manera la práctica es cada actividad socialmente desarrollada con bases históricas sustentables, en la que cada comunidad utiliza sus propios criterios y conocimientos heredados generación tras generación y donde sus integrantes establecen su método para la aplicación del conocimiento. El maestro es productor de saberes: qué se hace, cómo se hace y para qué se hace. Es capaz de recrear aquello con lo cual lo formaron y por ello produce nuevas prácticas pedagógica.

Para obtener el conocimiento, la pedagogía crítica desarrolla acciones desde la propia práctica cotidiana del espacio que se proponga abordar, por lo que permanentemente hace un llamado a "sistematizar las prácticas" como un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y conocimiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido (Ghiso, 1998). Por ello la educación Rarámuri hace un llamado a la concientización, donde el proceder educativo sea permeado en su cosmos cultural, tradicional, identidad y religiosidad, con la finalidad de poder crear un campo educativo que emerge desde su propia concepción.

La construcción del conocimiento desde la práctica demanda empezar a tener conciencia de lo que se realizaba por medio de registros, análisis e interpretación del acumulado existente en lo práctico, en las formulaciones y en las concepciones. Ello es posible, porque se parte del concepto de que a toda sistematización le antecede una práctica y de ella se puede obtener el conocimiento, ya que todo objeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer mismo (Ghiso, 1998).

En cuanto al contexto educativo, los Rarámuri se forman en sus hogares, a los cinco años ya conocen los nombres de los árboles y las plantas, la familia se encarga de educar y transmitir los saberes acerca del medio ambiente, la lengua, sus usos y costumbres de saberes tradicionales. Paradójicamente la educación formal y pública deja

mucho que desear, más de la mitad de los hablantes de la lengua Rarámuri (55.9%) son analfabetas, 28.7 % tiene la primaria incompleta y 24.2% son monolingües (CONAPO, 2000). Lo que actualmente se observa en el ámbito educativo es que dicha formación educativa no se encuentra arraigada a su cultura y su cosmovisión, entendiendo que la educación indígena formal parte un fenómeno complejo que tiene implicaciones organizativas y espaciales, de tal manera que interviene factores como cultura, idioma, identidad e intereses propios y de su comunidad (Mancera, 2013).

Como herencia, el grupo Rarámuri del estado de Chihuahua posee una gran tradición en el uso de la vegetación nativa con fines curativos. En la actualidad, 63% de estas son empleadas por los Rarámuri (Bye, 1999).

Las plantas medicinales constituyen una plataforma esencial en las comunidades indígenas, siendo estas las generadoras de salud en su entorno, además logrando una educación no formal, la cual deja un legado importante en el manejo de la herbolaria de la Alta Tarahumara.

Resultados preliminares

La medicina tradicional Rarámuri forma parte de una herencia familiar, pero no todos los habitantes de la comunidad tienen convicción de su uso, por lo que es evidente que corre el riesgo de extinguirse. Se distinguen ciertos líderes del grupo endémico que manifiestan conocimientos y costumbres que transmiten generacionalmente: abuelos, padres y el medico tradicional Rarámuri, generando de esta manera un plus valor a la medicina tradicional de su región, ayudando a conservar la salud propia y la de su comunidad.

Se muestra que el medico tradicional Rarámuri cuenta con conocimiento amplios sombre el manejo de la herbolaria con la finalidad de canalizarla para cada síntoma o patología como fuese necesario. La etnia tiene una amplia gama terapéutica dotado por la naturaleza de la cual hoy en día sigue persistiendo como uso tradicional en el cuidado de la salud. Sin embargo manifiestan que la tala inmoderada y el abuso de consumo de la herbolaria por parte de los mestizos –para su venta en poblaciones cercanas a su región– tiene el riesgo de extinción de plantas como el Chuchupate, la cual tiene gran relevancia ya que funge como antibiótico, evitando infecciones en las heridas.

Conclusiones

Como punto final se integró un breviario medicinal, en el cual el medico tradicional de la región nos explica de manera gráfica el uso y aplicación de la herbolaria tradicional de la región. En términos educativos, trasciende a una educación no formal brindando un parteaguas en la importancia de la conservación cultural de la medicina tradicional Rarámuri.

	Istafiate blanco	Se prepara mediante infusión, también para dolor de estómago con síntomas infecciosos.
	Verbena	Es utilizada para sanar los golpes o torceduras, extrayendo la sangre coagulada y en sí el golpe hacia afuera, para una pronta recuperación. Se aplica en fomentos con agua caliente diariamente, y también en forma de bebida muy rebajada
	Árnica	Se toma a manera de infusión, para controlar la gastritis muy diluida o en pequeñas cantidades, así como auxiliar en golpes o torceduras en forma de frotaciones.

Tabla 1. Plantas medicinales y usos que les dan los habitantes de la comunidad de Choguita, municipio de Bocoyna, Chihuahua.
Fuente: elaboración propia.

Hierba del sapo

Tiene su utilidad como infusión para ayudar a controlar la diabetes. Por otra parte ayuda a controlar las enfermedades infecciosas de los ojos.

Cáscara de encino colorado

Se utiliza en forma de infusión para lavar las heridas ayudando a su cicatrización, así como de mucha recomendación para amacizar la dentadura realizando gárgaras de la infusión periódicamente.

Poleo

Se hace una infusión y se toma como bebida para niños y adultos cuando presentan deficiencia de sueño.

Cachana

Se utiliza realizando una infusión y suministrada en forma de bebida, para controlar la presión arterial; por otra parte es utilizada para el control de la tos en niños y adultos.

Referencias

Aguilar, A., A. Argueta y L. Cano. (1994). *Flora medicinal indígena de México*. Tomo I. *Atlas de las plantas de la medicina tradicional mexicana*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós.

Bye, R. A. (1999). Medicinal plants of the Sierra Madre comparative study of Tarahumara and mexican market plants. *Economic Botany* 40 (1):103–124.

CONAPO. (2000). *Índices de desarrollo humano*. México: Consejo Nacional de Población.

Esquivel-Gutiérrez, E. R., R. Noriega-Cisneros, M. A. Bello-González, A. Saavedra-Molina y R. Salgado-Garciglia. 2012. Plantas utilizadas en la medicina tradicional Mexicana con propiedades antidiabéticas y antihipertensivas. *Biológicas* 14 (1):45–52.

Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. En M. Ende, *Carpeta de apuntes.* Biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

INEGI. (2003). *XII Censo General de. Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Mancera, F. (2013). La educación indígena de la sierra tarahumara: en la perspectiva del desarrollo humano sostenido. En Visiones de la Educación del Estado de Chihuahua. *Cuadernos de Investigación*, 7–22. Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Melgoza C., A., M. H. Royo M. y J. S. Sierra T. 2005. Listado preliminar de la flora del estado de Chihuahua. Resumen. Simposio Internacional "El conocimiento botánico en la gestión ambiental y el manejo de ecosistemas". In: 2do Simposio Botánico del Norte de México. Durango, Dgo. México. 24 pp.

Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Sarukhán, J., P. Koleff, J. Carabias, J. Soberón, R. Dirzo, J. Llorente–Bousquets, G. Halffter, R. González, I. March, A. Mohar, S. Anta y J. de la Maza. (2009).

Capital natural de México. Síntesis: conocimiento actual, evaluación y perspectiva de sustentabilidad. México: Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad.

Serrano-Gallardo, L. B. 2005. Actividad antiespasmódica de extractos de plantas medicinales en preparaciones de íleon de cobayo. Tesis de Doctorado. Facultad de Medicina, UANL. Monterrey, N. L., Méx. 72 p

Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, vol. 10, núm. 2, 50–63.

Vázquez Lazo, Carmen y Quintaba Ramírez, Mileydi. (2008). Uso de las plantas medicinales por pobladores de Artemisa. *Rev Cubana Enfermer* [online]. 20.

Villaseñor, J. L. y P. Magaña R. (2006). Plantas introducidas en México. *Ciencias*. 38:38-40.http://www.ejornal.unam.mx/cns/no82/CNS0000008210.pdf

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

REPRESENTACIONES SOCIALES: COLONIA LEBARON, CHIHUAHUA

Stefany Liddiard Cárdenas
Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco

Introducción

Este documento es resultado del desarrollo de la investigación doctoral que se encuentra en su fase inicial, en la cual se prioriza la necesidad de rescatar, explicar e interpretar el cómo un grupo social que radica al noroeste del estado de Chihuahua ha forjado su identidad desde su llegada en 1955, año en el que se albergaron en territorio mexicano con el firme objetivo de conservarse como una agrupación religiosa cohesionada, capaz de continuar con una serie de creencias, costumbres e ideologías profesantes, entre las que se encontraron la práctica de la poligamia, aspecto que se considera como parte importante de la historia de esta comunidad mas no es el centro de interés de este trabajo investigativo. Se presenta como parte de los resultados, debido a que su importancia radica en ser parte de la reconstrucción histórica.

Esta práctica de matrimonio plural fue rechazada y castigada en los Estados Unidos de Norteamérica a partir del año de 1862, al proclamarse la Ley Morill, que consideró ilegal desde ese momento tener más de una esposa; pero no fue hasta 1882, con la Ley Edmunds, en la que se prohibía la cohabitación con más de una mujer, cuando fueron perseguidos y condenados por este proceder. En realidad uno de los factores que detonaron esta nueva legislación fue que el número de miembros de la iglesia mormona había aumentado considerablemente, ocasionando que familias enteras salieran en busca de lugares donde respetaran sus creencias y formas de organización. Actualmente sólo dentro de algunas de ellas se siguen conservando como parte de su cotidianeidad.

Este trabajo busca explicar cómo y porqué las manifestaciones culturales de los mormones fundamentalistas de la Colonia LeBaron son muestra de la construcción y reconstrucción de sus representaciones sociales y comportamientos. Se pretende analizar cómo es la forma en que sus costumbres permiten que los habitantes integren estas representaciones colectiva e individualmente. Posteriormente, se busca que este análisis brinde la oportunidad, tanto a los miembros de esta comunidad como a

las sociedades cercanas, de cuestionarse estos procesos y repensar en sus significados desde una visión compleja y fundamentada que aclare prejuicios y estereotipos, fomentando el respeto al multiculturalismo.

Antes de continuar, es importante hacer la aclaración de dos aspectos, el primero es que esta comunidad reconoce que mantiene las consideraciones primigenias de la Iglesia mormona, pero no sigue con los preceptos actuales de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días; por lo que se consideran en este texto, como un grupo religioso de mormones fundamentalistas, iglesia denominada como "The Church of the Firstborn of the Fulness of Times" y son solo algunas familias que se mantienen como parte de esta iglesia; en segundo lugar también se hace la aclaración de que durante los años posteriores a su llegada, la comunidad que inició con un mínimo número de familias norteamericanas que migraron por causas sociales, políticas y religiosas a este lugar en el municipio de Galeana, hoy en día, coexisten con hogares mexicanos y en su mayoría son familias México-americanas descendientes de los primeros inmigrantes.

Ahora bien, al hacer la revisión de los documentos en donde se exponen trabajos, ensayos, reportes e investigaciones de esta comunidad en particular, se concluye que son mínimos en cantidad, incluso que existe un desconocimiento o confusión de tan valioso grupo que es parte de la riqueza cultural del estado de Chihuahua, lo que confirma la importancia y factibilidad de realizar esta investigación con este grupo en particular.

Esta desatención de la que se habla, comienza desde los referentes históricos, el recorrido existencial, e incluso el poco relieve que se les da a las contribuciones que han realizado a la sociedad Chihuahuense.

En los textos que han sido redactados por agentes externos se observan análisis y juicios desde diferentes perspectivas, pero que en su mayoría culminan siendo críticas sensacionalistas. En esta ocasión, la atención está centrada en los aspectos educativos, es decir, en cómo la educación informal mediante sus prácticas pedagógicas, van conformando las representaciones sociales de la comunidad y éstas a su vez le brindan una tónica particular.

Ahora bien, un eje fundamental es el ámbito de la educación informal, en donde se puede observar que a pesar de que los habitantes de la colonia LeBaron asisten a escuelas oficiales cercanas a las que también acude población no LeBarona, los primeros mantienen rasgos identitarios particulares a pesar de convivir con individuos de los poblados circundantes, lo que direcciona la mirada a la educación informal que

es donde recae el mayor peso al momento de configurar sus representaciones sociales.

También es necesario aclarar que esta agrupación mormona no es contemplada como diferente, respecto a las personas de cualquier otra región, sino que, como es sabido, todos los seres humanos van conformándose por una serie de acontecimientos como el origen, historicidad, familia, creencias, condiciones económicas, educación comunitaria, educación escolarizada, aspectos políticos, sociales, geográficos, entre otros; que desde su nacimiento direccionan su camino y dan como resultado la perspectiva de la vida, su manera de ser, pensar, misma que se va fraguando con la interacción estrecha o aislamiento parcial con el mundo que le rodea.

Es por todo lo anterior que esta investigación centrada en el acercamiento a las representaciones sociales de los Mormones que habitan en la colonia LeBaron, lo que anima el presente trabajo.

Objetivo y sustento teórico-metodológico

El propósito fundamental que marca esta investigación es reconstruir y explicar la existencia mormona a lo largo de su historia, considerando los aspectos prioritariamente desde su llegada al estado de Chihuahua, procedentes del país vecino Estados Unidos de Norteamérica. Dicha reconstrucción es concebida como un reacomodo, aunado al análisis de los diversos factores que dan cuenta de sus representaciones sociales y que tienen como mediación la educación recibida, atendiendo también los principios emanados de su recorrido existencial pero centrado principalmente en su vida en Chihuahua, a sabiendas que la interacción con el contexto que le rodea le proporciona la tónica específica a esta comunidad. Así mismo, se pretende explicar las características básicas relativas a creencias, familia, función de la escuela, valor de la economía, la solidaridad, la familia monógama o ampliada, resaltando de nuevo que todas estas, tienen a su vez sus condiciones concretas fraguadas poco a poco en el entorno cultural en el que se desenvuelven.

Debido a que el campo de acción se refiere al entendimiento del comportamiento humano como respuesta a un orden grupal, en donde las relaciones van desde lo social hasta lo mental, se le otorga significancia tanto al proceso como al contexto, siendo la razón principal de la selección la teoría de las representaciones sociales, adecuado para dar explicación a las realidades inmersas en el campo de la educación y la cultura

de los sujetos de la colonia, identificando cómo se constituyen y qué influencia tienen entre sí. La educación es reconocida como un hecho social y concebida desde un sentido amplio, en donde no se puede dejar de lado algunos aspectos que se encuentran íntimamente ligados y entramados como lo es la familia, la comunidad, la religión, la política y el sistema educativo en el que se encuentren inmersos.

El uso de esta teoría, que según Curiel (2012) se atribuye a Serge Moscovici en el año de 1979 y que para este trabajo resulta útil como fundamentación para reconocer la pluralidad y complejidad social, cultural y educativa; demanda acciones investigativas encaminadas a el respeto al multiculturalismo y pretende lograr en los propios actores una conciencia histórica y social que permita un verdadero progreso social.

Sustentar la investigación en la teoría de las representaciones sociales cuando se tiene como objetivo esclarecer cómo y porqué se forman procesos subjetivos como lo es la identidad de los habitantes de una comunidad en particular, demanda entrar en el campo de la psicología social, ya que la configuración de estas representaciones se establecen mediante las relaciones entre los sujetos, su entorno social y su historicidad; lo que asegura que el uso de esta teoría permite al investigador adentrarse con mayor facilidad al examinar este objetivo y constituye al mismo tiempo una valiosa herramienta que posibilita explicar los comportamientos del grupo social, ya que se va más allá de observar las interacciones simples y se trasciende al marco cultural y de estructuras más complejas.

Con la teoría de las representaciones sociales se desplaza el centro de interés del plano individual al colectivo. Ya no preocupa analizar al individuo aislado como procesador de la información; ahora la preocupación está orientada a comprender lo que constituye a un grupo o sociedad pensante. Esto implica un paso del nivel interpersonal a nivel social y cultural (Curiel, 2012, p. 239).

Es decir, el grupo es el actor principal y se coloca al centro de la investigación, ya que las representaciones son producidas colectivamente, tal es es caso de la cultura, educación, identidad y la religión, entre otras, que si bien son elaboradas mentalmente, son un conglomerado de representaciones sociales, que comparten lo contextual y lo conductual.

Hasta aquí se ha venido manejado este término, pero, ¿qué son las representaciones sociales? En su libro *"El psicoanálisis: su imagen y su público"* Moscovici las conceptualiza como:

Entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro

> universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979, p. 27).

En otras palabras, estas ideas o conceptos se van materializando cuando se combinan con el entorno, con otros individuos y por supuesto, con la historicidad de los hechos y las nociones que enmarcan cada situación. Se clarifica también que la comunicación es un aspecto importante como parte del proceso de construcción de la representación y que funciona también como el medio para transmitirlo.

Jodelet, quien sigue la línea de Moscovici, en los años ochentas refiere la representación social como el medio por el cual la colectividad comparte un determinado conocimiento para poder imaginar, conocer y dominar su entorno. En palabras de la propia autora, la representación es:

> Una forma de pensamiento de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la generación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio de entorno social, material e ideal. En tanto tales, presentan características específicas a nivel de la organización de los contenidos, las operaciones mentales y de la lógica" (citado por Avendaño, Krause y Winkler, 1993, p. 108).

Visto como un mecanismo, las representaciones sociales se generan por la necesidad de los individuos pertenecientes a un grupo para integrar conceptos extraños en algo familiar y poder convertirlos en cotidianos, independientemente del plano en el que se encuentren, ya sea político, religioso, cultural, ideológico o económico; siempre y cuando tenga un significado y sea útil para el mismo grupo. Las representaciones sociales a investigar están constituidas por valores, creencias, conocimientos previos y juicios, serán analizadas en su totalidad, con una visión global para determinar su estructura y origen, logrando interpretar así el pensamiento social.

Ibáñez (1994) enuncia que dentro de las representaciones sociales existen tres fuentes de determinación "las condiciones económicas, sociales e históricas de un grupo social o sociedad determinada; los mecanismos propios de formación de las representaciones sociales y las diversas prácticas sociales de los agentes, relacionadas con las diversas modalidades de comunicación social" (citado en Piñero, 2008, p. 7).

Por lo anterior, se percibe que solamente mediante un análisis integral se comprenderá la configuración social y el papel de los individuos y las comunidades en contextos específicos; donde la realidad elaborada por los actores, se encuentra cargada de ideología y está bajo las condiciones particulares que forman parte de la identidad y pertenencia social.

Todo este conjunto de teoría tiene un papel determinante para poder identificar la visión que tienen del mundo los miembros de una comunidad hermética en donde las representaciones sociales son indispensables para entender la dinámica particular de sus relaciones y prácticas sociales.

Otro aspecto relevante a mencionar respecto a las representaciones sociales son las funciones que según Abric (2001) se organizan en cuatro: las funciones de saber, que posibilitan entender y explicar la realidad; las identitarias, que definen la identidad y permiten salvaguardar de la especificidad de los grupos; las funciones de orientación, que conducen los comportamientos y las prácticas; y las funciones justificadoras que a posteriori, permiten justificar las posturas y los comportamientos.

Esas funciones confirman lo valioso que es comprender y analizar las representaciones sociales, lo que brinda sustento al explicar la realidad educativa y social del grupo LeBaron, quienes se encuentran organizados con una serie de comportamientos y prácticas comunales notables, lo que incita el análisis de lo estructural multidimensional del contexto, así como la identificación tanto de lo central como del proceso mismo de la construcción de esta realidad.

Hasta este momento ha quedado esclarecido que esta herramienta teórica–conceptual se sustenta en las aportaciones de Serge Moscovici con la teoría de las representaciones sociales, sin embargo este autor no recomendó ningún método en particular, solamente ofreció la sugerencia de utilizar algunas técnicas, como las "entrevistas abiertas o en profundidad, la observación participante de tendencias etnológicas o el análisis de los individuos son algunas técnicas para la recolección y el análisis de la información que permiten develar las contradicciones que ocultan a la ideología" (Mora, 2002, pp. 13–14).

De acuerdo con lo expresado por Pereira de Sá en 1998, citado por (Araya, 2002, pp. 47–48) se distinguen tres líneas de investigación o escuelas de las representaciones sociales. La primera es la clásica, desarrollada por Denise Jodelet, cercana a la propuesta de Moscovici, en la que se le da más peso a lo constituyente que a lo constituido. Metodológicamente se deriva en el uso a las técnicas cualitativas, especialmente la entrevista en profundidad y el análisis del contenido. Privilegiando el análisis de lo social, cultural y de las interacciones sociales.

La segunda escuela es propuesta por Jean-Claude Abric, centrada en procesos cognitivos, por lo que recurre a las técnicas experimentales, esta línea es reconocida como un enfoque estructural de las representaciones sociales, por lo que se privilegia el funcionamiento cognitivo y el aparato psíquico.

Una tercer línea se le atribuye a Willen Doise y se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones, lo que se traduce como un enfoque sociológico.

Ahora bien, ya que la primera línea se enfoca en el proceso constituyente, un enfoque procesual y la segunda en los productos o contenidos, un enfoque estructural; no deben conducir a una falsa dicotomía entre ellas (Araya, 2002).

El enfoque procesual es la línea que seguirá esta investigación, por lo que se adoptan los preceptos de Araya (2002), quien recomienda que para poder acceder al contenido de una representación se debe hacer uso del procedimiento clásico, análisis del contenido, recopilando material discursivo producido de forma espontánea, conversaciones o derivados de entrevistas o cuestionarios; e incluso se pueden considerar como material discursivo las obras literarias, soportes periodísticos o grabaciones de radio. Emanado de este análisis se obtendrán los indicadores para reconstruir el contenido de la representación social.

Esta misma autora enuncia una serie de supuestos epistemológicos y ontológicos, como lo es el acceso a estas representaciones por medio del abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es el productor de sentidos, en donde el análisis se focaliza en las producciones simbólicas que los seres humanos construyen a través de significado y el lenguaje. Araya privilegia dos formas de acceso al conocimiento, una de ellas es a través de métodos de recolección y análisis cualitativo, y la segunda es la triangulación que combina múltiples técnicas, teorías e investigaciones, lo que garantiza mayor profundización y ampliación del objeto de estudio. Finalmente enuncia que la naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta

vía, alude a un conocimiento del sentido común versátil, diverso y caleidoscópico (Araya, 2002).

Para Latinoamérica y siguiendo la misma línea de Jodelet, surge por María Auxiliadora Banchs, una propuesta teórica metodológica para el estudio de las representaciones. A continuación se expone una breve reseña de tres técnicas de análisis que han sido utilizadas en su propuesta: análisis de procedencia de la información de Jodelet, el análisis de los actos ilocutorios de Flahault y el análisis gráfico de los significantes de Friedman (Mora, 2002, pp. 14–15).

El análisis de procedencia de la información es una técnica utilizada para analizar independientemente del contenido temático, las fuentes de información de las cuales el sujeto obtiene los datos, es decir, las fuentes globales de las que procede la información desde lo personal hasta lo más impersonal. En esta técnica se debe distinguir entre un contenido y una fuente de procedencia de información, que requiere de un criterio establecido y presenta un alto grado de dificultad, sin embargo, es una técnica valiosa porque refleja la distancia que el sujeto toma frente al objeto de conocimiento y permite discriminar el grado de implicación personal y el arraigo social de dicho conocimiento.

En el caso del análisis de actos ilocutorios se refiere a una técnica que analiza los diálogos recogidos en textos, medios de comunicación o en observaciones. Lo que busca es detectar los actos explícitos como órdenes o peticiones que definen la relación que existe entre los interlocutores, así como los actos implícitos que señalan las respectivas posiciones entre los interlocutores. Con esta técnica se busca analizar las relaciones de poder, las reglas implícitas o explícitas y la dureza actudinal de la representación. Se equipara con una fotografía de los actos de poder, sugestión o intercambio a través del lenguaje y sus usos.

Lo que respecta al análisis gráfico de los significantes, describe a los materiales grabados que son transcritos y enumerados en unidades de significancia, generalmente en sujeto y predicado. Se va analizando el discurso y cada vez que aparece un término se identifica, para ver aquellos que se repiten. Finalmente se reproducen gráficamente en un sociograma todas las palabras y se señalan por medio de flechas la relación que tenían en el discurso original. La finalidad de esta técnica es mediante gráficas, ilustrar las relaciones entre palabras; son núcleos de pensamiento equivalentes a lo que Moscovici llama núcleo figurativo.

Esta técnica se recomienda en investigaciones como esta, con un número reducido de sujetos. Su ventaja se encuentra en que el discurso no se fragmenta y como

señala Branchs, el uso de las categorías lógicas sigue teniendo la ventaja de los núcleos de estructuración de las representaciones del propio discurso de los sujetos, sin la mediación del investigador (Mora, 2002).

Resultados

Considerar los aspectos históricos es de suma importancia para la interpretación de las representaciones sociales de un grupo, ya que como se ha mencionado a lo largo de este texto, la historicidad de un grupo es uno de los aspectos que configuran estos procesos y contenidos de interés para este trabajo.

Bajo la idea anterior y debido a que esta investigación se encuentra en fase inicial como se mencionó anteriormente, uno de los resultados logrados hasta el momento, es el desarrollo de la reconstrucción histórica de la diáspora de los miembros de la Iglesia Mormona desde su origen, su éxodo a través de los Estados Unidos de Norteamérica, la narrativa de su asentamiento en Salt Lake City, Utah, la función e importancia de los misioneros, las interpretaciones de las vicisitudes afrontadas por este grupo religioso, la dinámica de esta organización indicando los cambios más significativos, la identificación de las ramas derivadas de la iglesia y su comparación con la actual Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, la migración de algunos de miembros a otros países por diversas razones, la génesis de "The Church of the Firstborn of the Fulness of Times" y su misión en la Colonia LeBaron. Aspectos que se presentan someramente a continuación.

Antes de continuar, es pertinente indicar que a medida que se avanzó en la búsqueda de información para elaborar esta cronología detallada de la reconstrucción histórica, se identificó que el origen de los textos, informes, investigaciones, ensayos, documentos históricos, etc. surgen de dos grandes fuentes: por un lado los textos elaborados por los miembros de la iglesia y por otro, los escritos por pocos autores externos, que si bien han considerado a este objeto de estudio desde diferentes perspectivas, la mayoría están dirigidos a realzar aspectos sensacionalistas más que de aportación al conocimiento.

La organización de estos resultados se encuentra en tres cortes; el primero de la reconstrucción histórica se refiere al origen de esta agrupación y se retomaron principalmente datos encontrados en libros y artículos editados por la Iglesia mormona acerca de su historia en los primeros años de fundación por Joseph Smith.

Al analizar el contexto norteamericano, en el que este joven se desenvolvió a principios de 1800, se identifica que estuvo rodeado de disputas entre líderes religiosos que buscaban ganar mayor cantidad de adeptos, lo que generó en Smith una ebullición de inquietudes y cuestionamientos acerca de las doctrinas y creencias religiosas, incluso las de los miembros de su propia familia (LDS, 2007).

La narrativa por el propio Joseph Smith rescatada en uno de los libros editados por la Iglesia de los Santos de los Últimos Días, indica que a la edad de catorce años le visitaron Dios padre e hijo, le explicaron que debido a sus oraciones en las que se cuestionaba en cuál iglesia debía creer, ellos estaban ahí para explicarle que ninguna de ellas era la correcta, ya que todas estaban en un error. Posteriormente para el año de 1823 indica que un ángel llamado Maroni mediante algunas apariciones, le indicó la existencia de unas tablas de oro sepultadas debajo de la tierra en las que estaba escrita la verdadera religión, es decir, el evangelio y que él había sido elegido por el mismo Dios para encontrar ese libro en forma de planchas y solamente podrían ser traducidas por él, ya que estaban escritas en un lenguaje que nadie más podría comprender. Este trabajo de traducción no pudo comenzar sino hasta 1827 y fue terminado dos años después junto con el testimonio de otros tres hombres que corroboraron el origen y veracidad de este registro antiguo (LDS, 2007).

Un par de años después, el 6 de abril de 1830 se reunieron en Nueva York cincuenta y seis fervientes de Joseph Smith, estaban ahí hombres y mujeres congregados para apoyar durante la asamblea la elección de seis hombres que ayudarían en la organización de la iglesia que había nacido ese día. Estos acontecimientos que se llevaron a cabo hace más de 180 años, han llevado a un pequeño número de personas creyentes a convertirse en una organización mundial que actualmente cuenta con millones de adeptos (SUD, 2007, pp. 1–39).

Se observa claramente que el liderazgo de un hombre aunado al contexto social en el que las personas tenían sed por encontrar razones subjetivas de creer y sentirse en relación con una divinidad, permitieron el fructífero pero accidentado inicio de esta nueva religión.

El siguiente corte inicia con el éxodo que realizaron desde Nueva York hasta Utah, recuperado también de un texto elaborado por su misma iglesia, (SUD, 2001) en el que se incluye el relato de las pericias misionales para expandir su iglesia, que comenzaron ese mismo año al enviar cuatro misioneros a Pensilvania, Ohio, con la encomienda de llevar el mensaje del libro del mormón a los indígenas de esa región.

En este lugar rápidamente el número de personas convertidas llegaron a los centenares, debido al proselitismo ejercido por los misioneros. Un año después, en 1831 se incorporaron a esta región otros seguidores de diversos lugares, quienes obedecieron al líder Smith y abandonaron sus hogares para migrar a ese mismo Estado, a la ciudad de Kirtland, considerada por ellos, en aquel momento como la Nueva Jerusalén. Esto les permitió como agrupación contar con un mayor número de integrantes y lograr una mejor organización de la iglesia, por lo que siguieron enviando más misioneros y edificando templos en diversos lugares.

Fue bajo el uso de esta misma táctica misional que continuaron enviando a miembros de su iglesia para establecer poblados, tal como sucedió en 1835 cuando los misioneros a pesar de las dificultades físicas, económicas y sociales, lograron construir un templo y una imprenta, compraron y cultivaron un área considerable en Jackson, Missouri. En este lugar hubo algunos levantamientos de ciudadanos en contra de los miembros de la iglesia, quienes para 1838 sumaban alrededor de quince mil personas, quienes tuvieron que migrar de nuevo para salvaguardar su integridad ya que el Estado comenzó una batalla religiosa en contra de sus miembros, con acciones iniciales como no permitirles votar y detonando fuertemente al enviar en su contra a la milicia, apresando al profeta Smith y otros líderes, condenándoles a muerte.

Los seguidores de Smith, siguieron su éxodo hacia Illinois a pesar de no contar con su profeta por seis meses que permaneció encarcelado y fue en 1840 cuando fundaron la ciudad de Nauyoo, lugar donde instauraron un templo en tan solo quince meses después de llegar a la localidad; este es el mismo lugar donde ocurrió el asesinato perpetrado a Joseph Smith junto al de su hermano Hyrum, mientras se encontraban encarcelados por acusaciones de diversos grupos anti mormones en 1844.

Ese mismo año Brigham Young, presidente del Quórum de los Doce Apóstoles, fue el sucesor de Smith, debido a que tenía la mayor antigüedad y poseía el más alto rango en la iglesia. Fue precisamente Brigham, quien preparó al pueblo a dejar Nauvoo en 1842, en esta ocasión dirigiéndose ahora hacia Iowa. En 1846 el Gobierno de los Estados Unidos solicitó el apoyo a esta agrupación para enlistarse en la milicia y fue cuando quinientos cuarenta y un mormones se unieron al ejército americano para enfrentarse en guerra contra México, enfrentamiento en el que el Gobierno Federal Norteamericano buscaba su expansión. Este acto de solidaridad de los mormones hacia la federación propició que se ganaran el respeto ante Gobierno de Estados Unidos.

Una noticia relevante fue la que comunicó Young en 1847, indicando la partida

del grupo hacia el Estado de Utah, lugar que dos décadas posteriores acogería a más de 62 000 seguidores. Este traslado implicó la muerte de algunos, la enfermedad de otros y el sufrimiento y penumbras de viajar en precarias condiciones, pero la fe, la unidad y la cooperación los mantuvo optimistas con la firme idea de continuar tal travesía hacia la tierra prometida. Fue mediante el liderazgo y visión de Young que ese desierto se convirtió en una próspera civilización en donde las cosechas progresaron rápidamente al aprender de los nativos que ya vivían en la región, además de ser un grandioso refugio para los miembros mormones. Para el año de 1847 esta colonización mormona contabilizó 350 comunidades distribuidas en los estados de Utah, Idaho, Arizona, Nevada, California y Wyoming, que para el año de 1900 casi llegaban a 500 (SUD, 2001).

Después de dirigir la iglesia por más de tres décadas, fallece Young en 1877 y es sucedido por John Taylor en la presidencia del Quórum de los Doce Apóstoles, quien posteriormente fue procedido por Wilfrod Woodruff y fue durante esta última administración cuando se intensificó la cruzada política en contra de los mormones, ya que para 1880 el gobierno comenzó a castigar a aquellos que practicaran el matrimonio plural, iniciando con acciones tales como negarles su derecho a votar o no permitirles servir como jurados en los juicios; pero fue en 1882 cuando ocurrió el acto que más golpeó a este grupo, siendo el Congreso de los Estados Unidos quien aprobó la Ley Edmunds, en donde se estableció la poligamia como un delito grave, por lo que algunos miembros mormones deciden escapar de la persecución legal viajando a México, llevando a su familia que incluía varias esposas, hechos permitidos por el Gobierno Federal Mexicano, sin problema alguno.

La persecución federal en contra de los mormones polígamos se vuelve más punitiva en 1890 cuando Woodruff emite un manifiesto en nombre de la propia iglesia en donde se les prohíbe el matrimonio plural. El castigo a los individuos por sus creencias y prácticas religiosas se acentúa, permitiendo tanto al gobierno como a la sociedad en general sancionar a este grupo, quienes tiene que tomar una difícil decisión de doblegarse ante los demás o proseguir con su ideología en lugares inhóspitos y retirados. Este es un parteaguas importante para su exilio a territorio mexicano (SUD, 2001).

El tercer corte comprende el arribo de algunos mormones a territorio Mexicano y es en este punto que se encontró una discordancia entre algunas investigaciones elaboradas por mexicanos que consideran que los mormones llegan a México hasta 1885,

pero los textos de la iglesia indican que desde 1870 Young en un afán de predicación del evangelio de su iglesia y en búsqueda de ampliación, decidió enviar a varios misioneros para establecer algunas colonias en territorio mexicano aprovechando la brecha política y económica que Benito Juárez abrió para que los extranjeros invirtieran en tierras mexicanas, recibiendo del Gobierno mexicano las facilidades necesarias para que los predicadores anglosajones pudieran ingresar y difundir su ideología religiosa. Así que en este trabajo se considera el primer acercamiento como evangelizador y el segundo como colonizador.

Otro aspecto relevante para esta reconstrucción, fue la traducción del libro del mormón al español, designada a Melitón González Trejo, un militar español que finalizó esta versión en 1852 y de la cual se imprimieron en los Estados Unidos solamente mil quinientas copias de lo que se denominó "Trozos Selectos del Libro del Mormón". Interesante, que siete misioneros fueron quienes trasladaron estos libros en primera instancia y debido a su cercanía al Estado de Chihuahua, los que fueron bien recibidos por el entonces Gobernador Antonio Ochoa Carrillo, quien brindó posterior ayuda para enviar quinientas de estas copias a hombres prominentes al interior de la República, invitándoles personalmente a considerar el mensaje que contenía.

Según Montano fue durante el Porfiriato que la colonización mormona al norte de Chihuahua fue activa ya que este Gobierno permitió que los mormones compraran tierras con facilidades de pago, incluso permitiendo que estos extranjeros pudieran convertirse en ciudadanos mexicanos y con ello, proteger sus tierras (Montano, 2014, p. 29).

Así fue como en 1885, coincidente con las versiones mexicanas de este momento histórico, comenzó el asentamiento de los primeros mormones en Chihuahua y Sonora en nueve colonias diferentes, algunas nombradas con apellidos de aquellos mexicanos que les ayudaron a colonizar: Díaz, Dublán, Juárez, Pacheco, García, Chuhuichupa, Oaxaca, Morelos y San José.

Toda esta política de formar nuevas comunidades y colonizar las grandes extensiones de territorio dio como resultado una relación entre dos grupos, los mexicanos católicos y norteamericanos mormones, lo que trajo consigo un choque de culturas, formándose acciones de rechazo y racismo, generando relaciones de poder y resistencia que incitaron a que las colonias fortalecieran el lazo entre ellas con una marcada línea que las separó de los mexicanos y que comenzó a construir una concepción de los mormones como un grupo hermético y aislado, pero al mismo tiempo destacó por ser organizado y próspero, características que mantienen hoy en día.

Comienza a percibirse la unión de estos hechos con la fundación de la colonia LeBaron. Fue a una de las colonias ya establecidas, la Colonia Juárez, a donde llegó en búsqueda de refugio Benjamín T. Johnson, junto a su sobrino nieto Alma Dayer LeBaron, mismo que a la muerte de Johnson decide dejar la colonia y retirarse para así para continuar practicando las costumbres derivadas de su ideología mormona original que incluía prácticas polígamas y adquiere las tierras en las que ahora se ubica la Colonia LeBaron.

Similar al origen de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, Joel LeBaron, hijo de Alma Dayer, en el año de 1955 aseguró ser visitado en Salt Lake City por unos mensajeros, quienes le indicaron que él era el nuevo profeta y fue así como decidió establecer una rama fundamentalista del mormonismo a través de una nueva iglesia llamada Church of the First Born of the Fulness of Times, para lo que promovió rápidamente una sede en territorio del Municipio de Galeana, Chihuahua, donde su padre tenía este territorio.

Esta comunidad actualmente cuenta con alrededor de mil habitantes, que si bien en su comienzo albergaron solo a algunas familias provenientes de Utah que profesaban doctrinas mormonas en su formulación original, es decir, manteniendo los preceptos emitidos por Joseph Smith antes de ser modificados por el gobierno americano y la propia iglesia mormona, en la actualidad se constituye de familias México-americanas y mexicanas. Algunas son parte de esta iglesia y otras no lo son más.

Consideraciones finales

El análisis de las representaciones sociales de este grupo en específico que ha sido poco explorado, trasciende al comprender ampliamente el cómo se construye la identidad y al mismo tiempo recuperar experiencias históricas, sociales y culturales vistas desde una postura holística y no fragmentaria o ambigua como ha sido común encontrar en los textos, en donde es común observar que se enfocan en prejuzgar a esta agrupación.

Esta comunidad por ser minoritaria y mantener sus costumbres, no ha sido lo suficientemente reconocida por la sociedad que los rodea, al ser un ejemplo de prosperidad; pero la cantidad de contribuciones que han realizado a la sociedad de Chihuahua son considerables y esta investigación se propone poner de manifiesto estas aportaciones, que van desde el valor del trabajo como eje estructural de su existencia y que es

en gran parte por ellos, que el desierto de las regiones en municipios de Chihuahua, como Nuevo Casas Grandes y Galeana, se fue convirtiendo en centros productivos sumamente importantes.

Esta colonia también llama la atención por ser un claro ejemplo de solidaridad, progreso y organización, en donde valores como la disciplina y responsabilidad se reflejan al observar los grandes sembradíos que rodean sus alrededores, la próspera economía que han desarrollado en pocas décadas y el clima de agrado que se observa en su trato cotidiano. Tanto estos como otros méritos sobresalen de igual manera dentro del núcleo familiar, donde la tolerancia, el cuidado, el esfuerzo, la armonía, entre muchas otras virtudes conforman un semblante que resalta al ingresar y convivir dentro de los hogares en la Colonia LeBaron.

Finalmente se reflexiona que el rescate de todos estos elementos de origen, organización, valores y actividades que llevan a cabo, son tan importantes como las condiciones históricas previas mostradas en esta pequeña síntesis de los resultados, que son elementales para comprender lo que actualmente se vive en sociedad y que advierte el por qué se originaron, cuáles han sido sus cambios sociales significativos y cómo se encuentran actualmente, lo que da la pauta para elaborar la lectura de su realidad.

Será entonces mediante esta interpretación y reconstrucción de su propia realidad que se logrará poseer una capacidad de comprensión de aquellos hechos significativos que han influido para mantener algunos patrones de conducta, así como saber reconocer cuáles han sido aquellos que redirigieron la historia de todo un grupo, es decir, la verdadera pretensión es lograr en propios, una conciencia que les permita reconocerse y valorarse como parte clave de la sociedad.

Hasta aquí se ha mostrado lo que es el primer momento de la investigación y lo que se pretende en la siguiente fase es ingresar al campo con el respaldo de la teoría de las representaciones sociales. Este próximo punto se iniciará a través de informantes clave con los que realizarán entrevistas en profundidad y mediante el análisis del contenido se conocerá el proceso y resultado de la configuración de sus representaciones sociales, enfocándose en las que se originan como parte de las relaciones pedagógicas informales entre los individuos, entendiéndose para efectos de este trabajo que toda comunicación que se establece entre individuos es una relación pedagógico educativa, que conforma y estructura las ideas para actuar en distintos contextos.

Referencias

Abric, Jean-Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, Coyoacán, México. Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (2007), *Enseñanzas de los Presidentes de la Iglesia: José Smith*, Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, Salt Lake City, Utah, E.U.A.

Araya, Sandra (2001), "Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión", *Cuadernos de ciencias sociales*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Sede académica, Costa rica, núm 127, octubre.

Avendaño, Cecilia; Krause, Mariane; Winkler, María (1993), "Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas", *PSYKHE*, Vol. 2, No. 1, Julio 1993, disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/45/45> (fecha de consulta: 06/05/2016)

Curiel, Mildred (2012), "Un compendio sobre las representaciones sociales", *Revista Ciencias de la educación*, Vol.22, No. 39, Valencia, enero–junio 2012, disponible en: http// http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n39/art12.pdf>, (fecha de consulta: 11/05/2016)

Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (2001), Nuestro Legado: una breve historia de La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, Salt Lake City, Utah, E.U.A.

Montano, Gabriela (1998), "Relaciones de poder y resistencia. Mexicanos y mormones en el noroeste de Chihuahua. Dos momentos históricos de 1909 a 1913 y del 2005 al 2010", tesis de Maestría, El Colegio de Chihuahua, Cd. Juárez Chihuahua.

Mora, Martín (2002), "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici", *Athenea Digital*, 2, disponible en: http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf, (fecha de consulta: 16/04/2016).

Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, ANESA–HUEMUL, Argentina.

Piñero, Silvia (2008), "La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual", *CPU–e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, Julio–diciembre, Veracruz, disponible en: http:// http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf, (fecha de consulta: 16/05/2016)

GÉNERO Y VIOLENCIA

LA EDUCACIÓN DE MUJERES EN GUANAJUATO (1950–1970): APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN

Cirila Cervera Delgado
Mireya Martí Reyes
Ana Silvia Rodríguez Reyna
Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad de Guanajuato

Introducción

La historia de la educación en general, y en específico la educación formal de mujeres, es un tema emergente en la investigación educativa. Gracias a los aportes en dicho campo (escasos y nulos en ciertos contextos y temas), se ha podido obtener un acercamiento para comprender y ejemplificar los diversos espacios, características y matrícula de escolarización para ellas. Con esta visión, planteamos un acercamiento a la historia de la educación de mujeres en Guanajuato, entre las décadas de 1950 a 1970, a partir de esta delimitación:

a) Nos enfocamos en educación escolarizada, haciendo más énfasis en el nivel posprimaria, destacando las opciones en "carreras profesionales" para las mujeres, pero indicando también los niveles de alfabetización y escolarización primaria y secundaria.
b) Nuestras fuentes primarias son las cifras históricas (estadísticas) que resguarda el ahora Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y que se registran en los informes de gobierno de los mandatarios en el cargo durante nuestro periodo de estudio. En esos documentos nos percatamos de las "reformas" que suscitarían cambios en la educación.
c) Por Guanajuato nos referimos a la actual entidad con ese nombre, pero los registros se concentran en ciertos municipios y niveles e, incluso, instituciones.

Nuestro núcleo básico de interés son las carreras profesionales que podían cursar las mujeres. Un análisis de la matrícula demuestra la notable presencia de las

mujeres en las casi dos décadas, desde 1960 a 1979, dado que los censos de población del INEGI presentan un mayor grado de especificidad, posibilitando reconocer la oferta educativa y la población inscrita. Los informes de gobierno del estado de Guanajuato fungieron como fuente primordial para el enriquecimiento de información, de modo que fue posible detectar las carreras más concurridas por las mujeres en el periodo en estudio.

La presente investigación tiene como fin primordial hacer un recorrido a través de los censos de población e informes de gobierno del estado de Guanajuato, tomando en cuenta factores económicos, políticos y sociales involucrados, para entender las particulares circunstancias de la matrícula escolar y las oportunidades educativas de las mujeres durante 1950–1970.

Sustento teórico-metodológico

Antes de analizar cómo era la educación formal de las mujeres en el estado de Guanajuato en el periodo de 1950 a 1970 *ca.*, para así conocer las oportunidades de acceso que tenían en este campo, comenzamos por plantear un breve estado del conocimiento, que nos adentrará en la magnitud del problema que nos ocupa.

Las mujeres, como sujetos de estudio, han sido un tema emergente para algunas disciplinas como la psicología, sociología, antropología, historia, educación, entre otras. En el estado de Guanajuato existen pocas investigaciones, y las que hay no se encuentran sistematizadas. Por ello se desconoce, al menos parcialmente, cómo era la educación de las mujeres en este periodo en análisis y en esta zona geográfica. En específico, no se sabe qué oportunidades tenían para acceder a la escuela, a qué tipo de escuela podían ingresar o ingresaban y cómo se daba este hecho en relación con las circunstancias que rodeaban a la educación de los varones.

La historia en general, y la historia de la educación en particular, dan cuenta que para las mujeres el sendero de la educación escolarizada o formal no ha sido sencillo de trazar, seguir o recorrer. Los prejuicios siguen girando en torno al adagio "Mujer que estudió latín, ni tuvo marido ni tuvo buen fin". Los estudios de género dan cuenta de que si en ciertas regiones el acceso a la escolarización es tarea complicada tanto para los niños como para las niñas, y por ello se tiene que elegir, se prefiere que sean los varones quienes vayan a estudiar. Todavía hoy en día advertimos que

las carreras profesionales actuales, con reminiscencias del pasado, sugieren cuáles eran "para hombres", mientras que las otras profesiones, muy pocas, se consideraban recomendables para las mujeres.

Es cierto que la evolución en materia educativa a nivel nacional nos muestra ahora un panorama un tanto más favorable para ellas, pero hace setenta o cincuenta años era un verdadero logro ser mujer con estudios; a veces, siquiera alfabetizada. Los datos históricos oficiales que mostramos enseguida, así lo establecen.

Educación de mujeres en Guanajuato: presencias e invisibilidades en la historia

Las políticas educativas fungieron como guía para proceder a nivel macro y micro en todo el país; entre las más memorables, podemos señalar las relacionadas con las campañas de alfabetización, igual en zonas rurales y urbanas. Parte de la estrategia fue señalar –más bien recordar– la obligatoriedad de la educación y la responsabilidad del Estado de financiar cada vez más el establecimiento de centros educativos a lo largo y ancho del territorio nacional.

Las políticas implementadas sirvieron para sumar a un mayor grupo de personas, por ejemplo, a la instrucción elemental. Producto de estas medidas, el mejoramiento en el ámbito educativo propició que existiera una mayor probabilidad de acceso a la educación formal en las décadas que estudiamos.

Para el estado de Guanajuato, esto significó la creación de nuevos espacios destinados a fungir como escuelas de nivel básico (primaria y secundaria), así como de nivel medio superior (preparatoria) y nivel superior (universidad). De igual modo, hubo diversificación de carreras a las cuales se podía acceder en el nivel superior, debido al apogeo constante de la transformación del país y, por ende, del estado.

El *Séptimo Censo General de Población* (1960: 8) daba cuenta de que en el estado de Guanajuato habitaban 1 735 490 personas, en sus 46 municipios (56.7 habitantes por km^2). Esta cifra, comparada con la del censo de 1950 (1 328 712 habitantes) revela un aumento significativo. Los datos disgregados de la población total se pueden apreciar en la tabla 1, los cuales ponen de manifiesto que, en cada conteo, son más las mujeres que los hombres. No obstante, no sucede lo mismo con los indicadores educativos, donde el número de mujeres siempre es inferior al de los hombres.

Año	Población total	Hombres	Mujeres
1950	1 328 712	657 552	671 160
1960	1 735 490	867 212	868 278
1970	2,270 370	1 139 123	1 131 247

Tabla 1. Población del estado de Guanajuato entre 1950, 1960 y 1970.
Fuente: Elaboración propia con base en la información de la Secretaría de Economía, Dirección General de Estadísticas.

Las cifras históricas del INEGI de 1950 muestran que en el estado de Guanajuato había 586 632 personas analfabetas. Entre las personas alfabetizadas, 246 138 (52.78%) eran hombres y 220 144 (47.21%) mujeres, mostrando una diferencia de 5.57% más hombres alfabetizados en relación con las mujeres. El censo de 1960 arrojó que 705 527 personas sabían leer y escribir y 675 165 eran analfabetas. Del total de alfabetos, 372 931 (52.85%) eran hombres y 332 596 (47.14%) eran mujeres.

En semejante tenor, la matrícula escolar de mujeres, dentro de la edad de 6 a 14 años, va en incremento; sin embargo, de los 15 a 24 años de edad se muestra en descenso. Este último rango de edad lo queremos resaltar, dado que se aproximaría o era el momento para elegir y cursar carrera. Vale destacar que, según la matrícula, la población que no asistía a instituciones de educación formal supera a la que sí asistía a dichas instituciones, lo cual advertiría por qué en dicho año había tanta población analfabeta y, de la misma forma, dar respuesta a por qué del bajo registro de las mujeres en el sistema educativo.

Al acercarse a niveles más altos de instrucción, se puede apreciar en las estadísticas una disminución de la población escolarizada, tanto de hombres como de mujeres; empero, al hacer una comparación, las mujeres siempre presentan cifras más bajas. Por ejemplo, en el nivel de preparatoria, la discrepancia aumenta, con 293 hombres más en ese nivel; y al llegar a la universidad –y posgrado– se detecta con mayor visibilidad la minoría de mujeres inscritas. Los hombres casi quintuplicaban a las mujeres. Algunos de los factores que se pueden mencionar como influyentes en esta condición de exclusión son: nivel socioeconómico, prejuicios en torno a la educación de mujeres y la oferta educativa.

Para cerrar este indicador de población que sabía leer y escribir, y siguiendo la misma fuente, sabemos que en 1970 en la entidad había 1 063 806 habitantes alfabe-

tos y 720 547 analfabetos. Dentro del grupo de los alfabetizados, 555 617 (52.22% del total) eran hombres y 508 189 (47.77%) eran mujeres.

Las cifras analizadas también registran que en 1950 existían graves enfermedades que aquejaban a la población guanajuatense, con lo cual se puede suponer que por esa razón había un alza en las profesiones de médicos y enfermeras. Sin duda, esto pudo haber sido detonante para la ampliación de dichas carreras y especializaciones, significando, en tanto, mayores oportunidades para la educación de las mujeres. Antes de este año eran pocos los programas de enfermería ubicados en universidades, sea como escuelas aisladas o agregadas a escuelas médicas. En general, estos programas, al principio, no cumplían los requisitos universitarios o no conferían diplomas adecuados [...] El ingreso reciente de los programas de enfermería en las universidades debe ser analizado en el interior del propio desarrollo de la enfermería como una categoría profesional. La larga historia de aprendizaje asociada a conceptos médicos dominantes en enfermería, el rol de la mujer como profesional en la sociedad, pueden ser considerados como elementos que dificultaron el desarrollo de programas universitarios en esta área (Souza, 2003: 9–10). En estos términos, la carrera de enfermería se encuentra presente tanto en los censos de población como en los informes de gobierno revisados, destacándose en su matrícula el número de mujeres.

Respecto a la política educativa local, durante la gubernatura del Lic. José Aguilar y Maya (1949–1955) se apostó por la inversión en la compra, edificación, reparación o adaptación de centros escolares de educación básica en los municipios de Celaya, Cortazar, Doctor Mora e Irapuato.

En otro tópico, la ahora Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG) fue de suma importancia para la educación de mujeres, puesto que para el estado fungió como un espacio esencial para la formación educativa. Mediante el fortalecimiento de esta institución, la región logró contar con un mayor número de profesores que tendrían como objeto hacer llegar la educación a poblaciones más alejadas de los núcleos urbanos.

También en ese periodo, la Universidad de Guanajuato (declarada como tal en 1945) da pistas para visibilizar la matrícula, aunque no hace explícito el sexo de los egresados. Los Informes del gobernador consignan los titulados: contadores privados, abogados, médicos cirujanos, ingenieros, topógrafos, químicos, notarios públicos, ingeniero de minas y metalurgista, farmacéutico, química industrial y contador privado; un total de 102 títulos otorgados; y en otro apartado se encuen-

tran las enfermeras y parteras, que durante esta gubernatura fueron 14 mujeres. No se puede precisar que no existieran mujeres en las otras carreras, ya que no se cuenta con esa información para dicho año, ni en los informes de gobierno, ni en cifras del INEGI, por tanto, lo anterior resulta una suposición derivada de las cifras planteadas y los términos utilizados.

En el periodo de 1955 a 1961 fungió como gobernador el Dr. Jesús Rodríguez Gaona, años en los que, según los informes de gobierno, hubo un mayor crecimiento en cuanto a infraestructura en las zonas rurales. La creación y reconstrucción de nuevas escuelas fuera de la capital podría responder a un plan de unificación centrada en elevar los conocimientos humanísticos y técnicos del pueblo guanajuatense a través de la formación dentro de las escuelas Normales y de la Universidad, ya que se ve un alza en el número de personas que terminaron la carrera de maestro. Durante el primer año de gobierno de Rodríguez Gaona, se expidieron más de 109 títulos profesionales, ocupando las cifras más altas las profesiones de contador privado, enfermeras, parteras, maestros de educación primaria, abogados y notarios públicos.

Durante 1957, la inscripción total de la Universidad fue de 3 012 alumnos, según lo reportado por el informe de gobierno en turno. Se verificaron los siguientes exámenes profesionales, con lo cual se puede confirmar que era poca la población que lograba llegar hasta ese nivel educativo:

- 5 en Ingeniería de minas.
- 2 en Químico farmacéutico biólogo.
- 2 en Químico farmacéutico.
- 11 en Abogado y Notario público.
- 5 Médicos cirujanos.
- 20 Contadores privados.
- 2 Enfermeras y parteras.

Si los hombres titulados eran escasos, las mujeres que obtenían un título profesional eran verdaderas excepciones: 2 enfermeras.

Para los próximos años se ve un alza en el número de exámenes recepcionales, contando con mayor auge aquellas carreras que son denominadas ciencias duras. Dentro de la categoría de enfermeras y parteras, al finalizar dicho sexenio egresaron 27, con lo cual no se trata de decir que no existieran mujeres en las otras carreras,

pero sí que no se cuenta con dicha información para hacer esas afirmaciones, pues los títulos se escriben en masculino.

En lo general, el sexenio (1955–1961) se distingue por el énfasis en las cifras de alumnos inscritos a la Universidad y al número total de escuelas primarias y jardines de niños existentes, así como a una gran inversión en la llamada *educación higiénica*, porque se necesitaba una mayor conciencia sobre la limpieza y cuidado del cuerpo humano para prevenir posibles enfermedades o epidemias en los 46 municipios.

Por su parte, en 1960 se pueden visualizar los porcentajes de población que asistía a instituciones de enseñanza profesional y subprofesional: las mujeres ocupaban un 57% y los hombres un 43%. Según el INEGI, no se cuenta con todos los documentos metodológicos de los Censos de Población y Vivienda de los años a que se aboca nuestra investigación, y por ese motivo no se puede especificar a qué se refería en concreto la enseñanza profesional y subprofesional, en tanto los datos oficiales no identifican carreras en específico. Recordemos que la enseñanza de carreras de preparación especial se dirigía hacia la formación en sub-profesiones o preparación técnica, según el caso, después de cursar la prevocacional o alguna carrera corta. De esta manera, se formaban técnicos medios en diversas actividades dentro de las ramas de la construcción, minería, textilería, administración e industria de la confección del vestido.

Dentro de la población con un rango de 15 a 19 años de edad, fue mayor el número de mujeres que aprobaron el nivel profesional medio, mientras que en el intervalo de 20 a 40 años este índice desciende, dando paso a que mayor número de hombres sean aprobados en profesional medio o secundaria. Lo anterior puede circunscribirse en la descripción que Carlos Ornelas hace de la política educativa de ese tiempo:

> Iniciaba una época de modernización de la educación mexicana, que tenía dos estrategias fundamentales. Primera, una reforma de la enseñanza básica, sobre todo el cambio a las áreas educativas, modificaciones importantes en la enseñanza media y, segunda, una respuesta positiva a todas las demandas de la educación superior (Ornelas, 1995: 78).

Para la misma época de 1960, se pueden distinguir con facilidad las carreras que eran seguidas por los hombres y por las mujeres. Se aprecia una elevada cifra en la categoría de subprofesiones y trabajo especializado: 1 908 mujeres y 649 hombres. Recordemos que para las mujeres eran reservadas aquellas profesiones (llamadas ge-

neralmente *subprofesiones*) de asistencia, como la enfermería, y en un grado elevado la docencia, de ahí que en estas profesiones aún se denote una feminización casi absoluta en la actualidad. En contraparte, las carreras que mantuvieron un mayor número de hombres en relación con las mujeres fueron Ingeniería Civil, Ingeniería en otras ramas, Derecho, Economía y Medicina.

Con la gestión gubernamental del Lic. Juan José Torres Landa (1962–1967), se vislumbra una preocupación constante por el rezago escolar, sobre todo en el paso de la primaria a la secundaria. Se trata de un grave problema latente, según se indica en los informes de gobierno, más persistente en zonas rurales. Dentro de los informes de gobierno consultados, es la primera vez que se hace mención a la insuficiencia del sistema de educación ante dicha problemática.

Durante este periodo, los informes de gobierno no son explícitos en cuanto a la educación de las mujeres. Resalta, eso sí, que el estado proporcionó de manera gratuita la educación primaria o de instrucción elemental a toda la población que la demandara. El proyecto que se mantenía con gran funcionamiento era el de las campañas de alfabetización, de manera que al terminar la gestión torreslandista se contaban con 337 centros alfabetizadores en todo el estado.

No se cuenta con información sobre el número de títulos que se expidieron en ese lapso, por lo que no se sabe cuáles fueron las carreras más cursadas. No obstante, los registros del censo indican que 10 hombres se encontraban inscritos en Enseñanza general y 8 en Medicina, mientras que en la sección de mujeres había 44, de las cuales 43 estaban en Enseñanza general y sola una en Medicina. También podemos sostener que es clara la feminización de las profesiones, ya que la mayoría de las mujeres optaban por una carrera de enseñanza (se refiere a docente en cualquier nivel), de ahí que en los informes de gobierno de Torres Landa se mencione repetidamente la importancia del incremento a las inversiones en las escuelas normales y la creación de 257 plazas para maestros en el primer año de su mandato.

En síntesis, la matrícula de mujeres siempre es menor en todo los rangos de edad mostrados anteriormente, excepto en el de 15 a 19 años, donde el registro de mujeres supera al de los hombres con una diferencia de 638. Sin embargo, no se puede inferir que esta situación fuera progresiva, ya que para los demás lapsos la tendencia mostrará una baja. Lo anterior podría ser una explicación sobre el porqué había minoría en los siguientes niveles educativos. Al respecto, Zorrilla afirma:

> [...] es notorio el incremento de la matrícula en la década de los años setenta. Esta situación obedece sobre todo al crecimiento acelerado de la población, fenómeno que provocó la gran expansión de la educación primaria, entonces la única obligatoria. Aunque los índices de retención y eficiencia terminal del nivel primaria eran bastante bajos, los números absolutos se reflejan en el crecimiento de la matrícula en la educación secundaria (Zorrilla, 2014: 11).

Del mismo modo, existieron circunstancias favorecedoras para la incursión a la educación formal a gran escala, a través de proyectos de mejora a nivel nacional. Sin embargo, pero cabe destacar que las mujeres quedaron segregadas a ciertas áreas, tal como lo menciona Bazant (2000), ya que podían ser maestras, aunque también empleadas en los distintos centros comerciales e industriales que surgían en México. Ello se evidencia en el número de mujeres que ingresaron o egresaron de carreras como la docencia, enfermería, obstetricia o parteras o, en su defecto, en la contabilización de las mujeres que no asistían a la escuela.

Para 1970, en el rango de 15 a 19 años de edad, se contaron 1 592 mujeres y 616 hombres en capacitación; este grupo etario debería estar cursando la preparatoria. El adiestramiento que se llevaba a cabo podría tener la finalidad de mejorar el rendimiento dentro de las empresas y talleres en plena expansión, sobre todo en el área del corredor industrial de la entidad, por tanto se puede suponer que el trabajo al que podrían aspirar hombres y mujeres al término del adiestramiento o capacitación tendría que ver con empleos de carácter manual, manufacturero, técnico y administrativo.

En Guanajuato, al ser un estado cuya población económicamente activa se dedicaba sobre todo a las actividades primarias como la agricultura y la ganadería, se podría suponer que se conceptuara como inútil la idea de asistir a la escuela, dado que la producción de los principales cultivos era más necesaria para la subsistencia que la educación misma. Lo mismo sucedía con la participación de la población en la industria textil. Debido a ello, se cuenta con cifras que muestran que la categoría de capacitación era la opción más socorrida.

En todos los rangos de edad mostrados (6–9 años, 10–14 años y 15–19 años), el número de mujeres supera al de hombres; como ya lo asentamos, la opción de capacitación era la más solicitada por ambos géneros. Se presume que las mujeres que contaban con 15 años o más se beneficiaron significativamente, dado que al asistir a los centros de capacitación y adiestramiento lograban desenvolverse en otras esferas,

no solamente en la doméstica, sino en también en la social y económica, pues al tener dicha preparación, se supone, tuvieron la oportunidad de mejorar su calidad de vida al vincularse con el desarrollo económico emergente y adquirir cierto grado de autonomía financiera. No es posible detectar si alguna de esas mujeres siguió un trayecto académico en años posteriores, pero las estadísticas hacen suponer que gran parte de la población para 1970 ya contaba con algún grado de instrucción primaria.

Por lo demás, el número de hombres muestra un descenso en la categoría de aprobados en profesional medio o secundaria. En 1970, la cifra tiende a recuperarse en intervalos de edad siguientes, lo cual podría significar su ausencia por cortos periodos en el sistema educativo. En cambio, los números para las mujeres suelen seguir trayectorias irregulares, iniciando con un aumento para ir disminuyendo con el transcurso, y luego volver a aumentar en menor grado, para posteriormente bajar o mantenerse por debajo de cifras para los hombres.

En el periodo como gobernador del Lic. Manuel M. Moreno (1968–1973), se incrementó la reapertura de escuelas rurales, pasando de 82 a 222, para favorecer a las zonas más alejadas y marginadas del desarrollo. Si durante sexenios anteriores se había apostado por la infraestructura en dichas franjas socio-geográficas, era razonable que existiera esta estrategia para abatir el índice de rezago y abandono escolar.

Para la época, se puede notar cómo la enseñanza técnica se relaciona con el área de la rama comercial administrativa y los subprofesionales que comprenden la especialización de técnicos en diesel y maquinaria agrícola y técnicos instrumentistas; estos últimos se empezaron a formar en la Escuela Subprofesional del municipio de Salamanca. Durante este gobierno, se informa, se otorgó la incorporación a tres escuelas para la preparación de secretarias bilingües. En este sentido, se pueden detectar dos carreras en función de incluir a las mujeres en el sector productivo. Los datos dan el total de hombres y mujeres que asistían a instituciones de enseñanza profesional y subprofesional, en las cuales sobresalía un 57% de mujeres y un 43% de hombres, evidenciando un incremento de ellas en la inserción escolar. Sin embargo, el mayor porcentaje de las mujeres estaba inscrito en la carrera de enseñanza en general (docencia), subprofesiones y trabajo especializado (no se especifica cuáles cursos son).

En el informe de gobierno de 1970, el mandatario estatal menciona que se expidieron 637 títulos profesionales a pasantes de las carreras de abogado, arquitecto, contador, ingeniero de diversas especialidades, médico, químico, enfermera, maestro y maestro especializado, representando un aumento del 60% sobre la cifra del año an-

terior, en el cual se expidieron 397 títulos. De nuevo, el lenguaje masculinizado para las carreras y la invisibilidad del género en las cifras impiden aseverar cuántas mujeres profesionistas obtuvieron su título. Tampoco es tan complicado pensar en que, salvo en enfermería, los otros campos no fueron muy socorridos por ellas.

Para el informe del siguiente año, se muestra una diferencia en el discurso, ya que por primera vez en el sexenio de Manuel M. Moreno se hace mención de la categoría de "maestras" dentro de los títulos consignados en 1971. Las carreras que se mencionan son las de abogados, arquitectos, contadores, ingenieros de diversas especialidades, médicos, químicos, enfermeras, maestras y maestros especializados y seis licenciados en administración de empresas, carrera creada en ese sexenio con la finalidad de apoyar la industrialización.

Asimismo, el informe hace mención de talleres que se llevaron a cabo en la escuela secundaria de Valle de Santiago: mecanografía, corte y confección, cocina, repostería y carpintería. Podríamos suponer que los primeros talleres citados eran acaparaos por el sector femenino.

En el *Noveno Censo General de Población* (1972), que informa de la población de 6 años y más, por grupos de edad y sexo que asiste a centros de capacitación y adiestramiento para 1970, se ubicó el rango de 10 a 14 años de edad, donde estaría la población que asiste a la secundaria. Los datos son los siguientes: 227 hombres en total, de los cuales 1 se encontraba en adiestramiento sin instrucción primaria, 2 estaban en adiestramiento con alguna instrucción primaria y los 224 restantes se encontraban en capacitación. En lo que respecta a las mujeres, había 803 que asistían a dichos centros: 4 estaban sin instrucción primaria, 25 contaban con instrucción primaria y 774 estaban en capacitación. Estos números nos permiten constatar que los talleres fueron una opción de capacitación que permitió a las mujeres su inserción al mundo laboral remunerado.

En el penúltimo año de la gestión de Manuel M. Moreno (1972), el registro fue de 32 184 analfabetos, de los que se alfabetizaron 23 837, por tanto, 8 347 personas formaron parte del rezago durante este lapso. El gobernador informa que funcionaron tres salas populares de lectura, siete centros de educación para adultos y siete escuelas nocturnas para enseñanza primaria; estas escuelas tendrían como objetivo abarcar a la población que se encuentra en el mercado laboral y que por dicha circunstancia no pueden asistir a una escuela con un horario regular.

En 1973 se publicó el último informe del gobernador Moreno, donde se afirma que se expidieron 580 títulos profesionales para las carreras de abogados, arquitec-

tos, contadores, ingenieros de diversas especialidades, médicos, químicos, enfermeras, maestros, trabajadores sociales, licenciados en administración de empresas, relaciones industriales y maestros de enseñanza primaria. Al igual que en los anteriores informes de gobierno, no se menciona la cantidad de títulos por carrera ni el género de los acreedores.

Dentro de la capacitación técnica, las carreras que contaban con mayor índice de población eran las de formación para el área industrial, con 265 personas; enfermería con un total de 478 y la capacitación educativa con 525 individuos. A partir de esto, podemos concluir que este sexenio se enfocó en una mayor cobertura, otorgando subsidios para empleo, educación y salud.

Con un índice menor de 50 personas en la capacitación técnica, figuraban las carreras referentes a asistencial con 45 en el ingreso, contabilidad con 24, administración y archivo con 1, secretarial con 14, artística con 1 y otras (no se especifica) con 30.

Dentro del censo de población (1970), pero en el nivel secundaria, existe la misma relación que en el nivel de la primaria, puesto que la clase de instrucción predominante continuaba siendo la industrial con 136 inscritos, enfermería con 499, educativa con 4 143 y contabilidad con 1 029. Por el contrario, en la categoría secretarial existe un aumento, ya que asciende a un total de 2 039 inscritos y, por supuesto, la creación de nuevas carreras como la instrucción para la publicidad con 69 personas y servicios personales y turísticos con 99 inscritos.

Según los informes de gobierno analizados anteriormente, dentro de la categoría de profesional superior en la rama de sociales se encontraba un mayor número de mujeres inscritas, particularmente en carreras como economía, administración, contabilidad y asistenciales, donde se enrolaban las mujeres desde los años cincuenta del siglo XX o quizás más atrás.

Dentro de las carreras asistenciales se detectan tres categorías: Medicina, Odontología y otras, que registran 855 personas, de las cuales se puede presumir contaban con la profesión de enfermeras y parteras, tal como lo mencionan los informes de gobierno previamente analizados. Dado que es sospechoso que no se encuentren en tal conteo y, al contrario, medicina sí es mencionada tanto en informes como en los censos de población, con lo cual se podría evidenciar que no existía una visibilidad constante de ellas en dichos años.

La oferta educativa en el estado de Guanajuato se fue incrementando para las mujeres en el transcurso de las tres décadas aquí descritas, permitiendo que gran parte

de la población conformada por mujeres obtuviera un grado dentro de la educación formal, sin que esto implicara la sucesión de estudios, mostrando un vaivén en cuanto a las oportunidades. En tanto la mayoría de las mujeres sabía leer y escribir, cabría suponer que la mayor parte de éstas fueron absorbidas por la esfera laboral imperante en la época: la industria.

Una síntesis de resultados

A través de un breve recorrido por los diferentes informes de gobierno emitidos desde 1949 hasta 1973 fue posible detectar las acciones emprendidas por y para la educación en el estado de Guanajuato. Ello ayudó a identificar la transición dentro de la educación formal, así como del mejoramiento de ésta. En estos documentos no existe evidencia de alguna política referente a la educación de mujeres, pues todas las acciones son muy generales: otorgamiento de becas, campañas de alfabetización o restauración y creación de nuevas escuelas de educación básica. Sin embargo, podemos ver que en cuestión de números, tanto en cifras del INEGI como en los informes de gobierno, es notoria la ausencia de proyectos que modifiquen las desigualdades de género referentes al sistema educativo.

Respecto a la visibilidad de las mujeres en la educación formal, se puede decir que dentro de la mayoría de los informes de gobierno, su presencia es nula, dado que sólo se puede inferir (con alto grado de error) dicha categoría a través de la redacción mostrada, y sobre todo cuando se hace el conteo de títulos otorgados por el estado. La única constante encontrada en cuanto a profesiones es la de enfermeras y parteras, carreras que se encontraban previamente feminizadas.

Pudimos identificar que las mujeres empezaron a tener mayor visibilidad en los años setenta. No obstante, se podría decir que dentro de la esfera de actividades económicas remuneradas empezaron también a incursionar, ya que había gran número contabilizado en categorías de adiestramiento o capacitación.

Cabe reconocer que las mujeres que tuvieron la oportunidad de alcanzar niveles mayores de educación fueron contabilizadas en carreras que, probablemente, por ideas imperantes relacionadas con su género les eran adjudicadas como propias. La ausencia de mujeres en las estadísticas de 1950 y 1960 es un preámbulo para la identificación de la transición del sistema educativo mexicano, y así puntualizar que la mayoría de

ellas lograba alcanzar un nivel de escolarización de primaria y secundaria, para después desaparecer e incursionar en actividades económicamente remuneradas o no, lo cual significaría que estuvieran en actividades domésticas, estudiando o trabajando.

Los censos de población se vuelven más específicos con el transcurso de los años. En 1970 se cuenta con las cifras de cada municipio del estado, mientras que los censos de 1950 y 1960 sólo registran la población total. Asimismo, para 1950 sólo se anotan cuatro tabuladores básicos; para 1960 cinco y, finalmente, para 1970 son once documentos que muestran diferentes categorías contabilizadas. Lo anterior impide, con este análisis básico, hacer una comparativa rigurosa en el devenir de los años, pues serían más las suposiciones y especulaciones que los datos exactos. Ese proceder, en definitiva, no aporta a la construcción de una historia sólida, razón por la cual se opta para mostrar las descripciones posibles.

En general, los informes de gobierno no dan una muestra clara sobre políticas educativas específicamente para mujeres. El enfoque principal era la construcción y reconstrucción de centros escolares y las campañas de alfabetización e higiene, con lo cual es posible afirmar que el estado de Guanajuato se encontraba en una situación poco favorable para impulsar el crecimiento educativo y, mucho menos, para ocuparse especialmente de la educación de las mujeres.

De los mismos documentos se deduce que existió una preocupación por el acrecentamiento y creación de plazas para profesores en la década de los sesenta, así como el aumento de escuelas normales en el estado, evidenciando el alza en las carreras de enseñanza. Al aumentar la población en edad de cursar la secundaria, se dio la necesidad de contar con más profesores que se encargaran de la enseñanza académica y técnica.

Así como en los censos de población existieron alzas y bajas en cuanto a la matrícula escolar, evidentemente en los censos de población se detecta una preocupación por la deserción escolar, de ahí que la mayoría de las políticas educativas estuvieran enfocadas en eliminar las diferencias entre alfabetos y analfabetos, con el objetivo de mantener una sociedad instruida que pudiera enfrentar la tendencia a la industrialización. De allí también el incremento en los rubros de instrucción y capacitación, a través de talleres y cursos cortos.

En los documentos, las mujeres cuentan con mención específica en aquellas carreras denominadas *subprofesionales*, categoría que tiene mayor presencia en las décadas de 1960 a 1970 en la zona geográfica denominada *corredor industrial*. Ello se justifica,

pues al existir un incremento en empresas era claro que la formación técnica era la ideal para que lograran desempeñar algún puesto laboral, así como los talleres implantados sobre corte y confección, cocina o repostería que respondían a un espacio doméstico, vinculando una vez más las oportunidades educativas con los estereotipos de género imperantes en dicha época.

Conclusiones: horizontes en la educación de las mujeres

La educación formal en el estado de Guanajuato se incrementó en el transcurso de las décadas estudiadas, debido a que México sufrió una serie de transformaciones que llevaron al país a una tarea constante de actualización. Debido a estas circunstancias, se promovieron más campañas de alfabetización, impartición de talleres, construcción de escuelas, creación de carreras técnicas y mayores oportunidades de empleo. A pesar de los esfuerzos realizados para tener mayor cobertura educativa, es posible detectar que fue insuficiente para el sector femenino, puesto que la educación formal en un sentido ideal era para todos y existían becas para que las personas de bajos recursos cursaran al menos la primaria, sin embargo, es posible detectar que gran parte de la población seguía siendo analfabeta o sólo contaba con algún grado de educación primaria.

Para la década de los cincuenta, se puede inferir que era suficiente saber leer y escribir, ya que el estilo de vida, el contexto y los trabajos emergentes no requerían mayor escolaridad. En el transcurso de las décadas de 1960 a 1970 existió una reconfiguración en cuanto a la igualdad de oportunidades educativas entre las mujeres y los hombres referente a la educación formal, ya que a través de la información recolectada de los informes de gobierno y las cifras sistematizadas de los censos de población fue posible detectar que era creciente el número de mujeres inscritas en algún grado escolar, así como ser testigos de la paulatina visibilidad en el nivel superior, más bien con luces y sombras.

La educación formal de las mujeres respondía a una idea prevaleciente que enmarcaba la desigualdad, por ello no resulta sorprendente encontrarse con información sobre el tipo de talleres, carreras o actividades en las cuales había más participación de ellas.

Las cifras oficiales nos permiten afirmar que las oportunidades que las mujeres tenían para acceder a la educación se ampliaron con el transcurso de los años, puesto

que poco a poco el incremento se hace perceptible tanto en las matrículas escolares, como en los títulos expedidos. A pesar de ello, no deja de prevalecer una estructura de desigualdad, en tanto la elaboración de los talleres de secretarias bilingües o de corte y confección llevados a cabo en la zona industrial del estado de Guanajuato tienen dos puntos de vista: el primero es que, en efecto, era una oportunidad que posibilitaba una mayor cobertura educativa y cubría el aspecto técnico, aquel que se encontraba en boga; el segundo tiene que ver con que estas acciones limitaban y encasillaban una diferencia significativa en la formación que ellas recibían.

Los hallazgos nos llevan a afirmar que, en el papel, las oportunidades educativas para las mujeres eran las mismas que para los hombres, mas en la práctica no resultan serlo. Esto se confirma al observar que siempre existió un desequilibrio en la matrícula, a pesar de que la población femenina es mayor a la masculina. Las oportunidades con las que contaban las mujeres en las décadas estudiadas constaban de la misma admisión a cualquier grado de escolaridad básica, ya que en ningún documento revisado existen pruebas que mencionen que las mujeres se encontraban segregadas de manera directa por alguna política pública, sin embargo, fueron subordinadas ante una situación social y económica que muy probablemente condicionó su acceso a la primaria, secundaria, preparatoria y a estudios universitarios.

No se puede afirmar que la educación superior, desde el discurso, fuera excluyente para las mujeres, en efecto, empero, al hacer el recuento que presentamos, es destacable la minoría que se encontraba cursando alguna carrera o, en el mejor de los casos, aquéllas que lograron adquirir un título universitario, traspasando las barreas económicas y sociales para poder ingresar y concluir una carrera semiprofesional o profesional.

La educación formal de las mujeres presentaba algunas variaciones en cuanto a la formación adoptada, puesto que se les ofrecían trabajos o subprofesiones diseñados específicamente para ellas. Este hecho denota que no existía igualdad alguna, en tanto se evidencia un mecanismo de discriminación a pesar de la ampliación en la educación media y superior que se planteaba en los informes de los gobernadores del estado de Guanajuato.

La deuda con la educación de las mujeres, en las oportunidades y opciones educativas para ellas, es enorme aún. No se desconoce que la brecha en relación con los hombres se ha abatido en algunas aristas, pero prevalecen las desigualdades. Esta revisión nos enseña que la tarea está pendiente y sigue esperando mejores derroteros

para revertir la situación de desigualdad y, por tanto, de desventaja, por la condición, simplemente, de ser mujeres.

Fuentes de consulta

Ballesteros, F. (s/a). *Actos públicos presididos por el gobernador de Guanajuato Lic. José Aguilar y Maya.* México. Recuperado el 6 de junio de 2015, de http://agpecatalogo.guanajuato.gob.mx/fototeca/mffot/16/FOTFBGA325818636.JPG

_____ (s/f). *Actos públicos presididos por el gobernador de Guanajuato Lic. Juan José Torres Landa.* México. Recuperado el 6 de junio de 2015, de http://agpecatalogo.guanajuato.gob.mx/fototeca/mffot/16/FOTFBGA333018708.JPG

_____ (s/f). *Campañas del candidato del partido del* PRI *a la gubernatura de Guanajuato Lic. Manuel M. Moreno.* México. Recuperado el 06/06/2015 de: http://agpecatalogo.guanajuato.gob.mx/fototeca/mffot/16/FOTFBGA1918224.JPG

_____ (s/f). *Informe de gobierno Lic. Luis H. Ducoing Gamba***.** México. Recuperado el 6 de junio de 2015, de http://agpecatalogo.guanajuato.gob.mx/fototeca/mffot/16/FOTFBGA34018418.JPG

_____ (s/f). *Retrato de J. Jesús Rodríguez Gaona gobernador de Guanajuato.* México. Recuperado el 6 de junio de 2015, de http://agpecatalogo.guanajuato.gob.mx/fototeca/mffot/16/FOTFBGA845218830.JPG

Bazant, M. (2000). *Historia de la educación durante el Porfiriato* (4ta. reimpresión). México: El Colegio de México.

Instituto General de Estadística y Geografía (INEGI) (1950a). *Asistencia a instituciones de enseñanza*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16765&s=est

_____ (1950b). *Lengua y alfabetismo*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16765&s=est

_____ (1950c). *Lengua y alfabetismo (Números relativos)*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16765&s=est

_____ (1950d). *Población de 25 años o más, según años de estudio realizados*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16765&s=est

_____ (1960a). *Alfabetismo de la población urbana y rural, por sexo y grupos de edad*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16764&s=est

_____ (1960b). *Asistencia a instituciones de enseñanza profesional y subprofesional con especificación de ésta, por grado de instrucción y sexo*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16764&s=est

_____ (1960c). *Idioma y alfabetismo*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16764&s=est

_____ (1960d). Idioma y alfabetismo – distribución porcentual. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16764&s=est 98

_____ (1960e). *Población de 6 años y más, según años de estudio terminados y aprobados, por grupos de edad y sexo*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16764&s=est

_____ (1970a). *Grado de instrucción de la población de 6 años y más, por sexo y grupos de edad*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970b). *Población de 11 años y más que asiste a escuelas secundaria, por edad, sexo y grado*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970c). *Población de 12 años y más con algún grado de instrucción postprimaria, por clase de instrucción y grado*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970d). *Población de 14 años y más que asiste a centros de enseñanza profesional media por edad, sexo y grado*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970e). *Población de 14 años y más que asiste a escuelas preparatorias o vacacionales, por edad, sexo y grado*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970f). Población de 15 años y más, por grupos de edad según años

de estudio terminados y aprobados en profesional media, superior y postgrado. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970g). *Población de 16 años y más por grupos de edad y sexo que asiste a centros de enseñanza profesional y postgrado*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970h). *Población de 6 años y más que asiste a escuelas primarias, por edad, sexo y grado*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970i). *Población de 6 y más alfabeta y analfabeta por sexo, grupos de edad y tamaño de la localidad*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970j). *Población de 6 y más, por grupos de edad y sexo, que asiste a centros de capacitación y adiestramiento*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

_____ (1970k). *Población de 10 años y más, por años de estudio en enseñanza media o equivalente, sexo y grupo de edad*. Recuperado el 8 de octubre de 2013, de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16763&s=est

Martínez, F. (1997). *El oficio del investigador educativo* (2da. ed.). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Noveno Censo General de Población (1972). México: Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadísticas.

Séptimo Censo General de Población (1953). México: Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadísticas.

Octavo Censo General de Población (1962). México: Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadísticas.

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo (*3ra. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Souza, A. (2003). "La formación en enfermería y el desarrollo socioeconómico en América Latina 1850–1950", en *Revista de Administración Sanitaria siglo XXI,* vol. 1, núm. 4, pp. 555–573. Recuperado el 13 de mayo de 2015, de_http://www.elsevier.es/es–revista–revista–administracion–sanitaria–siglo–xxi–261–articulo–la–formacion–enfermeria–el–desarrollo–13055235

Zorrilla, M. (2004). "La educación secundaria en México: Al filo de su reforma", en *REICE– Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1. Recuperado el 18 de mayo de 2015, de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf

RELATOS ESCRITOS DE MAESTRAS POTOSINAS: HUELLAS DE FORMACIÓN, PRÁCTICA DOCENTE Y EXPERIENCIAS DE VIDA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Norma Ramos Escobar
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Introducción

Escribir desde la perspectiva de género en la historia de la educación ha sido un esfuerzo compartido que ya rebasa los quince años en México. Colegas historiadoras de la educación han construido trayectorias de investigación abordando comprometidamente la historia de las mujeres en la educación desde espacios, temporalidades y temáticas que nutren una sólida producción historiográfica –véanse por ejemplo los trabajos de Oresta López (2001; 2008), Adelina Arredondo (2003), Norma Ramos (2007) y la obra coordinada por Luz Elena Galván y Oresta López (2008) y el nutrido número de ponencias de los últimos encuentros internacionales de Historia de la Educación (2006, 2008, 2010, 2012 y 2014).

En este artículo se teje un diálogo teórico e historiográfico con la historia de las mujeres, pero en un periodo más reciente, es decir en las últimas cuatro décadas (1970–2010) del silgo XX y el tránsito al XXI. El propósito es situar las historias escritas por mujeres que se dedican a la docencia y que relatan sus biografías en la tesis de grado y posgrado. A partir de estos textos autobiográficos las maestras narran sus historias de vida y la forma en que su condición de género ha estado presente, tanto en su vida familiar como en sus expectativas profesionales, y que en no pocas ocasiones ha truncado sus elecciones por seguir su "deber ser" como mujeres.

El escenario que envuelve las narrativas escritas de estas maestras es San Luis Potosí y sus zonas rurales e indígenas. Historias que presentan la diversidad geográfico-cultural que delimita devenires disímbolos para mujeres y hombres. Asimismo, el contexto temporal de los relatos está presente en una historia propia del magisterio nacional, cuando la profesionalización se convierte en una política de Estado[1]. De

1. Esta historia de las mujeres en el magisterio se enmarca en el contexto de la profesionalización docente a través de la oferta académicas con la que se fundó la Universidad Pedagógica

igual manera el impulso que se dio a los posgrados tendientes a que los maestros y maestras mexicanas se actualicen y desarrollen proyectos de innovación, intervención e investigación sobre las problemáticas educativas.

Para el desarrollo de este trabajo se analizaron las "novelas escolares", escritos breves autobiográficos que forman parte de las tesis de licenciatura y posgrado de dos instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí: la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado en San Luis Potosí.

Las mujeres que escriben: de cartas a autobiografías

Como lo señala Luz Elena Galván "la escritura sirvió […] a las maestras, no sólo para comunicarse y expresar sus sentimientos, sino también para defenderse y dar a conocer sus puntos de vista sobre situaciones que consideraban injustas" (2008, p. 175). Su historia escrita no está exenta de lo que Galván sugiere y a diferencia de las mujeres de otros tiempos, como las decimonónicas que analiza la autora, las mujeres de finales del siglo XX tuvieron mayor acceso a la cultura escrita y a dejar pasajes de su vida.

En otro trabajo he señalado como fueron pocas las mujeres que a lo largo de la historia dejaron huellas escritas. En el pasado se les educó en la lectura pero no en la escritura y las que tuvieron acceso a ella, escribían utilizando seudónimos de varones o bien publicaban en revistas femeninas de poca difusión y tiraje (Ramos, 2014). Las mujeres fueron limitadas a los géneros literarios, considerados menores, como las epístolas. Luz Elena Galván advierte: "la escritura de cartas fue el principal medio de comunicación durante el siglo XIX" (Galván, 2008, p. 175), tanto éstas como los diarios, son valiosas fuentes que los historiadores de la cultura han utilizado para tratar de conocer la vida cotidiana y el pensamiento femenino en el pasado.

Desafortunadamente en aquel siglo fueron pocas las mujeres que utilizaron la palabra escrita más allá de las cartas y diarios. Por lo regular las que lo hacían eran maestras (como analizan Galván, 2008 y Moreno, 2008) para quienes la escritura

Nacional en 1978 y las carreras que se fueron incorporando al paso del tempo: Licenciatura en Educación Básica, Plan 79; Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria, Plan 85; y Licenciatura en Educación, Plan 94. Es precisamente esta última la que cursaron algunas de las protagonistas de esta historia de mujeres y magisterio.

resultó ser un medio de difusión importante en las revistas de la época, como señala Moreno "las mujeres encontraron en las publicaciones periódicas de mujeres y para mujeres […] un espacio público de acción femenina donde abordaron temas diversos, literarios, asuntos femeniles y algunos de cultura general y educativos" (2008, p. 222).

Con el siglo XX las maestras continuaron expresándose a través de escritos que se resguardan en los repositorios institucionales, así conocemos a través de informes, cartas, prensa, entre otros, las diversas actividades que las maestras relataban sobre su trabajo en aula y aspectos de su condición de género que nos ha permitido estudiarlas como mujeres y maestras.

No obstante, los escritos autobiográficos son escasos o medianamente valorados como herramientas que pueden dar sentido a lo que ocurre dentro de las instituciones. Muy pocos de los maestros y maestras escriben "sus saberes, su vivencias, sus memorias, suelen acompañarlos a la tierra una vez que fallecen, rara vez utilizan la escritura como medio para transmitir sus experiencias vitales" (García, 2012, p. 30). En nuestro contexto el registro de las narrativas y las memorias pedagógicas "se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares; o porque directamente son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales" (Manual, 2003, p. 10). De ahí la propuesta por recuperar las experiencias escolares de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes, particularmente las experiencias de las mujeres dentro del magisterio.

Como lo expresan Butt *et al.* (1992) si se tomaran en cuenta los escritos autobiográficos, es decir, "cómo piensa, actúa y se desarrolla el profesionalmente y cambia el profesorado individual y colectivamente, puede ofrecernos nuevas perspectivas de cómo debe afrontarse la reforma, el cambio y la mejora educativa…" (p. 99).

Escritura y memoria pedagógica en las novelas escolares

Poco sabríamos de las actividades escolares, más allá del plano normativo, si no se observa cómo éstas cobran sentido en las diversas experiencias escolares de los sujetos:

> Casi todas las cosas que suceden en la escuela se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los/as docentes y alumnos y alumnas. Los sucesos escolares se en-

> tremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta solo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores (Manual, 2003, p. 7).

En esta ejercicio consideramos que la memoria escolar que se vierte en los escritos autobiográficos intenta re-construir pasados de más largo alcance, es decir, las experiencias escolares de los sujetos, la forma cómo sus aspiraciones nacen y se comunican a través del *ethos* estructurante de la memoria (Escolano, 2002), la forma como los sujetos cuentan su historia a través de un marco discursivo compartido.

Parto de la propuesta teórica de que la construcción de la memoria se gesta en un marco social (Halbwachs, 2004; Montesperelli, 2004), pues a través de los procesos de interacción social y la cultura compartida se orientan y confrontan las percepciones del individuo sobre su pasado, su presente y su futuro (Pereiro, 2004). Como lo expresa también Saucedo (2001), es precisamente en las narraciones que las personas presentan diferentes tensiones o formas del yo (*self)* a través éstas buscan establecer relaciones entre el *yo* que sintió y actuó en el pasado, el *yo* que siente y actúa en el presente y el *yo* hipotético proyectado en el que aún no viene. El sujeto construye una memoria-significado que le servirá para llevar a cabo una interpretación de los recuerdos, a través de una perspectiva hermenéutica de interpretación de la memoria, tomando en cuenta tanto a las evocaciones como a "los errores del recuerdo", es decir el olvido como elementos "para releer el pasado" a partir de las narraciones personales de los individuos (Montesperelli, 2004, p. 8). De manera, que al analizar las autobiografías realizadas por las docentes pretendemos conocer la versión del actante y, como señala Lechner, las biografías permiten la "resignificación de vivencias, producción de sentido y reconfiguración de las identidades" (2011, p. 22), que es parte de lo que proponemos al analizar en los escritos autobiográficos de las docentes.

Así pues, dentro del proyecto "Memoria Escolar en las Instituciones Formadoras de Docentes", que actualmente desarrollo institucionalmente en la Universidad Pedagógica Nacional 241, se ha recurrido a la búsqueda y sistematización de las "novelas pedagógicas o escolares", escritos breves que los alumnos construyen y que son solicitadas en las tesis que se encaminan a la intervención pedagógica. Así se analizaron 64 breves autobiografías de maestras y maestros egresados de la Universidad Pedagógica

Nacional (Unidad 241) y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Estos escritos son tipificados como novelas escolares según Rangel y Negrete (1995) tiene que ver con:

Un proceso de aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, formas de relación humana, de sentir (deseos), y de expresar de los sujetos, que se van configurando el orden, las prácticas y las costumbres, en síntesis, la cultura de las instituciones escolares, que determinan ciertas formas de actuar o de operar en la práctica docente y/o en la vida diaria de cada persona (p. 89).

Uno de los objetivos de las novelas es reconocer el papel que desempeña la subjetividad o historia del sujeto en la construcción del conocimiento escolar, ya que en estas se expresan desde los entramados de las políticas educativas hasta la forma en que los maestros las interpretan y re–significan. En este sentido, la versión del sujeto sobre su vida nos va perfilando su historia de formación, pero al tiempo la interpretación que el sujeto hace de su pasado lo que es valioso en términos de la implicación, como los autores señalan "posibilita que la intervención pedagógica pueda realizarse con mayor objetividad incorporando y reconociendo el papel de la subjetividad" (Rangel y Negrete, 1995, p. 90). Un antecedente sobre el estudio de las novelas escolares lo identificamos en Oros (2005) quien se preguntaba si éstas cumplían con los objetivos planteados por los diseñadores del curso, si la novela permitía al que la escribía identificar la problemática específica de su práctica docente articulada al proyecto de intervención, o bien se quedaba como un mero "ejercicio literario".

Dentro del proyecto iniciamos por transcribir y encontrar puntos de coincidencia en los escritos, categorías de análisis y la estructura de las novelas escolares. Ver más allá de su utilidad la forma en cómo los autores construyen su propia versión de los procesos formativos y, en el caso de las mujeres cómo enfrentan su condición de mujeres y maestras dentro del sistema educativo.

Autobiografías de maestras potosinas

Los escritos autobiográficos se caracterizan por su brevedad, no superan las ocho cuartillas, pues aunque forma parte de su tesis de intervención, la idea es que a partir de su historia de vida o "novela escolar", los y las docentes reflexionen desde su propia experiencia como sujetos escolarizados la problemática educativa en la cual avocan su

tema–objeto de estudio. Una de las principales características que arrojan los datos duros dentro de las novelas o autobiografías analizadas es la evidente feminización del magisterio potosino, aspecto que no es nuevo en los estudios sobre las maestras mexicanas y, particularmente, potosinas. Como se indica en el cuadro de abajo, el 80 por ciento de los escritos son de maestras.

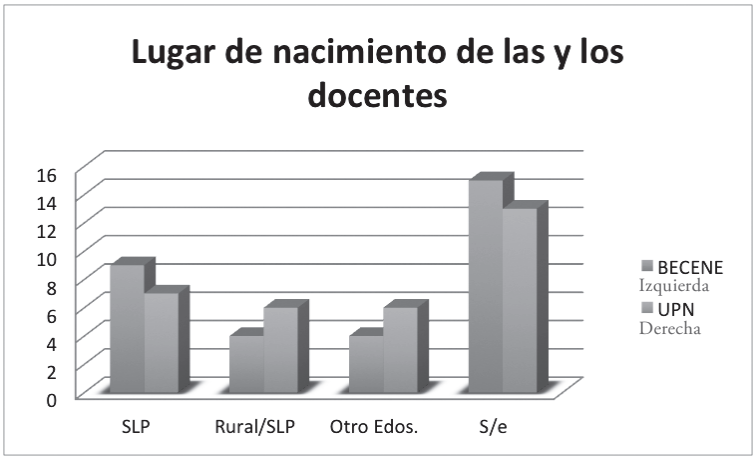
No tenemos el dato en extenso para saber cómo se encuentra la eficiencia terminal en tesis de grado y posgrado, pero es probable que las mujeres también sean mayoría al optar por concluir procesos con una tesis, pues son en estos documentos en los cuales se rescató el apartado autobiográfico.

Género	Autobiografías	UPN (Licenciatura)	BECENE (Posgrado)
Mujeres	51	25	26
Hombres	13	7	6
Total	64	32	32

Tabla 1. Autobiografías escritas por docentes en dos instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí

Fuente: Datos extraídos de las tesis de grado y posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. La estancia de campo se realizó entre el 2012 y el 2015 y se localizaron 64 tesis, 32 de la UPN y 32 de la BECENE que tenían el apartado autobiográfico. El trabajo ha estado a cargo de asistentes del proyecto a quienes agradezco la sistematización de los datos que aquí se exponen: Gustavo Batres, Yadira Barrón, Karen Estefanía Blanco y Adrián Hernández Cruz, estos dos últimos durante el Programa del Verano de la Ciencia de la Región Centro.

Del universo de memorias escolares, obtuvimos que 26 de los que narran sus novelas nacieron en San Luis Potosí y sus áreas rurales, diez de ellos en otro estado, aunque en mayor medida no se específica el lugar de nacimiento. No obstante, el total de profesoras y profesores realizaron sus estudios básicos y/o superiores en San Luis Potosí.



Gráfica 1. Lugar de nacimiento de los y las docentes según datos de su autobiografía.
Fuente: Datos extraídos de las tesis de grado y posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.
S/e sin especificar.

Son pocos los datos que se pueden estandarizar o cuantificar pues lo que se destaca en los breves relatos son las experiencias familiares, de escolarización, formación y práctica docente. Es importante destacar que en las novelas o narrativas los y las docentes presentan su pasado educativo (su infancia escolarizada) a veces como un torbellino de circunstancias adversas y otras tantas como parte de un proyecto familiar de escolarización. Sus experiencias se pueden ver claramente mediadas por condiciones de clase, género, nivel económico, situación geográfica, entre otras. Aquí sólo destacaremos las condiciones de género que han vivido las maestras desde niñas y que en no pocas ocasiones determinó su elección profesional.

La docencia para las mujeres ha significado una opción profesional entre las pocas a las que tienen acceso, aún en las últimas décadas del siglo XX y en mayor medida en las zonas rurales, estudiar para maestra es de las pocas ofertas educativas. Así lo menciona la maestra Sara Castillo quien escribe:

> La mentalidad de las personas de ese tiempo era que solo con que aprendieran a escribir y a leer era suficiente, porque las niñas o señoritas a los 12 años ya se iban a Ciudad Mante a trabajar de empleadas domésticas y a los 14 años ya se casaban o se iban con el novio, además que a las mujeres no se les daba estudio y yo a mis escasos

> 8 años de edad ya cuestionaba mucho a mis papás ¿Qué aquí no hay otra cosa para la mujer, que no sea irse a trabajar de empleada doméstica o casarse?, porque les preguntaba ¿Qué sigue después de la primaria para ser maestra? (Castillo, 2011, p. 9).

La situación de la maestra María Soto no fue muy diferente. En su autobiografía menciona las expectativas que de niña tuvo para continuar sus estudios, a pesar del panorama adverso que vivió por ser niña:

A partir de esas vivencias sentía un enorme deseo por terminar una carrera, quizá doctora o maestra, decía. Poco a poco mis expectativas iban disminuyendo, pues por ser la más pequeña de mi familia me correspondía cuidar a mi papá y a mi mamá. Esto dificultaría que continuara con mis estudios no de secundaria pero probablemente sí de preparatoria, así que pensé que mi sueño de llegar a ser profesionista, sería un reto muy difícil y casi imposible de lograr (Soto, 2010, pp. 11–12).

Contrario a lo que se podía pensar que las mujeres de finales del siglo XX podían tener un panorama más amplio de desarrollo profesional, lo cierto es que esto es aún una expectativa que no llega. Dentro de las novelas las maestras señalan que antes que maestras deseaban ser secretarias, doctoras, psicólogas, licenciadas en derecho, pero terminaron siendo profesoras, entre otras razones, por seguir la carrera de su madre, de alguna hermana o simplemente porque los padres de familia no las dejaron estudiar lo que querían, así fue el caso de Mónica Méndez, quien deseaba ser psicóloga:

> A la hora de elegir la carrera profesional que quería ejercer, decidí estudiar Psicología, pero a mi mamá no le gustó mi decisión, así que ya sin ánimos de recibir otra negativa, me decidí por ser maestra (Méndez, 2008, pp. 7–8).

En las historias de los varones la docencia no fue tampoco su primera elección. Hay quienes señalaron sus aspiraciones por ser ingeniero o doctor, pero más que por imposición familiar fue el factor económico lo que los frenó.

Las maestras advierten en sus historias los obstáculos que desde su infancia y durante su preparación tuvieron que afrontar, la condición de ser mujer y sacar adelante sus estudios. Así lo menciona la maestra Beatriz Estrada:

> Así transcurrió mi infancia acompañada con 3 hermanos más […] los tenía que cuidar, dormir, y lavar, ya que somos ocho en total y pues los quehaceres domés-

> ticos eran muchos. Cuando terminé la primaria mi abuelo paterno no quería que siguiera estudiando, ya que su mentalidad de él era que la mujer a la casa (Estrada, 2005).

En otros casos, las maestras eran desanimadas a seguir estudiando, por las mismas condiciones, así lo relata la maestra María Colunga, quien señala las experiencias vividas durante el desarrollo de su profesión como maestra:

> Algunas veces ese continuar (refiriéndose a los estudios) lo toma como un reto porque mis familiares (tíos y primos) comentaban que no lo lograría, que pronto desistiría por ser mujer; porque según sus costumbres las mujeres pronto se casan y se dedican al hogar (Soto, 2010, p. 13).

Uno de los estereotipos que se encuentran en las historias de las maestras, es "la vocación" o el "modelo" a seguir que tuvieron para escoger la carrera de maestra, hasta las "habilidades manuales" necesarias para su labor docente, no obstante, llama la atención como hay maestras de las nuevas generaciones que se cuestionan las destrezas de las maestras y se dudan de su profesión:

> Las actividades manuales me pusieron a pensar si en realidad había escogido la carrera correcta, porque a mí eso de hacer manualidades no se me facilitaba, por lo cual mis maestras y compañeras me expresaban constantemente –qué haces de educadora su no te gusta recortar, dibujar, colorear o hacer cosas manuales–, eso me molestaba, y no estaba de acuerdo en que para ser educadora tenía que hacer distintos materiales y tener creatividad, pero ¿qué hacía? Sinceramente aún no estoy del todo segura por qué escogí esta profesión (Torres, 2008, pp. 17–28).

Entre las generalidades sobre la condición de género que observamos en las historias autobiográficas de las maestras, están presentes las dobles y triples jornadas, exclusión, estereotipos y violencia de género. Condiciones que se dan desde la infancia y que las acompaña en su vida como profesionistas, pero que pocas veces las identifican como obstáculos en su devenir, pocas veces se hacen tan explicitas, las maestras que escriben sus historias las relatan y las normalizan como parte de su condición de ser mujeres, como ya lo advertía Goodson "el profesor se oculta en la sombra, perma-

nece en el anonimato de sus pensamientos y vivencias. Cuenta lo que hace pero dice poco de lo que vive" (Goodson, 2004, p. 17), así la mayoría de las novelas escolares o pequeñas autobiografías destacan más su papel como hacedores de la escuela y sus funciones que aspectos particulares de su vida. De ahí que aquí hayamos privilegiado las condiciones particulares de la vida de las maestras, lo que las teóricas feministas hay definido como "techos de cristal" estos imperceptibles obstáculos que hacen que las vidas profesionales de las mujeres se estanquen o no lleguen más allá.

Algunas conclusiones

Identificar obstáculos de género en las memorias escolares no es un procedimiento del todo sencillo. Las maestras generadoras de estas narrativas enfrentan múltiples experiencias dentro de su educación básica y superior. Son pocas las historias –dentro de 51 sistematizadas– que hacen patente algún aspecto relacionado con la condición de género, no porque no existan, consideramos que –como ya se mencionaba arriba– para los sujetos es más relevante hablar sobre su hacer en la escuela. De algún modo visibilizar estas historias es parte del ejercicio de reflexión que debe hacerse no sólo de la práctica docente si no de la vida misma de los sujetos. Debatir particularmente sobre ellas en los colectivos escolares, puede ser un punto de partida para que dentro de las políticas educativas y procesos de gestión escolar se tomen en cuenta las historias de vida de los sujetos que hacen de la educación su forma de vida. Como se puedo observar las historias de las maestras encierran mucho de su devenir; su elección profesional y su práctica docente en la que está presente el "deber ser y actuar", desde su infancia hasta la edad adulta. Es necesario colocar estas historias para que las maestras reflexionen y construyan mejores devenires para ellas y para sus alumnas al tiempo que ofrecer rutas y posibilidades de cambio de las mujeres.

Fuentes consultadas

Arredondo, Adelina (2003), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México,* UPN/Miguel Ángel Porrúa, México.

Butt, Richar (*et al.*) (2004) "La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado"

en Ivor Goodson, *Historia del Profesorado*, Octaedro, Barcelona, pp. 99–148.

Escolano, Agustín y Hernández José (2002), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada,* Tirant lo Blanch, Valencia.

Galván, Luz Elena y Oresta López (2008), E*ntre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS/Colsan, México.

García, Francisco (2012), "Vivencias educativas: historia oral con docentes de educación secundaria en el DF y Morelos (1970–1995)", tesis de licenciatura, ENAH, México.

Goodson, Ivor, (2004), *Historia del Profesorado*, Octaedro, Barcelona.

Halbwachs, Maurice (2002), *Los marcos sociales de la memoria*, Anthropos Editorial, Barcelona.

Lechner, Elsa. (2011), "Del encantamiento al desencanto: Recorriendo las esquinas de la investigación biográfica desde mi experiencia" en Serrano, J. y Ramos, J. *Trayectorias: Biografías y prácticas*, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 21–42.

Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica, (2003). Buenos Aires: OEA/AICD, Recuperado el día 12 de agosto de 2012 de http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Manual_sistemat1.pdf

Montesperelli, P. (2004), *Sociología de la memoria*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Moreno, Irma. (2008). "Maestras escritoras y lectoras: El Boletín Pedagógico" en Galván, L. y López, O. E*ntre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Publicaciones de la Casa Chata–CIESAS/Colsan, México.

Oros, José (2005), "La novela escolar: Diario de la propia formación" en Oresta López (Coord.). *Seminario de Historia y etnografía de la educación San Luis Potosí*. El Colegio de San Luis/UPN. Libro electrónico. (pp. 1–15).

Pereiro, Xavier, (2004) "Apuntes de antropología y memoria" *en El Filandar o Fiadeiro*, No. 15, Recuperado el día 12 de agosto de 2012 de http://www.bajoduero.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=8&Itemid=8

Ramos, Norma (2007), *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX*, CONARTE/CIESAS/UANL–FFyL/Colef/Mpio. de Monterrey, Monterrey.

Rangel, A. y Negrete, T. (1995), "Características del proyecto de investigación pedagógica" en Hacia la innovación (pp. 1–26). México: UPN.

Documentos (Tesis analizadas con apartado de novelas escolares)

Castillo, Sara, (2011), "La participación de los niños de 2º de preescolar", Tesis de licenciatura en educación, UPN, San Luis Potosí.

Estrada, Beatriz, (2005), "Cómo construye el niño la representación del mundo social", Tesis de licenciatura en educación, UPN, San Luis Potosí.

Méndez, Mónica, (2008), "Mi historia en las letras, portafolio temático para obtener la maestría en educación primaria", BECENE, San Luis Potosí.

Soto, María, (2010). "Las competencias investigativas: un aprendizaje trascendente para la vida, portafolio temático para obtener la maestría en educación primaria", BECENE, San Luis Potosí.

Torres, Diana (2008), "El trabajo con ciencias: un medio para llegar al aprendizaje de los niños", portafolio temático para obtener la maestría en educación preescolar, BECENE, San Luis Potosí.

LA VIOLENCIA COMO INVISIBILIZACIÓN DE LAS VÍCTIMAS

Juan Carlos Durán Muñiz
Francisco Alberto Pérez Piñón

Introducción

El presente escrito corresponde con el enfoque teórico que se está trabajando en la tesis de maestría en innovación educativa denominada *Hacia la redención de la pedagogía desde el Arte, la Filosofía y la Educación*, tendiendo a la humanización de las actividades educativas formales e informales ya que éstas son relaciones humanas que se establecen entre personas. Se visualiza desde este enfoque a la educación en general como esa tarea de hominización en dinámica constante.

Es difícil decirlo, precisamente porque el ambiente en el que habitamos se muestra tan adverso para conservar la vida –acechada constantemente por la barbarie y la desesperanza– postrándose en un presente que administra la muerte. Es necesario buscar la posibilidad de vigencia de otros instrumentos ontológicos y epistemológicos que puedan aportar nuevas miradas desde la pedagogía, la filosofía, el arte y nuevos tonos para matizar los procesos de violencia que vivimos como sociedad.

Valga decir con lo anterior el significado que ha tomado la muerte en nuestros días y con ello la pérdida de humanización a la que –parece– nos hemos acostumbrando. La deshumanización e indiferencia por la muerte lleva a adquirir un compromiso que tienda a pensarla filosóficamente con otras categorías que nos permitan rescatar aquella realidad oculta del dolor y el sufrimiento de las víctimas en relación a la vida y en relación con los muertos, las víctimas del pasado que de uno y otro modo se emparentan con nosotros los vivos. Es muy común hablar de la muerte en nuestras conversaciones cotidianas al relacionarnos con nuestros semejantes, pareciera que se ha convertido en una especie de principio esencial y necesario que rige nuestras relaciones, tomado con naturalidad e indiferencia infames que ofenden y deshumanizan al más indiferente de los hombres.

La presencia de la muerte nos ha deshumanizado a grado tal que la naturalidad con que se le ve es reducida a nada, es decir, la muerte hacia el prójimo no nos dice gran cosa, no nos dice nada; esto nos conduce a ser indiferentes ante el otro y por

tanto, a no incluirlo en parte de nuestra vida, lo cual nos lleva a un desconocimiento a nosotros mismos.

Dentro de esta cuestión, que tiene que ver con la indiferencia por la muerte del prójimo, tomo auxilio de la línea de pensamiento del pensador judío-alemán Franz Rosenzweig, quien atisba en el pensamiento filosófico occidental que va desde Jonia hasta Jena, es decir, desde los griegos presocráticos hasta Hegel, una tendencia totalitaria a reducir la muerte a la nada, y por tanto sin importancia alguna para pensarse con la emergencia y seriedad que implica.

En una interpretación de Reyes Mate, Rosenzweig sostiene que la tradición del pensamiento filosófico occidental contiene una "ontología de guerra", pues sostiene que sin haberlo sabido, junto con Walter Benjamin, se convirtieron en avisadores del fuego que se avecinaba y que concluiría con Auschwitz, aunque a ambos –por su muerte prematura– no les tocó mirar esa barbarie extrema de unos seres humanos perpetrada contra otros seres humanos. Reyes Mate sostiene a este respecto que al ser un proyecto de muerte y aniquilación hacia los judíos durante la Segunda Guerra Mundial en la primera mitad del siglo XX, también es considerado como un proyecto de olvido, pensado y calculado para ser borrado de la conciencia humana sin dejar huella ni rastro alguno de su existencia (Mayorga, 2000).

Es el propio Reyes Mate quien –siguiendo la línea iniciada por Rosenzweig– aclara que el proyecto de Auschwitz no fue sólo el producto exclusivo de Hitler o del nacionalsocialismo como comúnmente se piensa, sino que es el resultado al que lleva el pensamiento occidental basado en la Razón, pues contrario a lo que se piensa, el suceso de Auschwitz no es algo ajeno a la civilización occidental o un desvío de la Razón como se ha pretendido justificar, sino que es el mismo legado de la civilización occidental y la Razón misma tomada como criterio de verdad y conocimiento radicales en pos de la objetividad y la neutralidad, lo que conduce precisamente a un suceso de horror como el de Auschwitz. En este sentido, en pos de la Razón se ha dejado de lado el pasado, y con ello a las víctimas de ese mismo pasado (Mate, 1997).

Abro un paréntesis para voltear la vista hacia aquel pasado olvidado y enterrado del que fueron víctimas no solo los judíos, sino el hombre mismo y su conciencia; tal es la referencia de Elie Wiesel, testigo sobreviviente de Auschwitz que relata los sucesos vividos en carne propia: "En Auschwitz… no murió sólo el judío sino también el hombre" (Mate, 2003).

Al señalar Wiesel que no fue sólo el judío sino el hombre el que murió en Aus-

chwitz, está afirmando que todos aquellos triunfos y logros conseguidos por la humanidad a lo largo de la historia, se han perdido en las cámaras de gas, y eso porque todo aquello del pensamiento occidental que se muestra como racional y universal, no es más que algo impensable, incategorizable e imposible de asimilar en nuestro pensamiento.

De ahí la urgencia de pensar y hablar de Auschwitz, pues nos obliga a dirigirnos hacia un proyecto de olvido en todas sus dimensiones, un proyecto ideado para ser borrado de la historia del hombre. Por eso todos en Auschwitz tenían que morir y los cadáveres debían ser quemados y los huesos molidos para no dejar huella en la memoria de la humanidad.

El dolor y el sufrimiento que carga consigo Auschwitz es impensable para nuestro entendimiento, pero es precisamente esa dificultad de no poder ser pensado lo que impulsa a pensarlo y asumirlo, para desde ahí darnos a la tarea de encontrar las voces perdidas de las víctimas.

Dicha tarea lleva a la pregunta, ¿Cuál es la necesidad de referirnos a Auschwitz?. La referencia a Auschwitz es mostrar que a pesar del tiempo transcurrido desde que existió, en el segundo cuarto del siglo XX, la barbarie que vivimos en México en nuestros días, no dista de aquellas atrocidades cometidas en Auschwitz, y que aunque parecen lejanas, se muestran con una crudeza en algunos sentidos similar a las que vivimos en nuestras calles cotidianamente.

Uno de los propósitos de este trabajo es mostrar cómo esa misa lógica de exterminio en la que se consumaron aquellos actos de Auschwitz, aún prevalecen en las medidas emprendidas por el gobierno de México, y lo más preocupante, las víctimas que ha dejado –y va dejando a su paso– poco se habla.

Como se comentó anteriormente citando a Wiesel, la víctima en Auschwitz fue el hombre mismo, lo cual lleva a analizar que esa misma lógica de guerra señalada por Rosenzweig, sigue reproduciéndose en nuestra actualidad con las víctimas que ha dejado la guerra emprendida por el gobierno de México en el sexenio 2006–2012, y la que seguirá reproduciéndose si no "jalamos el freno de emergencia" para modificar este rumbo de la historia y detener esta lógica de guerra y así mirar el mundo desde otras categorías. Aquí habría que señalar que aún a pesar de las medidas tomadas, las víctimas no son sólo aquellos que han muerto, sino nosotros mismos, los del pasado y los del presente. Las víctimas del pasado junto con las víctimas del presente nos encontramos en constante peligro de muerte, al acecho cotidiano del dolor y el sufri-

miento, pues tal como refiere el filósofo italiano Giorgio Agamben "Todo es *campo*". Extraído el concepto por Agamben de lo ocurrido en los campos de Auschwitz, define al campo de la siguiente manera:

> Es menester reflexionar sobre el estatuto paradójico del *campo* en cuanto espacio de excepción: es una porción del territorio que se sitúa fuera del orden jurídico normal, pero que no por eso es simplemente un espacio exterior. Lo que en él se excluye es, según el significado etimológico del término excepción (*ex capere*), *sacado fuera*, incluido por medio de su propia exclusión (Agamben, 2010).

La situación en que nos encontramos es precisamente la de "Todo es *campo*", en la cual nosotros podemos ser asesinados y aniquilados en cualquier momento al igual que los judíos y los muertos de la guerra en México, en buena medida, hasta ahora olvidados. Nuestra vida está desprotegida, no vale nada, está reducida a la nada, reducida a "nuda vida" como diría este mismo filósofo italiano. A este respecto, señala:

> […] si la esencia del campo consiste en la materialización del estado de excepción y en la consiguiente creación de un espacio para la nula vida como tal, tendremos que admitir que nos encontramos virtualmente en presencia de un campo cada vez que se crea una estructura de esta índole, con independencia de los crímenes que ahí se hayan cometido y cualesquiera que sean su denominación y sus peculiaridades topográficas (Agamben, 2010, p. 40).

La muerte es –en este sentido– omnipresente, se encuentra en todas partes, en nuestras relaciones sociales, en nuestra vida privada y en nuestra cultura, lo cual da lugar a una "cultura de la muerte" basada en la indiferencia y la insignificancia de la vida.

Vivimos en una cultura de la muerte precisamente porque es vista como nada y sin novedad alguna, la vida del ser humano queda reducida a insignificancia. Nos es ajeno e indiferente el darnos cuenta de que alguien perteneciente a nuestra ciudad, colonia y lugar en general. Ha sido asesinado y pasa a tomar el lugar de un número y una cifra en la cantidad de vidas aniquiladas.

Sea suficiente con lo anterior para hacer referencia a la barbarie y a la violencia en la que nos encontramos en el presente para abordar este trabajo, pues Auschwitz se

muestra como aquella figura de extrema injusticia cometida a los judíos, las víctimas del pasado y las víctimas del presente en la que nos encontramos nosotros mismos.

Es necesario decirlo de nuevo, la barbarie en que vivimos no cesa de llevarse vidas humanas, estamos envueltos en una lógica empeñada en administrar la muerte, el dolor y la desgracia. Y, una lógica que arrasa con la sensibilidad humana sin dejar espacio alguno para estar a salvo, es proclive de cometer un doble asesinato a las víctimas, es decir, asesinarlas físicamente y metafísicamente después mediante el olvido.

De aquí la lógica de exterminio que viene desde Auschwitz y que llega hasta nuestros días mediante las medidas emprendidas por el actual gobierno de México, me da motivos suficientes para pensar la violencia cometida hacia las víctimas, partiendo de la exigencia de un análisis de tal complejidad, pues al referirme a la violencia hacia las víctimas, abraza la falta de sensibilidad actual para darle la suficiente importancia de pensarse filosóficamente al referirme a la violencia como "invisibilización de las víctimas".

La violencia como invisibilización de las víctimas muestra precisamente la condición de invisibilidad en que permanecen, es decir, son invisibles para nuestro presente, permanecen ocultas y ajenas a nuestra realidad sin atender su dolor y sufrimiento por la injusticia cometida a sus vidas.

Este problema se muestra complejo, lo que implica situarlo desde otra perspectiva, es decir, pensarla con otras categorías diferentes a las de la filosofía occidental que va de Jonia hasta Jena. Aunque parezca muy lejana una idea con otra, esta dinámica de la tradición filosófica occidental se reproduce en nuestra actualidad mediante la guerra emprendida por el entonces presidente de México, Felipe Calderón Hinojosa, dejando en el olvido a más de 60 mil víctimas sin descartar a las invisibles.

La guerra contra el narcotráfico emprendida por Calderón se inició en México al asumir el cargo de mandatario nacional durante el periodo 2006–2012. Su estrategia consiste en traer la paz al país mediante el acabamiento del narcotráfico por medio de las fuerzas policiacas y militares del país. Aparte de recuperar la paz, la estrategia también tenía como prioridad brindar seguridad a los ciudadanos mexicanos, sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido desde 2006 la citada guerra no ha alcanzado dichos objetivos pero ha cobrado una gran cantidad de vidas y víctimas que se mantienen invisibles ante nuestros ojos y nuestra conciencia, víctimas que paulatinamente hemos dejado en el olvido pero que permanecen en espera de ser recordadas en nuestro presente para realizar sus proyectos de vida y frenar el doble asesinato que venimos cosechando mediante nuestra cultura.

Frenar el doble asesinato de las víctimas nos conduce precisamente a romper con la dinámica del olvido, romper con su invisibilidad. Ya dijimos que para entender y abordar este problema de la invisibilización de las víctimas se requieran otras categorías filosóficas que permitan captar la dimensión de lo olvidado y lo invisible, aquello que no se muestra con clara evidencia ante nuestros ojos, esto es, el pasado oculto y perdido de la realidad.

El problema se vuelve más complejo aún, pues se trata de ir más allá de la facticidad, es decir, más allá de los hechos. ¿Cómo conocer lo desconocido, lo que ha quedado olvidado? Este planteamiento va más allá de la epistemología clásica, basada solamente en el conocimiento de lo que está presente y dejando de lado lo ausente, que también forma parte de la realidad (Mate, 2009).

El pensamiento de Walter Benjamin

Como se puede apreciar, el problema no es nada sencillo y menos aún cuando son vidas humanas las que se encuentran de por medio, sin embargo la complejidad del problema puede arrojar esperanza en la filosofía de una vida que experimentó el dolor en carne propia y que desde el sufrimiento mismo reclama la memoria de las víctimas, me refiero a la vida y la filosofía del pensador judío-alemán Walter Benjamin, cuyo pensamiento no sólo volcó su mirada hacia las víctimas del pasado, sino que le tocó a él mismo, ser una víctima más de la barbarie engendrada en su tiempo y de las circunstancias acumuladas a lo largo de una tradición que condujo al totalitarismo.

Walter Benjamin formó parte de la Escuela de Frankfurt al lado de Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, Erick Fromm, entre otros. Fue de modo informal porque a pesar de mantener una relación muy cercana con sus miembros y compartir una orientación filosófica hasta cierto punto común, construyó una filosofía propia donde denunció condiciones de barbarie en la autodenominada "civilización", algunas de las cuales terminaron por llevarlo a la muerte. Su filosofía tan *sui generis*, frecuentemente lo distanciaba de sus compañeros.

En el año de 1940, Benjamin decide quedarse en Alemania a diferencia de Horkheimer y Adorno, quienes emigran a Estados Unidos cuando las tropas nazis empiezan a ganar terreno en Europa. A pesar del esparcimiento nazi en otros países de Europa como Polonia, Francia o España, Benjamin decide quedarse más tiempo en

Europa para conocer de fondo el fascismo naciente en ese territorio. Cuando las cosas parecían comenzar a ser insoportables, decide por fin emprender la marcha hacia Estados Unidos. En Septiembre de 1940, al llegar a la frontera de Francia con España, en Portbou, es interceptado por paramilitares franquistas que amenazan con devolverlo a las tropas nazis junto al grupo de refugiados judíos con quienes viajaba. Al percatarse de dicha situación, Benjamin decide suicidarse para no ser regresado a Francia y después caer en manos del nacionalsocialismo.

La vida de Benjamin es la de una vida atormentada y acorralada por el fascismo. Hundida en el sufrimiento y el dolor, buscó encontrar el último signo de esperanza en las víctimas que menos esperanza parecían tener, es decir, desde los desesperados y desesperanzados, y desde allí fundar una filosofía que parte del dolor y el sufrimiento para plantear la idea de la deuda de justicia que tenemos con el pasado (Benjamin, 2008).

Pensar la invisibilización de las víctimas en la filosofía de la memoria de Benjamin permite aproximarnos al sufrimiento y el dolor desde la experiencia misma de ese dolor, pues se trata de una filosofía de alguien que sufrió en carne propia la crudeza de la barbarie, del dolor y el sufrimiento de una víctima. La filosofía de Benjamin es entonces la filosofía de una víctima que tras el último grito de esperanza que pudo arrojar al mundo, pretende involucrar a toda la humanidad con el sufrimiento del pasado y rescatar desde ahí, aquellos brotes de justicia esparcidos a lo largo del pasado de la humanidad.

La guerra que nosotros vivimos cotidianamente en nuestro país ha dejado un inconmensurable dolor y sufrimiento hacia las víctimas del pasado y las del presente, cuyos sueños y proyectos fueron interrumpidos en la historia para reclamar su realización aquí y ahora. Son sueños que aún esperan pero que nosotros los vamos enterrando cada vez más con nuestro olvido.

El olvido de las víctimas se muestra en la lógica emprendida por Calderón y, cuya barbarie continúa con Enrique Peña Nieto, pues aun cuando ésta ha dejado una gran cantidad de ruina sin haber mejora alguna en torno a la seguridad, las categorías de su discurso se empeñan en un dogma de progreso a futuro que no cuestiona los costos a los que conduce dicho progreso. Se trata de un progreso distante que se muestra imposible de alcanzar pero que desde tiempo atrás viene dejando ruina sobre ruina tras de sí.

Las ruinas que se acumula por la lógica del progreso se traduce en catástrofe y en una lista interminable de víctimas, cuyas vidas y sueños frustrados se mantienen en el olvido a la espera de una justicia que exige frenar la herencia que venimos cosechando

a través de una tradición de indiferencia por nosotros los de este presente. Nos hemos comportado como simples observadores pasivos de los principales protagonistas de esta barbarie que con un esplendor totalizador ha apagado aquellos destellos de vida que aún brotan en un pasado no muy distante.

Partiendo de tales supuestos, un abanico de interrogantes se plantean: ¿Cómo hacer justicia a las víctimas?, ¿qué se entiende por víctima y justicia en la filosofía de Walter Benjamin?, ¿qué relación tiene la memoria con la víctima?, ¿qué se entiende por memoria en Walter Benjamin?, ¿de qué modo puede abordar la filosofía de la memoria de Walter Benjamin la violencia que se muestra como invisibilización de las víctimas?, ¿qué lugar ocupa el olvido dentro de la filosofía de la memoria?

Ahora bien, considero pertinente señalar ante tales interrogantes, que el olvido habría de ser abordado como sinónimo de catástrofe, es decir, como prolongación de la barbarie, pero también al mismo tiempo, como condición de posibilidad de la memoria.

El olvido remite a la memoria

El olvido ocupa un lugar central en la filosofía de la memoria de Benjamin, pues partir del olvido del pasado y de las víctimas es lo que nos exige la memoria en el presente. Sin el olvido la memoria no puede hacer surgir, por eso es menester partir del olvido como condición de posibilidad de la memoria. Para recordar hay que haber olvidado primero, de ahí la importancia de partir del olvido para formular la filosofía de la memoria.

Para Benjamin no hay justicia sin memoria de la injusticia, por eso la respuesta de la filosofía es mantener la injusticia viva en la memoria de la humanidad hasta que no sea saldada. La injusticia cometida siempre seguirá vigente a pesar del tiempo transcurrido, es por eso que pretendo abordar la memoria desde su dimensión ética y política, lo cual implica un modo de analizar su sentido temporal. Para Benjamin, la memoria "[…] se nutre de la imagen de los antepasados esclavizados y no del ideal de los descendientes liberados." (Benjamin, 2008, p. 49)

Cuando hablo de la dimensión ética de la memoria me refiero al sentido en que la memoria a través del olvido nos remite a una responsabilidad histórica del presente con el pasado, una preocupación vital que nos emparenta a los del presente con los del pasado, con el dolor y el sufrimiento de las víctimas. Benjamin sabe que el presente

está en deuda con el pasado, las víctimas del pasado no han sido rescatadas del olvido, por ello exigen la justicia de la memoria.

> […] en la idea que nos hacemos de la felicidad late inseparablemente la de la redención. Lo mismo sucede con la idea de pasado, de la que la historia hace asunto suyo. El pasado lleva un índice oculto que no deja de remitirlo a la redención. ¿Acaso no nos roza, a nosotros también, una ráfaga del aire que envolvía a los de antes? ¿Acaso en las voces a las que prestamos oído no resuena el eco de otras voces que dejaron de sonar? ¿Acaso las mujeres a las que hoy cortejamos no tienen hermanas que ellas ya no llegaron a conocer?. Si es así, un secreto compromiso de encuentro (*Verabredung*) está entonces vigente entre las generaciones del pasado y la nuestra (Benjamin, 2008, p. 36–37).

La dimensión ética de la memoria se traduce entonces en una responsabilidad histórica. De aquí que Reyes Mate abogue por la "razón compasiva", entendida como aquel estado de la memoria que nos permite ser sujetos morales ante el sufrimiento de las víctimas (Mate, 2009b).

Hay que dejar bien claro que cuando hablo de sujeto moral me refiero al acto de humanización en el que el sufrimiento de la víctima se asume como propio. Existe entonces una preocupación por el dolor y el sufrimiento ajeno a mí, pero que me interpelan de tal modo que los asumo como propios e implican una responsabilidad con ese dolor infringido del pasado, desde donde será no sólo necesario sino también posible cambiar el rumbo de la historia.

El sujeto moral se convierte en tal cuando la barbarie, el dolor y el sufrimiento del otro no le son indiferentes, sino que por el contrario, es consciente de que tiene una deuda con ese sufrimiento y es capaz de cambiar el estado de cosas para evitar ese sufrimiento por medio del acto de humanización.

Un acto de humanización consistiría –en el caso de Benjamin– en voltear al pasado de las víctimas para hacerles justicia y romper con la herencia del olvido a través de la memoria "La memoria trae al presente ese continente invisible en un gesto moral y epistémico pues nos pone delante un mundo desconocido sin el que no podemos ser sujetos morales. Ése es el lugar de la razón compasiva" (Mate, 2009b).

En la cita anterior se aprecia un significado completamente nuevo de la memoria al que le otorgaba la epistemología tradicional, pues le otorga un carácter marginal

en la ciencia histórica. Por otra parte, es necesario señalar que bajo este valor, historia y memoria son dos cosas distintas. La historia es vista en la filosofía de Benjamin como conocimiento científico del pasado, la historia ortodoxa que cree en los hechos y en una realidad objetiva, situando a la memoria como algo subjetivo, marginal y carente de seriedad, que nada tiene que ver con el pasado, es decir, sin la seriedad y el rigor suficientes para conocer el pasado con neutralidad y objetividad. Sin embargo, la memoria en Benjamin adquiere un valor epistemológico fundamental, pero para ello se requiere de otros criterios y otros valores, en suma, otro tipo de epistemología.

Se nos ha enseñado que lo epistemológico y la verdad tienen que ver con lo neutral y objetivo, no obstante, el valor epistemológico de la memoria de Benjamin se sitúa en otra parte, el de dejar hablar al sufrimiento, pues tal como sostiene Reyes Mate, "dejar hablar al sufrimiento es la condición de toda verdad".

A su vez, el valor epistemológico de la memoria asume un carácter político, que surge de un interés y por tanto carece de una supuesta objetividad neutral. La memoria al partir de un interés particular, se compromete con una causa de su contexto histórico, pues tal como nos muestra la filosofía de Benjamin, la objetividad es un mito impuesto y creado por la visión del vencedor en la historia.

Sea suficiente decir con esto que la tendencia hacia la que se dirige la memoria de Benjamin es la de no caer en el error de asumirse como objetiva y neutral al señalarse como interesada en algo particular que se compromete con una causa, en este caso, la de las víctimas.

Al señalar el carácter político de la memoria como un saber interesado, es importante también señalar la distinción entre historia y memoria, pues la memoria como fundamento epistemológico al ir más allá de la historia escrita por el vencedor, va en busca del pasado oculto, el pasado de las víctimas que con un grito agonizante reclaman justicia. En este sentido la memoria adquiere un enfoque ético que la convierte en el concepto fundamental de la filosofía de Benjamin, pues una tarea fundamental es la de ser capaz de mirar la otra cara de lo histórico al tomarse muy en serio la dimensión perdida de la realidad.

El sentido ético de la memoria nos exige hacernos cargo del dolor y el sufrimiento del otro desde el pasado y el presente, que es precisamente donde toma lugar la razón compasiva. Aquí se entiende la "compasión" no en el sentido cristiano de compadecernos del prójimo y darle aquello que nos sobra, sino de responder ante la interpelación del otro, del que sufre, pues tal como advierte Herman Cohen, filóso-

fo judío-alemán, "[…] el sufrimiento es el principio de individuación […]", (Mate, 2009b) queriendo decir con ello que la interpelación del otro es lo que otorga identidad a uno mismo. La identidad se constituye a partir de la interpelación del otro, por lo que siguiendo este sentido, se sostiene que en la filosofía de Benjamin la identidad del presente se construye a partir de la interpelación del pasado, pues nuestro presente no sería nada sin el legado del pasado y su larga tradición, que, ya dijimos, arrastra consigo sufrimiento y dolor.

Como ya se ha mencionado antes, al ser la memoria de Walter Benjamin la categoría central desde la cual se piensa el dolor y el sufrimiento de la víctima, el lugar desde el que piensa la memoria el dolor y el sufrimiento, es el margen. El valor político de la memoria se propone pensar en sus múltiples manifestaciones los territorios del margen, entendiendo a éste como las orillas que deja de lado el centro del pensamiento, llámese Grecia o Europa. Pensar a partir del margen, es mirar el mundo desde aquellas filosofías y tradiciones olvidadas que desde ahí recuerdan al centro lo que olvida al vanagloriarse de poseer un pensamiento "universal" cuando dejan mucho de lado. Pensar desde el margen muestra el sentido político de la memoria, la cual se refiere a una dimensión del hacer, de un irrumpir en la continuidad de la historia, en una praxis que jale el freno de emergencia para detener la prolongación de la barbarie en estas víctimas del pasado y el presente.

En nuestra actualidad se aprecia esta tendencia de continuación de la barbarie cuando al ver la cantidad de víctimas que dejó la guerra del narcotráfico de Calderón, el actual gobierno aún se sigue empeñando en seguir con esa estrategia. Nadie se pregunta si es necesario hacer un alto y cambiar el rumbo de la estrategia y por ende el rumbo de la historia, de la barbarie y los daños ocasionados. El ejemplo más claro que se me viene a la mente de la memoria como un "hacer" y una "praxis" que jale el freno de emergencia para detener la barbarie, son las acciones emprendidas por el "Movimiento por la paz con justicia y dignidad" pues intenta concientizar y humanizar a las autoridades y a la clase política en general creando en ellos la sensibilización suficiente hacia el dolor y el sufrimiento de las víctimas que ha dejado este combate en las víctimas del pasado y las familias cuyos miembros han sido asesinados, es decir, las víctimas del presente.

"El Movimiento por la paz con justicia y dignidad" insiste en el sentido político de la memoria, a saber, que no se trata de un concepto que sólo teoriza sobre la causa particular de las víctimas quedándose en la abstracción, sino que se trata de la memo-

ria como una "acción" y un "hacer" para detener la lógica de la guerra y dar un viraje nuevo al rumbo de la historia.

Por ello, pensar la dimensión ética y política de la memoria desde el sufrimiento de las víctimas del pasado nos compromete a pensar a las víctimas desde el margen y el olvido para dirigir el pensamiento hacia lo olvidado y que sea capaz de cuestionar el presente exigiéndole las cuentas de ese pasado. El sentido político de la memoria se muestra claramente en pensar desde el margen. El margen de lo olvidado por el centro de la cultura, lo frustrado, aquello que tuvo la posibilidad de ser y no fue por el sometimiento del centro o del vencedor. Pensar desde el margen nos enfrenta primeramente a la voluntad del vencedor que suele permanecer en el centro y a la dificultad de que el margen sea tomado en cuenta como algo valioso y universal para la humanidad, tan universal como la visión del vencedor de la historia.

El margen se muestra a través del dolor y el silencio de la víctima, pero que sin estas herramientas, hasta ahora parecen inexistentes. Es la memoria la categoría capaz de leer ese silencio aparentemente ausente para reivindicar su importancia. Por eso la memoria viene a recordarnos que el presente no se encuentra exento de responsabilidad para con el pasado y sobre todo, a recordarnos que el pasado no es estático, es decir, algo inmóvil que fue y ya pasó y no hay nada más que hacer por él, sino que por el contrario, la memoria nos sitúa en la idea de entender el pasado de otro modo, es decir, de modo dinámico y vivo, nunca muerto.

La tradición filosófica que va desde Jonia hasta Jena nos ha inculcado que los muertos de la historia muertos están y que no hay más que hacer por ellos, algo con lo que la filosofía de la memoria trata de romper, ya que nosotros los de este presente estamos llamados por el dolor de las víctimas y la injusticia cometidas hacia los muertos que con sus proyectos de vida han dejado de ser recordados en su sentido ético y político.

De aquí se desprende precisamente el concepto de "invisibilización" de las víctimas pues muestra lo invisible de las víctimas de nuestro presente, lo ausente y marginal de su pasado; muestra también la deuda ética y política que se tiene con su condición de invisibilidad. La memoria representa una epistemología capaz de captar la condición olvidada y perdida de la víctima, pero también lo que se ha quedado frustrado y ausente de la realidad.

Baste decir con ello que la barbarie que vivimos en nuestro presente no dista mucho de la que vivió Benjamin, pues nuevamente se trata de una realidad que se

muestra desafiante y derrumbada, lo cual ocurrirá mientras no hagamos justicia a las víctimas y por ende, no nos hagamos justicia a nosotros mismos. El no hacer justicia al pasado es la pérdida de nuestra identidad para con el otro y con la responsabilidad histórica que nos emparenta con la humanidad toda.

Esa responsabilidad histórica que nos emparenta a la humanidad se muestra –desde el sentido Benjaminiano– en el concepto de "redención", mismo que me lleva nuevamente a ahondar y desarrollar en el significado de dicho concepto dentro de la filosofía de la memoria de Walter benjamín situándome en las siguientes interrogantes: ¿Qué entiende Benjamin por redención?, ¿Qué relación guarda la redención con la memoria?, ¿En qué sentido la redención reivindica la justicia?, ¿Qué diferencias existen entre redención y justicia?.

La ola de violencia en que nos encontramos actualmente y a la que se enfrentan nuestras vidas cotidianamente se ha convertido en el motivo principal de este proyecto a pensarse, lo cual nos lleva a profundizar en la dimensión frustrada de la realidad que son las víctimas y en las que al parecer no hay esperanza alguna. Benjamin nos recuerda que "Sólo por aquellos sin esperanza, nos es dada la esperanza".

Referencias

Agamben, G. (2010). *Medios sin fin. Notas sobre política.* Valencia: Pre-Textos.

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos.* México: Itaca-UNAM.

Mate R. (1997). *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados.* Barcelona: Anthropos.

_____ (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política.* Barcelona: Anthropos.

_____ (2009). *Medianoche en la historia. Comentariso a las tesis de Walter Benjamin "sobre el concepto de historia".* Madrid: Trotta.

_____ (2009b). *La herencia del olvido.* Madrid: Errata–Naturae.

Mayorga, J. (2000). Avisadores del fuego: Rosenzweig, Benjamin y Kafka. *Isegoría*(23), 45–67.

INSTITUCIONES Y CONTENIDOS EDUCATIVOS

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL POSGRADO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UACH

Myriam Sigala Silva
Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco

Introducción

Este artículo es parte de un trabajo de tesis titulado "Reconstrucción del posgrado de la FFyL a través de sus protagonistas", el método utilizado para llevarlo a cabo fue a través de entrevistas a los docentes y secretarios involucrados en los programas académicos, relatando sus experiencias, atendiendo a un proceso de reminiscencia (Porrúa, 1971), donde los informantes comunican sus experiencias dentro de los programas, así como también los silencios necesarios que el investigador debe interpretar. De igual manera se considera el *rapport* (Hinojosa, 2013) necesario para lograr que la entrevista se lleve de manera óptima. Se revisaron los documentos que asientan las fechas de creación y aprobación de la Facultad y sus programas.

Partiendo de la narrativa obtenida con los informantes y después del análisis de documentos, se realizó un trabajo hermenéutico para deducir cuál ha sido el proceso de consolidación de programas dentro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y cuál será el posible futuro de aquellos que no sufran un rediseño curricular.

El 20 de julio de 1963 fue creada la Escuela de Filosofía, Letras y Periodismo como institución incorporada a la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Esta nueva escuela fue autorizada por el H. Consejo Universitario con las licenciaturas de Filosofía, Letras y Periodismo con un total de cincuenta y dos alumnos y doce maestros. Por su parte, el surgimiento de la ahora División de Estudios de Posgrado de la Facultad se remonta al 25 de agosto de 1988, cuando se presentó el proyecto para la Maestría en Docencia Universitaria. El 22 de febrero de 2016 fueron aprobados los últimos programas de posgrado, específicamente el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades y la Maestría en Innovación Educativa, incorporados al PNPC de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Historia Oral

La palabra historia deriva del griego ιστορια (historia), que significa investigar a través de las preguntas, buscar y reconstruir el pasado haciendo uso de fotografías, objetos, de la oralidad de los sujetos, entre otras fuentes. Desde la antigüedad los primeros filósofos hacían historia. Conocemos el método de Sócrates, la mayéutica, que consistía en cuestionar a su interlocutor para hacerlo ver qué conocía de aquello que se le preguntaba (como en el diálogo del "Menón o de la virtud") o evidenciar que no sabía, esto segundo le trajo problemas que lo llevaron al juicio en el que fue sentenciado a muerte bebiendo la cicuta.

Al acto de recordar aquello que se sabía, Platón lo llamó reminiscencia, la cual describe como "recorrer el velo de un olvido" ¿A qué se refiere? ¿Cuál es su relación con la historia? y principalmente ¿Cuál es la relación con la historia oral? La reminiscencia a través de la mayéutica se puede relacionar con el proceso de la entrevista a profundidad, la cual consiste en que el sujeto recuerde su pasado personal o los acontecimientos que marcaron una administración, llevarlo a través de preguntas guiadas a que hable acerca de sucesos específicos a que reconstruya con la subjetividad que le es propia –en este caso– los programas de estudio que se le plantean y a partir de ahí realizar un enroque de los diversos actores que cuentan la misma historia desde diversas perspectivas.

Es claro que el objetivo de Sócrates no era escribir la historia, sin embargo su método si contribuyó a ello. "Más que un reflejo de la realidad pasada, la memoria es una reconstrucción de la misma en el presente a través del empleo significativo del lenguaje, teniendo en cuenta todas las implicaciones históricas y culturales que ya hemos reconocido" (Muñoz, 2003, p. 97). La reminiscencia de Platón, el buscar en esa memoria, contribuirá en el hacer historia, en rescatar las memorias de los actores y construir una narrativa que muestre el pasado, no totalmente objetivo, pero con los acontecimientos necesarios para entenderlo y posteriormente proceder a reconstruir escenarios.

La subjetividad permea todo el trabajo investigativo, ya que es a través de ella que el individuo se expresa y de igual manera el entrevistador hace su análisis sin poder dejarla de lado. Es todo un proceso que se da al interior del sujeto "lo que siente, lo que piensa, lo que vive, […] recuerda, cree, supone, memoriza, sospecha, […] proveniente del diálogo del sujeto consigo mismo" (Urreitiezta, 2009, pp. 418–419). Sin embargo esa subjetividad no se construye de manera aislada, sino que se ve inmersa en el contexto que se encuentra el sujeto y la relación que lleva con los otros, ya que a partir de su coexistencia podrá emitir

los juicios que le parezcan apropiados respecto al tema que se le pregunte. Con ello se entiende que se expresa una subjetividad siempre condicionada por su contexto.

Se resalta en la historia oral, como método de investigación, "su detalle y parsimonia, como constructora de conocimiento histórico, que invitó a escudriñar el mundo de las sombras donde se mueven sentimientos" (Arcudia, 2014, p. 113); ya que debido a los intereses de nuestro objeto de estudio es conveniente la reconstrucción a través de la oralidad de los participantes. Son ellos quienes brindarán el sustento a la historia del posgrado con sus perspectivas acerca del mismo. "La historia oral devolvía a los individuos su papel en la historia y recuperaba la subjetividad que la historia tradicional negaba por ser incompatible con la construcción del conocimiento científico y por pertenecer al ámbito de la literatura" (De Garay, 1999, p. 82).

A partir de la historia oral se recogen pensamientos, anécdotas y sentimientos que los sujetos guardan para sí. Sin embargo, todos ellos llevan una buena dosis de subjetividad, es ésta la que provoca desconfianza e incluso lleva a la historia oral a ser considerada como un género literario con un toque de objetividad. Pero a fin de cuentas, ¿quién puede saber que tanta subjetividad está inmersa, tanto del entrevistado como del entrevistador al realizar su escrito? Definitivamente la información que se obtenga no es totalmente objetiva, sin embargo esa no es una pretensión de la historia oral. Además el problema de la objetividad absoluta no impide realizar investigaciones que rescaten el sentir de los sujetos para que la historia no sea exclusiva de una esfera en el poder. Así, la historia oral abre la posibilidad a otros participantes –desde diversos ángulos– en la investigación y documentación del pasado: "…en el marco de la historia oral, pues nos encontramos en el ´mundo de los vivos´, de aquellos que tienen voz y derecho a réplica. […] de todas las voces participantes" (Pensado, 2013, p. 96). En el ámbito educativo nos lleva a considerar e integrar a diversos actores de la educación para poder reconstruir la historia, pues si la investigación se reduce a los informes y datos de directivos, posiblemente apuntará a dar un realce en los avances que tuvieron sus respectivas administraciones. Ahora, si agregamos a otros personajes como los docentes que participaron en el diseño de los programas, nuestro estudio seguramente encontrará algunas grietas, problemas que van desde lo académico hasta lo político; de ahí la importancia de que se realice una historia oral a partir de la entrevista a profundidad, que brinda información con una gran carga de subjetividad de sus actores, pero de ella surgen las observaciones más importantes que dieron pauta a la construcción de una institución.

"La historia oral es un recurso narrativo empleado por las personas a la hora de dar cuenta de sus experiencias vitales" (Muñoz, 2003, p. 95). Es la narración de los actores

la que conforma el cuerpo de la investigación, sin ella sería un historicismo acrítico, una simple recopilación y transcripción de documentos, conformada por fotografías, actas de Consejo Universitario, placas, edificios, facturas, quizás. Entonces es importante entender que la narrativa del sujeto histórico respecto a cómo sucedieron los hechos, cuáles fueron las pautas que los originaron, y cuáles y cuántos los conflictos, ofrece un sustento hermenéutico y también rutas de análisis. Lo anterior debido a que el sujeto al narrar la historia, hace visible lo invisible, deja de lado los miedos que ha callado, se expresa libremente, y en esa libertad le da coherencia y cohesión a las circunstancias que le tocó vivir. "Optar por la historia oral como fuente heurística para reconstruir la historia [...] resulta relevante: [...] porque recupera el testimonio de lo vivido por sus actores históricos o protagonistas, porque da cuenta del significado y la interpretación individual" (Martínez, 2001, p. 148). De esta manera se reconstruye a partir de la narrativa de los actores, se consideran sus sentimientos y experiencias, por lo que no se puede considerar a "la historia oral como algo más que un simple método instrumental de recolección de información" (Muñoz, 2003, p. 95) sino como un método que da sentido a los acontecimientos del pasado.

Metodología

Para este trabajo se realizó una consulta a los actores involucrados respecto al desarrollo de los programas de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Todos los entrevistados cuentan con más de diez años incorporados en la Facultad y tienen tiempo en la UACH. La gran mayoría ha ocupado puestos administrativos en alguna de las Secretarías, incluyendo Investigación y Posgrado. Más del 50% son egresados de programas ofertados en la institución, ya sea de licenciatura, maestría o doctorado.

Como ya hemos anotado, el propósito es reconstruir históricamente el posgrado a través de sus protagonistas, por lo que se realizó el análisis de la narrativa de los sujetos que han participado en los programas, quienes aún están vigentes en ellos. Esto último es relevante pues ayuda a contrastar los inicios de esta área de la Facultad de Filosofía y Letras con su percepción actual.

Se realizaron entrevistas a profundidad en donde se recabaron datos acerca de lo que piensan, sienten, recuerdan y actúan los docentes universitarios respecto al posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Como señala Arcudia (2014):

> Así una entrevista entendida como narración oral generada en el diálogo que se torna libre a partir de la no directividad y de la normalización de lo proscrito, es fuente rica no sólo de información sistemática y planeada, sino de la verbalización del recuerdo donde el sujeto entrevistado reconstruye la "vida suya" sintiéndose cubierto y protegido por quienes lo acompañan en la experiencia común (p. 111).

La entrevista recuperó las memorias de los partícipes respecto a la creación de la División de Estudios de Posgrado, la cual se ubica como objeto de investigación. También se indagó sobre su perspectiva en cuanto al desarrollo que tuvo esta área, recuerdos de estudiantes sobresalientes y conflictos de toda índole; además hablaron de las condiciones que observan en el panorama actual y en algunos casos compartieron alguna anécdota que contribuyó a enriquecer la mirada al pasado, lo que coincide con Toussaint (2016):

> De aquí que los historiadores hayamos recurrido a la entrevista para recuperar antiguos métodos de indagación y descubrir nuevos temas, inventar otras fuentes y considerar a actores ignorados por la historiografía tradicional. De este modo aparecen los detalles, los pequeños indicios, los valores sociales y las subjetividades, logrando un acercamiento al pasado desde la perspectiva de uno o varios sujetos que, a través de la rememoración de la experiencia, contribuyen a la generación de una explicación histórica más acabada (p. 270).

Adicionalmente se obtuvo información de documentos, como lo son las actas de Consejo Universitario, en donde se establecen las fechas de aprobación de cada uno de los programas de posgrado. También se consideraron otros documentos sobre la historia de la Universidad –y con ello de la Facultad– que sirvieron como información complementaria.

Análisis de la información

Lo que a continuación se presenta es el resultado del análisis hermenéutico a las entrevistas realizadas, de igual manera se exponen los documentos consultados. Esto como una forma de triangular la información, con el fin de obtener mayor veracidad y certeza para la reconstrucción del objeto de estudio; sin dejar de lado las subjetividades y el sentido que se le asigna a la información por parte del investigador.

En 1955 se colocó la primera piedra en el campus universitario para la Escuela de Derecho a cargo del Señor Rector Dr. Ignacio González Estavillo. Actualmente ese espacio lo ocupa la Facultad de Filosofía y Letras. El 4 de julio de 1963, bajo la rectoría del Dr. Carlos Villamar Talledo, se autoriza la incorporación de la Escuela de Filosofía, Letras y Periodismo a la Universidad Autónoma de Chihuahua. La nueva escuela comenzaría sus trabajos en septiembre del mismo año. Ya en 1988, fungiendo como Director de la Escuela de Filosofía y Letras el Lic. Enrique Macín Rascón, se incorpora el programa académico de Maestría en Docencia, hecho que formalizaría el estatus de Facultad de la institución.

La construcción de un edificio de posgrado dentro de las instalaciones principales de la Facultad no fue hasta después de cuatro años. La distancia del edificio principal ocasionaba un pobre sentido de pertenencia por parte de los catedráticos de la maestría, debido a que no formaban parte de la planta docente de las licenciaturas; además, no se consideraba que la Maestría en Docencia coadyuvara en la formación humanística de los egresados. Posteriormente, en la administración del Dr. Arturo Rico Bovio,[1] el posgrado adquiere un lugar en el edificio principal, espacio que hoy ocupa el centro de cómputo. De esta manera comenzó a fomentarse una identidad en la División de Estudios de Posgrado.

Actualmente los avances en el área de investigación –por parte de la Facultad de Filosofía y Letras– se desarrollan principalmente en la División de Estudios de Posgrado. La integración y organización de docentes investigadores en Cuerpos Académicos (CA), quienes en su gran mayoría se encuentran laborando en este nivel educativo, ha propiciado este crecimiento en la generación de conocimiento.

La obtención de datos permite lo que Portelli denomina memoria colectiva, en donde los informantes afirman y/o niegan sucesos que posteriormente llegan a contradecirse o afirmarse: "¡Oh, sí, yo conozco todo sobre esta historia!". ¡Esto es, justamente, lo que siempre dice la gente! Cuando se habla de este episodio, de inmediato estallan recuerdos y emociones." (Portelli, 2002, p. 164). Al momento de empezar con las entrevistas a profundidad aparecen estas expresiones, pues todos son expertos en el tema.

Los que han estado inmersos en el posgrado por más tiempo, dicen que anteriormente se veía como "un ente separado" "sí son, pero están allá" y que afortunada-

1. Arturo Rico Bovio fue alumno fundador de la UACH en 1954, fundador de la Escuela de Filosofía, Letras y Periodismo en 1963, impulsor de su adhesión a la UACH en 1967, primer doctor en filosofía de la Facultad y director de 1988 a 1992 (Hernández, 2004).

mente la última administración ha buscado fomentar una cohesión entre los distintos programas académicos que oferta la Facultad.

En la última década la División de Estudios de Posgrado ha tenido como prioridad que sus programas se encuentren reconocidos por el PNPC. En febrero de 2016 el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades y la Maestría en Innovación Educativa –ambos programas de nueva creación– fueron aceptados en dicho padrón. Asimismo obtuvieron beneficios para los estudiantes y a nivel institucional, ya que cuentan con mayor estatus y con recursos externos para las actividades de investigación.

Un inconveniente que se presentó fue el de las academias que integran la División de Estudios de Posgrado, pues a través de ellas se toman los acuerdos para que operen los programas; sin embargo, la academia de doctorado, concentraba el mayor número de docentes con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Facultad, mientras que en las demás academias se percibían esfuerzos aislados. Así, el impacto en las prácticas y desarrollo de investigación se reducía a una línea de investigación. Por tanto, se trabajó para que esto pudiera generalizarse. Se estableció un coordinador permanente y con ello se logró conjuntar los esfuerzos individuales para llevar a cabo un trabajo colegiado. La academia de Maestría en Educación Superior no tuvo mayor problema, razón por la cual se consolidó en este periodo. Humanidades y Periodismo son los programas donde aún se perciben dificultades para el trabajo colectivo, pero también continúan los esfuerzos para concretar las labores y prácticas de vinculación entre sus miembros. Actualmente la Maestría en Bibliotecología se encuentra cerrada, esto debido a que no existe la demanda suficiente para abrir el programa, por lo que se pretende convertirla en una maestría virtual; sin embargo, aún no cuenta con el núcleo académico básico necesario para una reestructuración, entendiendo este término como el número mínimo de docentes que se requieren para atender un programa, de acuerdo a las líneas que se ofertan y los aspirantes que se tienen.

Los programas de Educación, tanto de maestría como de doctorado, mantienen núcleos sólidos de docentes, pues tienen una destacada producción investigativa. Están constituidos en Cuerpos Académicos y un porcentaje del 84% son miembros del Sistema Nacional de Investigadores; Humanidades no cuenta con el número suficiente de investigadores de este sistema nacional, ni tampoco con cuerpo académico que lo respalde. Por su parte, Periodismo se encuentra trabajando para que sus docentes ingresen al Sistema Nacional de Investigadores. Debido a que los programas de maestría –de manera aislada– no cubren los requisitos para un programa de nueva

creación con incorporación al PNPC, se agruparon academias y se trabajó con un nuevo programa para el Doctorado. Este último inició sus seminarios en agosto de 2016, conformado por académicos de la Dependencia de Educación Superior (DES) de Educación Artes y Humanidades, dependencia integrada por las facultades de Artes y la de Filosofía y Letras. Las maestrías en Humanidades y Periodismo también se encuentran en rediseño curricular, pues buscan lograr su incorporación al PNPC como programas de nueva creación.

Para algunos maestros que fungieron como secretarios en distintas administraciones y quienes participaron en las entrevistas, coinciden en señalar que las autoridades universitarias tienden a apoyar algunas áreas en detrimento de otras. Tal es el caso de los estudios de posgrado, los cuales han sido descuidados. Lo anterior debido a que el mayor porcentaje de ingresos de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en términos económicos, proviene de los programas de licenciatura, sin embargo, no hay que olvidar que la investigación y generación de conocimiento son tareas fundamentales de todo ente universitario.

El Reglamento General Académico (RGA) dela Universidad está orientado a las carreras de grado. Por citar un ejemplo, las competencias de los programas para licenciatura estaban perfectamente definidas, algo que no ocurría con los estudios a nivel posgrado. Cuando comenzaron a presentarse problemáticas propias de esta área –que el reglamento no había contemplado– se trataban como excepciones o casos especiales. Posteriormente fueron recurrentes estas situaciones, por lo cual se consideró la elaboración de un Reglamento General de Posgrado.

Una vez que la especialidad en Docencia Universitaria se incorpora a la Facultad de Filosofía y Letras, cambia a Maestría en Docencia Universitaria. Posteriormente la propia Facultad y la Dirección Académica acordaron llevar a cabo un rediseño curricular, pues se consideró que la especialidad devenida en maestría tenía un enfoque demasiado crítico y sociológico; se pretendía que el nuevo plan estuviera más centrado en el fenómeno educativo. De esta manera se trazó el primer diseño de la Maestría en Educación Superior (MES).

Cuando la maestría es acogida por la Facultad los maestros de este programa se sienten excluidos. Esto porque no eran propiamente del área de filosofía o letras, sino que tenían una formación en ciencias educativas, su estatus como parte de las humanidades era cuestionado. Sin embargo esto cambiaría más adelante, ya que en el año 2010 se realiza un análisis del posgrado por un especialista en elaboración de diagnósticos. Este estudio

recomendó redirigir esfuerzos a la División de Estudios de Posgrado, pues consideraba que ahí se detonaría el trabajo de investigación de la unidad académica. Los Cuerpos Académicos Consolidados respaldaban y justificaban los programas de esa área. A partir de este diagnóstico la División de Estudios de Posgrado adquiere mayor relevancia.

El origen del doctorado se remonta históricamente al año 2004. A la fecha el éxito del programa ha consistido en el robustecimiento del núcleo básico de doctores agrupados en Cuerpos Académicos con el grado de Consolidados, con líneas de investigación definidas y con miembros en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Esta inercia ha alcanzado también a los doctores egresados del programa, ya que algunos han sido nombrados miembros del SNI. Mantener estas prácticas significaría catapultar a la Facultad, llevarla a otro nivel y facilitar su acceso a redes, convenios y demás relaciones con universidades, tanto nacionales como extranjeras.

Desafortunadamente el mayor problema del programa de Doctorado en Educación Centrado en la Investigación fue su eficiencia terminal. Esta cuestión impidió su ingreso al PNPC, pues sus egresados no se titulaban en tiempo y forma. En algunas ocasiones, las labores de coordinación del programa fueron impositivas, lo que propició la desorganización de los docentes. A pesar de esto, el programa siempre se ha caracterizado por la gran producción en todas sus áreas y fue el pilar fundamental para el diseño del Doctorado en Educación Artes y Humanidades que actualmente se ofrece.

El 14 de octubre del 2005 se aprueba la Maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información, debido a su trascendencia académica –así como también administrativa– para la Universidad Autónoma de Chihuahua. En una primera instancia se realizó con la finalidad de capacitar a los bibliotecarios de la entidad, en particular a los de unidades académicas de la Universidad. Ya en 2010 se ofertó para dar seguimiento y prolongar la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Información; en ese momento la oferta de posgrado no contemplaba esta área. La licenciatura estaba enfocada en la bibliotecología, por lo que la planta docente que conformó el programa estaba integrada por docentes de la Facultad que contaban con el perfil necesario: doctores y maestros especializados que tardaron alrededor de un año en realizar el diseño curricular.

Lamentablemente la maestría tuvo muy poca demanda, por lo que se dejó de ofertar. Una de las dificultades era que "no se adaptaba a las necesidades de los posibles aspirantes", pues algunos de ellos no contaban con el tiempo requerido, además de que –en otros casos– los estudiantes potenciales no residían en esta ciudad. Por lo anterior,

se consideró convertir la maestría en un programa curricular virtual, pero la Facultad no cuenta con la planta docente necesaria para hacerlo. De este plan de estudios únicamente egresaron dos generaciones.

El 4 de diciembre de 2006 se aprobó el programa de Maestría en Humanidades. Este proyecto implicó un exhaustivo estudio y análisis en el que resultaba necesario revisar si los docentes adscritos a la Licenciatura en Letras Españolas podrían conformar un programa a nivel de posgrado. Primeramente se pensó en abrir una Maestría en Literatura, pero al revisar los perfiles docentes se concluyó que no se encontraban en condiciones favorables. Por su parte, la planta docente de la Licenciatura en Filosofía manifestó su interés por una maestría en su área. Se trabajó durante un año en la elaboración del proyecto, sin embargo nunca vio la luz. Así la Maestría en Educación Superior (MES) se mantenía como el primer y único programa de este nivel. Pero, como ya habíamos comentado, el área de educación no era totalmente aceptada como parte de la formación humanista, por lo que continuó el interés de las licenciaturas en Letras Españolas y Filosofía en establecer un programa de maestría compatible con sus inquietudes. Luego de un diagnóstico se concluye que combinando las academias de ambas licenciaturas podrían conformar un núcleo básico para crear un programa de posgrado. Surge entonces la idea de una Maestría en Humanidades.

Los docentes del programa en Humanidades sintieron que la Maestría en Educación Superior estaba desprestigiando su plan de estudios, ya que se percibía una competencia entre estas dos maestrías.

La gran debilidad de Humanidades está en sus índices de titulación, pues no cubre el porcentaje de titulaciones en tiempo y forma. También hay que considerar que nos encontramos en un contexto pragmático, por lo tanto el ingreso a las humanidades se convierte en segundo término. De igual manera el problema económico respecto a las altas cuotas de inscripción ha sido un factor importante, asimismo se ha considerado el cursar una maestría con fines de credencialismo y no por la adquisición de conocimiento "la globalización ha ocasionado que todo se defina por el mercado".

El 2 de diciembre de 2009 se aprueba por unanimidad de votos la creación del programa de Maestría en Periodismo. Éste se incorporó a la Facultad de Filosofía y Letras como un plan ya implementado. Son profesionales del periodismo quienes asistieron a las primeras sesiones; sin embargo, se vio como una excelente opción para aquellos estudiantes de la Licenciatura en Periodismo que desearan profesionalizarse en ese campo, así como para que la planta docente que existía en la licenciatu-

ra se viera presente en el posgrado, pues sus principales integrantes eran los docentes pertenecientes al Cuerpo Académico de Ciencias de la Información. Sin embargo no todos los miembros comenzaron a dar clases en la maestría, solo aquellos que contaban con el grado de doctor.

Un gran problema que ven reflejado los docentes en este programa es que algunos de sus potenciales estudiantes tienen bajo nivel académico, cuestión que ocasiona que deban implementar estrategias emergentes para "jalarlos al nivel" deseado para un posgrado; otra problemática es la poca demanda actual, por ello a la fecha se realiza una evaluación para revisar las fortalezas y debilidades del programa, con miras a su consolidación.

Conclusiones

La investigación a través de la historia oral proporciona una perspectiva distinta a la reconstrucción histórica de una institución, pues se encuentran inmersos un gran número de actores, en este caso de la educación. A través de este recurso se rescatan las narrativas que conforman y dan vida a una escuela; asimismo no se limita la historia a una transcripción de documentos, sino a la interpretación de los mismos con el análisis hermenéutico.

Las aportaciones del rescate de la historia de la División de Estudios de Posgrado a través de los protagonistas, brindan a los actores de la educación actuales y los lectores en general, una visión acerca del proceso que se vive para conocer los programas de una institución de educación superior. Es decir, estos proyectos no son creados *ex nihilo* sino que es la perseverancia de unos cuantos docentes y secretarios que vislumbran un futuro en la profesionalización de los estudiantes y en la investigación en la institución.

Las vivencias obtenidas con las entrevistas a los protagonistas, muestran los buenos y malos momentos en el transcurso de la historia de una escuela. También se encuentran inmersos silencios necesarios, los cuales vienen de un olvido de reserva como mencionaría Ricoeur (Vergara, 2006), requieren de un proceso heurístico por parte del historiador para dar sentido a lo que sucedió. Queda plasmada la importancia del trabajo de la entrevista a profundidad para la obtención de datos, así como la labor hermenéutica para interpretarlos y darles sentido.

En el entendido de que la historia oral se enfoca en la recuperación de memorias de los protagonistas, tiende a no contar los eventos con fiabilidad; sin embargo el objetivo es rescatar las narraciones enriquecedoras por parte de maestros y el sentido que les asignan como motor para la recuperación de la historia de su institución, que se documentó en el presente trabajo.

Referencias

Arcudia, G. I. (2014). *Intersubjetividad, sucesos y coyunturas: un estudio historiográfico del ICSA en la UACJ.* Chihuahua, Chihuahua, México: UACH, FFyL.

De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa , 1* (1), 82–89.

Hernández, O. G. (2004). *Universidad Autónoma de Chihuahua 1954–2004.* Chihuahua, Chihuahua, México.

Hinojosa, L. R. (2013). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (5), 57–65.

Martínez, M. (2001). La Castañeda desde adentro. Entrevista a Margarita Torres Mora, enfermera. *Secuencia; Revista de Historia y Ciencias Sociales* (51), 145–175.

Muñoz, O. D. (2003). Construcción narrativa en la historia oral. *Nómadas* (18), 94–102.

Porrúa. (1971). *Diálogos de Platón. Menón o de la virtud.* (10ª ed.). México: Porrúa.

Pensado, L. M. (2013). Historia de vida de un militante mexicano de izquierda. *Secuencia; Revista de Historia y Ciencias Sociales* (85), 93–109.

Portelli, A. (2002). Las fronteras de la memoria. La masacre de las Fosas Ardeantinas. Historia, mito, rituales y símbolos. *Sociohistórica* (11–12), 163–176.

Toussaint, M. (2016). Graciela de Garay (coord.), Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida, México, Instituto Mora, 2013, 78pp. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales.* (95), 269–273.

Urreitiezta, V. M. (2009). La subjetividad como fenómeno sociohistórico. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología. , 19* (55), 417–439.

Vergara, A. L. (2006). *Paul Ricoeur para historiadores: un manual de operaciones* (1ª ed.). México: Universidad Iberoamericana.

JUÁREZ, CARRANZA Y KENNEDY: UNA MIRADA A LA RANCHERÍA JUÁREZ DESDE LA ESCUELA JOHN F. KENNEDY

Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco
Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Introducción

El presente trabajo de microhistoria forma parte de la investigación Colonia Villa Juárez: Visiones de la historia educativa y social de una ranchería, proyecto aprobado por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC) en su convocatoria 2015. En la narrativa se hace alusión a la visita de Benito Juárez a Chihuahua, durante su peregrinar a causa de la persecución de los Franceses de Maximiliano de Habsburgo, así como del rescate de la Ley del 6 de enero de 1915, proclamada por Carranza, que permitió la restitución de tierras a los campesinos, enajenando –en este caso– la hacienda de Ávalos propiedad de don Luis Terrazas. Estos acontecimientos marcaron el nombre del nuevo núcleo de población, Ranchería Juárez, fundado el 31 de mayo de 1921. Una vez restituidas las tierras, se inicia la problemática de la atención educativa de la población, por lo que en el año de 1967 se crea la Escuela John F. Kennedy en la manzana 3, número 1, de la fundición de Ávalos y esta institución, que aún conserva la carta enviada por Jacqueline Kennedy y que orgullosamente se muestra en la dirección del plantel, marcará el desarrollo de generaciones de chihuahuenses destacados.

Este artículo rescata contenidos históricos que estamos trabajando en las aulas y propicia su aplicación en un caso concreto, la reconstrucción de los acontecimientos de la fundación de Ranchería Juárez. El relato está cargado de historia, ya que identifica la presencia (focalizada al menos) de tres personalidades, Juárez, Carranza y Kennedy.

Se considera que nuestras ciudades y calles están llenas de historia, son libros abiertos que están a la espera de ser leídos y es esta narrativa lo que nos anima a que los contenidos históricos que aquí se rescatan sean trasladados a la historia de nuestro terruño, a lo más cercano, a aquello con lo que interactuamos cotidianamente.

Pensar históricamente es el foco que nos lleva a que los niños hagan uso de la imaginación, que reflexionen la forma en que sus antepasados –en este caso sus familiares cercanos– lograron la fundación de la población en la que ahora habitan y se encontraron con la necesidad de construir la escuela en la que ahora estudian la educación primaria, de modo que puedan entender que la historia que revisan está presente a través de acciones relacionadas con Benito Juárez, quien estuvo en estas tierras chihuahuenses; Venustiano Carranza, quien utilizó la Ley del 6 de enero para la fundación del poblado; y de John F. Kennedy, a quien debe el nombre la escuela.

Estamos conscientes de que el estudio de contenidos históricos en las escuelas muchas veces se considera poco útil por tratarse de hechos pasados sin aparente sentido práctico y que la forma abstracta con la que son abordados a menudo dificulta esta labor. Sin embargo pretendemos que el resultado de la presente investigación sea de utilidad para niños y adultos de esta población, pues el producto final es la publicación de un libro destinado a niños de educación primaria.

Objetivo y sustento teórico–metodológico

El objetivo del trabajo es rescatar la historia de Ranchería Juárez y de la escuela John F. Kennedy, así como llamar la atención en relación a los contenido históricos que se trabajan en las aulas, partiendo de la utilización de la propia historia vivida por nuestros antepasados cercanos, quienes fueron protagonistas de la microhistoria que aquí se rescata.

Se pretende hacer una microhistoria de los acontecimientos, personajes e instituciones, con el fin de rescatar la historia local o la historia *matria,* como lo define Luis González "de un pequeño lugar que podemos ver con nuestros ojos, recorrer a pie y conocer directamente" (Aguirre, 2005, p. 196).

La reconstrucción de los acontecimientos aquí narrados se realizó a partir de distintos documentos localizados en los archivos escolares de la colonia y de archivos familiares a los que accedimos a través de los alumnos de la escuela John F. Kennedy, además de las entrevistas directas con distintos protagonistas, para poder rehacer una microhistoria de Ranchería Juárez.

Cómo se fundó Ranchería Juárez

"Vivir en Ranchería Juárez y ser de los descendientes originarios que fundaron lo que hoy es mi Ranchería, me llena de orgullo" dice en su testimonio la maestra María Teresa Manríquez Pereyra (2016), lo que motiva y resulta atractivo para hacer una reconstrucción de la creación del núcleo poblacional y de la escuela John F. Kennedy, institución de educación primaria que ha sido formadora de la niñez de ese lugar. Se inicia la narrativa partiendo de las preguntas ¿Cómo se funda mi Ranchería Juárez? ¿Por qué el nombre del ilustre Juárez? ¿Por qué fundar una escuela con el nombre del presidente de los Estados Unidos de Norteamérica John F. Kennedy?

La colonización emergente y desordenada se venía dando como consecuencia de las actividades de comercialización de productos e insumos a los trabajadores de Ávalos, quienes laboraban en la empresa American Smelting and Refining Company (ASARCO), de acuerdo a las fuentes que se han encontrado. Sin embargo no podemos dejar de lado que a principios de siglo XX, los embates de las grandes problemáticas de la tenencia de la tierra, las deficiencias en los servicios de educación y de salud, llevaban a la gente a la búsqueda de empleos estables y en este caso la compañía ASARCO resultaba ser un aliciente para la obtención de trabajo y salario. "El paisaje de la comunidad era caracterizado por las vacas, caballos, burros, chivas, perros y gatos. Los patios de los caseríos estaban muchos sin bardar, ahí se guardaban gallinas, guajolotes, marranos y algunos otros animales. No había baños sino unas letrinas. El agua se compraba por tambo, algunos señores en sus carros de mulas eran los vendedores de agua, eran quienes abastecían del vital líquido a los habitantes de Ranchería Juárez", señala uno de los antiguos habitantes (Trujillo, Hernández y Pérez, 2016).

Los adultos mayores aun tienen los recuerdos frescos de sus antepasados y conservan documentos escritos y fotografías que nos permiten adentrarnos en las características del poblado en la segunda década del siglo XX. Mencionan que aún parece que rechinan las ruedas de los carros jalados por animales, las calles polvorosas y el desolado paisaje. Aún quedan las remembranzas de los niños que a escondidas y siempre regañados por sus padres y por el encargado de vender el agua se subían al carro, se colgaban y arrastraban las piernas en las calles llenas de polvo. El pavimento estaba pendiente y sería una de las gestiones que se realizarían para la urbanización que aun en 2016 no se da en su totalidad. A la orilla de la comunidad se abrieron algunas cantinas y otros locales comerciales menudistas como dulcerías o estanquillos de refrescos. El 31 de mayo de 1921, vecinos de

la Ranchería Juárez presentaron ante el Gobernador del Estado su solicitud de dotación de ejidos. El trámite se hizo ante la Comisión Local Agraria, con el argumento de que ésta se había formado desde el año de 1910 y al año de 1921 se contaba con una población de 1012 personas agrupadas en 229 jefes de familia que se estaban dedicando a la agricultura. Esta explicación era necesaria ya que los apoderados del señor Luis Terrazas estaban reclamando las tierras donde estas familias se habían asentado ya que eran parte de la Hacienda de Ávalos hasta antes de la Revolución Mexicana. Incluso habían empezando a cobrar rentas por las tierras y por las casas que se habían fincado (DOF, 1923).

Provisionalmente, el Gobierno del Estado de Chihuahua hizo el estudio para realizar la expropiación de 11 452 hectáreas a la Hacienda de Ávalos, las que constituirían el ejido de Ranchería Juárez, asignándose 30 hectáreas de cultivo y 20 de terreno pastal a cada uno de los 229 jefes de familia. El ingeniero encargado de trazar los planos fue Rómulo Escobar junior. Las reclamaciones de las tierras confiscadas siguieron y se les dieron los cauces legales, como fue el caso del Sr. Daniel Horcasitas, que solicitaba la indemnización de las tierras afectadas de su Hacienda de Mápula; la impugnación presentada fue por la gran cantidad de tierras asignadas a los jefes de familia, por lo que se modifica y se establece finalmente que se afectarían 5 496 hectáreas, dotándose para su usufructo 24 hectáreas por jefe de familia. No resultaron afectadas la porción amurallada de la compañía ASARCO, ya que sólo contaba con 475 hectáreas, 14 áreas y 50 centiáreas; ni la Hacienda de Mápula por quedar demasiado lejos (DOF, 1923).

La afectación y dotación de las tierras para el nuevo ejido Ranchería Juárez estuvo fundamentado en el artículo 27 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sustentada en la ley emitida por Venustiano Carranza en 1915, conocida como Ley del 6 de enero.

La Ley del 6 de enero de 1915 y el Artículo 27 constitucional

En ocasiones nos explican o leemos lo concerniente a las leyes y nos parece que estas nada o poco tienen que ver con los acontecimientos reales, pero en el caso de la fundación del nuevo centro poblacional Ranchería Juárez, tuvieron su aplicación, razón por la cual se redacta de manera sucinta en este escrito.

La Ley del 6 de enero de 1915 fue proclamada por Venustiano Carranza y promulgada en Veracruz. Cumplía –entre otros aspectos– los anhelos del reparto agrario

demandado como una de las banderas de los campesinos, quienes tenían la imposibilidad de contar con propiedades para dedicarse a la agricultura y la ganadería por el simple hecho de que las tierras estaban en manos de los terratenientes y a fuerza de convencimiento éstos no iban a pasarlas a manos de los campesinos de manera altruista. Es por ello que en los primeros años de la Revolución Mexicana este proceso agrario se estaba realizando por el jefe del Ejercito Constitucionalista, como medida a las demandas de los desposeídos agrícolas. Se iniciaba el proceso de desmantelamiento de tierras y en Chihuahua estaba beneficiando a las personas para fundar un nuevo núcleo de población con excedentes de tierras para dedicarlas al cultivo agrícola. Esta ley también creaba la Comisión Nacional Agraria y en los estados se daba lugar a las Comisiones Locales Agrarias, que fue la instancia ante la cual se hizo la denuncia y solicitud de las tierras.

Una de las demandas de la Revolución Mexicana que se objetivaron en la Constitución Política de 1917 fue el artículo 27, el cual fundamentaba legalmente la propiedad de las tierras y aguas comprendidas en la República Mexicana y el poder de transmitirlas a los particulares para su usufructo. Este artículo fue una medida popular y gracias a su aplicación generó una redistribución de la propiedad y tendrá su máxima expresión en los años del Cardenismo (1936–1940), por la gran cantidad de ejidos que se crearon. Para el asunto que nos ocupa, fue el instrumento legal con el que se fundó la Ranchería Juárez.

Por qué el nombre de Juárez a la ranchería

Las narrativas orales e impresas nos mencionan que el nombre de Juárez se debe al Benemérito de las Américas, Don Benito Juárez. Su paso por tierras chihuahuense nos obliga a realizar una reseña de éste ilustre personaje en el tiempo que estuvo en Chihuahua.

Por la persecución francesa, Juárez vino a parar por las tierras de Chihuahua en 1864 y fue el 6 de abril de ese año en que lanzó un decreto que desconocía al gobierno local de Luis Terrazas, temiendo que se aliara con los militares enemigos. Fue el Gral. Jesús José Casavantes, originario de ciudad Guerrero, a quien se nombra encargado de la defensa de Chihuahua, pero ante su personalidad pusilánime fue destituido y en su lugar se nombra a Ángel Trías (Márquez, 2010, p. 293).

Con el nombramiento del General Trías como comandante en jefe de la plaza de Chihuahua y con la huida de Luis Terrazas con su familia a Paso del Norte, se

lograba el triunfo revolucionario, lo que permitía que el Lic. Benito Juárez llegara a la capital el día 12 de octubre de 1864, fecha memorable hasta nuestros días como celebración oficial.

Juárez, estando en Chihuahua, hace las paces con Luis Terrazas, quien regresa de Paso del Norte, pero ahora será Juárez quien tenga que trasladarse a ese lugar ante las incursiones de nuevas oleadas de franceses que venían en su persecución. Posteriormente regresa a Chihuahua, pero ante nuevas incursiones de franceses regresa a Paso del Norte con las intenciones de cruzar a los Estados Unidos. Finalmente, el 25 de marzo de 1866 es recuperada la ciudad y queda restablecida la República Liberal.

A manera de colofón, las narrativas mencionan que el paso de Juárez por Chihuahua resultó benéfico, al destituir al gobernador Terrazas y aunque no hubo medidas de desamortización de sus propiedades, refrescó las autoridades gubernamentales, lo que permitirá nuevas visiones de crecimiento para el Estado. Otra cuestión es que siendo indio zapoteca y con la cultura de actuar en solitario, huidiza que los caracteriza, Juárez en Chihuahua se dedicó a los festejos y de manera acentuada a los bailes y la música, por lo que aún es recordado por una pieza llamada "Las escobitas", que –según los romanceros populares– cuando a Juárez le dijeron que pidiera una pieza que le gustara, éste pidió la segunda canción que habían tocado los músicos en Rosales y a la fecha se le conoce a esa canción como "La Segunda de Rosales". Es bueno que se recuerde a Juárez por la ocurrencia de la pieza, aunque no podemos dejar de lado que para allegarse fondos económicos recurrió a contribuciones excepcionales y a la venta de edificios públicos como el antiguo colegio de los Franciscanos.

Escuela John F. Kennedy, testimonios de su fundación

Iniciamos el apartado con la traducción de la carta enviada a esta Escuela por Jacqueline Kennedy en el año de 1967 y que aún se conserva y exhibe con orgullo en la dirección del plantel. Es una evidencia de las gestiones realizadas en esos años por quienes –como gestores natos– se dieron cuenta de la necesidad de la creación de la escuela en este nuevo centro de población.

> Tengo la más firme esperanza de que –en los años por venir– la Escuela John F. Kennedy florezca y continúe reflejando la lealtad y la devoción que han sido

> norma de tantas y tantas personas que han colaborado en la construcción de la Escuela […] Tal vez algunos de los que concurran a esa Escuela, al crecer, sean en parte como el presidente Kennedy. Eso me haría muy feliz; el solo hecho de pensarlo me da felicidad. Que ello no les acobarde. Él no era que digamos, un buen estudiante cuando empezó a ir a la Escuela… Pero lo logró ser, una vez que se lo propuso. (Archivo de la Escuela John F. Kennedy).

La compañía de Ávalos financió la construcción de la escuela que comenzó en la cuadra 4 con el profesor Carlos Isimoto. Hubo gente que se movió para conseguir el financiamiento y le asignaron el nombre del presidente Kennedy a raíz de que lo mataron en esa época; eso nos menciona la maestra María Teresa Manríquez Pereyra, (Manríquez, 2016).

Imagen 1. Viviendas clásicas de las cuadras de Ávalos.
Fuente: Fotografía de Brisa Chávez Zubía (julio de 2016).

La Escuela empezó en una de las manzanas que estaban desocupadas en Ávalos y que la compañía les facilitó para que estuvieran allí. El profesor Carlos Isimoto, de la escuela Articulo 123, pasó como director porque fue una iniciativa suya que impulsó junto con otros maestros y padres de familia, para darle servicio a Villa Juárez

porque nada más estaba la escuela Emiliano Zapata, nos narra Humberto Ortega Gabaldón (2016).

Los testimonios de las personas que vivieron el hecho y que aún conservan los recuerdos, al contestar a las preguntas que se les hacían, parecía que el tiempo se había detenido, pues al haber sido parte de la fundación de esa escuela, los emociona como si fuera hoy en este tiempo presente.

La evocación del profesor Isimoto no puede soslayarse por el gran contenido social y la visión que tuvo como fundador de la escuela e independientemente de las discrepancias del año de fundación, nos compenetran y dan a conocer las peripecias para la puesta en marcha de la institución.

Las narrativas nos enuncian que uno de los directores de la Escuela John F. Kennedy, Élfego Huerta Téllez, un profesor visionario y con un gran sentido social, contempló la necesidad de que los alumnos continuaran estudiando después de terminar la educación primaria. Vio la necesidad porque quienes terminaban la primaria no podía continuar la secundaria y por ello comenzó a dar clases en las aulas de la Kennedy, de donde posteriormente surgió la Escuela Secundaria Federal número 7. Los primeros maestros empezaron a dar su trabajo voluntario, entre ellos Óscar Piña, Eliborio Chávez, Jorge Vela, Pipo Segura.

El profesor Élfego levantó un censo y con el apoyo que tuvo de los alumnos, logró que se fundara formalmente la Secundaria 7. Mientras se fundaba, funcionaba en la Kennedy. "Años antes recuerdo que donde está la Escuela Josefa Ortiz había una secundaria a la que la gente le decía Talamantes en donde fueron maestros Francisco Castillo, Benjamín Córdoba y Bertha Rodríguez y creo que fueron los inicios para la gente que no tenía secundaria. Ahora está la Federal No. 7 y ahora tiene más de 600 alumnos (Arredondo, 2016).

Algunos alumnos que egresaron de esta secundaria son el maestro de educación física Jesús Manuel Cervantes (Chepe), Lic. en enfermería Xóchitl Rosales, Lic. Antonia García, radióloga y licenciada Araceli Rosales, enfermero Raúl Jáquez, ingeniero José Luis Almanza, química Graciela Almanza, doctor Guadalupe Almanza, entre otros. La ampliación de Ranchería Juárez con nuevas colonias, también es obra de los profesores, ahora de la Escuela Secundaria número 7, en donde de nueva cuenta tiene presencia destacada el Profesor Huerta Téllez.

En el siguiente recorte de El Heraldo de Chihuahua se muestra la gestión de obras de drenaje que se estaban realizando en Ranchería Juárez y la participación de pro-

fesores de la escuela John F. Kennedy, lo que demuestra el gran compromiso que asumían con la comunidad y no tan sólo con el trabajo en las aulas, que es reconocido por los alumnos y los estudiantes al hacer las remembranzas hoy en día.

POR INICIATIVA de la Sociedad de Padres y Maestros de la Escuela Primaria John F. Kennedy de Villa Juárez ayer quedó formalmente constituido el Comité pro Drenaje del populoso sector al sur de la ciudad, mismo que se encargará de formular un programa de trabajo y después recurrirá a las autoridades competentes para que se les auxilie en todo lo necesario, ya que lo que se está buscando es en beneficio de 50 mil personas. Encabezan el Comité de referencia la profesora Teresa Manríquez Pereyra como Presidente: José Ambrosio Aguirre como Secretario y Amelia Arévalo como Secretaria. Como Coordinador General está el profesor Juan Carrillo. Los vocales son respectivamente María Elena Millán de García, Josefina Gallardo de Millán y Magdalena Landín de Ramírez.

Imagen 2. Conformación del comité Pro Drenaje de Villa Juárez en la década de 1960.
Fuente: El Heraldo de Chihuahua.

Testimonio de un practicante normalista en la escuela John F. Kennedy

Recuerdo en mis prácticas como estudiante normalista cuando acudíamos a la escuela JFK, íbamos con los niños con una preparación anticipada de una semana con el fin de hacer un buen papel, todo apegado a los libros de texto que se trabajaban en ese tiempo.

Tengo presente la gran cantidad de material didáctico que llevábamos para motivar a los niños y con el fin de hacer un trabajo de calidad, siempre pensando en la supervisión de mi maestra Rosita Urquidy Gaytán a quien recuerdo con cariño y quien era la encargada de las prácticas de la materia de técnicas de la enseñanza en la Escuela Normal del Estado Prof. Luis Urias Belderrain –hoy Benemérita y Centenaria– en la que hice mis estudios de profesor de educación primaria en un plan de cuatro años después de la Secundaria.

Me tocó subirme en los camiones rojos que iban a Ranchería Juárez, llenos de polvo y a veces sin vidrios pero la práctica tenía que salir, aún recuerdo esa desviación para dar la vuelta antes de llegar a Ranchería para regresar a Chihuahua,

siempre me pareció muy especial y por qué no, muy bonita, ya que teníamos pocas calles con esa forma.

Hubo veces en que íbamos hasta Ávalos a tomar los camiones verdes, más por conocer esa colonia que era de ingleses, conocer el casino y de paso poder tomar de las conversaciones en inglés alguna palabra, ya que era casi el único contacto que teníamos con esa lengua extranjera.

Las prácticas docente eran estresantes y representaban un gran trabajo para la planeación y elaboración de los materiales didácticos, recuerdo que acudíamos los jueves y casi al final del año siempre existía una práctica intensiva, esa si que nos mataba a los estudiantes practicantes, era demasiado trabajo y al ver a las personas en la calle, casi decíamos que bien se la pasan y uno que tiene esta presión con ganas de salir corriendo, pero lo bueno y para calmar el estrés venía posteriormente, la evaluación de las actividades realizadas casi siempre jugando bola ocho en billares Señorial, ubicado en la calle Aldama y trece que a la fecha continúa.

Recuerdo que ir a Ranchería Juárez en épocas en que llovía se hacían unos lodazales que si había descuidos podría salir con los zapatos llenos de zoquete, esto, por la falta de drenaje pluvial, el agua se quedaba en las calles hasta que se absorbiera, pero, que belleza, salir de la ciudad y a escasos 20 minutos estar en una Ranchería con poca población que recordaba nuestro terruño del rancho de donde había salido, esto ocurría en el año de 1973.

Conclusiones

Todos somos parte de la historia y podemos hacer historia, por ello, debemos pensar históricamente que nuestra cotidianidad es resultado del pasado, por lo que estamos obligados a realizar imaginarios relacionados con pensamientos, personajes y vicisitudes de nuestra realidad.

La historia de Ranchería Juárez se encuentra grabada en la memoria de sus protagonistas y la relevancia de los trabajos de investigación como el que aquí se reseña es sumamente importante ya que hace tangible el conocimiento histórico que con el paso de los años se va perdiendo. Algunos rastros los podemos rescatar a través de los testimonios orales de los protagonistas o mediante algún documento al que se puede acceder en el archivo histórico de alguna escuela o familia. Sin embargo, la investiga-

ción sistemática y la presentación de resultados de investigación en un libro, permitió ofrecer un material para trabajar los contendidos históricos con mayor significado para los niños.

Referencias

Archivo de la escuela primaria John F. Kennedy

Diario Oficial de fecha viernes 30 de noviembre de 1923

Márquez, Zacarías (2010), *Chihuahua, apuntes para su historia*. Grupo Cementos de Chihuahua, México.

Manríquez Pereyra, Ma. Teresa. (2016, enero 20). Entrevista personal. Chihuahua, México.

Arredondo Gutiérrez, Rosa Otilia (2016, enero 28) Entrevista personal. Chihuahua, México.

Ortega Gabaldón, Humberto. (2016, abril 19). Entrevista personal. Chihuahua, México.

Resolución en el expediente de dotación de ejidos promovido por vecinos de la Ranchería Juárez, Estado de Chihuahua (1923, noviembre 30). Diario Oficial de la Federación. México.

LAS CARRERAS Y ESCUELAS DEL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO DE CHIHUAHUA 1827–1954

Guillermo Hernández Orozco
Francisco Alberto Pérez Piñón
Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Síntesis

El Instituto Científico y Literario (ICL) de Chihuahua inició en 1827 como Cátedra de Latinidad, en 1832 se transforma en Filosofía o Artes y para 1835 se convierte oficialmente en el Instituto Literario, al que luego se le añade el adjetivo de "Científico" con la irrupción del positivismo en 1881. En 1954 cambió a Universidad de Chihuahua, hoy Autónoma.

Los programas educativos y escuelas que se relatan, se refiere a las existentes en el ICL de Chihuahua entre 1827 y 1954, las cuales fueron: Cátedra de Latinidad, Escuela de Filosofía, Carreras de Jurisprudencia y Teología, Escuela Preparatoria, Carrera de Topógrafo Hidromensor, Escuela Comercial, Escuela Normal, Escuela Normal Nocturna, Escuela Normal para Educadoras, Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, Escuela de Ingenieros en Minas, Escuela Secundaria y Vocacional, y Escuela de Farmacia.

El análisis de las funciones que desempeñaron los diversos programas educativos del ICL en Chihuahua entre 1827 y 1954, se explica al interpretar el contexto específico de Chihuahua, aislado en gran medida del centro de México y más vinculado al desarrollo del país del norte; en periodos políticos de luchas armadas constantes: el diseño y puesta en marcha de su proyecto de sociedad, se da en medio de contradicciones, frustraciones e intentos por alcanzar utopías que la realidad se encarga de redimensionar.

Esta será la temática que se aborda, con base en investigaciones hechas en fuentes primarias, sobre todo.

Los programas educativos del Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1827–1954

Conscientemente el Estado le asigna a la educación del ICL –sea revolucionaria o no– las funciones sociales de alcanzar el modelo propuesto. Al transformarse la sociedad chihuahuense de colonial a independiente (1824–1881), luego de agropecuaria hacia una vida más citadina (1920–1954), se tiene que diversificar la educación media superior, por ello, abre escuelas que respondan a las diversas necesidades de esa incipiente sociedad industrial y comercial; no sólo para regular su funcionamiento, como ocurría con la carrera de Derecho que funcionaba desde 1835.

La institución más importante en el Estado de Chihuahua, que inicia como cátedra de Latinidad el 1º de diciembre de 1827 y que el Gobernador José Joaquín Calvo López convirtiera en Instituto Literario el 19 de marzo de 1835, albergó en sus muros 14 programas educativos que se describen a continuación:

1. Latinidad (1827–1881)

Esta escuela es el equivalente a la Preparatoria. Inició el 1º de diciembre de 1827 con 21 alumnos, siendo su director el Pbro. Antonio Cipriano Irigoyen de la O, clérigo liberal y culto que desde 1824 había fundado la primera escuela pública de educación básica en Chihuahua y quien aprendió el Método Lancasteriano en 1826, es la primera escuela de esa índole que se fundó en México, D.F.

La Escuela de Latinidad funcionó de 1827 a 1881, fecha en que se transforma el Instituto Literario en Científico, no sin antes haberse constituido en el centro de desarrollo educativo y cultural de Chihuahua, bajo la dirección fundamental de Don Laureano Muñoz y Arregui, ya que fue prácticamente su director desde 1839 hasta 1879.

Vale la pena resaltar que a pesar de las diferentes luchas armadas que se libraron entre 1827 y 1881, sólo se suspendió la educación de esta escuela en 1847 con motivo de la Invasión Norteamericana y en la cual jugó un papel importante el Instituto, muriendo dos maestros: Manuel Prado y José Orona.

Escuela de Filosofía (1831–1835)

Cuando en 1830 se decía Escuela de Filosofía, quería decir que en ella se cobijaban todas las ciencias, era la misma connotación cuando se aseveraba que era Escuela de Artes, respondiendo a la concepción Latina o Sajona. El 3 de septiembre de 1827 el Gobierno de Chihuahua decreta el Plan de Estudios I de la Escuela de Filosofía que comprendía 16 materias: Gramática Latina, Lógica, Economía Política, Geografía, Química, Agricultura, Industria Rural y Económica, Historia de los Imperios Antiguos, Historia de Grecia, Historia Romana, Historia del Bajo Imperio, Aritmética, Mitología, Aritmética Comercial, Moral y Gramática Castellana.

Filosofía era sabiduría acumulada en el transcurso de la humanidad. Los estudios apuntaban más a la ilustración que a ser útiles para el desempeño laboral.

Una vez que desde 1827 estudiaban los alumnos el equivalente a la Preparatoria, desde 1830 se comienza a presionar para que efectivamente se abra la Escuela de Filosofía –propuesta desde 1827– que no inició sus actividades sino hasta 4 años después.[1]. El decreto de creación de la Escuela de Filosofía se emite con el número 35 de 1831 por el Gobernador José Isidro Madero. La Escuela de Filosofía funcionará de 1831 a 1835 en que será absorbida por el Instituto Literario.

Jurisprudencia–Derecho (1835–1892) (1920–1934)

El 19 de marzo de 1835 se crea el Instituto Literario y dentro de él una de las carreras con que inicia es Jurisprudencia. En ella se formarán quienes normaron la vida social de Chihuahua.

Entre 1835 y 1892 hay 269 exámenes de Jurisprudencia; en ese año se suprimió para reanudarse el primero de enero de 1920, cuando por causas de la Revolución había escasez de abogados, ya que la mayoría habían emigrado puesto que pertenecían a la clase social acomodada. El nuevo proyecto social exigía normatividad acorde a los tiempos y requería representantes para impartir la justicia.

Es de hacer notar que en 1913 se intenta reabrir la Escuela de Derecho, como lo asienta el Gobernador de Chihuahua Antonio Rábago en su informe del 1 de julio de

1. Archivo Histórico del Municipio de Chihuahua. Documento fechado el día 8 de junio de 1830 que Antonio Cipriano Irigoyen envía al Congreso.

1913. De nuevo en 1920 el Gobernador en turno anuncia la creación de la Escuela de Derecho, que se inaugura ese año, aunque es más un hecho político que real ya que en archivos no se encuentran avances académicos de los alumnos, porque dicha escuela era para obreros y además, nocturna. Se suprime en 1934.

Teología (1835–1865)

La carrera de Teología se inicia con la creación del Instituto Literario en 1835. Su principal catedrático es el Pbro. Antonio Cipriano Irigoyen que para esas fechas es nombrado *vicario in capite* de la Iglesia parroquial, es decir el máximo jerarca eclesial en Chihuahua.

La carrera de Teología funcionó de 1835 a 1865, cuando se presentó el último de los 37 exámenes que hubo en total su existencia. Sin duda los dos grandes maestros en Teología fueron Antonio Cipriano Irigoyen y José de la Luz Corral.

Antonio Cipriano Irigoyen murió en 1837 y como reconocimiento, en 1878 fue propuesto por el Congreso del Estado para ocupar uno de los dos monumentos que de cada Estado adornan el Paseo de la Reforma en la Ciudad de México; aunque por ser presbítero fue luego vetado y substituido por el militar Juarista Esteban Coronado, quien había muerto defendiendo su causa.

José de la Luz Corral fue por cuarenta años maestro del ICL, y además por largo tiempo el párroco de Chihuahua. En 1867 el rector Roque Morón bautiza a su hija y Don Benito Juárez es el padrino, oficiando el bautizo José de la Luz Corral, quien por cierto estuvo a punto de ser despedido del Instituto por no haber jurado las Leyes de Reforma decretadas por el propio Don Benito Juárez en 1857.

Topógrafo Hidromensor (1876–1892)

El trazo de canales de conducción del agua o su retención en presas, era un requerimiento fundamental en las tierras desérticas de Chihuahua. Esta es la razón de la creación de la carrera de Topógrafo Hidromensor, la que comprendía cuatro años de estudio, sin embargo, algunos de los estudiantes terminaban su carrera en México por falta de talleres y personal preparado. Son escasos los exámenes que se encuentran en

archivos, apenas si aparecen los maestros Tomás Fragoso como el primer catedrático, que luego es substituido en 1888 por Ignacio Vázquez.

Escuela Secundaria–Vocacional (1881–1968)

En el transcurso del tiempo la educación se fue segmentando. En Chihuahua desde 1881 inicia formalmente la educación secundaria integrada a la Preparatoria, conformando cinco años de estudio en total. Fue hasta 1929 en que oficialmente se separan y la primera adopta el nombre de Vocacional.

Es necesario recordar que la educación elemental estaba constituida por cuatro años y la primaria superior por dos, equivalente al quinto y sexto grado y que la escuela secundaria además de estar integrada a la preparatoria, en otras ocasiones conformaban el plan de estudios de las carreras, como es el caso en Chihuahua de la Escuela Normal y de la Comercial.

Escuela Preparatoria

Desde luego que la columna vertebral fue la Escuela Preparatoria, heredera de los estudios que son antecedente de la educación superior. Es denominada "preparatoria" desde 1881, siguiendo la nomenclatura adoptada en el país, como lo fue la Escuela Nacional Preparatoria en México, por cierto dirigida en sus tiempos ilustres por Porfirio Parra, chihuahuense egresado del ICL.

A partir de 1905, con la reforma adoptada para la Educación Secundaria y Especial, la Escuela Preparatoria incluía 3 años de secundaria y 2 de preparatoria. Prioritariamente estudiaban en ella alumnos pertenecientes a la clase social alta.

Escuela Comercial

Este plantel surge en 1904 y perdura hasta 1924, cuando se acuerda fusionarlo con la Escuela Industrial para Señoritas, tiempo en que Chihuahua se modernizaba y requería de fuerza de trabajo para el sector terciario, en expansión: comercio y bancos

sobre todo. Formalmente se ofrecen estudios para preparar técnicos que laborarán en este sector.

La Escuela Comercial[2] es el antecedente inmediato de las actuales escuelas de Administración y Contabilidad, que en México cuentan con la mayor matrícula. Esta escuela inició como curso de Teneduría de libros[3] en 1886.

La Escuela Comercial era un espacio educativo básicamente femenil, es decir, la matrícula estaba compuesta por más mujeres que hombres, lo cual es muy significativo en una sociedad donde el hombre tenía todos los privilegios.

No es casual que se fragüe su desaparición o al menos fusión de la Escuela Comercial con la Industrial para Señoritas, apenas iniciadas las reformas en la época Revolucionaria (1912–1914), ya que la matrícula en 1914 era, en la Preparatoria 28, para la Normal 59, mientras que para la Comercial alcanzaba 52 y al año siguiente por primera vez, la Escuela Comercial superaba en matrícula a la Escuela Preparatoria que tenía apenas una inscripción de 12 alumnos. Por su parte, la Normal contaba con 56 estudiantes y la Comercial con 60.

La élite que había sido dueña del Instituto Científico y Literario no podía soportar que una Escuela Comercial adoptada acabara por ser cuantitativamente la más importante, pero compuesta por estudiantes que no provenían de la clase social alta como los de la Preparatoria, sino que estaba conformada por gente humilde que sabía que no tendría acceso a carreras universitarias, al tener que desplazarse hasta donde se ofrecían: Estados Unidos y la Ciudad de México principalmente. No, ellos –los de la Escuela Comercial– serían empleados de comercios y bancos, cuyos dueños tenían a sus hijos estudiando principalmente en la Escuela Preparatoria. Esta fue una causa y razón por la cual se piensa en fusionar la Escuela Industrial para Señoritas con la Escuela Comercial del Instituto. Es decir, que cada clase social se reúna con los suyos para reproducirse.

En 1918 la Escuela Preparatoria tenía 47 alumnos, la Normal 62 y la Comercial 138. Desde 1915, la matrícula de la Escuela Comercial será la mayor de las tres escuelas del ICL, y en nombre de razones académicas también válidas, se decretaría su muerte en el ICL en 1922, aunque tarda dos años más para que acaben de concluir

2. Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (en adelante AHUACh). Ver correspondencia del ICL. La Ley de Enseñanza Secundaria, la establecen formalmente el 7 de abril de 1905.

3. AHUACh. El primer examen se presentó en el ICL en 1887, por Emilio Dozal.

sus estudios quienes ya los habían iniciado. Subyace más razones de clase, ideológicas que de compatibilidad académica u optimización de recursos financieros invocados. Después de todo, las escuelas de pobres son más baratas que aquellas de la clase social alta, cuyos hijos reciben los beneficios de la educación, en nombre de la igualdad, o de la Revolución supuesta.

Escuela Normal de Educadoras

En 1929 se establece, dentro del ICL, la Escuela Normal para Educadoras, principia con una matrícula de 30 estudiantes, desde luego todas mujeres y para el año siguiente su inscripción alcanzará 46 que son bastantes, comparadas con los 23 estudiantes de la Escuela Normal Nocturna y los 187 de la Normal Diurna.

Lo significativo es que haya una formación específica en educación para preescolar, lo cual era sumamente progresista en Chihuahua, no el hecho de que hubiera educación de niños en preescolar, sino maestras especializadas. Eran los tiempos en que gobernaba el Estado Francisco R. Almada, que siempre se distinguió por su interés real en la educación como factor de mejoramiento de las condiciones concretas existenciales. La Escuela de Educadoras representó la valoración de la educación de los niños menores de 6 años, para quienes no era obligatoria su asistencia. Chihuahua se preocupa por dar una formación con personal especializado, las educadoras.

Escuela Normal Nocturna (1929–1944)[4]

La creación de la Escuela Normal Nocturna responde a la necesidad social de contar con maestros para suplir aquellos que abandonaron las aulas pues sus condiciones salariales se deterioraron durante el periodo posrevolucionario. Su sueldo se redujo a la mitad y aún así, no era pagado con regularidad, por lo que muchos maestros buscaron opciones de sobrevivencia no magisterial.

El hecho es que la Escuela Normal Nocturna surge como particular en 1927, bajo el auspicio del ICL, en sus instalaciones y con maestros del mismo Instituto, pero también

4. AHUACh. Para el 13 de enero de 1927 ya está funcionando como Escuela Normal Incorporada. Su directora es la Maestra Sotero Fuentes de Hernández.

con el beneplácito del Gobierno del Estado que requería maestros, tanto para justificar el proyecto revolucionario en ejecución, como para abarcar los espacios educativos que se requerían entonces. Se decreta ciertamente su creación el primero de enero de 1927, pero se inaugura hasta el 7 de octubre de 1929, a las 18:00 horas en el salón del ICL, ya como parte de esta Institución.

La Escuela Normal Nocturna funcionó en el ICL con matrícula escasa si se compara con la diurna. En 1930 sólo contaba con 23 estudiantes por 187 de la diurna y 46 estudiantes de la de Educadoras. La Preparatoria y Secundaria sumaban 180 alumnos.

Escuela Normal

Esta Escuela es la que fue más sensible al movimiento Revolucionario. Nacida en 1906, desde su inicio se va comprometiendo con la transformación de la sociedad. Adopta poco a poco el espíritu Revolucionario, a diferencia de la Preparatoria y acaba por convertirse en el puntal de la transformación social para 1934, lo que ocasionará su separación en 1937[5].

El análisis de los planteamientos en la Planes y Programas de Estudio, poco arrojan, en cuanto a contenidos que denoten la formación ideológica y el contenido de compromisos sociales, pero sí la clase social de pertenencia diferente. Los alumnos de la Escuela Preparatoria pertenecen a la élite social, manifestada en que son hijos de los dueños de medios de producción y la clase política que gobierna, mientras que los estudiantes de la Escuela Normal, provienen de diversas municipios. El mayor porcentaje de becarios son normalistas y repetidamente se menciona su origen social pobre.

Así pues, es la clase social de pertenencia la que definitivamente influye más para que los maestros tomen partido por la transformación social, bajo los supuestos de la Revolución: justicia, igualdad, mejoramiento de la clase social más desfavorecida, reparto de la tierra y educación para todos, como sucede posteriormente en 1934.

La generación de estudiantes del ICL, formados en la Escuela Normal entre 1911 y 1920 serán los que posteriormente, hacia 1930–40, tomarán las riendas de la educación del Estado de Chihuahua. En educación es clara la participación de José de Jesús Barrón, fundador del Partido Comunista en Chihuahua y Luis Urías Belderráin, el pedagogo más ilustre que haya producido la educación en el estado en esa

5. Entrevista a Julio Ornelas K., en febrero de 1994 (Guillermo Hernández Orozco).

época[6], ellos serán quienes dirijan la educación normalista y serán los que asuman la responsabilidad de conducir sus destinos, cuando en 1937 son separados del ICL, por "socialistas" a decir del propio director del ICL en el periodo 1937–1944, Dr. Julio Ornelas K.[7]

Las Escuelas nacen, crecen, se desarrollan y mueren –o las matan– y ese es el caso de la Escuela Normal, fue separada, o muerta para el ICL, por no coincidir con los planteamientos ideológicos de quienes representaban la élite de poder en Chihuahua.[8]

Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (1932–1944)

En 1932, cuando se crea esta escuela, era el símbolo de la modernidad, ya que la electricidad y su aplicación era incipiente y en mucho la mecánica también tenía estrecho campo de aplicación.

En el ICL se compra la maquinaria en Estados Unidos de Norteamérica y se monta un lujoso taller para las prácticas educativas. Los alumnos acuden en regular número y no sin dificultades para concluir su carrera, según muestran los datos de archivo. Sin embargo esta escuela es fundamental para el desarrollo de las disciplinas que implicaba el Plan de Estudios y que poco a poco crea la cultura para que en 1948 se decreta la creación en Chihuahua del primer Instituto Tecnológico Regional, con la concepción educativa de lo que fuera el Instituto Politécnico Nacional.

Escuela de Ingenieros Topógrafos (1934–1944)

La Escuela de Ingenieros Topógrafos se crea en 1934 como parte del Instituto Científico y Literario, tiempos en que la Revolución estaba buscando transformar el país de

6. Actualmente la Escuela Normal del Estado de Chihuahua se denomina "Luis Urías Benderráin" en su honor.

7. Entrevista al Dr. Julio Ornelas K, en Septiembre de 1997 (Guillermo Hernández Orozco).

8. AHUACh. El 23 de agosto de 1912, se hace la primera propuesta de separar la Escuela Normal del ICL. No prosperó. Para el 31 de diciembre de 1914, de nuevo se impulsa la propuesta pero tampoco se efectuó la separación.

agrícola a agroindustrial, cuando se estaba en la etapa de implantación del socialismo, con Lázaro Cárdenas como presidente del país.

La infraestructura existente en la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas se aprovechó para la de Ingenieros Topógrafos. Aambas escuelas tuvieron poca fortuna, ya que las inscripciones jamás superaron los doce alumnos por generación y paulatinamente se van desintegrando, de tal manera que en 1944 se suprimen.

Escuela de Farmacia (1937–1963)

Fue en 1937 cuando el profesor Enrique Vargas Piñera crea en Chihuahua la Escuela de Farmacia para preparar "Prácticos Farmaceutas" y por cinco años funcionó como Escuela Nocturna. Para el 20 de agosto de 1942 se iniciaron las clases del nuevo plantel, "Leopoldo Río de la Loza" sin reconocimiento oficial, el cual conseguiría dos años después, ya como parte del Instituto Científico y Literario.

Su primer director fue Rafael Ángel Cartín Montero, de nacionalidad Costarricense, quien para 1944 se va a la Universidad de Lexington en Kentucky, E.U., a estudiar su tercera carrera. Los estudios de Farmacia eran de 4 años hasta 1958 en que se le aumentó uno más y como requisito se exigía la educación secundaria. La planta docente primera estuvo conformada por: Carlota Maceyra, Dr. Carlos Villamar Talledo, Quim. Manuel Portillo, Profr. Manuel Portillo Ferrault, Ing. Carlos Álvarez Mojica, Ing. José de la Luz González, Profr. Jesús Grajeda Pedrueza, Pedro Gómez Rodríguez y Dr. Alfonso Ruiz Escalona y como secretaria Francisca Sánchez, según lo describe el Ingeniero Héctor García, quien trabajó en ese negocio, luego fue alumno de la primera generación y posteriormente secretario de la Escuela.[9]

Fue en 1963 cuando dicha Escuela se transformarse en Técnico–Química, la hoy Facultad de Ciencias Químicas de la UACh. Hay que recordar que el Plan de Estudios de 1826 de Filosofía ya contemplaba la Química como materia a cursar. El Archivo Histórico de la UACh actualmente conserva varios textos de Química de aquel entonces.

9. Entrevista a Héctor García en el año de 1996 (Guillermo Hernández Orozco).

Referencias

Entrevistas

Julio Ornelas K., Directorio del ICL 1937–1944. Febrero de 1994.
Julio Ornelas K. Septiembre de 1997.
Héctor García. 1996.

Fuentes primarias

Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua
Correspondencia enviada: 1832–1954.
Correspondencia recibida: 1832–1954.
Informes de Directores: 1832–1954.
Planes y Programas de estudio: 1832–1954.
Archivo Histórico del Municipio de Chihuahua. Documento del 8 de junio de 1830.

LAUREANO MUÑOZ Y ARREGUI: EL RECTOR, CATEDRÁTICO Y POLÍTICO MÁS IMPORTANTE EN EL INSTITUTO LITERARIO DE CHIHUAHUA

Guillermo Hernández Orozco
Francisco Alberto Pérez Piñón
Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Introducción contextual

El estado de Chihuahua inicia su vida independiente en 1824, año en que la Nueva Vizcaya se divide en Durango y Chihuahua. Los tres años anteriores habían sido de vicisitudes a nivel nacional, buscando su rumbo como nación libre, desligada de tres siglos de colonialismo. Laureano Muñoz nació en el marco y cultura colonial, de niño vivió la guerra de independencia y cercanamente la prisión y muerte de los insurgentes Miguel Hidalgo, Ignacio Allende, Mariano Jiménez, Juan Aldama y con ellos decenas de idealistas que dieron su vida por la causa de la libertad. Chihuahua era una sociedad dividida entre la visión colonialista e independiente.

La ciudad de Chihuahua fue fundada en 1709, en medio del desierto, con la finalidad de explotar las minas de plata que surgieron antes y durante sus primeros 30 años de existencia. Para 1823 la población de la ciudad era de 9 250 habitantes, mientras que el estado contaba con 112 691 (Ponce de León, 1823).

Estudiante en la Escuela Principal (1824)

La primera escuela pública que se estableció en Chihuahua fue la de 1824, a cargo de Antonio Cipriano Irigoyen de la O, a quien el Ayuntamiento de Chihuahua le otorga el nombramiento titular de la Escuela Principal. Él por su parte acude a la Ciudad de México para estudiar el Método Lancasteriano y lo implanta en la escuela que dirige, escribe el primer reglamento y bajo sus principios, Laureano Muñoz estudia de 1824 a 1827.

En el listado de los alumnos de 1824, Laureano Muñoz aparece solo como ins-

crito, ya que no existía la clasificación de grados escolares, como sucederá en 1839 en Chihuahua con la escuela de Felipe López y López.

El sistema lancasteriano basaba su pedagogía en atender simultáneamente a todos los alumnos de una escuela por el mismo maestro, apoyándose en los alumnos más brillantes de cada disciplina, a los que llamaba monitores. Por ejemplo, el alumno que más sabía de matemáticas era el monitor.

La educación en Chihuahua en el periodo posindependentista tenía como función formar en la ilustración, para que se "alcanzara la felicidad de los pueblos" (Palacios, 1830). Reiteradamente así se plantea en los discursos oficiales de gobernantes y directores de educación, así como de los niños en las ceremonias públicas de terminación de cursos.

Estudiante de Latinidad

Los estudios de Latinidad iniciaron en Chihuahua en 1827, también bajo el impulso de Antonio Cipriano Irigoyen de la O. Comprendían dos años de estudio, denominados primera y segunda clase para cursarse en un año, así como tercera y cuarta clase para cursarse en otro año. Equivalían a estudios de bachillerato.

Los estudiantes de Latinidad cursaban materias cuyo ciclo escolar era anual. Aprendían a hablar y escribir latín, francés e inglés; además de las materias de gramática latina, gramática castellana, matemáticas, lógica, ética y metafísica, historia de los imperios antiguos, historia de Grecia, historia romana, geografía, mitología y moral. En una sociedad que de acuerdo al censo de 1823 las ocupaciones eran de becerreros, carboneros, leñadores, sombrereros y carpinteros. Pocas, muy pocas ocupaciones requerían la aplicación de los contenidos estudiados, pero eran ilustres.

Para cursar estudios superiores, Laureano Muñoz emigró a Durango, ya que en Chihuahua la creación de este nivel se impulsó desde 1829 y principia hasta 1833 con la carrera de filosofía. Para entonces él ya estudiaba Jurisprudencia en Durango.

Su ingreso como maestro del Instituto Literario de Chihuahua

El Instituto Literario (lo de Científico le será añadido en 1881, con la reforma de índole positivista) comenzó a funcionar el 19 de marzo de 1835, con los estudios de

Latinidad y las carreras de Teología y Jurisprudencia. Nominalmente medicina, aunque no se han encontrado documentos que prueben su real funcionamiento.

En la planta inicial de maestros no aparece Laureano Muñoz, ya que estaba constituida por José María Bear, Rector; Antonio Cipriano Irigoyen, teología y filosofía; Miguel Mier y Altamirano, derecho público; Miguel España, latín, Juan José Capoulade, matemáticas, inglés y francés; e Inés Francisco Terrazas, latinidad.

Su ingreso como maestro del Instituto es en 1839, como titular del curso de Lógica, Ética y Metafísica. Para 1843 asume la cátedra de Jurisprudencia, ya que él es abogado, pero para 1856 es maestro de Francés y provisional de Teología para 1960. De nuevo asume la cátedra de Jurisprudencia en 1865 y la de inglés en 1869. Retoma la titularidad de las clases de Francés en 1876 y la última cátedra de Mínimos y Menores (Latinidad) la imparte en 1878, antes de que desaparezca este curso dos años después con la gran reforma del Instituto Científico. Por último, ese mismo año asume la cátedra de Jurisprudencia.

Don Laureano Muñoz –entre 1839 y 1879– fue catedrático de 6 materias diferentes: Lógica, Ética y Metafísica, Jurisprudencia, Francés, Inglés, Teología y Latinidad. (Correspondencia ICL, 1835–1880)

Su carrera de Rector

En 1839, apenas tenía 5 meses como maestro del Instituto Literario (23 de febrero) cuando para el 11 de julio es nombrado Rector. En los siguientes 40 años de vaivenes políticos asumirá la rectoría en 8 ocasiones, para completar al frente de la institución 25 años y 10 meses. Es decir solo 14 años no lo fue.

A lo largo de su vida como Rector tuvo que sortear muchos problemas políticos, derivados de los grupos de poder que a lo largo de ese tiempo se fueron conformando. Un hecho importante que sucedió durante su estancia en el Instituto fue la invasión norteamericana en dos ocasiones, primero en febrero de 1847 cuando en la Batalla de Sacramento, en las puertas de Chihuahua, el General Doniphan derrotó a las fuerzas patrióticas de los voluntarios y escasos hombres de armas que lo enfrentaron. Don Laureano Muñoz impulsó la defensa de Chihuahua, para lo cual dos alumnos son comisionados a Parral y Santa Isabel para reclutar defensores de la patria. Incluso su cuñado, quien fue profesor del Instituto, Felipe López, asume el cargo de Capitán y en la batalla de Sacramento comanda fuerzas voluntarias. Así lo asienta en la biografía que escribe de su esposa.

Laureano Muñoz Gobernador

A raíz de la derrota de la batalla de Sacramento, el General Ángel Trías padre, deja la gubernatura del estado de Chihuahua y la asume Don Laureano Muñoz, quien inmediatamente emprende la construcción del primer edificio del Instituto, para lo cual se le encarga la tarea a José Eligio Muñoz y Arregui, hermano de Laureano y maestro del Instituto desde 1846. En 1856 el grupo de poder al que pertenecían los hermanos Muñoz Arregui es sustituido por otro y el trabajo académico es descalificado. Se audita la construcción del edificio con esos mismos fines.

En esas circunstancias Don Laureano deja todo cargo y se retira a su casa de descanso en el pueblo de Santa Cruz de Tapacolmes, hoy Rosales. Cuando Don Benito Juárez permanece en Chihuahua, de 1864 a 1866, de nuevo la personalidad de Don Laureano es reconocida y recompensada por sus decididos servicios a la causa republicana.

Entre 1832 y formalmente hasta 1892 se mantiene una guerra civil entre los pobladores originarios de Chihuahua y los nuevos colonizadores. Julios Froebel, sobrino de Frederick Froebel, en 1852, elogia la ciudad con sus huertos, cultivos y organización educativa y social en medio de la lucha contra los apaches (Froebel, 1996). Por su parte Guillermo Porras, reconocido historiador de Chihuahua, narra también la guerra contra los Apaches y en particular la participación de Kirkel, quien fue un mercenario Irlandés que integró un grupo para cazar apaches ante las jugosas ofertas por los aborígenes: $200 por cada indio muerto, $250 por prisionero y $150 por india o menor de 14 años. (Decreto del Gobierno del Estado de Chihuahua, Artículo 5º. De fecha 25 de mayo de 1849).

De nuevo asume la rectoría del Instituto en 1869

Contradictoriamente el poder que le daba la cercanía con el grupo político de Don Benito Juárez y su formación académica tradicional, fue un obstáculo para que el Instituto se modernizara de acuerdo a la reforma educativa planteada en la Ley Orgánica de Educación y que consistía en transitar de una educación que basaba sus principios en la ilustración, a los que emanaron del positivismo.

Todavía de 1878 a 1879 asume por última vez la rectoría, pero ya había muchas voces que pedían la reforma del Instituto, aunque implicaba hacer a un lado al grupo

académico y político que lo había creado, fraguado y mantenido por los anteriores 44 años, de 1835 a 1880. Él –Don Laureano– junto con su grupo académico y político se habían hecho viejos y con ellos su proyecto cultural, científico y de formación de recursos humanos que por ese lapso de tiempo se constituyó en la columna vertebral del desarrollo de Chihuahua. El Instituto Literario fue el oasis en medio del desierto físico de esta entidad federativa, aislada y no pocas veces olvidada por el centro del país.

Periodo	Años	Meses
12 de julio de 1839 a enero de 1841	1	7
9 de agosto de 1842 a 15 de mayo de 1847	4	10
14 de septiembre de 1847 a 18 de septiembre de 1848	1	0
22 de marzo de 1849 a 23 de octubre de 1851	2	8
4 de marzo de 1852 a 15 de abril de 1854	2	1
6 de enero de 1855 a 7 de noviembre de 1860	4	11
4 de mayo de 1869 a 9 de junio de 1877	8	1
Septiembre de 1878 a 17 de marzo de 1879	0	8
Total	25	10

Tabla 1. Periodos en los que Don Laureano Muñoz y Arregui estuvo como rector del Instituto. Fuente: Archivo Histórico Universitario.

Don Laureano Muñoz y Arregui murió en 1884, ya cuando Don Canuto Elías había emprendido la reforma del Instituto Literario para añadírsele el adjetivo de "científico", pero sobre todo los planes y programas de estudio dejan de tener una visión de la ilustración, del saber por el saber, para enfocarse a las ciencias "positivas" para la vida, útiles en el desempeño de las personas, al menos eso se decía.

Su muerte fue muy sentida en la sociedad Chihuahuense, ante su féretro el más reconocido orador y poeta de su tiempo, José Muñoz Lumbier, declamó los siguientes versos, publicados 6 años más tarde. He aquí la transcripción del texto:

Ante el cadáver del Sr. Licenciado Laureano Muñoz
Soneto
Tuviste sed y en el raudal bebiste

Inagotable y puro de la ciencia,
que con profunda y fácil elocuencia,
al que oyó tu palabra compartiste.

Con los deberes del hogar cumpliste
a la radiosa luz de tu conciencia;
y honrado y liberal por excelencia,
a las cumbres mas altas ascendiste.

Te hirió la ingratitud y en todo augusto
apuraste la hiel, y de tu labio
aun el perdón paréceme que brota…

¡Tus hijos te lamentan como justo!
¡La juventud te llora como sabio
Y tu suelo natal como patriota!

(José Muñoz Lumbier. Chihuahua marzo 1º 1884).

Problemática a la que enfrentó

a) El paso de una sociedad colonial a independiente, con todas las implicaciones normativas, conceptuales y culturales. Las sociedades no se transforman por decreto y la educación tenía que jugar el papel de internalizar en los alumnos y en la sociedad misma, la nueva visión de estado y de país.
b) El transformarse así mismo, habiendo estudiado Latinidad en Chihuahua y Derecho en Durango, todavía con una concepción de sus maestros y de los textos utilizados. La mitad de su vida académica (1837–1879) ocurrió en un contexto sin separación formal Iglesia–Estado, que obligaba a considerar como lo más importante a la nación, no a Dios.
c) Desempeñarse como catedrático y a la vez rector del Instituto Literario en el contexto de las transformaciones de la educación. Primero como alumno con la llegada de la educación Lancasteriana, bajo la moderna visión francesa, con los

maestros llegados directamente de esas tierras: Bernardo Guignour, Guillermo Roussy, Juan José Capoulade y Luisa Maulía. Vivir la creación en Chihuahua de la Escuela de Filosofía (1833), Escuela Normal (1833), Instituto Literario (1835). d) Desempeñarse como catedrático, rector y político en medio de tres guerras. Contra Estados Unidos de Norteamérica en 1847 y 1848, participando compañeros maestros y alumnos en las batallas de Sacramento y Rosales, con amargas derrotas. Luego contra los franceses que ocasionó el que Don Benito Juárez se asentara en Chihuahua durante dos años de vicisitudes: 1864–1866. La prolongada guerra civil entre los originarios pueblos de Chihuahua, denominados apaches, en contra de los nuevos pobladores. Toda su vida estuvo en estado de guerra y su primo Joaquín Terrazas fue el máximo perseguidor de apaches. La función de la vida de Laureano Muñoz puede sintetizarse en educar en tiempos de guerra. e) Cambiar del sistema educativo basado en la Ilustración, a la nueva visión positivista expresada en la primera Ley Orgánica de Educación (1867) y que implicaba cambiar el sistema educativo en el Instituto Científico –que él dirigía– y sobre todo formar en esa perspectiva a sus maestros. Pero las inercias fueron tan fuertes que Don Laureano no fue capaz de realizar el cambio. El siguiente rector, Canuto Elías, en 1880 lo hace.

Fuentes de Información

Archivo del Ayuntamiento de Chihuahua. Informe de Ponce de León. Estadísticas de Chihuahua. Censo de 1823.

Correspondencia del Instituto Científico y Literario de Chihuahua: 1835–1880.

Froebel, Julios. *Viajantes por Chihuahua*. Reedición, Gobierno del Estado de Chihuahua. 1996

García, José Pascual. Informe. Secretaría de Gobierno. Chihuahua. 3 de julio de 1827.

Gobierno del Estado de Chihuahua. Decretos. Ángel Trías padre, 25 de mayo de 1849.

Instituto Científico y Literario. Libros de actas de exámenes, inscripciones y asistencias.

Muñoz Lumbier, José. *Obras Poéticas*. Edición Miramontes. Chihuahua. 1890.

Palacios, Vicente. Informe de Gobierno sobre la Escuela Principal. Gobierno del Estado de Chihuahua. 8 de junio de 1830 y 1833.

Porras Muñoz, Guillermo. Los Apaches a fines del S XVIII. *Boletín de la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos*. 1944.

LA PROPAGANDA SOCIALISTA SOVIÉTICA Y SU INFLUENCIA EN LA CULTURA DE CHIHUAHUA EN LAS DÉCADAS DE 1920 A 1940

Izabela Tkocz
Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Guillermo Hernández Orozco

Introducción

Este trabajo pretende ubicar la influencia de la propaganda socialista soviética en la educación de Chihuahua en el periodo de 1920 a 1940. Busca aclarar el sentido de la propaganda, explicar el discurso de los principales teóricos dedicados al estudio de la ideología de la llamada *izquierda* y finalmente presentar el estado del arte en relación a la influencia de la propaganda socialista soviética en la educación de Chihuahua.

Hay muy pocos estudios que retomen el tema de la educación socialista en Chihuahua y nulos los que específicamente se refieran a la propaganda soviética. En el trabajo de Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón y José Luis Evangelista Márquez, titulado *El Instituto Científico Literario de Chihuahua 1934–1954*, y en la investigación de Jesús Adolfo Trujillo Holguín, denominada *La educación socialista en Chihuahua 1934–1940, una mirada desde Escuela Normal del Estado*, se logró plantear el proyecto socialista en la educación del estado, durante la década de 1930.

Historia y concepto del término *propaganda*

La historia de la propaganda política se remota a los tiempos antiguos de Mesopotamia y especialmente a los egipcios –antepasados directos de la civilización Occidental– en los frescos creados por orden del faraón Ramsés II, alrededor de 1270 A.C. (Wolski, 2007). Luego las costumbres griegas de propagación de las ideas políticas –estrictamente relacionadas con filosofía– y finalmente los romanos la retoman con los carteles escritos en los muros de los foros de las grandes ciudades. Se hizo popular levantar grandes obras de arquitectura en las cuales se mencionaban las más importantes victorias de los emperadores romanos como por ejemplo el arco de Tito o la

columna de Trajano. Parte muy interesante de la propaganda romana son los escritos o dibujos contra los primeros cristianos del siglo II, dentro de los cuales se mencionaba los ritos sangrientos de los seguidores de Jesucristo y las orgias sexuales a las cuales supuestamente se dedicaban (Thompson, 2001).

En el año 476, comúnmente considerado por los historiadores como fin de la Antigüedad e inicio de la Edad Media, la propaganda se transformó. Cada vez más frecuentemente se utilizó por la Iglesia para propagar la fe cristiana y los mensajes religiosos se mezclaron con los políticos, como sucede en Bizancio en los mosaicos de Hagia Sofía[1], construida en el siglo VI por orden del emperador Justiniano. Allí se presentó el emperador de Bizancio como decimotercer apóstol y por primera vez se mencionó la idea de cesaropapismo[2]. Otro ejemplo interesante pueden ser las publicaciones contra el culto de las imágenes dentro del conflicto de iconoclastas[3] (Thompson, 2001).

En el occidente de Europa arecieron las series de miniaturas de los emperadores del Sacro Imperio Romano Otto I u Otto III, donde otra vez se regresa a la idea romana de propagar las obras de los gobernantes.

El cambio esencial de los medios de propaganda sucedió en el siglo XV, cuando se inventó la imprenta por Johann Gutenberg, proceso que aceleró y abarató la producción de textos políticos y religiosos. Este hecho coincidió con la crisis del cristianismo occidental, el inicio de la Reforma y la formación del sistema absolutista en Europa (Thompson, 2001).

La palabra propaganda llega a la lengua española junto con la Contrarreforma y el pontificado de Gregorio XV, cuando todavía en el marco religioso se publica la bula

1. El edificio actual fue reconstruido entre 532 y 537 para ser usado como iglesia, por orden del emperador bizantino Justiniano I, siendo la tercera iglesia de la Santa Sabiduría edificada en ese mismo emplazamiento. La iglesia contiene una gran colección de reliquias de santos y contó con un iconostasio de plata de 15 metros. Fue la sede del Patriarca de Constantinopla y el punto focal religioso de la Iglesia ortodoxa oriental por casi mil años. En esta iglesia el cardenal Humberto excomulgó a Miguel I Cerulario en 1054; acto que comúnmente se considera como el comienzo del Gran Cisma. En 1453 Constantinopla fue conquistada por los turcos otomanos bajo las órdenes del sultán Mehmed II, quien posteriormente decidió que el templo se convirtiera en mezquita.

2. Es un término referido a las relaciones entre Iglesia y Estado, que identifica o supone la unificación en una sola persona, normalmente el emperador, de los poderes político y religioso.

3. Un iconoclasta, en su sentido original, es una persona que se opone al culto de imágenes sagradas. De allí que, etimológicamente, la palabra –proveniente del griego (eikonoklástes)– signifique 'rompedor de imágenes'.

Divinae en la que establece la *Sacra Congregatio de Propaganda Fide* (o también, "Sacra Congregatio Christiano Nomini Propaganda") para extender la fe cristiana en todos los terrenos de ultramar en el año de 1622 (Méndiz, 2008).

El auge de la propaganda política sobrevivió desde principios de siglo XX, cuando en el año 1902 se publica *La vida en la marina alemana*, texto que patrocinó el káiser Guillermo II. Posteriormente, durante la Primera Guerra Mundial, abundaron las publicaciones –que actualmente son consideradas como propaganda– en la política estadounidense y alemana.

El triunfo de la voluntad, de Ieni Reifenstahl, es considerada la primera película de propaganda en la historia. Antes y durante la Segunda Guerra Mundial, la tendencia fue usar el cine como medio de propaganda en todos los bandos involucrados. Durante la guerra fría fueron usaron los temas en pro y en contra de los soviéticos o estadounidenses (Witkowski, 2009).

Historia y desarrollo de la ideología socialista

Socialismo es una de las palabras más elogiadas o –al contrario– defraudada del siglo XX. Su significado se remota al latín, *societas* que quiere decir comunidad y la cual acogen los bolcheviques durante el golpe de estado producido en noviembre de 1917, cuando se usa la palabra soviets (consejo, comité, comunidad) (Slownik jezyka polskiego, 2016). El Estado que surge en 1922 (Unión de Soviética) se deriva precisamente del concepto ruso de los soviets. Durante de la década de los 1920 se acostumbró denominar cada vez más frecuentemente a todas las ideas creadas por la política y propaganda de la URSS como soviéticas.

Las ideas socialistas aparecen por primera vez en la filosofía desarrollada en Francia e Inglaterra –durante los siglos XVIII y XIX– en los trabajos de Henri de Saint Simon, Pierre Leroux, Charles Fourier y Robert Owen. El objetivo de estos autores era fundar una sociedad sin pobreza, que funciona basada en la propiedad, el trabajo común y el altruismo. A mediados del siglo XIX aparecen los grandes teóricos del socialismo como Karl Marx, Frederick Engels, Pierre Proudhom y Mijail Bakunin. Basándose en la versión marxista de socialismo se formaron nuevas ideologías: comunismo y socialdemocracia. Los elementos de ideología socialista eran conectados con nacionalismo, cristianismo o islam.

Para el caso de Chihuahua se logró ubicar un libro de 1890 "Socialisme integral. Historie des Theories et Tendences Generales" de B. Malon,[4] en el cual se menciona el socialismo primitivo dentro de los primeros cristianos, como también dentro de las herejías de la Edad Media, presentes en la mayor parte del territorio europeo.

En el periodo de La Reforma Protestante muchos grupos religiosos tenían carácter protosocialista (Lansford, 2007). La mayoría de estas comunidades tomaban su inspiración de la interpretación de la Biblia. Algunos de los grupos de puritanos dentro de la revolución inglesa (espacialmente los diggers)[5] también llamaban a la eliminación de la propiedad privada y establecimiento de la igualdad política (Bernstein, 1908–1922). En el siglo de las Luces frecuentemente se citaba a Juan Jacobo Rousseau, quien escribía que la propiedad privada es la causa de la caída de la humanidad.

El personaje más conocido en tiempos de la Revolución Francesa, François Noel Babeuf, postulaba la propiedad común de las tierras y la igualdad de los hombres. En Inglaterra Robert Owen utiliza por primera vez el término socialismo en 1827 y consideraba como significado de la palabra la propiedad común y el trabajo para bienestar de la comunidad. En 1847 Marx y Engels fundaron Liga Comunista. Al año siguiente editaron el Manifiesto Comunista y prefirieron usar la palabra comunista –no socialista– por varias razones. Marx crea la Liga Comunista en Bruselas, en Bélgica de habla francesa, donde se acostumbraba el uso de la nueva palabra surgida en el año de 1840, como resultado del evento celebrado en las afueras de Paris. Allí se propuso realizar las reformas, influenciadas por las ideas de Babeuf, para alcanzar la igualdad (Gotschalk, 1925). Desde allá se expandió el término comunista por los estados alemanes[6] y Suiza. El termino comunismo sucesivamente sustituyó al de socialista o algunas veces se confundió con él. Sin embargo los vocablos no eran equivalentes, principalmente por el uso del concepto de lucha de clases, del cual deriva la necesidad de la revolución para alcanzar la nueva sociedad. Por lo tanto el socialismo, en lugar de la revolución propuso la evolución, un cambio lento y pacífico de la sociedad para lograr una sociedad igualitaria (Newman, 2005).

4. El libro se localizó en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihauhua.

5. El movimiento de los diggers, que van a cuestionar el derecho a la propiedad privada, sucede en la revolución inglesa, en 1648. Se basaba en la interpretación de la Biblia dentro de la rama puritana de esa sociedad.

6. Los Estados alemanes van a ser unificados en un solo país en 1871 y desde entonces fueron conocidos como Imperio Alemán.

Marx y Engels consideraban que el cambio radical de la sociedad estaba basado en las clases obreras, lo que fue el principio fundamental del pensamiento comunista y al socialismo lo vieron como un movimiento fuera de ellas y más identificado con las clases medias. En este marco histórico se consideró que el movimiento socialista es producto del capitalismo que –provocado por la revolución industrial– creo la clase obrera. Por primera vez en la historia del mundo, gracias a desarrollo de los modos de producción modernos, se pudieron cubrir las necesidades básicas de la humanidad y se logró ofrecer al mismo tiempo los avances intelectuales. Pero para lograr este objetivo se necesitaba sustituir el sistema capitalista –dentro del cual las ganancias logradas gracias a la producción, pertenece solo a unos cuantos– por socialista en el cual las guanacias pertenecen a toda la humanidad. El verdugo del capitalismo se supone que va a ser el proletariado (Newman, 2005).

En 1898 se fundó en Rusia el Partido Obrero Socialdemócrata, su órgano de propaganda era Iskra coordinada por Plejanov, ex miembro de la organización Tierra y Libertad.[7] En 1903, después de los congresos en Bruselas y Londres, el partido se divide en dos fracciones: los bolcheviques, liderada por Lenin, y de los mencheviques, relacionados con Yuri Martov (Огоновская, 2004).

En noviembre de 1917[8] se originó un golpe de estado producido por la fracción mayoritaria del partido, conocido como Revolución bolchevique y en 1922 se declara la fundación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (Tratado de Creación de la URSS, 1922).

La influencia socialista soviética en la cultura de Chihuahua

México estableció relaciones diplomáticas con la Unión Soviética en 1924. En 1919 se crea la Internacional Comunista, que tiene la finalidad de promover la creación de otros partidos comunistas. Ésos tienen el objetivo de ayudar al sostenimiento de la revolución, tal como estaba planteada inicialmente. La Internacional empieza a mandar emisarios a todo mundo y empiezan a formar partidos.

7. Fue una sociedad secreta nacida en Rusia en 1861 que existió hasta 1864. Uno de sus objetivos era la preparación de una revolución campesina.

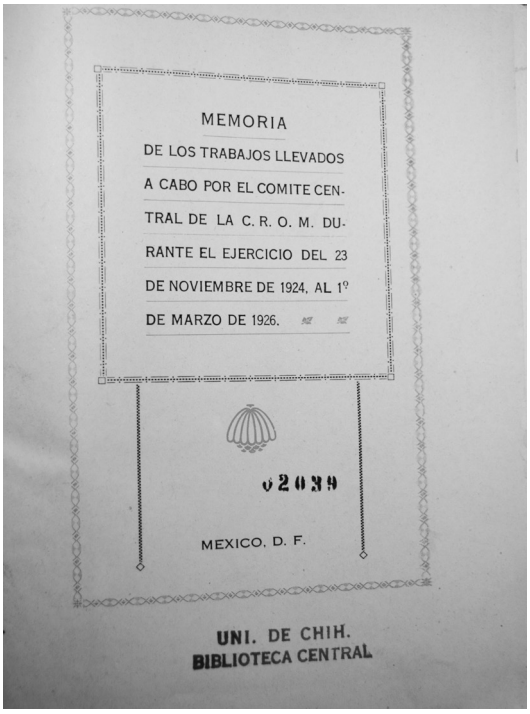
8. La fecha según el calendario juliano, entonces existente en Rusia, corresponde al 25 de octubre en el calendario gregoriano.

La revolución bolchevique parecía contener las ideas que la elite radical en el gobierno mexicano creía que se podían imitar o adaptar a la realidad nacional. Los años veinte fueron de fortalecimiento del Estado y de búsqueda de mecanismos para legitimar su dominación. Establecer relaciones con la URSS constituyó un acto de autonomía frente al poderoso vecino del norte y sirvió al mismo tiempo para mostrar su capacidad de seguir la agenda de la elite radical en el gobierno.

El primer embajador en México fue Stanislav Petrovski,[9] un conocido revolucionario con mucha experiencia. En noviembre de 1924 presenta sus credenciales al gobierno mexicano y aparentemente todo comienza muy bien pero Petrovski, es al mismo tiempo un agente de la Internacional Comunista que empieza a tener injerencia en la vida política mexicana. En este tiempo la embajada rusa se había convertido en la sede del Partido Comunista. Esta situación empezó a crear roces y declaraciones desafortunadas que se malinterpretaron como que México era un bastión para la expansión del comunismo en el continente. Petrovski, en 1926, regresa a Rusia y en su lugar llega Alexandra Kollontai, primera mujer embajadora en el mundo, que promueve contactos culturales en lugar de las intervenciones políticas (Ortiz, 2012).

Imagen 1. Stanislav Petrovsky, primer embajador de Unión Soviética en México, 1924–1926
Fuente: Сахаровским центром. *Disponible en: http://www.sakharov–center.ru*

9. Stanislav Petrovski fue un revolucionario de origen polaco, uno de los cercanos colaboradores de Rosa Luxemburgo y posteriormente de Lenin. En periodo 1924–1926 fue el primer embajador de la URSS en México. Amigo de David Alfaro Siqueiros y Diego Riviera. Organizó la visita del poeta Vladimir Mayakovski a México. Autor del libro "Una historia de las revoluciones mexicanas". Fue ejecutado por orden de Stalin en 1937.


MEMORIA
DE LOS TRABAJOS LLEVADOS
A CABO POR EL COMITE CEN-
TRAL DE LA C. R. O. M. DU-
RANTE EL EJERCICIO DEL 23
DE NOVIEMBRE DE 1924, AL 1º
DE MARZO DE 1926.

MEXICO, D. F.

UNI. DE CHIH.
BIBLIOTECA CENTRAL

Imagen 2. Memorias de la CROM, 1924–1926
Fuente: Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

En 1924 los diplomáticos norteamericanos añadieron su grano de arena a la diseminación de rumores de que México se estaba convirtiendo en el puntal del socialismo en América Latina. El cónsul norteamericano en Yucatán opinó que ese estado, gobernado por Carrillo Puerto, era un mal ejemplo para el resto de los campesinos y obreros mexicanos (Spenser, 2009).

En las memorias de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), realizada en Ciudad Juárez, Chihuahua, se pudieron recopilar los textos emitidos entre 1924 y 1926, en los cuales mencionan actividades organizadas por esta agrupación. Entre las más importantes destaca el uso de los medios de comunicación (radio y el cine) para propagación de las ideas socialistas (Archivo Histórico de la UACH).

Imagen 3. Marxismo y antimarxismo, conferencias organizadas por Universidad de Gabino Barreda, 1934. *Fuente: Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua.*

En 1929 se organizó en Mérida, Yucatán, el VI Congreso Nacional de Estudiantes, al cual asistieron delegaciones estudiantiles socialistas del estado de Chihuahua con dos representantes: José de Jesús Barrón e Ignacio Rojas Domínguez. De regreso a Chihuahua se convirtieron en promotores de socialismo al grado tal que más tarde el profesor Barrón fundaría el Partido Comunista en el estado (Trujillo, 2015). Más tarde, en 1933, se impuso el proyecto socialista por parte del candidato presidencial Lázaro Cárdenas, que poco a poco penetró en el estado de Chihuahua.

Se logró ubicar la influencia socialista dentro del Instituto Científico y Literario (ICL) a partir de 1933, cuando Antonio Ruiz Ayala asumió la dirección de la insti-

tución e impulsó la ideología socialista. La manera en que lo hizo generó polémicas y se sustituyó por otro "socialista" menos radical que fue Raúl Torres Ondovilla. De todas formas dicha ideología se implementó satisfactoriamente y representada por los personajes claves para el socialismo en Chihuahua, entonces maestros y colaboradores del ICL: José de Jesús Barrón Zúñiga, Luis Urías Belderrain, Manuel López Dávila y Enrique Barreiro Tablada. Se difundieron entre los maestros y miembros del sindicato "El abc de las huelgas" y "No pasaran" documentos radicales que causaron polémicas y conflictos entre la sociedad. El maestro Barrón organizó mítines de masas en la plaza Hidalgo de Chihuahua acerca de la nacionalización petrolera y en apoyo a los ferrocarriles; contra el fascismo y el imperialismo. Dentro del Círculo Fraternal del Instituto destacó Casiana Hermosillo, quien organizó debates, conferencias, foros sobre socialismo y pláticas sobre los derechos de la mujer, siendo una de las pioneras chihuahuenses en este campo (Hernández, 2010).

La Escuela Normal de Estado se convirtió en centro de orientación ideológica socialista cuando se otorgó el nombramiento honorario de director al profesor Manuel López Dávila y cuando fue nombrado secretario del plantel José de Jesús Barrón, en 1934. Dentro de las actividades se formaron las agrupaciones estudiantiles, las cuales participaron en la difusión de las ideas socialistas, promoviendo también los principios de la escuela racionalista.

El Cirulo Fraternal del Instituto Científico y Literario influyó en la creación de otro grupo dentro de la Escuela Normal. Se estableció la Federación de Estudiantes Socialistas de México en las escuelas Normal de Chihuahua, Normal del Carmen y Normal de Salaices. La influencia del socialismo soviético estaba impregnando a las bases estudiantiles, pues se definía como lema de la federación "Educar en la Revolución Socialista" y entre sus miembros se definían como "camaradas". Se organizaron las primeras giras culturales normalistas llamadas "Misiones Culturales Estudiantiles", las cuales al oficializarse la educación socialista pasaron a ser las Brigadas Culturales Socialistas. Estas, junto con la Brigada Cultural dentro del Partido Nacional Revolucionario, organizaron giras por Meoqui, Camargo y Saucillo en las cuales incluyeron las canciones y piezas literarias inspiradas en los temas agrarios, siendo los más emblemáticos los corridos de "El agrarista" y "El sol". En la otra gira por Ciudad Juárez, las actividades fueron seguidas por los periódicos de la ciudad y de El Paso, Texas.

En la propaganda de las ideas socialistas también se estableció el programa de radio "La hora cultural de Instituto", donde compartieron conferencias y platicas sobre el tema.

Una de las tareas más importantes de la Escuela Normal del Estado era modificar los planes y programas de estudio. Las actividades especiales destinadas a los alumnos quedaron circunscritas a las nuevas asignaturas de corte socialista entre las cuales figuraban administración y organización del hogar, economía política y problemas económicos de México, historia de la cultura, de la ciencia del movimiento obrero, historia de la revolución, teoría del cooperativismo, arte y literatura al servicio de proletariado, legislación revolucionaria (del trabajo, agraria y revolucionaria) y practicas agricolas.

Fue consideró el uso de los textos socialistas, entre los que destacaron: *La acumulación del capital, La revolución de 1917, El manifiesto comunista, Carol Marx: historia de la vida, Literatura y revolución, El comunismo de izquierda, La política económica de la Rusia Soviética, Aurora rusa,* entre otros.

Se dieron los cambios en la Escuela Primaria Anexa a la Normal, productos de la nueva concepción pedagógica. En la escuela socialista era necesario adaptarse a los recursos humanos y a las actividades cotidianas de enseñanza – aprendizaje, por lo que la inclusión de las Cooperativas Escolares resultó otro elemento importante en la renovación de papel del niño en su propio proceso educativo (Trujillo, 2015).

En marzo 1934, el Departamento de la Extensión de la Universidad de Gabino Barreda –fundada por Vincente Lombardo Toledano– transmitió un programa, para inaugurar su labores, en la radiodifusora XEYZ de la SEP, en cadena con algunas estaciones del país. Ofreció ocho conferencias sobre marxismo y antimarxsismo. La síntesis estaba a cargo de Daniel Cosío Villegas y las conferencias eran publicadas en folletos ampliamente difundidos en diferentes partes de país (Archivo Histórico de la UACH).

Conclusiones

Resulta interesante ver como la ideología socialista auspiciada por el gobierno logró penetrar los grupos influyentes de la sociedad. Dentro de la política oficial, bajo el lema de la educación socialista promovida por Cárdenas en 1934, con más facilidad se estableció especialmente entre los maestros de la educación media y superior del estado, para después influir en los grupos de estudiantes. Resulta urgente diferenciar la influencia socialista del soviétismo formado en 1917 y presente cada vez más en el territorio mexicano durante la década de 1920.

Se pudieron identificar las tácticas utilizadas en la propagación de las ideas de izquierda dentro de la educación socialista, como son los medios de comunicación: radio y prensa, publicación de nuevos libros de texto, mítines organizados en las plazas principales de las ciudades y pueblos, y –finalmente– el uso las escuelas como formadoras de la futura élite. Estos modelos tienen mucho que ver con los que fueron utilizados en otros países de Europa en los años treinta, donde los estados totalitarios (unipartidarios como la Unión Soviética, el III Reich o Italia de Mussolini) trataban de crear la nueva sociedad dentro de la ideología que más conviniera al gobierno en ese momento. En este sentido, México parece no estar lejos de las tendencias mundiales.

Referencias

Fuentes primarias

Malon B., (1890). *Socialisme integral. Historie des Theories et Tendences Generales*, Paris. Archivo Histórico de la UACH.

Marxismo y antimarxismo. Conferencias, (1934). México, Archivo Histórico de la UACH.

Memoria C.R.O.M., 1924–1926, (1926). México, Archivo Histórico de la UACH.

Fuentes secundarias

Bernstein, E. (1908–1922). *Sozialismus und Demokratie in der großen englischen Revolution*, Alemania: J.H.W. Dietz Nachfolger, Stuttgart.

Gottschalk, L. (1925). Communism During the French Revolution*, 1789–1793*. *Political Science Quarterly*, p. 438–450.

Hernández Orozco, G.; Pérez Piñón, F. y Evangelista Márquez, J. (2010). *El Instituto Científico Literario de Chihuahua 1934–1954*. México: UACH.

Lansford, T. (2007). *Communism*. Inglaterra: Marshall Cavendish.

Newman, M. (2005). *Socialism: A Very Short Introduction*, Inglaterra: Oxford University Press.

Mendiz Noguero, A. (2008). Diferencias conceptuales entre propaganda a publicidad: una aproximación etimológica. *Questiones publicitarias*, Vol.1, No 12, p.43–61. España: Universidad de Málaga.

Огоновская И. С. (2004). История России: Универсальное пособие для школьников и абитуриентов. Екатеринбург: У–Фактория.

Ortiz Peralta, Rina (2012). *Alexandra Kollontai en Mexico: Diario y otros documentos*, Mexico: Universidad Veracruzana.

Slownika Jezyka Polskiego (2016). Polonia: PWN.

Spenser, D. (2009). *El triángulo imposible: México, Rusia Soviética y Estados Unidos en los años veinte*. México: Porrúa.

Thompson, O. (1999). *Easily Led: A History of Propaganda*. Inglaterra: Sutton Publishing.

Tratado de la Creación de la URSS (1922). Recuperado de: http://www.rusarchives.ru/statehood/09–02–deklaraciya–obrazovanie–sssr–1922.shtml

Trujillo Holguín, J. (2015). *La educación socialista en Chihuahua 1934–1940, una mirada desde Escuela Normal del Estado.* México: UACH.

Witkowski I. (2008). *Propaganda trzeciej rzeszy*. Polonia: Wydawnictwo WiS.

Wolski, J. (2007). *Historia powszechna*. Polonia: PWN.

LA HACIENDA DE COYOTILLOS, UN ACERCAMIENTO A LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS

Francisco Alberto Pérez Piñón
Guillermo Hernández Orozco
Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Introducción

El presente trabajo de investigación forma parte del proyecto historia de la educación de Chihuahua y surge de las fuentes del archivo de la Universidad de Texas en El Paso (UTEP) como resultado de la estancia académica realizada en el mes de marzo de 2016. La narrativa histórica, hace alusión a la creación de las primeras acumulaciones de tierras que se fueron dando a la llegada de los españoles en la época de la conquista, en su desmedido afán de encontrar tierras ricas en minerales y en el despalzamiento que se dio por la sierra de Chihuahua hacia lo que es actualmente corresponde al municipio de Cusihuriachi y sus alrededores, que era uno de los principales centros mineros de esa época junto con Parral que ya estaba en explotación, así como las minas de Santa Eulalia. Se menciona también, ya en la época independiente como se conservaban las propiedades mineras y de grandes extensiones de tierras en manos del clero y de particulares, como es el caso del Francés Dubois al cual se le aplicará la Ley Lerdo en el año de 1865, surgiendo a partir de ello la hacienda Coyotillos que aquí se reseña.

Es este trabajo hay un abordaje contextual práctico que toca la conquista, el reparto y saqueo de las tierras por los conquistadores y el desplazamiento de la población original, la aplicación de una de las Leyes de Reforma que como contenidos históricos trabajamos en las aulas de las escuelas en esta área del concimiento.

Cuando hablamos de historia, nos remontamos al pasado, pero a un pasado muy distante en el que parece que la narrativa de los acontecimientos humanos es ficticia, que no tiene relación o poco o nada que ver con la realidad, precisamente porque ésta, –la actual– es cambiante y diferente a la del tiempo pasado. Los sucesos que se relatan en este artículo tocan de manera contextual a la forma en que se fue concentrando la tenencia de la tierra a partir de la llegada de los españoles y su arribo a las minas de

Cusihuriachi, Chihuahua –sin desconocer que esto fue posterior al descubrimiento de las minas de Parral, y posteriormente las de la actual Santa Eulalia– y como a través de las mercedades reales (concesiones de tierras por los servicios prestados al rey) algunas eran vendidas simbólicamente y otras por simple asignación del Rey de España o de las autoridades de la Provincia. Era la forma en que se apropiaban de las tierras de los indígenas, un verdadero saqueo.

Se enuncia también, de manera sucinta, la aplicación de la Ley Lerdo de 1865 y cómo de nueva cuenta la tenencia de la tierra se volvió a concentrar debido al poder político y económico de las personas, a pesar de haber sido puestas en subasta pública las concentraciones resultadas de la Colonia, lo que será el origen de las nuevas haciendas de principios del siglo XIX, fundamentando y considerando como caso ejemplar la constitución de la "Hacienda de Coyotillos" ubicada en el Distrito Morelos del Estado de Chihuahua.

Desarrollo

Los territorios actuales de Chihuahua, ocupados por distintas etnias se dedicaban a las actividades productivas primarias como la pesca, caza y agricultura. Esta última, era con fines de autoconsumo y sus excedentes con fines de trueque, sus asentamientos poblacionales eran dispersas y el territorio ocupado era parte de la satisfacción de sus necesidades para la reproducción de su vida material, pero esto cambió al arribo de los españoles, con el sistema de organización económica de la encomienda, o de reparto (Cramaussel, 2004).

En relación a la encomienda, como sistema de proteccionismo de los indígenas con el fin de inculcar la religión católica y enseñarles actividades que los llevaran a un mejoramiento de la vida material y espiritual, resultó una explotación desmesurada que derivó en la esclavitud de los pobladores indígenas, además de intentar romper con sus poblamientos dispersos en otro tipo de concentración de la población, esto con el fin de castellanizarlos y hacer más fácil la tarea de incorporación al modo de vida europeo. Ante esta explotación ocasionada por el sistema de la encomienda, que se había suprimido desde 1670, se optó por el sistema de reparto, que resultaba más benigno y redituable para los indígenas, aunque como lo afirma el ya citado Cramaussel, en los territorios norteños de Chihuahua, siguió predominando la encomienda.

Fue gracias a las actividades económicas como la minería y la agricultura –que se sustentaban en los indígenas– lo que permitió la prosperidad de los territorios de Chihuahua en manos de los primeros españoles, entre ellos algunos clérigos que se convirtieron en hacendados, como lo explicita Álvarez (1999) "…a principios de la década de 1680, además de ranchos y estancias, comenzaron a aparecer las primeras explotaciones mineras. Un poco más tarde, en 1687, se fundó el centro minero de Santa Rosa de Cusihuiriachi, que llegaría a cobrar gran importancia varios años después" (p. 49).

Los clérigos franciscanos y jesuitas encargados de la creación de las misiones y conventos, con el fin de inculcar los valores espirituales y en apoyo en una mejor calidad de producción y reproducción de las condiciones materiales de los naturales, siempre estuvieron a la sombra de las decisiones de los encomenderos con el fin de realizar sus acciones con éxito, debido a la dispersión de la población y ante la negativa de estar cerca de las misiones, además de los disturbios y de las constantes amenazas de guerra en contra de los explotadores. Sin embargo nos continúa ilustrando Álvarez "La omnipresencia de las haciendas y sus propietarios en todos los ámbitos de la actividad económica es, en el fondo, producto de la historia del poblamiento de esta región" (p. 82). Adicional al saqueo, se presentó la perdida de los originales poblamientos indígenas dispersos, por los de carácter central de corte europeos.

Empiezan a formarse los núcleos de población alrededor de las primeras haciendas que como ya se mencionó fue debido a la atracción de la minería, misma que se sostenía con las actividades agrícolas, con la fuerza de trabajo de los indígenas encomendados y con los esclavos negros comprados para el trabajo pesado.

Las haciendas son una herencia colonial, que se habían formado por el otorgamiento de las nuevas tierras que se descubrían, que podrían ser de uso minero o agrícola. Sin ser muy profundo el análisis, sólo unos datos: la hacienda del español y además presbítero José García Valdez, uno de los integrantes del cabildo que dio su voto para la fundación del Real de San Felipe de Cuéllar, en 1709, había ocupado las tierras que conformaban "….la hacienda de Nuestra Señora del Carmen de Peña Blanca hoy conocida como Flores Magón; poco después compró la hacienda de San Lorenzo, ambas propiedades en la región de San Buenaventura. Sin embargo, siguió teniendo domicilio en el Real de San Francisco de Cuéllar. En 1742 hipotecó sus propiedades a don Juan José de Vértiz de Ontañón por veinte mil pesos" (Márquez, 2010, p. 26). Dichas propiedades –a la muerte del presbítero– fueron heredadas e incrementadas por su sobrino Francisco García Valdez y aparecen aún como dueño en 1752.

Corría el año de 1866 y es cuando Perfecto Loya adquiría la hacienda denominada Coyotillos en la cantidad de 1000 pesos duros, habiendo pagado en efectivo 600 y dejando un pasivo de 400 pesos pactados con los intereses del 1% mensual establecidos por la ley de justicia del estado, ya que Coyotillos se había comprado al funcionario Andrés Armendáriz Jefe de Hacienda del Estado de Chihuahua. La propiedad había sido enajenada por utilidad pública al francés Juan Roeger Dubos (AHB–UTEP) cuyos linderos eran al oriente con Rancho Blanco y la Joya, al poniente con Santa Bárbara de Tutuaca y el pueblo de San Lorenzo, por el sur con el rancho las Ánimas y al norte con San Bernardino, en el Distrito Iturbide**.**

La finca principal estaba compuesta por la casa principal de adobe enmezclada de 27 metros de frente y 62 de fondo y 5 de alto, contaba con 13 piezas y dos zaguanes, un portal para sillas, un machero con pesebre de cantera y adobe de 27 metros de largo, una bodega de 11 metros de largo por cuatro y medio de ancho y cinco de alto; además de las tierras que eran de aluvión, muy útiles para la agricultura como se menciona en Molina (2006) "Coyotillos y los Remedios habían sido bienes de la iglesia secularizados en la segunda mitad del siglo XIX, originalmente sus tierras formaron parte de los pueblos vecinos de San Lorenzo y de Santa María de Cuevas, la hacienda de Coyotillos comprende muchas tierras de aluviales" (p. 252).

Coyotillos, al pertenecer en la época colonial al clero y haber sido confiscada al francés Dubos, en la época de la Reforma, tuvo la misma historia que la hacienda colindante Santa Bárbara de Tutuaca, la cual pertenecía al clero pero había sido vendida a un ciudadano español y ante los nuevos tiempos reformistas se había confiscado de conformidad con la Ley de Desamortización de Fincas Rústicas y Urbanas de las Corporaciones Civiles y Religiosas de México que había sido expedida por el Presidente de México Ignacio Comonfort, con el fin de quitar los monopolios de bienes raíces que se habían acumulado en manos de particulares y de las congregaciones eclesiásticas.

Es la hacienda Coyotillos enajenada y puesta en producción por Perfecto Loya, quien a su fallecimiento la divide en cinco partes como herencia familiar, dejando tres quintas partes: una para su esposa Josefa Loya viuda de Loya y otras dos para sus hijos Jesús y María de Jesús Loya. Para el año de 1887 se desarrolla un juicio para que las tres quintas partes puedan ser vendidas a un familiar de nombre José de la Luz Loya, quien ya poseía las dos quintas restantes; el juicio es en relación a que la viuda y sus hijos tenían un modo honrado de seguirse ganando la vida sin necesidad de continuar

con la explotación de Coyotillos. Por fin, después de varios obstáculos legales vencidos y con la complacencia de don Félix Francisco Maceyra –quien había comprado la Hacienda los Remedios a nombre de su esposa Guadalupe Bear de Maceyra desde el año de 1870, propiedad colindante y con el deseo de ampliarla para obtener las tierras con aluviones– como un paso sencillo para que pronto la propiedad de Coyotillos pasara a formar parte de sus propiedades.

Pero ¿quién era Félix Francisco Maceyra?, "….estudió en París, comerciante en Ocampo, Jefe Político del Cantón Iturbide, Diputado Local en dos ocasiones, llegó a formar uno de los mayores capitales de la ciudad de Chihuahua y tenía crédito ilimitado en el país y en USA, fundador del Banco Mexicano en 1880, ganadero, introductor del teléfono en la ciudad, gobernador sustituto del estado, senador en tres ocasiones por el estado de Guerrero" (Gobierno del Estado de Chihuahua).

Otros datos más de la opulencia y de las actividades agrícolas y ganaderas "Los actuales granados chinos, ciruelos, naranjos, fresnos, higueras y moreras son descendientes de aquellos originales árboles que mandó plantar don Félix Maceyra. Este hacendado, de hecho, fue un innovador de la ganadería en Chihuahua. Félix Francisco Maceyra, quien era en ese entonces gobernador del estado, introdujo en 1883 unos ejemplares de ganado cebú comprados a un circo de Nueva Orleáns, donde eran exhibidos como bichos raros. Don Félix logró aclimatar los animales en sus haciendas "Bachimba" y "Los Remedios" (Castañeda, 2011).

José de la Luz Loya resultó ser una persona dada a los placeres mundanos, le gustaba "el trago" y abandonaba el cuidado de la hacienda, dejando la atención a su hijo Perfecto Loya, quien constantemente se endeudaba y no pagaba y los principales adeudos los concertaba con Maceyra, quien por medio de su abogado Lic. Miguel Bolaños Cacho realizaba los pagarés correspondientes, llegando un momento en que la deuda era impagable.

Era el año de 1881 y también le cobraban préstamos en efectivo realizados por Federico Hagelsieb por la cantidad de 3500 pesos duros, más los intereses legales del uno por ciento, mismos que estuvo abonando por tres años, pero nunca cubrió el capital pactado por lo que se le hipoteca una quinta parte de Coyotillos, pero a la vez Hagelsieb traspasa el adeudo a Félix Maceyra.

José de la Luz Loya es demandado por los adeudos contraídos con Maceyra quién reclama las dos quintas partes de la hacienda como pago de capital e intereses y se entabla un juicio, cuando está listo el expediente y con el fin de notificar al deudor, el juez

de la capital confía a Perfecto Loya el expediente para que lo entregue al juez de Santa Isabel, pero nunca lo hace y cuando es cuestionado por las autoridades; Perfecto pone de excusas que se le salió de la camisa en donde lo había puesto por las prisas de haber encontrado a su padre con varios meses de borracho y en mal estado, por lo que en su traslado a que recibiera atención médica no puso la atención debida a su encargo.

Se realiza una investigación exhaustiva y acusaciones por el robo del expediente, pero éste fortuitamente aparece un año después en la ventana del juez de primera instancia de Santa Isabel, Benito Domínguez, debido a que el señor José de la Luz Nevárez al vender una mula y con el fin de realizar el documento de compra venta saca el expediente perdido para copiar un recibo a manera de ejemplo de la operación que realizaba; el comprador ve el expediente y notifica lo que vio.

Por el robo del expediente son procesados y condenados José de la Luz Loya a dos años de prisión, Perfecto Loya a dieciocho meses y José de la Luz Nevárez a doce meses; apelan y son liberados, pero para ello median dos cartas, una de ellas elaborada por José de la Luz Loya dirigida al Gral. Carlos Pacheco, Ministro de Fomento de la República Mexicana, en la que explica y pone en descrédito la conducta de Maceyra quien ya es Gobernador del Estado de Chihuahua, mencionando que la ambición por quitarle la hacienda de Coyotillos lo ha llevado a estar encarcelado y que eso ha minado su salud, por lo que ahora ya no puede trabajar y poder cubrir los adeudos que no niega, pero además se queja de la terquedad del Gobernador por hacerse de sus tierras al haber sido traspasada su deuda contraída con el señor Hagielsieb y ahora la hipoteca de una quinta parte de la hacienda. Se menciona también en el escrito que tendrá que vender su propiedad pero lo hará a quien desee y no la entregará a Maceyra por la ingratitud de tenerlo encerrado y levantarle falsos testimonios.

La otra carta archivada en el fondo Benton, fue redactada por Silvestre Bustamante, compadre del Gral. Carlos Pacheco, en defensa de Félix Maceyra, en la que narra los acontecimientos de la conducta de Loya y su hijo Perfecto, mostrando todos los vales de los préstamos realizados bajo la promesa de vender la Hacienda al acreedor, el distinguido sr. Maceyra, está también el desarrollo narrativo del robo del expediente con el fin de evadir los adeudos, delito cometido y por el cual fueron encarcelados.

Fue el poder del Gral. Carlos Pacheco, quien sería Gobernador del Estado de Chihuahua en el período de 1884 a 1888, lo que logró que salieran de prisión, pero no liberó de las deudas a José de la Luz, que con una quinta parte de la hacienda hipotecada con Hagelsieb y con las otras tres quintas partes hipotecadas para cubrir los

adeudos con Maceyra, sólo le quedaba un quinta parte, misma que pasará más tarde a manos de Félix Francisco Maceyra debido a los consecutivos préstamos solicitados por Perfecto Loya, según consta en los archivos los recibos firmados de conformidad, por lo que finalmente la hacienda de Coyotillos será enajenada en el año de 1895.

El ejemplo arriba narrado describe la forma en cómo se fueron haciendo las concentraciones de tierras por la gente que poseía poder económico y político como es el caso de la Hacienda de Coyotillos. En relación a la hacienda de los Remedios, existen los testimonios de cómo en un juicio que pretendía acaparar más territorios cercanos se tienen de testigos a los indios de Santa Rosalía de Cuevas, quienes pedían que se les anexara a la hacienda los Remedios, pero en una de las declaraciones un testigo menciona que si quieren pertenecer a la hacienda con el fin de obtener trabajo y protección, pero, que les vuelvan a dar otros 200 pesos duros porque los otros ya se los terminaron. Testimonio que nos lleva a idear que la forma y la adjudicación de propiedades no siempre era de buena fe.

Conclusiones

La concentración de las tierras chihuahuenses en manos de los conquistadores, estuvo dada por la búsqueda de su explotación minera y agrícola y en menor medida por la ganadería y no ocurrió de manera distinta en el territorio nacional.

La Ley Lerdo permitió la enajenación de los bienes terrenales en manos de los eclesiásticos y de particulares, para abolir los monopolios.

La Hacienda de Coyotillos, de Santa Bárbara de Tutuaca y de los Remedios, son en el siglo XIX las haciendas más importantes en el noroeste de Chihuahua por la cantidad de productos mineros, agrícolas y ganaderos que aportaban para el sustento de la población chihuahuense.

El acaparamiento de tierras por las personas con capital constante o influyentes políticamente, será la constante para la creación de los grandes latifundios en el siglo XX, como ocurrió con el caso de la Hacienda de Coyotillos, que en este escrito tomamos como caso ejemplar.

Se espera que este recorrido sea un ejercicio educativo práctico para conocer y estimular el desarrollo de nuestra historia local y sirva a la vez para inspirar otras narrativas históricas concretas.

Referencias

Álvarez, S. (1999) *Colonización agrícola y colonización minera: la región de chihuahua durante la primera mitad del siglo XVIII.* Relaciones 79, vol. XX, El Colegio de Michoacán. Recuperado el 2 de abril del 2016 de: http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/079/SalvadorAlvarez.pdf

Archivo Histórico de la Universidad de Texas en El Paso. Fondo Benton. Special Collections Dept.

Castañeda, F. (2011) Periódico la Crónica de Chihuahua. Ejemplar de circulación, del mes de septiembre .

Cramaussel, Ch. (2004) *Relaciones entre la nueva Vizcaya y la provincia de Michoacán.* Relaciones 100. El Colegio de Michoacán.

Gobierno del Estado de Chihuahua. Recuperado el día 2 de abril del 2016 de: http://www.chihuahua.gob.mx/Principal/Contenido/plantilla5.asp?cve_canal=177

Márquez, Z. (2010). *Chihuahua, Apuntes para su historia.* Impreso en México.

Molina, A. et. al (2006). Problemas demográficos vistos desde la historia: análisis de fuentes, comportamiento y distribución de la población de México siglos XVI–XIX. Zamora Michoacán. El colegio de Michoacán. Ciesas: Conacyt. Recuperado el dia 6 de abril del 2016 de: https://books.google.com.mx/books?id=MHBo09YPnTMC&pg=PA252&lpg=PA252&dq=hacienda+coyotillos+chihuahua&source=bl&ots=xPpwaMYa6m&sig=M8TVrg7lH8kX-3qhIuoza3QJhwVQ&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwigu8zkr–_LAhUil-4MKHdYHBWsQ6AEIHjAA#v=onepage&q=hacienda%20coyotillos%20chihuahua&f=false

Agradecimientos

A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, por el apoyo recibido para participar en actividades extracurriculares relacionadas con la investigación en apoyo del trabajo en las aulas.

PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

ENFOQUE COMPARATIVO DE LOS ERRORES COMETIDOS POR LOS ALUMNOS ADOLESCENTES Y MAYORES FRANCÓFONOS EN LA PRÁCTICA ORAL DEL ESPAÑOL: TIPOLOGÍA DE LAS FALTAS Y SU TRATAMIENTO

Patrick Allouette Montagnier

Resumen

Este artículo propone analizar los errores de producción oral en clase de español con dos tipos de alumnado francófono en Francia: los adolescentes principiantes de primer y segundo año en secundaria, los mayores de nivel "mediano" (en tercer año durante las investigaciones) y "confirmado". El propósito consiste no solamente en buscar las causas de las faltas cometidas por los alumnos, principalmente bajo puntos de vista lingüísticos, sino también en procurar remediarlas siguiendo una metodología tanto analítica como sintética. Recurre a visiones comparativas a partir de las teorías relativas a la producción de los errores y su tratamiento, ya elaboradas, para dar paso a resultados experimentales inéditos. Hace el balance de dichas teorías educacionales a partir de las fuentes encontradas, aportando nuevas reflexiones y pistas novedosas en este campo de investigación poco estudiado. Aunque está basado en hechos lingüísticos, no descarta a los estudiantes de su contexto escolar ni de las otras asignaturas que estudian paralelamente e influyen en el aprendizaje de la lengua española.

Introducción

El tema de los errores lingüísticos es central en la enseñanza de idiomas. Se dice que es a través de la producción de faltas que se aprende. Así lo confirman los investigadores Chiahou *et alia*: "El error se beneficia cada vez más de un estatuto positivo: se considera que es al equivocarse cuando el aprendiz avanza en sus aprendizajes; ciertos investigadores incluso consideran el error como una señal del saber hacer discursivo del aprendiz" (Chiahou, 2009). Pero este concepto merece un análisis ahondado acompañado de estrategias pedagógicas pertinentes y eficaces.

A nivel personal, como profesor de español, esta temática se nos ha planteado, a primera vista, como una dificultad, una traba permanente en el proceso de enseñanza y, al presentarse de manera tan recurrente, como un reto que resolver. Pero, estando uno llevado por el ritmo de los programas, de las "lecciones" hora tras hora y obligado a avanzar en el aprendizaje, nos ha parecido complejo y acaso insuficientemente eficaz recurrir a correcciones en el acto. De ahí nació la idea de reflexionar fuera de las clases, paulatina y metódicamente. La etapa siguiente consistió en recoger los datos basándonos en nuestra memoria e ir apuntándolos, también a medida que volvían a aparecer, formando una lista, en particular entre los años 2013 y 2015. Salta a la vista la frecuencia de producción de errores propios a una temática y a un nivel definido, como lo veremos. A continuación, empezamos las indagaciones y reflexiones, así como el tratamiento de esta base de datos.

Si bien existen artículos sobre la tipología de los errores de producción en inglés y en francés, nuestro tema, que forma parte de la temática del tratamiento de las faltas en la producción oral de castellano, pertenece a un campo de investigación poco estudiado e inédito bajo la presente forma, al tener en cuenta tanto un doble auditorio como las comparaciones que induce este estudio. En efecto, los estudios anteriores tratan esencialmente del análisis del error de producción oral en clase de lengua francesa extranjera (Burkhardt, 2004); y unas obras catalogan los errores en español (Ginet, 1997; Mercier, 2010). En cuanto a Chiahou, aborda esta problemática científica y convencionalmente poniendo de relieve las dificultades de los profesores confrontados a las faltas, el recurso a los conceptos y las teorías como ayuda epistemológica y la elaboración de unas herramientas disponibles para el profesorado. En nuestro caso, se trata de un enfoque que pone en perspectiva los dos tipos de alumnados a quienes nos ha tocado enseñar: el primero siendo jóvenes principiantes (13–14 años), en primer y segundo año, escolarizados en colegios de Francia metropolitana y el segundo constando de dos grupos de alumnos mayores, uno de "medianos" (en tercer año) y otro de "confirmados" (más de cinco años de práctica).

Como escasea la bibliografía, tomaremos ejemplos de la realidad de nuestras clases. Apuntaremos unos errores, clasificándolos por tipo de alumnado y categorías de faltas debidas a su lengua materna (LM), el francés y su primera lengua extranjera (L1), el inglés. Para cada caso, indagaremos la(s) causa(s) posible(s), con unos comentarios. Este método novedoso integrará nociones científicas al respecto, acopladas de reflexiones buscando "soluciones" a la problemática.

Presentamos una definición del error de lenguaje: "se designa como error un output [una (re)producción de lenguaje de parte de los alumnos] que no está conforme a lo que se espera." (Chiahou, 2009).

1. El alumnado adolescente
Faltas debidas a la LM

Chiahou afirma que "la nativización es un fenómeno natural por el cual el aprendiz analiza los datos de la L2 [lengua 2] o de la C2 (cultura 2) en función de los criterios propios al idioma 1 y/o a otra lengua aprendida." (Chiahou, 2009). De ahí el reflejo o la tendencia en pensar en las ideas y en las frases a partir de su LM. Cualquier estudiante pasa forzosamente por esta etapa, antes de lograr hacer abstracción de ella. En este proceso, la intuición desempeña un papel fundamental y se piensa que representa una desventaja en el aprendizaje. Precisamente, puede perturbar el aprender la L1 o L2, por el hecho de intuir y tener tendencia a reproducir patronos lingüísticos. Corder (1980) opina lo mismo hablando de "interferencias de las costumbres adquiridas en L1 [LM]". Este inconveniente cobra importancia en un auditorio de adolescentes en el que el peso de la LM es más obvio, los adultos pudiendo, *a priori*, tomar más distancias. Empero, esto no impide que unas personas hagan lo mismo. Exponemos una visión sincrónica realizada a partir de unos ejemplos.

Cuadro nº 1

Momento de producción	Error	Origen de la falta	Notas y proposiciones
Al pasar lista	"Absente"	LM: "absent(e)"	Falta ocasional (ya que no enseñamos básicamente este adjetivo para sortearlo) y evitable, recurriendo a sinónimos ya enseñados como "no está" o "falta", lo que unos alumnos hacen por sí solos. Otra posibilidad consiste en insistir en la pronunciación de la "u" para mostrar su presencia e instaurarla (esto siendo útil para cuando aparezcan otras palabras con la asociación "au", como "autobús", que los alumnos suelen pronunciar como si hubiera una "o". Entonces, el profesor repite y escribe "otobús", lo cual provoca la reacción de varios alumnos en el buen sentido.
Al responder a la pregunta: "¿Qué teníais que hacer para hoy?"	"Tenemos a hacer"	El uso en francés de la preposición "à" ("nous avions à faire").	Resiste mucho pese a la corrección diaria. Con el tiempo, hemos notado que, quizá para obviar el empleo incorrecto de la estructura de obligación personal, responden empezando con un infinito como "aprender la lección / hacer el ejercicio…"
Al escribir la fecha del día	"deciembre"	Francés: "décembre" L1: "december"	Analogías que llevan al error. Juego posible con las vocales cantadas: "a, e, i, o, u" con el fin de marcar las diferencias entre ellas.

Modificaciones causadas por la L1

Cuadro n° 2

Al pasar lista	– "es falta" – "Pedro is falta"	"is missing"	El 1[er]error es constante, el 2° poco frecuente. Véase la nota al pie de este recuadro.
Para expresar el pronombre "yo"	"me" (pronunciado en inglés)		Aparece también en el alumnado adulto.
Al hablar del mes de agosto	el mes de "augusto"	En inglés dicen "august".	Modificación esencialmente en 2° año, por el olvido de las bases de 1er año.
En un diálogo, después de responder a una pregunta	"¿Y to (too)?"	Asimilado oralmente a "¿y tú?"	No plantea problema al hablar fonéticamente, pero en sí es una confusión que descubrimos al leer las transcripciones escritas de las preparaciones orales hechas en grupos.

En el artículo escrito, analizamos detalladamente el caso "es falta" debido a "is missing". Dicho análisis sometido a los adolescentes se confirma pero no impide que reproduzcan la falta. Pensamos que se debe a la rutina en clase de inglés, a la falta de atención o carencia de memoria por parte de los jóvenes. Al respecto, nos consta que un colegial puede estar carente de memoria. Lo experimentamos en nuestros estudios secundarios y es debido seguramente al crecimiento físico e intelectual conjugado con los esfuerzos requeridos por el ritmo escolar sostenido (entre 25 y 30 horas de clases semanales, con períodos de hasta 11 semanas seguidas de estudio), empeorado por programas cargados, deberes múltiples y tareas simultáneas. Es bien sabido que el sistema educacional francés resulta cansoso. Además, presenciar durante horas enteras clases de asignaturas diferentes, pasando de un idioma a otro sucesivamente, representa un factor de fatiga mental, fuente de errores. Por consiguiente, esta causa de la debilitación de las facultades sensoriales relacionadas con la memoria puede acarrear la recurrencia de faltas.

Deformaciones sin razones aparentes

Cuadro n° 3

Momento de producción	Error	Origen de la falta	Notas
Al emplear los artículos Al expresar la hora	– "un alumna y/o una alumno" – "es la una" – "es la(s) dos"	No conformidad con las reglas, como lo hacen en francés o bien falta de reflexión o preparación mental de las frases.	Errores de concordancia de género y número usuales. Para autocorregirse, unos se precipitan repitiendo mal la frase.
	"entre de"	Uso inadecuado de las preposiciones.	Sugerir la supresión de una preposición.
– Al restituir la lección – Al conjugar, que sea en una frase o rezando el comienzo del verbo	"Pedir" conjugado en 1ª persona del presente de indicativo: "puedo" o "pedo"	Falta de memorización personal.	Fue confirmado por los alumnos interrogados. Recurrir a los alumnos que reaccionan levantando la mano para que corrijan.
	"haber", por ejemplo diciendo: "el personaje tiene que haber las tareas" "hizo"	Confusión con "hacer" "hubo"	Es recurrente. La apuntamos en 2° año, en 3ª persona del singular del pretérito indefinido. Es muy probable que sea debido a la similitud de los dos verbos, a la cercanía de las consonantes centrales "b" y "c" y, por fin, a la dificultad que tienen los franceses en general para memorizar las conjugaciones.

Creemos que esas repeticiones se deben a que, al oír una frase, otros colegiales la pueden repetir sin reflexionar, a manera de psitacismo. Lo observamos tanto que podría-

mos explicarlo por motivo sicológico: en un grupo juvenil, muchos son influenciables, y vale la norma o regla del "último que habló tiene razón", solución de facilidad y reflejo interno. Esto remite a la psicolingüística y al behaviorismo. Igualmente sucede en el grupo de adultos "medianos". Es la razón por la cual hacemos hincapié en sensibilizar a nuestros alumnados a reflexionar. En efecto, no se puede aprender el español fuera de un país hispanohablante única y exclusivamente escuchando, repitiendo frases y creando sus propias sentencias. Efectivamente, hemos comprobado en múltiples ocasiones que el "baño lingüístico" que recurre al método audiolingual, recurriendo demasiado a la memoria, tiene sus límites. Por ejemplo, cuando les toca emplear hechos de lenguaje o crear sus propias frases, suelen faltar palabras, por mucho que se esfuercen. Estos términos faltantes pueden ser un pronombre relativo "que", uno o varios artículos imprescindibles en la sintaxis de su LM y/o en L2. Por ejemplo: "Es un chico [que] va al colegio a [las] ocho de la mañana".

2. El alumnado mayor

Faltas debidas a la LM

Con auditores mayores, podríamos pensar que el fenómeno de "nativización" ya no representa un obstáculo en el aprendizaje de la L2, al saber que un idioma no se aprende correctamente recurriendo a su LM permanentemente. En todo caso, el hecho de valerse por sí mismo en esta adquisición lingüística no es cierto para todos los adultos. Al contrario, puede seguir esa "nativización", como en el caso de una alumna que interrumpía la clase para preguntar por qué una expresión no se decía según el modelo de construcción francesa (pregunta que los jóvenes no acostumbran hacer). Cada vez, tuvimos que explicarle que, si bien puede haber similitudes, no se corresponden sistemáticamente las lenguas y es indispensable averiguar cómo se dice.

Cuadro nº 4

Momento de producción	Error	Origen de la falta	Notas

	"(no) me recuerdo de"	Confusión en el uso del régimen preposicional y pronominal en el empleo de los verbos, por la LM "je me souviens de".	Error recurrente que ha persistido durante años, a pesar de decir y escribir los buenos regímenes en la pizarra, inclusive con los que se expresan con soltura. El italiano, escuchado y/o estudiado, perturba aún más: "(non) mi ricordo di".

Modificaciones ocasionadas por la L1

Cuadro n° 5

	"Leer" pronunciado "lir"	Lectura de la doble letra "ee", confirmado por una alumna.	Notamos el mismo defecto en otras palabras como "posee". Con el empeño, fue desapareciendo.

Deformaciones sin motivos aparentes

Cuadro n° 6

Al conjugar los verbos	Confusión clásica entre el participio pasado del 1er grupo: "cantado" usado por el gerundio del mismo, "cantando"	Posible semejanza de las formas.	En varios niveles, principiantes, medianos y confirmados, independientemente del programa. Para soslayar esas confusiones, es indispensable espaciar su aprendizaje.

3. Ambos alumnados

Faltas debidas a la LM

Cuadro nº 7

	"Hoy estamos el 13 de enero de 2015"	"Aujourd'hui nous sommes le 13 janvier 2015"	Lo cometió también un alumno nativo colombiano de 13 años. Explicar que esta frase corresponde a la pregunta conocida: "A cuánto(s) estamos hoy? y que, en la respuesta, se reutiliza la misma preposición.
	"Hoy estamos a lunes 20 abril 2015"	(Doble) omisión de la preposición "de" que no se articula en francés.	Se pueden olvidar sea la 1ª preposición sea la 2ª o ambas. Decimos entonces: "Hoy estamos a lunes 20 (del mes) DE abril DEL (año de) 2015".
Al decir la fecha del día (por ejemplo)	El acuerdo en plural de los numerales cardinales: – "treces" – "cuatros"	Falta corriente en francés, como "quatres" (cuatro) y "cents" (ciento).	Menos frecuente en español. Posible asonancia con "hoy estamos a cuatro". Recuerdo de la regla para ambos idiomas.

Modificaciones causadas por la L1

Cuadro nº 8

	"my" en lugar del adjetivo posesivo "mi"		Error difícil de erradicar.
	"me" en vez de "yo"		*Idem*.

Deformaciones sin explicaciones aparentes

Estos errores se cometen quizás por el hecho de manejar un idioma, esto pudiendo ocurrir ya en su LM. Pueden formar parte de los lapsus linguae. Corder (1980) va hasta calificarlos de "errores que se deben al azar" y que hay que distinguir de la "com-

petencia transitoria" (o sea "reconstruir su conocimiento temporal de la lengua") del aprendiz.

Cuadro n° 9

Diciendo la hora	– " y punto " por "en punto"	Habitud de usar la conjunción "y"	
	– " diece " – "son / a las diece"		
	"vos" por "os"		Fenómeno omnipresente que se ha podido erradicar con los adultos confirmados tras haber explicado el voseo argentino y haber estudiado una secuencia fílmica argentina.

Errores específicos al español

Cuadro n° 10

	– "pasar la lista" – "un otro día"	LM vs. L.2	Errores permanentes.
Delante de un COD de persona determinada	– "La chica llama sus amigos"	Omisión muy frecuentemente de la preposición "a"	No se pone en la LM.

Una característica no deja de llamarnos la atención con ambos alumnados: en su gran mayoría, los errores son muy parecidos o idénticos, lo que nos hace pensar que, más allá de las edades y categorías socioculturales, existe una lógica de pensamiento propia a los franceses.

4. Unos remedios

A pesar de que este ensayo no pretende ofrecer trucos o astucias que funcionen en todos los casos, que ese "solucionario" por lo pronto no existe, sugerimos algunas

pistas, unas trilladas y otras originales. Entre ellas, algunas se reafirman (por ser muy pertinentes), otras difieren (estando nosotros en desacuerdo con otras teorías) y, por fin, las hay que son novedosas.

El profesor debe adaptarse a cada situación, reaccionando en el acto, a veces creando otras dificultades, a saber cargando la sintaxis simple dicha por el alumno con la que se debe emplear, añadiendo y/o sustituyendo palabras. No llegaremos como Corder (1980) a decir que las faltas "son indispensables para el alumno inexperto pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es para él una manera de averiguar sus hipótesis sobre el funcionamiento del idioma que aprende. Cometer errores, resulta entonces ser una estrategia". Nuestro propósito siendo alumno, estudiante y profesor siempre ha sido evitar o prevenir los errores.

Siempre tratamos de poner a los alumnos en un ambiente favorable a la adquisición de conocimientos, de "adoptar una actitud positiva (Chiahou, 2009), en una "perspectiva constructivista" (Burkhardt, 2004), siendo natural, motivado (dicen los estudiantes "apasionado") y estando a nivel de los aprendices, considerando los errores como parte integrante de la aplicación, desdramatizándolos, acto fundamental. En clase, nuestra manera de enseñar casi nunca ha inhibido a los alumnos, excepto con unos cuantos adolescentes, muy tímidos y temerosos de hablar y equivocarse delante de sus compañeros. Pero, gracias a nuestro apoyo protector y estímulo, dichos alumnos pudieron tomar la palabra. Después de su intervención, siempre les hemos animado con unas palabras de reconocimiento y, dependiendo de la calidad de su producción, con menciones notables o sobresalientes, atribuyéndoles puntos de participación. Así, en este ambiente, sin temor a equivocarse, los alumnos se sienten motivados, a gusto, con ganas de participar, sea cual sea el nivel y la edad del alumnado. Este argumento ha llegado hoy en día como recomendación pedagógica oficial anunciadas en juntas académicas.

Sin embargo, tenemos que enfrentarnos a ciertas trabas de la enseñanza, la masificación de colegiales que ha estado tomando proporciones inauditas, hasta 32. Y a esa edad, resulta un verdadero freno, bajando la dinámica de grupo, el enseñar volviéndose difícil, hasta imposible para los alumnos más ensimismados; porque eso les cohíbe aún más quitándoles las ganas de participar, desmotivándoles. Frente a tal situación, la mejor reacción consiste en dinamizar al grupo, pues si el pedagogo mantiene el curso, pronto hay escolares que se ponen a reaccionar interviniendo favo-

rablemente, como los emprendedores que acaban superando ese bloqueo que no han de apreciar. Lo ideal sería reducir los efectivos o formar medios grupos.

En cambio, con grupos menos numerosos, muy ocasionalmente, de inmediato unos alumnos expresan su satisfacción. Asimismo, unos padres de alumnos piden desdoblamientos de grupos pero, casi siempre, son imposibles por razones financieras y políticas de Educación Nacional. En un país cuya ambición educacional representa la prioridad nacional, debería ser una de las preferencias. La experiencia con efectivos reducidos ha mostrado progresos notables. La última reforma educativa, muy controvertida y aplicable desde septiembre del 2016, pero, como lo declara el Ministerio de Educación Nacional, "desarrollar los tiempos de aprendizaje en pequeños efectivos" (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015) se efectuará en su mejor aplicación en tan sólo cuatro a cinco horas semanales, lo que representará un 20% del tiempo total para los colegiales. Aunque ya es un progreso, todavía no es un logro.

Cuando se trata de una especificidad de la lengua española, como el manejo de los verbos "ser" y "estar", recordamos el contexto ya conocido y accesible , el campo léxico para responder cuando se pasa lista: "sí", "soy yo", "estoy (presente)"… oponiendo esta expresión a su antónimo que les dejamos recordar o recrear: "no está" o bien "está ausente". Así, en presencia de esta dualidad, nos parece más memorizable. No obstante, tenemos en cuenta que es un remedio pasajero.

Se puede intentar resolver la reiteración de ciertos errores gracias a unas baterías de ejercicios llamados "tarea(s) intermediaria(s)" o "microtarea(s)". Chiahou *et alia* se han referido en muchas ocasiones a este recurso para mejorar la producción lingüística pero en ninguna se contemplan ejemplos. Son actividades como hacer repetir varias veces la(s) estructura(s) o la(s) proposición(es) primero independientemente, luego en frases completas que se pueden escribir; después, utilizarlas de nuevo en consignas de trabajo (reapropiación), "modelos" de ejercicios y/o en frases de aplicación. Bien es cierto que la multiplicación de ocasiones de impregnarse de los hechos lingüísticos y asimilarlos es una de las "recetas" de la enseñanza. Aprender un idioma requiere mucha memoria[1] y es imprescindible reactivarla. Así solemos proceder, como cuando introducimos un nuevo tiempo verbal, instantáneamente nos ponemos a usarlo ante las clases. Estas actividades pedagógicas han demostrado su valía y son funcionales.

Por fin, se puede anticipar el error. En algunas ocasiones, si, por ejemplo, una

expresión resulta problemática, es preferible anticipar y dar la traducción necesaria– siempre que no sea evidente y que represente una confusión potencial – a la buena comprensión y memorización. Y si no lo hacemos, son los alumnos quienes la piden. Remitimos al artículo de J. H. Gomes que valoriza la "traducción y reflexión metalingüístico–cultural en la enseñanza de español como LE", en el cual aboga por "una postura reflexiva" ya que cree que "el uso consciente de la traducción en clase puede convertirse en un interesante medio para ejercitar y consolidar, de manera práctica, la actitud metalingüístico–cultural de los estudiantes". Anticipar puede encerrar otro significado. Intentamos ya una experiencia con los adolescentes y funcionó: para evitar el olvido de la preposición "a" seguida de un complemento de objeto directo determinado de persona, les explicamos previamente la diferencia entre los idiomas, lo cual les permitió hacer su frase sin falta. Para perennizar este buen empleo, propusimos una recompensa de puntos "bonus" si pensaran en este uso. Y funcionó todo un año escolar. Otra posibilidad radica en mostrar el error antes de lanzar la actividad y les sirvió bastante porque ninguno hizo el error señalado. Al fin y al cabo, no se debe desvalorizar las correcciones del profesor, el *feed back*, por cierto esperado por los alumnos. Sobre este aspecto, señalamos que hay aprendices que no dudan en corregir inmediatamente a sus compañeros, no sólo por haber integrado muy bien los requisitos previos que se emplean de nuevo sino también por no aceptar la(s) formulación(es) erróneas. Esto demuestra mucha autonomía y facilita la gestión "actancial" de los grupos (los estudiantes son quienes actúan, participan y hacen avanzar los estudios en clase).

A manera de conclusión

La relevancia de la temática de este artículo se impone ante los profesores de principiantes responsables de las bases que les enseñan. Como lo podemos comprobar, la cuestión del tratamiento de las faltas es polifacética y muy compleja. Por lo tanto, necesita un acercamiento y una visión múltiples. Corregirlas durablemente o, mejor, remediarlas definitivamente demuestra ser todo un reto, como lo subraya Corder: "Es de notar que la producción de una forma correcta no puede ser la prueba de que el aprendiz ha asimilado el mismo sistema de reglas que le permite al nativo producir tal forma; puede que, en efecto, se conforme con repetir un enunciado ya oído, en tal caso no se trata verdaderamente de comportamiento de lenguaje sino […] de comportamiento pseudo–idiomá-

tico". En este enfoque, hemos podido apreciar y comparar una pluralidad de faltas de lenguaje. Por otra parte, se han presentado varias pistas de reflexiones pedagógicas, varias de las cuales innovadoras que, lo esperamos, abrirán perspectivas.

Notas

[1]Cónfer a Corder que pone de realce los numerosos fallos de memoria de los adultos cuando se expresan en su LM, debidos a estados fisiológicos tales como el cansancio o estados sicológicos.

Referencias

Burkhardt, E. (2004). *Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue* (mémoire de DESS Acquisition et didactique des langues étrangères, sous la direction de Madame Marie–Thérèse Maurer). Université Lumière Lyon 2, Centre de langues, 108 p. Recuperado de http://theses.univ–lyon2.fr/documents/lyon2/2004/burkhardt_e#p=0&a=top

Chiahou, E., Izquierdo, E., Lestang, M. (2009). "Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues". *Cahiers de l'Apliut* [En ligne], *recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité : La correction dans l'enseignement des langues de spécialité*, Vol. XXVIII n° 3, puesto en línea el 12 de enero de 2011. Recuperado de http://apliut.revues.org/105

Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer(2005). (CECRL), Didier, collection Conseil de l'Europe.

Corder, S. Pit. (1980). "Que signifient les erreurs des apprenants ?". *Langages*, 14e année, n° 57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, p. 9–15. Recuperado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458–726x_1980_num_14_57_1833. Traducido del inglés "The significance of learners' errors", IRAL., V–4, 1967, p. 162–180, reproducido en Richapds (1974).

Dabene, L. (1975). "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues "voisines"). *Langages*, 9e année, n° 39, Université de Grenoble III, p. 51–64.

Enforex Enseignement de l'espagnol depuis 1989. *Erreurs fréquentes en espagnol*. Recuperado de http://www.enforex.com/espagnol/langue/erreur–frequente.html

Ginet, A. (Dir.) (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi–médias*. Paris: Nathan.

Gomes Leal, J. H. (s. f.). "Traducción y reflexión metalingüístico–cultural en la enseñanza de español como LE". *Linguasagem*. Recuperado de http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art_05.php

Mercier, F. (2010). *Espagnol : Les 50 fautes les plus courantes*. Paris: Studyrama collection Cote Langue, 120 p.

_____ (2010). *50 règles essentielles à connaître en espagnol*. Paris: Studyrama, collection Les Incontournables, 120 p.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). "Toute l'actualité : Collège : mieux apprendre pour mieux réussir". Recuperado de http://www.education.gouv.fr/cid86831/college–mieux–apprendre–pour–mieux–reussir.html

Ressources TICE pour professeur de français langue étrangère : Veille numérique et pédagogique pour le professeur de français FLE : « Top 10 des fautes de français qui m'arrachent l'oreille ». Recuperado de http://www.scoop.it/t/flefos

Salas, R. (1986). *Los errores más frecuentes del español : ne commetez plus les erreurs types des Français*. Paris: De Vecchi (impr. en Italie), 188 p.

_____ (1971). *Los 1500 errores más frecuentes del español*. Editorial De Vecchi, 247 p.

_____ (1971). *El español correcto, e español eficaz*. Editorial De Vecchi, 335 p.

LAS ENSEÑANZAS SOCRÁTICAS Y LA EDUCACIÓN ACTUAL

José Luis Evangelista Márquez

El atractivo de la figura socrática es enorme, precisamente porque es un hombre auténtico, que cumple hasta el final el compromiso existencial con la verdad.

Introducción

Sócrates, contemporáneo de los sofistas, fue en su tiempo lo que hoy llamaríamos un docente innovador. Enemigo de éstos, Sócrates no cobraba por sus lecciones o enseñanzas y todo aquel que quisiera dialogar con él, estaba dispuesto a realizar su labor de enseñanza a través de lo que hoy llamamos "Método socrático". Para Sócrates, cualquier lugar era bueno para dialogar, fueran plazas, jardines, calles y hasta en la celda donde estuvo momentos antes de morir.

Precisamente el diálogo y las disputas que tuvo con pensadores de su tiempo fue lo suficiente para encarcelarlo y a través de un juicio "arreglado", fue condenado a muerte. Sin embargo, hasta el fin de sus días no dejó de dialogar con sus amigos y sobre todo, dejar constancia de su valor, entereza y conocimiento en donde hasta después de haber bebido la cicuta, habló del valor ético y ser acordes entre el acto, lo que se piensa y se hace.

Para este filósofo la enseñanza era la misión de su vida, para él este hecho era sagrado. Humilde en sus enseñanzas no alardeaba que sabía o que conocía algo, sino esto se iba descubriendo poco a poco, a través de las opiniones y experiencias de los demás y esto lo hacía mencionar que él no sabía nada, que estaba siempre dispuesto a conocer la verdad. Su conocimiento inicial era el de "conocerse a uno mismo" y ya conociéndonos, estaríamos disponibles para conocer lo demás.

Desde esta perspectiva nos deja mucha enseñanza a nosotros, gente del siglo XXI, aprendemos a ser coherentes con nuestras ideas y pensamientos relacionándolos con los hechos, con las acciones que debemos hacer al tratar de impartir los conocimientos que impartimos dentro del proceso enseñanza–aprendizaje. La última lección de su vida es cuando prefiere morir a renunciar a sus convicciones. Lo sagrado para este

gran hombre eran las leyes, el respeto y su obediencia, y la virtud (una vida buena), una gran lección que en nuestro tiempo brillan por su ausencia

Para este personaje, la educación consiste en enseñar a los hombres a pensar (y pensar racionalmente), no lo que creamos que deben de pensar. Hoy, todavía a estas alturas, muchos de nosotros los docentes manejamos nuestros grupos como si nuestros conocimientos fueran los "verdaderos", sin fallas ni errores. Seguimos sin quitarnos la herencia que nos dejaron muchos de nuestros profesores, rígidos y con una transmisión de conocimientos tradicionales. "Mi palabra es ley", así es que hay que aprenderse estos conocimientos a como de lugar. ¡Memoricen!, es la clave del éxito. Todo esto a pesar de que el modelo constructivista tiene ya varias décadas de existencia en nuestras aulas y no ha podido despegar porque nosotros no lo hacemos, preferimos el orden, la buena memoria, la no discusión ni participación de los estudiantes.

La enseñanza a través del método socrático

Encontramos en los escritos de Platón lo referente al método socrático, enseñanza que consiste en que el maestro solo dialoga con el alumno y aquél no le brinda su conocimiento ya que se rechaza que la mente sea simplemente un receptáculo vacío en el que solo le introducen saberes y diferentes verdades. El principio pedagógico de Sócrates es que el discípulo es quien debe buscar el conocimiento a través del diálogo con el docente. Esto nos recuerda otra vez la teoría constructivista, tan novedosa que desde hace 25 siglos está presente entre nosotros. Este diálogo es el que perseguimos con los alumnos, es el diálogo que pocos alumnos quieren que se de, la mayoría "está muy a gusto" en las clases, cuando el docente hace gala de su saber y no deja participar a los estudiantes. Los hemos acostumbrado a ello y lo que logramos es tener un grupo callado, mudo, solo escuchando las lecciones del maestro y nada más. ¿Qué consciencia despertamos en los educandos?, ¿Qué crítica podrán realizar ellos si no soltamos la palabra?, ¿Cuál será la responsabilidad de los estudiantes si no se les deja otra opción más la de que deben estar alerta para que repitan las respuestas que se han aprendido de memoria?

Sócrates pretendía convertir a cada uno de sus alumnos en un ciudadano ejemplar, en discípulos que dialogaran y salieran avantes en sus discusiones y sobre todo, sentirse bien con uno mismo, saber que se puede lograr mucho a través de la confianza

personal, de la fe que se deposite en uno mismo e ir conociendo poco a poco los saberes de la época. Todo esto, para ser mejores ciudadanos ¿Acaso no perseguimos eso nosotros con nuestros estudiantes? ¿No es esta la finalidad que persigue nuestra educación y nuestra sociedad?, ¿Entonces, en qué estamos fallando? ¿Cuáles son nuestras dificultades y debilidades como profesores? Aquí podemos ver la búsqueda interior a la que se refería el sabio ateniense, ello es sinónimo del examen de conciencia; el hombre ha de aprender a ser mejor juez de lo que hace o no hace, de sus errores, descubriéndolos y corrigiéndolos antes que nadie. Mencionaba Sócrates que el ser humano no era malo en esencia, que el ser malo se tenía por ignorancia, por no conocer la verdad. ¿Qué tan conscientes están nuestros alumnos de sus fallas? ¿Seremos ignorantes y con ello nos disculpamos de los errores que cometemos? ¿Por qué nuestra sociedad está sumida en este desconcierto e inseguridad que no se puede erradicar ni por la fuerza a través de las autoridades? ¿Qué es lo que necesitamos para responder de buena manera ante nuestros hijos, conyuge, vecinos o desconocidos?

La mayéutica es un método o técnica que se basa en interrogar o cuestionar a una persona para que por ella misma logre darse cuenta de que sí es apto para conocer lo que aparentemente no sabía. La base de la mayéutica es la dialéctica, la cuál supone que la verdad está oculta en cada ser humano y que con base a un interrogatorio bien dirigido, éste puede descubrir dicha verdad. Su método de enseñanza es el diálogo sencillo, con palabras y ejemplos que todos puedan entender. Por ejemplo, se plantea un problema y poco a poco se debate de acuerdo a las respuestas que va dando el interlocutor, a cada respuesta que brinda, va conociendo más del hecho en cuestión, hasta que se logra "un mutuo acuerdo" entre ambos, así, el maestro incita al discípulo a buscar dentro de él, las respuestas más convenientes y logrando al final de la discusión un conocimiento nuevo, nacido de este diálogo establecido entre ambas partes. ¿Es difícil para nosotros los docentes realizar esta técnica de aprendizaje? ¿Es conveniente que los educandos vayan aprendiendo de esta forma e independizarse cada vez más de los maestros que asumimos muchas veces posturas contrarias? La didáctica basada en las competencias esto es lo que pide, hacer de los estudiantes independientes, que investiguen, que sepan expresarse, que sepan redactar y analizar los problemas a los que se puedan enfrentar hoy y el día de mañana. Entonces ¿Por qué no lo hacemos?

Parece ser que Platón fue el que nombró "mayéutica" al método, el cual definió como "el arte de dar a luz" ya que en sentido figurado, era como ayudar a dar a luz las ideas extraídas de la mente de los hombres al igual que la madre del filósofo por

excelencia, ya que ella fue partera. Sacar de la obscuridad los conocimientos que yacen aletargados en la mente de los discípulos y extraerlos hacia la luz del conocimiento.

Para Sócrates la educación, sobre todo la de los jóvenes, es una misión sagrada, es un apostolado que debe tener como fin el ser un mejor ciudadano y con ello, lograr un pueblo idóneo, con la más alta cultura y grado de civilización, solo de esta forma un pueblo logra sus más altos ideales y que poco a poco se vuelven realidades. Sólo hay un bien, que es la sabiduría, y sólo hay un mal, que es la ignorancia. La sabiduría consiste en el conocimiento de uno mismo, llave que permite el conocimiento del Universo. Hoy podríamos preguntarnos si en realidad nos conocemos a nosotros mismos, y si así es, entonces estaremos capacitados para guiarnos a nosotros mismos y posteriormente a nuestros estudiantes.

Antes de aplicar la Mayéutica, Sócrates realizaba un preámbulo bautizado por él como *ironía* (la ironía socrática) que trata sobre el hacer comprender o entender que lo que se cree que se sabe no es lo que se piensa (donde el estudiante contesta sin pensar mucho en lo que dice) y que dicho conocimiento tiene como base el prejuicio. La ironía es combatida en los individuos para hacerlos entender que lo que piensan sobre algunos conceptos que cree saber son erróneos y que si construimos razonamientos con base a ellos, los resultados son equivocados, falsos o en todo caso incompletos.

La ironía es el primer paso para indicar a las personas que sus pensamientos son erróneos y ello los hace ser personas ignorantes, con la ayuda de la mayéutica se le ayuda a encaminar los juicios hacia una verdad en los nuevos conocimientos que derivarán del diálogo que se establezca con su maestro.

El papel del maestro aparece en Sócrates como el guía y el que orienta a quien lo necesita descubrir por sí mismo y no como dueño del saber a transmitir ante un estudiante generalmente pasivo. ¿Acaso no es lo que predicamos ahora? ¿No queremos educandos críticos, planteadores de problemas, autónomos, en donde nosotros como docentes somos guía y orientadores del saber con nuestros pupilos?

De hecho esta realidad que vivimos dentro del aula en ocasiones la vemos muy lejana respecto a lo que predicaba este maestro de hace 25 siglos. Educar en valores desde la infancia no es tarea solo de la escuela, sabemos que el problema está en la casa, en la familia y que es ahí donde se inicia esta labor que nunca debe de finalizar, pasando por todos los niveles escolares y poniéndolos siempre en práctica a través de la escuela de la vida. Solo así se puede dejar atrás esta urgencia de terminar con la violencia, ignorancia y valores negativos.

El amor a la justicia y a la verdad eran las metas más altas a lograr y todo para engrandecer a la Ciudad–Estado de los atenienses de aquellas épocas, ¿Pero qué país no quiere o no pretende lograr esto con los ciudadanos actuales?, ¿Qué gobierno quisiera estar viviendo siempre en el caos y en la completa anarquía, sin orden y progreso, sin respeto y justicia, sin leyes y sin libertad? Dos cimientos son importantes para lograr ello y lo acabamos de mencionar párrafo arriba: la familia y la escuela. Aprender los valores básicos de respeto, primero a nosotros mismos y después a los otros, buena convivencia, justicia, responsabilidad de cada uno de los integrantes de la sociedad también se inicia desde la cuna y trasciende a todos los rincones y latitudes de la sociedad. Lograr esto es donde está el meollo del asunto, porque para lograrlo debemos de estar satisfechos con nosotros mismos y con nuestro prójimo, y ello trae aparejado un conjunto de cuestiones de no muy fácil resolución.

La misma Constitución lo señala, tenemos derechos como el de vivir decorosamente, percibir sueldo que nos permita hasta salir de vacaciones con la familia, tener lo indispensable para dar buena educación a los hijos, etc. ¿Cuándo se acabará la pobreza en nuestro país?, ¿cuándo se logrará la justicia?, ¿cuándo seremos responsables de nuestro actuar?... ¿Cuándo… cuándo…?

En Grecia hacían hincapié de la formación que podríamos decir hoy "holística", ya que para ellos realizar gimnasia en que incluían la lucha y la danza y con ello la música, eran parte esencial de esta educación, así la educación es obligatoria y generalizada (niños y niñas). Cuando alcanzaban la edad de 20 a 30 años es cuando desarrollaban los conocimientos científicos, como las matemáticas, geometría, astronomía, etc. Y ya en su madurez intelectual, la Filosofía, en donde, por cierto, era minoría los que lograban este tipo de estudios.

El filósofo será entonces la persona mejor preparada para gobernar, para ocupar los puestos más altos socialmente hablando, ya que sus años de estudio y de conocimiento será un individuo lo mejor preparado, el sabio que pueda orientar a los demás hacia un camino mejor, de provecho. Este compromiso es maravillosamente reflejado en el "Mito de la caverna", cuando el esclavo que logra escaparse y liberarse de las cadenas, "ve la realidad" y vuelve con los suyos para tratar de hacerlos hombres libres. La educación lograda por el filósofo es una vocación auténtica, es un conocimiento que exige renunciar al egoísmo, que exige ver por los otros, ayudarlos, tenderles la mano, donde se debe renunciar a lo mundano. La educación así ganada no es el satisfacer las necesidades de uno mismo, ni buscando el placer

o el aplauso de los demás, su tarea es enseñar a los otros a superarse socialmente de la ignorancia.

De Sócrates aprendemos muchos valores (por ello se dice que es el Padre de la Ética), sobre todo el ser coherente con nosotros mismos: Lo que pienso, digo y hago, deben de estar en armonía para demostrar ese valor que se llama honestidad… ¿Cuántos de nosotros somos honestos? ¿Somos coherentes con nosotros mismos, con nuestra pareja e hijos? ¿Somos coherentes con nuestros estudiantes y compañeros de trabajo?

Esta coherencia lo llevó a la muerte, prefiriéndola a negar sus convicciones, al final, mencionando él que respetaba no a los que le impusieron la sentencia sino las leyes de su ciudad, deja ver que no hay nada encima de la ley (¿Hemos oído esto antes?) y acatando las leyes, obedece. Muere feliz porque ha cumplido con la vida y con su ciudad.

Después de beber la cicuta, pronuncia sus últimas palabras: *"Ya es hora de que nos vayamos, yo a morir y ustedes a vivir: ¿Quién es el que lleva la mejor suerte? Nadie lo sabe, excepto Dios".*

Conclusiones

La educación actual debe mucho a las enseñanzas de Sócrates. Aprender a pensar es parte de esta vida buena que deseamos tener, el cultivo de nuestra inteligencia es parte de la cultura buena, aquella que deja huella en la mente y el corazón de nuestros discípulos; debemos de aprender a querer bien, sin condiciones y sin ambiciones, esa debe ser nuestra fuerza de voluntad y no dejarnos llevar por nuestras flaquezas y ello se debe de comunicar y mostrar con el ejemplo a los estudiantes y a los nuestros ¿Podremos desarrollar nuestros buenos sentimientos hacia los otros? ¿Hacia el aula escolar?

Hoy más que nunca el ser humano ha tenido la tentación de la idolatría: Lo vemos en todos los campos, esto es en parte (¿inconsciente?) lo que muchos reflejamos donde nos paramos, hacerse un dios de los bienes materiales, de querer disfrutar con una vida llena de comodidades. Esta acumulación sucesiva de bienes materiales no apaga la sed de ellos, sino que la aumenta. Si tenemos una casa, queremos otra; si tenemos dos autos, deseamos otro más, cuantas más cosas tenemos, más cosas necesitamos, más se desea tener. En los tiempos actuales la publicidad se apoya en el apetito desordenado de los placeres sensibles o materiales para fomentar el ambiente

consumista. ¿Seremos también con ello parte de esta cultura en donde los estudiantes quieren obtener una carrera (a como de lugar) para ganar dinero y comprarse lo que quieren aún sin necesitarlo y ver solo sus necesidades de ese tipo sin "voltear a ver a los demás" que realmente necesitan mucho de nuestra ayuda y comprensión?

Si es esto los aprendizajes que proporcionamos a las nuevas generaciones podremos estar seguros que somos parte de esta tremenda realidad egoísta y mercantilista en la que estamos viviendo. Bien sabemos que la codicia, igual que la ignorancia no tienen "llene" y que estamos tremendamente alejados de las enseñanzas socráticas. Nos guste o no, somos parte de esta realidad en donde las mentes de nuestros muchachos pueden hacer girar el rumbo que llevamos, ¿seremos capaces de reconocer nuestros errores y mostrar un mundo que todavía se puede conmover y preocuparse por nuestro estado de cosas? ¿Podrán ellos ser más conscientes que nosotros? ¿Querrán cambiar este devenir histórico?

PAULO FREIRE, A 20 AÑOS DE SU FALLECIMIENTO

José Luis Evangelista Márquez

La educación es un acto de amor,
por lo tanto un acto de valor.
Paulo Freire

Introducción

Hablar de Paulo Freire es hablar de una gama de experiencias sabores y sinsabores de la educación. Firme en sus creencias y responsable en todos los sentidos de su apostolado educativo que formó una escuela con sus alumnos y con los que supieron de él a través de sus conferencias, bibliografía y sobre todo, de su férrea creencia en salir adelante con los que son mayoría, los grupos vulnerables primero en su país natal y después por el mundo entero.

La labor pedagógica de Freire se basa en la ruptura de un modelo educativo que busca un cambio radical, en donde su tarea esencial es transformar de raíz la educación tradicional, afirmando que solo es auténtica aquella educación que procura la integración de las personas a la realidad que está viviendo, a la realidad nacional. Muchos países no avanzan porque su gente le tiene miedo a la libertad –afirma en una de sus obras– y en la medida de que pierda ese miedo, se forma una consciencia en el educando para aspirar a ser libre de pensamiento; esto es un proceso constante y en esa medida, los educandos van logrando su propia búsqueda de autonomía e independencia y con ello se va logrando a la vez la solidaridad social. Es en ello que radica esta libertad que Freire predicaría a lo largo de su vida.

El pensamiento y la obra educativa de Freire

Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una "educación" para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre–objeto o educación para el hombre–sujeto (Freire, 1987).

Esta premisa significa en forma resumida su gran labor como pedagogo, ejemplo de muchas generaciones y que a él le costó la extradición de su país e ir de un lugar a otro, pero también ello le fortificó en lograr este ideal propuesto. Las semillas que sembró posiblemente no han dado los frutos que se necesitan para redimir su pensamiento y su obra, pero ¿a qué gobierno le conviene tener gente consciente de sus situaciones cuando son explotados de una y mil formas?

En uno de sus libros clave, para entender la filosofía y obra pedagógica de este autor *"La educación como práctica de la libertad"* de la editorial Siglo XXI, Freire menciona lo que es educar y lo que él entiende por este concepto que le va a llevar por varios continentes y predicar su significado tan mal empleado por muchos profesores de todos los niveles escolares.

Para él, educar es acción, es *praxis,* es reflexión plena sobre su realidad para poder modificarla. Ese es el sentido real de la educación, no es el apoderarse de los conocimientos para presumir que se sabe, para distinguirnos de los "que no saben" o no manejan ciertos términos. Si la educación no trasciende y no llega a acciones concretas, sobre todo de los que más lo necesitan, dicha educación no sirve de nada y lo peor de esto, es que nosotros como docentes, le hacemos el juego a las autoridades que más que libertad de pensamiento, la educación es el instrumento enajenante por excelencia para el pueblo y los que más carencias tienen.

Freire en sus acciones va más allá sobre el concepto de educación, mencionando que la enseñanza no es el aprenderse cosas mecánicamente, si memorizamos lecciones solo estamos depositando en nuestro cerebro palabras, conceptos y definiciones sin sentido y ello no ayuda en nada a los educandos y esta recitación de "la enseñanza recibida" no tiene que ver nada con la verdadera educación que libera el pensamiento y lo encamina a ser poco a poco más consciente de lo que va aprendiendo y sobre todo, de lo que pasa a su alrededor.

Las palabras tienen su valor y un "poder mágico", cuando se usan adecuadamente, cuando existe una consciencia que las valora en su exacta dimensión. Estas palabras tienen que estar conectadas a las relaciones existentes que se dan a nuestro paso y no pueden ser independientes de la experiencia humana ni de quienes las formulan; eso es hablar en el vacío, en un contenido hueco que no sirve en lo absoluto, al contrario, cada palabra que utilicemos o que vamos aprendiendo, hay que conectarla a nuestra realidad, a conocer que significa y que alcances tiene y así, poder utilizarlas con un fin determinado, conscientes de que cada una de ella puede hacernos transfor-

mar nuestro mundo individual y colectivo; es darnos cuenta de nuestras necesidades y ver que es lo que funciona y cómo lo hace y que no está bien y por qué.

Probablemente –desde pequeño– Freire se dio cuenta de esta situación, cuando vivía en un pueblo cercano al mar (Recife, Brasil), punto estratégico de gente que iba y venía del otro mundo, con cultura diferente, habla diferente y costumbres distintas a las que él tenía. El privilegio de vivir en esta ciudad, pienso que desde pequeño fue muy observador de las situaciones múltiples que acontecían a su alrededor, aprendiendo poco a poco de estas situaciones tan variadas que se dan en las ciudades portuarias y que dichas ideas maduraron con el tiempo hasta hacerlo un hombre crítico, observador y agudo en lo que va sucediendo, el darse cuenta internamente de lo que acontece, de la precaria realidad en que vive la inmensa mayoría de su país y pensar el cómo poder hacer algo con ellos, ayudando a solventar sus situaciones conflictivas. Sus armas para combatir estas necesidades fue la alfabetización, arma poderosa de cualquier pueblo que permite levantar mentes para no permitir ser esclavizados (de muy diferentes formas) por las autoridades de los pueblos. Su método de alfabetización da frutos de inmediato, cosa que a las autoridades no les gustó, e iniciando una cacería en contra de las ideas freirianas.

En dicha situación (analfabeta), los educandos son vistos como simples objetos, manipulables, no como sujetos, ávidos de conocer, de leer y de escribir para conocer "otro mundo", diferente al vivido hasta esos días. Aquí es cuando nuestro autor utiliza un concepto lleno de fuerza y furia contenible (porque esto lo llevó a definir su vida y su obra completa) cuando menciona que la educación que es utilizada "para el bien del país", es una educación *domesticadora,* que no permite hacer conscientes a los ciudadanos de sus situaciones y hacerlos conformistas de sus necesidades, incluyendo las más apremiantes.

El educando es siempre manipulado por los educadores, y esto no es fortuito ni gratuito, ya que ellos (los docentes) son manipulados por la autoridad, respondiendo a las estructuras de dominación de la sociedad. Así, la educación no forma mentes ni hombres y mujeres liberados; la educación es *hacer pensar,* no lo contrario, y de esta forma, el profesor se convierte inconscientemente (¿?) en el instrumento más adecuado para seguir conservando el *statu quo* de los que tienen el poder. ¿Cuántos de dichos docentes no somos conscientes de este hecho actualmente?

Para Freire es fundamental que el docente se de cuenta de su situación, necesita despertar esa consciencia primero en él, para que después sea el portador de los aprendizajes que verdaderamente necesitan los educandos y así, iniciar significativamente

el trabajo pedagógico. Esto sería una educación humanística auténtica, una educación que despierte un cambio de mentalidad que señale y dirija ese cambio a la sociedad para su provecho y la del educando propio. De esta forma se va dando un cambio a través de una acción propia que poco a poco transforme a la persona y a su sociedad. A esto es lo que denomina Freire una *praxis de la libertad*.

¿Cómo se puede llegar a esta toma de consciencia? Freire menciona que la forma más adecuada de lograr esto es a través del *diálogo,* en ello coincide con el maestro Sócrates, ya que este filósofo griego mencionaba que la verdadera educación con sus discípulos era a través de la palabra, a través del *diálogo pedagógico*.

¿Cuántos de nosotros seguimos actualmente utilizando en nuestras clases el monólogo? ¿Cuántos más, hacemos de nuestra docencia una tribuna donde solo existo yo y los demás solo escuchan y si mucho se conforman con contestar "textualmente" las preguntas que hace el profesor? Si esto se da a niveles superiores ¿Cómo o de qué forma podemos hacer cambiar a los docentes de niveles inferiores? Si fuéramos conscientes del daño que hacemos a nuestros alumnos, deberíamos de acabar con nuestro verbalismo y dejar que el alumno verdaderamente se exprese, debemos conocer como piensan, por qué actúan de cierta forma, cómo se están formando, a través de qué llegan a sacar sus propias conclusiones y no tratar de que sean meras copias (mal hechas) de sus profesores, los que más hablan, los que acaparan el escenario completo del decir y el hacer. Con estas actitudes los hacemos más incompetentes, no se desarrollan o no los dejamos que vuelen por su propio esfuerzo. La acción por parte del estudiante es lo ideal, el hacer, el practicar es lo que se aprende y difícilmente se olvida y obvio que se inicia cometiendo errores, fallas, trabajos incompletos, pero que poco a poco irán limando estas asperezas y aprendiendo por ellos mismos a realizar sus tareas de acuerdo a sus habilidades y destrezas.

Somos nosotros, los adultos, los que no los dejamos ser, como el padre que sobreprotege al hijo y al cabo de veintitantos años, lo sigue dirigiendo, según esto, hacia un conocimiento pleno y eficaz, puesto que "yo lo sigo dirigiendo". Hoy más que nunca nuestra realidad nos exige poseer un a actitud creadora, investigativa, llena de imaginación. Estos tres conceptos son los que pueden cambiar nuestro mundo si se aplican correctamente y con vías a mejorar nuestra sociedad y nuestro mundo. Se necesita una consciencia solidaria y en ello también se debe de trabajar ¿Imposible? No lo se, solo se que debemos de dar estas oportunidades a nuestros estudiantes, a nuestros hijos y a nuestros nietos. Las nuevas generaciones tienen por delante un

mundo muy diferente al que construimos nosotros y ello, lo estamos viendo en este tiempo, no es muy satisfactorio, por lo menos así lo veo yo, nos falta esa consciencia, ese valor de trabajar en grupo, en equipo, sin envidias ni querer acaparar todo lo que pueda tener a mi alcance solo con fines mercantilistas, porque de ello se dan cuenta los nuestros (discípulos y los que nos rodean) y eso se extiende a pasos agigantados y con ello, no se puede avanzar, surgiendo la desconfianza de todo y de todos. Eso es lo más negativo que pueda haber o pueda darse en una sociedad, por ello, aquí en México no se puede avanzar, no se puede mejorar y no se saben aprovechar los muchos talentos que existen a todos los niveles y en todas direcciones. Por ello, todos desconfiamos de todos y esto no nos conduce a nada bueno. Si se pierde la fe en nosotros mismos ¿qué nos queda? Si no confiamos en nosotros mismos ¿hacia dónde nos dirigimos? Es urgente cambiar nuestro paradigma egoísta y metalizado, debemos de esforzarnos por encontrar una salida digna ante los nuestros y consigo mismo. La educación, en este caso la buena educación (fincada en valores positivos), será la única forma de salir adelante y conseguir poco a poco, las metas que deseamos para el futuro de nuestros educandos y por ende, de nosotros mismos. Freire lo dice muy bien: "Nadie *es*, si prohíbe que los otros *sean*" (Freire, 1985, p.15).

Conclusiones

La propuesta educativa freiriana es totalmente problematizadora, crítica, tendiente a la liberación del pensamiento, esa es su virtud y su valor, por ello en el siglo pasado fue tan criticada y mal vista por la gente en el poder. La actitud reflexiva que posee, lleva a los hombres y mujeres a transformar su mente y a través de las acciones, transformar su mundo. Esto es lo verdaderamente significativo e importante.

Hoy en día los países exigen una educación diferente, de calidad, las características que se desean adquirir a través del aprendizaje es que sea innovadora, comprometida, responsable, participativa, ¿Hasta dónde se ha logrado esto?, ¿Hasta qué punto nos comprometemos con este tipo de enseñanza y los estudiantes hasta dónde se comprometen con ello? ¿Podremos lograr estas metas educativas y en realidad el educando podrá ser crítico y capaz de estar transformando esta realidad?

Si la intención de la educación es el cambio de actitud, esta debe de estar respaldada por un conjunto heterogéneo de acciones que debe de emprenderse desde "la ca-

beza hasta los pies": autoridades, directivos, principalmente los docentes, estudiantes y el personal de apoyo. ¿Se podrá lograr esto? ¿Queremos lograrlo?

En la totalidad de sus obras, Paulo Freire habla sobre las necesidades del alumno pero al unísono, habla de la problemática social que rodea al educando y es por ello que la educación que predica este pedagogo es de carácter eminentemente social. La educación para él no solo es la transmisión de conocimientos dados en un aula escolar, o sea, meramente académica, trata él de motivar y estimular a su pueblo para comprometerse en los problemas que le aquejan socialmente hablando.

Es de esta forma como su método de estudios fue innovador en su momento, siendo hoy utilizado por muchos países con ciertas adecuaciones según éstos. La invitación que hace Freire a los analfabetos adultos es el quitarse del conformismo que les embarga al ser ya grandes y no saber leer y escribir, esa falta de motivación que se tiene cuando uno se ve mayor y deja lo esencial que no se pudo dar en tiempo y forma cuando "se debió ser enseñado". Todos somos parte de la cultura, todos podemos aportar algo a ella y sumarnos a este engranaje social. El seguir aprendiendo no tiene límites de edad y eso es lo que despierta Freire en los analfabetas adultos, no seamos una parte que manejan a su antojo las autoridades, debemos de ser conscientes de los hechos que acontecen a nuestro alrededor para poder transformar esas situaciones que no dejan salir del agujero a un sector social. Por ello, es necesario "apoderarse" de la lectura y la escritura, combinando esto con ese "ver su realidad" se van abriendo las conciencias de la sociedad más necesitada.

El método freiriano parte de una realidad propia del que va a ser alfabetizado, donde él ya conoce su realidad porque es su mundo cotidiano, su vida diaria. A partir de ello es que Freire va fincando ladrillo tras ladrillo la superación del analfabeto.

De esta forma, concretamente, se basa el método y por ello le es fácil trabajar con los hombres y mujeres de su pueblo (y posteriormente de los demás); es esta adquisición de conciencia que poco a poco va siendo más sólida cuando el enseñado aprecia todo un mundo diferente, un cambio radical en concebir sus ideas y su mundo particular y social. He aquí el verdadero aprendizaje, un aprendizaje concientizado.

La labor de Freire es una labor política que basa el aprendizaje en que los afectados se den cuenta que son parte importante de su sociedad y su cultura, donde no se les excluya ni marginen porque son parte integral del país.

Referencias

Freire, P. (1987). La educación como práctica de la libertad (L. Ronzoni, Trad., 37a ed.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1969).

Freire, P. (1985). Por una pedagogía da pregunta. Rio de Janeiro: Paz e Tierra.

COLABORADORES

Guillermo Hernández Orozco

Doctor en Ciencias de la Educación y académico de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se desempeña como docente de las licenciaturas y maestría en artes, así como en el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, el cual está reconocido por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Cuenta con el perfil Prodep y pertenece a un Cuerpo Académico consolidado. Igualmente tiene el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Tiene publicaciones en libros, capítulos, artículos y ponencias especializadas en el área de historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: ghernand@uach.mx

Francisco Alberto Pérez Piñón

Profesor de carrera, licenciado en historia, maestro en educación superior y doctor en ciencias pedagógicas. Autor de los textos: Contribución educacional de la Escuela Normal en el período de la Revolución Mexicana (2007); El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934–1954, en coautoría (2010); Debates por la historia, cuatro tomos (2012, 2013, 2014 y 2015), entre otros. Actualmente profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, tiene reconocimientos como miembro del Sistema Nacional de Investigadores; de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Docente-investigador de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Tiene estudios como doctor en educación, maestro en educación, licenciado en educación primaria y una especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha publicado 12 libros especializados en historia de la educación y presentado ponencias en congresos de investigación en España, Colombia y México. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Edu-

cativos Chihuahua AC. Cuenta con perfil Prodep y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx

Patrick Allouette Montagnier

Doctor en estudios ibéricos y latinoamericanos de la Université de Perpignan Via Domitia, Francia. Docente con plaza obtenida en examen nacional por concurso de oposición. Se desempeña como académico en instituciones de educación secundaria de la Rectoría de Niza. Investigador de AMERIBER (América Latina, Países Ibéricos), Université Bordeaux Montaigne, especializado en las civilizaciones de México de los siglos XVII a XXI, en particular en la historia de los ferrocarriles. Investiga también sobre las prácticas educativas. Es miembro de la Sociedad de Hispanistas Franceses y socio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C., México. Correo electrónico: patrick.allouette@u–bordeaux–montaigne.fr

Antonio Blanco Pérez

Licenciado en Historia (1980), Doctor en Ciencias Económicas (1989), vicedecano docente de la Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana, profesor de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de La Habana. Ha impartido docencia de posgrado en universidades de Bolivia, Brasil, República Dominicana y Ecuador. Autor de libros de texto de Sociología y Filosofía de la Educación y Metodología de la Investigación. Tutor de veinte tesis doctorales, miembro permanente del Tribunal de Doctorado del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba y del Grupo de Expertos de la Junta de Acreditación Nacional. Correo electrónico: ablanco@fed.uh.cu

Cirila Cervera Delgado

Doctora en historia, profesora de tiempo completo en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el perfil deseable del PRODEP. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Educación en la Cultura, la Historia y el Arte". De sus líneas de investigación: Historia de la Educación y Formación y curriculum, han derivado, entre otros, los siguientes productos: seis libros como

autora o coordinadora, cerca de 30 capítulos y 12 artículos. Correo electrónico: cirycervera@ugto.mx

Juan Carlos Durán Muñiz
Es licenciado en filosofía por la Universidad Autónoma de Chihuahua / Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente estudia la maestría en Innovación Educativa en la Universidad Autónoma de Chihuahua, la cual está reconocida por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Su línea de trabajo se desarrolla en torno a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, el pensamiento de Walter Benjamin y otros autores hispanoamericanos como Bolivar Echeverría y Adolfo Sánchez Vázquez. Correo electrónico: juancarlosmyevolution@msn.com

Raquel Adilene Escudero González
Es docente-investigadora de medio tiempo en el programa de licenciatura en enfermería de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Campus Cuauhtémoc. Cuenta con estudios de maestría profesional en enfermería y actualmente cursa el Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en la línea de Historia e Historiografía de la Educación. Ha participado como ponente en encuentros de investigación de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Correo electrónico: rakelanga@hotmail.com

José Luis Evangelista Márquez
Es licenciado en filosofía, maestro en educación superior y doctor en educación. Labora como docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en los programas de licenciatura y posgrado. Tiene el perfil Prodep y es miembro el Cuerpo Académico Consolidado UACH–CA–111. Historia e Historiografía de la Educación. Ha participado como autor y coautor de varios libros, el más reciente titulado *La pedagogía crítica y la alfabetización informacional.* Correo electrónico: jmevange@uach.mx

Stefany Liddiard Cárdenas
Licenciada en intervención educativa, maestra en psicología social y de las organizaciones. Actualmente estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades

de la Universidad Autónoma de Chihuahua, acreditado por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Ha laborado en educación superior en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua y la Universidad de Ciencias del Conocimiento–Escuela Libre de Psicología. Tiene participaciones como ponente en encuentros de investigación de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y ha sido evaluadora de trabajos del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: stefanyliddiard@gmail.com

Mireya Martí Reyes
Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba. Labora en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, funge como líder del Cuerpo Académico Consolidado "Educación en la Cultura, la Historia y el Arte", y coordina la Red Internacional de Estudios Socio–históricos en Educación. Es miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) y forma parte del Comité Institucional de Igualdad de Género. Ha sido profesora invitada, ponente y conferencista en varias universidades del país y del extranjero. Asimismo, ha publicado libros, capítulos y artículos en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: mireyadeug@gmail.com

Norma Ramos Escobar
Doctora en humanidades con acentuación en historia por la Universidad Autónoma Metropolitana–Iztapalapa. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Historia de la educación y género, historia de la niñez, cultura escolar y trayectorias docentes. Cuenta con más de veinte publicaciones entre libros, capítulos, artículos y reseñas, entre las que destaca *La niñez en la educación pública nuevoleonesa, 1891–1940*, editado por el Fondo Editorial de Nuevo León y la Universidad Autónoma de Nuevo León (2015). Actualmente es profesora–investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional 241. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Correo electrónico: amronramos75@gmail.com

Ana Silvia Rodríguez Reyna
Es licenciada en educación por la Universidad de Guanajuato. Trabaja actualmente en la Coordinación de Programas Educativos y Personal Académico en el área de Diseño y Desarrollo Curricular de la misma universidad. Ha participado como asis-

tente y ponente en diversos congresos realizados en México acerca de las temáticas de formación y curriculum e historia de la educación. Correo electrónico: anasilvia_rodriguez_reyna@hotmail.com

Myriam Sigala Silva
Es estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, reconocido por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y trabaja en la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con maestría en educación superior y licenciatura en filosofía por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Laboró como catedrática en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH y actualmente se desempeña como docente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH). Correo electrónico: msigalas@uach.mx

Izabela Tkocz
Es de nacionalidad polaca y tiene la maestría en humanidades. Se desempeña como docente en las facultades de Artes y de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua; así como en la Universidad La Salle. Actualmente es alumna en el programa de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, reconocido por el Programa Nacional Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Correo electrónico: izatkocz@hotmail.com

ÍNDICE

Prólogo 7
Salvador Camacho Sandoval

Introducción 13
Guillermo Hernández Orozco

El problema de los problemas: ¿Qué investigar en educación? 17
Antonio Blanco Pérez

FUENTES PARA LA INVESTIGACIÓN

Alcances y limitaciones de los archivos históricos en la formación de investigadores. El caso de la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua 33
Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Francisco Alberto Pérez Piñón y Guillermo Hernández Orozco

Uso de fuentes primarias para la investigación histórica en el posgrado de la Universidad Autónoma de Chihuahua 43
Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Guillermo Hernández Orozco y Francisco Alberto Pérez Piñón

GRUPOS ÉTNICOS

Procesos educativos y medicina tradicional Rarámuri: la etnografía como recurso metodológico 53
Raquel Adilene Escudero González, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Guillermo Hernández Orozco

Representaciones sociales: Colonia Lebaron, Chihuahua 65
Stefany Liddiard Cárdenas, Francisco Alberto Pérez Piñón y
Guillermo Hernández Orozco

GÉNERO Y VIOLENCIA

La educación de mujeres en Guanajuato (1950–1970):
Apuntes para una reflexión 83
Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes y
Ana Silvia Rodríguez Reyna

Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica
docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género 103
Norma Ramos Escobar

La violencia como invisibilización de las víctimas 115
Juan Carlos Durán Muñiz y Francisco Alberto Pérez Piñón

INSTITUCIONES Y CONTENIDOS EDUCATIVOS

Reconstrucción histórica del posgrado de la Facultad
de Filosofía y Letras de la UACH 131
Myriam Sigala Silva, Francisco Alberto Pérez Piñón y
Guillermo Hernández Orozco

Juárez, Carranza y Kennedy: una mirada a Ranchería
Juárez, desde la escuela John F. Kennedy 143
Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco y
Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Las carreras y escuelas del Instituto Científico y Literario
de Chihuahua 1827–1954 155
Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón y
Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Laureano Muñoz y Arregui: el rector, catedrático y político más importante en el Instituto Literario de Chihuahua 167
Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón y Jesús Adolfo Trujillo Holguín

La propaganda socialista soviética y su influencia en la cultura de Chihuahua en las décadas de 1920 a 1940 175
Izabela Tkocz, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Guillermo Hernández Orozco

La Hacienda de Coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos 187
Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco y Jesús Adolfo Trujillo Holguín

PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Enfoque comparativo de los errores cometidos por los alumnos adolescentes y mayores francófonos en la práctica oral del español: Tipología de las faltas y su tratamiento 197
Patrick Allouette Montagnier

Las enseñanzas socráticas y la educación actual 213
José Luis Evangelista Márquez

Paulo Freire, A 20 años de su fallecimiento 221
José Luis Evangelista Márquez

Colaboradores 229

Acercamientos a la Historia de la educación se termino de imprimir en Editorial Nautilium A.C., Luis de la Rosa 88, Jardín Balbuena, C.P. 15900, Ciudad de México, en mayo de 2017.