

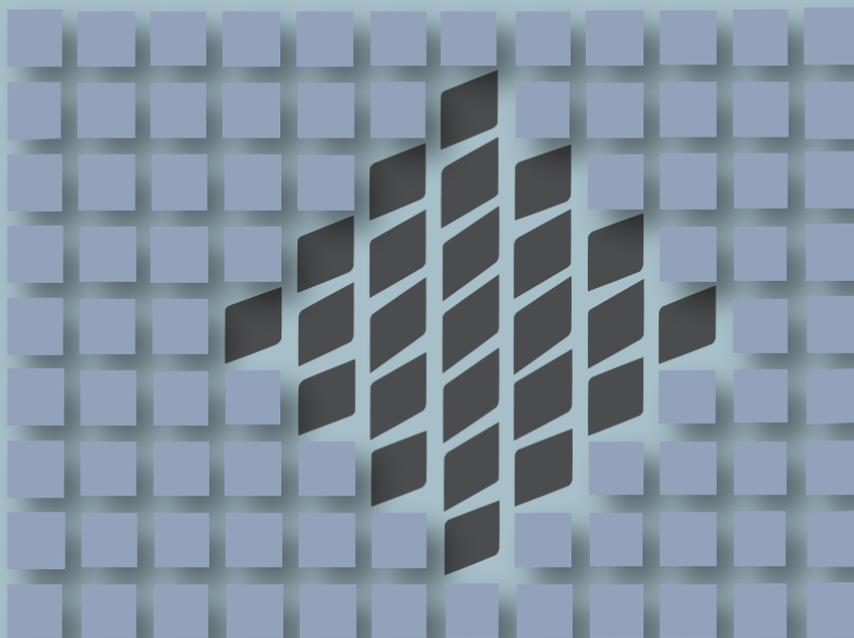
# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA EN MÉXICO: AVANCES Y PERSPECTIVAS

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

JOSEFINA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

(Coordinadoras)



taberna libreria editores

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE  
Y ENSEÑANZA EN MÉXICO: AVANCES Y PERSPECTIVAS

Primera edición 2019

ESTA INVESTIGACIÓN FUE ARBITRADA POR PARES ACADÉMICOS Y SE PRIVILEGIA CON EL AVAL DE LAS INSTITUCIONES EDITORAS.

PUBLICACIÓN FINANCIADA  
CON RECURSO PFCE 2019

*Historia de la educación,  
profesionalización docente y enseñanza en México:  
avances y perspectivas*

DERECHOS RESERVADOS

© Norma Gutiérrez Hernández,  
© Josefina Rodríguez González  
© María del Refugio Magallanes Delgado  
(Coordinadoras)  
© Taberna Librería Editores  
Plaza Tacuba local 4,  
Calle tacuba 182, Centro,  
98000, Zacatecas, Zacatecas  
tabernalibrariaeditores@gmail.com

*Edición y diseño:* Juan José Macías  
*Corrección de estilo:* Sara Margarita Esparza R.

ISBN: 978-607-8731-02-2

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de las titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA EN MÉXICO: AVANCES Y PERSPECTIVAS

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ,  
JOSEFINA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ  
MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO  
(Coordinadoras)

MMXIX



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

PRÓLOGO	9
Por una mejor educación: la gracia del Ayuntamiento de Zacatecas para la escuela de primeras letras, 1796-1810	19
<i>Jesús Domínguez Cardiel</i>	
La prensa como eje articulador de sociabilidades: lecturas, lectores y discursos de <i>El Correo Político</i> , 1825-1826	39
<i>Georgina Indira Quiñones Flores</i>	
La enseñanza socialista en las escuelas cardenistas a través del libro de texto	57
<i>José Ángel Martel Esparza</i>	
El Porvenir: un libro de texto para la construcción de futuro. Reflexiones en torno al libro de texto como discurso	75
<i>Oliva Solís Hernández</i>	
<i>Miriam Herrera Aguilar</i>	
Notas sobre la «Memoria Profesional» de la maestra Antonia Medina, 1937-1965	91
<i>Blanca Ruth Pérez Picos</i>	
<i>Ma. Edita Solís Hernández</i>	
La capacitación docente durante la década de los 60 en Zacatecas. Base legal del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio	107
<i>Jesús Domínguez Cardiel</i>	
<i>Marcela Alba Santoyo</i>	

La educación comercial en México y su aporte a la inserción laboral femenina. El caso de las academias comerciales en el estado de Zacatecas 121

*Yolanda Guadalupe González Carrillo*

*José Roberto González Hernández*

La figura docente como eje transversal en la enseñanza-aprendizaje: un análisis desde el campo de Clío 139

*Norma Gutiérrez Hernández,*

*Josefina Rodríguez González*

*María del Refugio Magallanes Delgado*

Enseñanza de la Farmacología para las licenciaturas del Área de la Salud en la Universidad Autónoma de Zacatecas 157

*Rosalinda Gutiérrez Hernández,*

*Claudia Araceli Reyes Estrada*

*Blanca Patricia Lazalde Ramos*

Semblanzas curriculares 173

## PRÓLOGO

El campo de la historia de la educación en México es amplio: sus actores, contenidos, capitales, en fin, su trama. Por ello, es necesario delimitar, al menos conceptualmente, los principales temas de estudio para configurar la red conceptual en la cual se construye el propio campo. Los objetos que se plantean en este libro remiten a los tiempos, imágenes, espacios y representaciones sobre los conceptos a los que se limita: primeras letras, lecturas en la prensa, libros de texto, memorias profesionales, capacitación docente, educación comercial, figura docente y enseñanza de la farmacología. La pregunta general es qué aporta este libro al campo de la historia de la educación y en qué posibilita la permanente discusión sobre qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, como bien exponen las coordinadoras en uno de sus capítulos.

Las primeras letras en Zacatecas durante el periodo comprendido entre las Reformas Borbónicas y la Primera República Federal, como analiza Jesús Domínguez Cardiel, ya han sido estudiadas por Rosalina Ríos Zúñiga, René Amaro Peñaflores y Sonia Pérez Toledo. En su capítulo «Por una mejor educación: la gracia del Ayuntamiento de Zacatecas para la escuela de primeras letras, 1796-1810», el autor muestra cómo la propia monarquía llevó a cabo la primera reforma administrativa y educativa, en el auge del periodo virreinal, mediante las obligaciones del Ayuntamiento para establecer escuelas y de los padres de familia

para que sus hijos asistieran a ellas. Domínguez Cardiel demuestra que la evaluación para la admisión docente es vieja, ya que aspirantes a dirigir una escuela de primeras letras debían concursar para mostrar su capacidad; desde entonces se evaluaban los estudios y la experiencia. Semejante a los trabajos de Dorothy Tanck Estrada y de Leonel Contreras Betancourt, el autor analiza «los utensilios» para la escuela, elementos necesarios para suscitar el trabajo en el aula, pues sin gradas, mesas y bancas, no se podía aprender a leer, escribir y contar.

En el periodo de transición del siglo XVIII al XIX, varios conceptos se fortalecen en los campos social y político. Los derechos de libertad, igualdad, propiedad y seguridad son exigidos por los nuevos ciudadanos y sociabilidades.

El capítulo sobre «La prensa como eje articulador de sociabilidades: lecturas, lectores y discursos de *El Correo Político*, 1825-1826», de Georgina Indira Quiñones Flores, se suma a los trabajos de Marco Flores Zavala y Edgar Jahid Ávila Castro. La autora pone sobre la mesa conceptos novedosos para la época: prensa, sociabilidad, literatura y patria pero, ¿cómo influyeron estos conceptos en la vida de los ciudadanos? En efecto, a través de la lectura de la nueva pedagogía escrita en la prensa, las ideas y los hechos se propagaron y transmitieron, con intención o sin ella, un conocimiento que poco a poco modificó la «urbanidad y civilidad» de los individuos para convertirlos en ciudadanos de la nueva nación. La autora, especialista en estudios sobre hechicería, brujería y demás delitos «mujeriles» en los siglos XVI y XVII, ahora transita hacia la historia política para mostrar cómo la Sociedad Patriótica de Amigos del País, a través de su medio, *El Correo Político*, fortaleció la cultura cívica y la modernidad en Zacatecas.

Para no dejar un hueco historiográfico de gran importancia, se deben anotar los proyectos educativos a escala nacional que repercutieron en las escuelas de primeras letras y en los colegios e institutos superiores. El primero que impactó en toda la monarquía española fue el *Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública*, de 1814, el cual evidencia que ya se hablaba de cobertura, uniformidad y gratuidad de la educación. En la etapa independiente, las escuelas lancasterianas impulsaron la instrucción mediante el sistema de enseñanza mutuo, el establecimiento de escuelas normales para profesores y una segunda enseñanza para quienes ingresarían a estudios secundarios y preparatorios. Otra coyuntura importante en la historia de la educación fue la reforma educativa impulsada por Valentín Gómez Farías, la cual organizó los estudios de bachillerato e impulsó la función del gobierno sobre la administración de los asuntos educativos.

En el marco de la guerra civil en México, mientras se debatían las ideas de Lucas Alamán y José María Luis Mora, los estados crearon sus propias instituciones educativas, órganos administrativos e, incluso, sus propios contenidos. La primera reforma importante de alcance nacional fue la de 1842, cuando la Compañía Lancasteriana se responsabilizó de la educación primaria en México. La de Manuel Baranda, bajo la administración de Antonio López de Santa Anna, fue la primera reforma centralista para la educación superior. Luego, Teodosio Lares emuló a Baranda con una reforma similar en 1854, muy buena, pero de escaso impacto. Poco se ha estudiado la educación durante la guerra de reforma y la intervención francesa, pero se ha rescatado el proyecto educativo de Antonio Martínez de Castro y su impulso a la

educación de las mujeres y la educación superior durante los gobiernos de Benito Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada y Porfirio Díaz.

La pedagogía del positivismo influyó en México. Uno de sus precursores fue Gabino Barreda y la Escuela Nacional Preparatoria llevó a cabo la propuesta del modelo. En efecto, como bien lo señala Mílada Bazant, la uniformidad fue la prioridad en la educación media y la centralización en la educación primaria. Fueron varios los congresos, las leyes, los pedagogos y educadores que participaron en la conformación de un sistema educativo nacional: Ignacio Ramírez, Enrique Laubscher, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Joaquín Baranda, Justo Sierra, Gregorio Torres Quintero y José Vasconcelos.

El inicio del siglo XX estuvo marcado, en el plano internacional, por la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa y, en el plano nacional, por la Revolución Mexicana, acontecimientos que luego influyeron en la llegada de la educación socialista a México. Se pusieron sobre la mesa varios conceptos inspiradores de los proyectos educativos: instrucción rudimentaria, misiones culturales, casas del pueblo, escuelas rurales, comités escolares, casas de estudiantes, internados, escuelas normales, enseñanza agrícola y enseñanza técnica.

José Ángel Martel Esparza, en el capítulo sobre «La enseñanza socialista en las escuelas cardenistas a través del libro de texto», anota que la intención de la política del presidente Lázaro Cárdenas del Río, más que socialista como un régimen económico, fue el bienestar social, la búsqueda del beneficio de los trabajadores y campesinos, de sus hijas e hijos; en el caso de la educación, «que la escuela estuviera al alcance

y servicio de todos». El asunto de la rectoría de la educación por parte del Estado aparece una vez más, pues ya los Borbones, Valentín Gómez Farías y Benito Juárez le habían arrebatado el poder a la Iglesia sobre la instalación de escuelas, el perfil de los profesores y los contenidos enseñados.

Son varios los elementos que influyen en el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes. La región educativa, la formación de profesores, el perfil de estudiantes, los contenidos impuestos por el Estado, los métodos para la enseñanza y los recursos para ello, los «instrumentos de la superestructura». Los libros de texto, sin duda, han sido el principal vehículo para imponer un contenido y, de una vez, poner en juego un aprendizaje que tiene una doble intención: la de ser útil para el estudiante y la de servir a la gobernabilidad del Estado.

La historia de la educación en sí misma educa y transmite un conocimiento no solo de contenido, sino también de forma. Esta dualidad se muestra en el capítulo «*El Porvenir*: un libro de texto para la construcción de futuro. Reflexiones en torno al libro de texto como discurso»; cuando sus autoras, Oliva Solís Hernández y Miriam Herrera Aguilar, analizan *El Porvenir*, transportan al lector a una utopía nacional, demuestran cómo la pedagogía contemporánea de John Dewey y Rafael Ramírez, impresa en las ideas del libro, «incita a la acción» individual, familiar, escolar y comunitaria en los espacios culturales que se consideraban prioritarios durante la construcción del Estado moderno en México: salud, hogar, economía y recreación.

Y es que no todo es contenido, la forma también cuenta. En particular, esta historia de la educación sobre la manera en que un libro de texto influye o puede influir en la cons-

trucción del futuro muestra cómo hacer un ensayo. Desde el título, las autoras plantean (además del «para qué» y el «artefacto material») que su propósito es hacer unas reflexiones en torno a este *Porvenir* como discurso. En la introducción exponen su perspectiva teórica y sus apartados; en «El papel de la educación en la construcción del estado-nación moderno en México», de lo general a lo particular, desde Hobsbawm hasta el Plan Sexenal de Lázaro Cárdenas del Río, analizan el papel asignado a la educación durante el periodo; al abordar las escuelas rurales y los libros de texto, su hipótesis se convierte en tesis al mostrar que el libro de texto fue el «vehículo a través del cual el Estado transmitió un modelo de nación».

¿Qué significa ser maestra rural en México? Solo las maestras pueden dar testimonio de ello, y qué mejor fuente histórica que su «memoria profesional». El capítulo de Blanca Ruth Pérez Picos y María Edita Solís Hernández se suma a la nueva historia de las maestras en México, impulsada por Elvia Montes de Oca, Luz Elena Galván y Oresta López. La escuela comunitaria y la maestra Antonia Medina tienen algo en común: lo rural, lo marginal. No importa el estado, Sinaloa, Hidalgo, Querétaro o Zacatecas, las representaciones sociales de las maestras rurales son muy comunes: conocen, recrean, producen e interpretan las ideas y los hechos del mundo, o de su mundo, para reproducirlo o resistirlo. Las autoras, con base en Moscovici, Bourdieu y Ginzburg, se meten a la memoria de la maestra Antonia, leen sus grafías, ven sus fotografías y analizan sus gráficas para conocer su buena asimilación del apostolado docente, que lleva en la sangre: «Será en el ejercicio de mi profesión un reclamo constante la convicción de que México requiere y necesita, con apremio, la obra fecunda de la maestra en las comunidades rurales».

El capítulo sobre «La educación comercial en México y su aporte a la inserción laboral femenina. El caso de las academias comerciales en el estado de Zacatecas», de Yolanda Guadalupe González y José Roberto González Hernández, toma en cuenta, en el campo de la historia de la educación, el uso de las fuentes orales para estudios del siglo XX y un periodo que ha sido poco abordado. En efecto, existe un salto historiográfico desde la formación de las señoritas en escuelas secundarias y las primeras maestras hasta los estudios profesionales de las mujeres (respecto a lo cual son meritorios los trabajos de Norma Gutiérrez y María de Lourdes Alvarado), puesto que siempre han sido excluidas por el Estado y por la educación formal; solo se les enseñaba a leer y no a escribir, solo la secundaria y no la profesional, solo parteras, preceptoras y secretarías, y no médicas, profesoras y abogadas. Ha sido una lucha constante, sin embargo, por las circunstancias, se puede considerar un avance el hecho de que se hayan insertado en la educación comercial del siglo pasado. Varias aspiraban a ser maestras o secretarías, a ingresar a la normal o a una academia comercial, pública o privada.

Desde Clío, las autoras y coordinadoras analizan «La figura docente como eje transversal en la enseñanza-aprendizaje», pues se trata de proponer contenidos transversales como equidad, calidad e inclusión; de planear, intervenir y evaluar de manera sistémica cómo se enseña; de enseñar y aprender la complejidad del pensamiento y la diversidad en la integridad, como plantean Edgar Morín y Alain Touraine.

La enseñanza no se limita a la primaria, secundaria o preparatoria, también existen otros niveles educativos igualmente importantes, como la licenciatura y el posgrado; no todo es derecho ni contaduría, existen otros campos del co-

nocimiento relevantes que, ahora, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología considera prioritarios: medicina, biología y tecnología, entre otros. El capítulo sobre «Enseñanza de la farmacología para las licenciaturas del área de la salud en la Universidad Autónoma de Zacatecas» muestra el trabajo en equipo para estudiar la cátedra de farmacología en una institución con varias especialidades, en donde esta disciplina, rica en un mismo contenido, tiene una diversidad de métodos, estrategias y fines en las licenciaturas de nutrición, odontología, química, enfermería y medicina. Este capítulo, entre otras cosas, muestra la condicionalidad entre contenido y didáctica: no solo es necesario saber contenidos, sino también saber enseñarlos.

En general, se ve una preocupación por la historia de la educación, la profesionalización docente y la enseñanza en México, por aportar al campo pedagógico no solo con hechos desde lo regional, sino con perspectivas teóricas ampliamente reconocidas, como «la importancia del contexto histórico-cultural de los y las educandas» desde la mirada de Vigotsky. Las coordinadoras de este volumen aportan al campo de la educación su experiencia y suman un horizonte desde lo regional: forman de manera adecuada nuevos profesores, profesoras, investigadoras e investigadores, realizan eventos, consolidan cuerpos y forman redes académicas, capacitan a otros y se actualizan, tienen perfiles nacionales dentro de la Secretaría de Educación Pública y, en suma, conocen el campo de Clío y de la educación.

Estos fragmentos de la historia de la educación y de la profesionalización docente muestran algunas partes del rompecabezas educativo en México. La historia enseña que los proyectos educativos no han cubierto todas las necesida-

des de la población, ni han sido de la calidad requerida por los individuos en los contextos de las demandas globales. La lucha por la utopía educativa (o por la panacea, como lo dijo Anne Staples) seguirá. Ni siquiera las reformas educativas recientes muestran los soportes necesarios para el mejoramiento de la calidad de la educación. Las reformas de 2013 y 2019 siguen arrastrando la maldición de la corrupción y los intereses de partido, así como la influencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en la asignación de plazas y en las promociones docentes, la incapacidad de las regiones para hacer sus propias propuestas y la complicidad de la población, en varios casos, para la simulación y la mediocridad en la educación.

Sirvan todas las ideas plasmadas en este volumen para reflexionar sobre el rumbo que habrá de tomar la educación en México.

JOSÉ LUIS ACEVEDO HURTADO  
Universidad Pedagógica Nacional  
Zacatecas, otoño 2019

POR UNA MEJOR EDUCACIÓN: LA GRACIA  
DEL AYUNTAMIENTO DE ZACATECAS PARA LA  
ESCUELA DE PRIMERAS LETRAS, 1796-1810

*Jesús Domínguez Cardiel*

**PREÁMBULO**

**E**n el ocaso del siglo XVIII y en el marco de las Reformas Borbónicas, llegó a Zacatecas Francisco Rendón, un español graduado del ejército con el nombramiento de Intendente. Como buen hijo de su tiempo, arribó con la Ilustración sobre su espalda ya que, mediante sus acciones como el máximo representante regio en esa provincia, modernizó algunos escenarios urbanos de lo que él mismo llamó «país melancólico y cruel».<sup>1</sup>

En el presente texto se abordan aspectos de la actuación del Ayuntamiento zacatecano en materia educativa, pues las Reformas Borbónicas no solo se encargaron de la exacción fiscal, sino de las mejoras a la población en distintas materias. Para dar a conocer estos aspectos, resulta conveniente examinar la Ordenanza para la división en cuarteles de Zacatecas y la misma Ordenanza de Intendentes para verificar qué artículos se siguieron. Posteriormente, se revisará la manera en que se otorgó una vacante de maestro, las peticiones por

---

<sup>1</sup> Frédérique, Langue (1993), «Francisco Rendón, intendente americano: la experiencia zacatecana», p. 80.

parte de dos preceptores para dotar de mejores muebles e insumos a la escuela y, finalmente, se retratará la reparación que se hizo a la escuela de primeras letras de la calle del Gorrero.

Así, se parte de la perspectiva teórica de la Historia de la educación pues, como afirma Rosalina Ríos, la importancia radica en «la posibilidad de recuperar rasgos de la documentación cuyo valor testimonial no ha sido suficientemente apreciado»,<sup>2</sup> es decir, el análisis de las fuentes primarias complementadas con bibliografía especializada, en aras de generar un conocimiento historiográfico que permita conocer la realidad de la educación de primeras letras en las postrimerías del siglo XVIII y albores del XIX, para contribuir al estado del conocimiento de la historiografía de las instituciones educativas.

A manera de contexto, durante los siglos XVI, XVII y dos terceras partes del XVIII, Zacatecas estuvo supeditada a la administración de la Audiencia de la Nueva Galicia; sin embargo, con la redistribución territorial de la Ordenanza de Intendentes, propiciada a partir de 1786, la provincia se separó dando paso a la Intendencia de Zacatecas; no obstante que en el plan original de José de Gálvez (visitador monárquico que recorrió todo el virreinato) no figuraba erigir a Zacatecas como intendencia, debido a la importancia y ubicación estratégica de la ciudad minera, Gálvez, finalmente, decidió establecerla como tal.

Ya en vigor la Ordenanza, Felipe Cleere fue el primer Intendente de Zacatecas nombrado, el 21 de febrero de 1787,<sup>3</sup> sin embargo, llegó a su destino hasta 1789. Argu-

2 Rosalina, Ríos Zúñiga (2015), «Introducción: transmisión informal de saberes y contacto entre la cultura letrada e iletrada», p. 15.

3 Felipe Cleere desempeñó cargos importantes en el antiguo régimen de alcaldías mayores y corregidores, fue considerado por la realización de múltiples

mentaba al virrey estar imposibilitado por múltiples razones para trasladarse a su provincia, pero el virrey Manuel Antonio Flórez le ordenó presentarse en su nuevo empleo, al cual arribó más por la fuerza que por su propia voluntad.<sup>4</sup> El ovetense falleció en 1794; su puesto fue tomado de manera interina por José de Peón Valdez, hasta 1796, cuando llegó Francisco Rendón.

Al arribar, Rendón se dio a la tarea de cambiar la fisonomía de Zacatecas como parte de su proyecto urbanístico: ordenó reponer e instalar empedrados de las principales calles y reparar el conjunto edilicio, que constaba de casas consistoriales, cárcel y alhóndiga; sin embargo, de acuerdo con las necesidades y la vocación del sitio, proyectó y mandó construir un edificio exclusivo para Casa de Ensaye. Con estas acciones logró activar económicamente a la ciudad en materia de obra pública, empero, sus alcances como Intendente dentro de la causa de policía no quedaron ahí, pues tuvo presentes el orden civil y la educación de los niños zacatecanos, por lo que enfocó algunos esfuerzos en estos ramos.

Para abordar el problema que se suscitó ante la falta de una escuela con los elementos básicos requeridos para una educación de primeras letras, resulta necesario explicar, o al menos esbozar, que el Intendente fungió como presidente del cabildo, es decir, estuvo a la cabeza y dio el visto bueno a todos los asuntos relacionados con la escuela; en otras pala-

obras públicas en la Intendencia de San Luis Potosí. José Armando Hernández Soubervielle (2013), *Un rostro de piedra para el poder*, pp. 77-83.

4 Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (en adelante AHEZ), Fondo Intendencia, Serie Gobierno, Caja Núm. 1, Exp. 1; Marcelino Cuesta Alonso (2014), *La Intendencia de Zacatecas en el Archivo Histórico de Zacatecas*, p. 14; José Eduardo Jacobo Bernal (2010), «El proyecto reformista de Carlos III», pp. 128-129; Héctor Sánchez Tagle (2006), «Felipe Cleere y el establecimiento de la Intendencia de Zacatecas», pp. 218-223; y Martín Escobedo Delgado (2014), «¡Nos manifestamos leales al Rey!», pp. 227-228.

bras, se encargó de revisar, analizar y despejar las trabas para realizar las obras.

Ahora bien, el Ayuntamiento no actuó solo por su voluntad o iniciativa, sino que estuvo supeditado a las Ordenanzas de Intendentes y las de la División de la ciudad en cuarteles, es decir, documentos normativos que dieron facultades y alcances para que los miembros del cabildo, en especial aquellos que estuvieron encargados de la observancia de la educación, hicieran su labor de acuerdo con los mandatos y la ideología de la época.

#### LA ORDENANZA DE DIVISIÓN EN CUARTELES Y EL ARTÍCULO SOBRE EDUCACIÓN

El 4 de diciembre de 1786 entró en vigor la Ordenanza para el establecimiento e instrucción de Intendentes de la Nueva España, con más de 250 artículos distribuidos en las cuatro causas: Justicia, Hacienda, Guerra y Policía; sobresale el número 58:

Con todo el cuidado y esmero que corresponden a mi confianza (del Rey) deben solicitar por sí mismos (los Intendentes), y por medio de los Jueces subalternos, saber las inclinaciones, vida y costumbres de los vecinos y moradores sujetos a su gobierno, para corregir y castigar a los ociosos y malentretidos que, lejos de servir al buen orden y policía de los pueblos, causan inquietudes y escándalos, desfigurando con sus vicios y ociosidad el buen semblante de las repúblicas, y pervirtiendo a los bien intencionados de ellas.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Marina Mantilla Trolle, Rafael Diego-Fernández Sotelo & Agustín Moreno Torres (2008), coords., *Real Ordenanza para el establecimiento e instrucción de Intendentes de ejército y provincia en el reino de la Nueva España*, p. 200.

Así pues, la civilidad de las ciudades novohispanas, o al menos de las cabeceras de Intendencias, estuvo regulada por la Ordenanza para la división en cuarteles que, para el caso de Zacatecas, se aplicó a partir de 1799. Esta reorganización se enfocó en guardar el orden en la capital, pues una urbe progresista debía cumplir con ello; además, las obras públicas que ya había mandado hacer Francisco Rendón, o que estaban por hacerse, se habían orientado a dicho aspecto; no obstante, el oficial sanluqueño y el Ayuntamiento, bajo el artículo 28 de la Ordenanza para la división en cuarteles, se vieron en la necesidad de tener en buenas condiciones las escuelas de Zacatecas, según el artículo 28 del citado documento:

Solicitarán igualmente que los Padres envíen a los niños y niñas a las escuelas que hay dotadas para su enseñanza, informándose con frecuencia de su aprovechamiento: y si los padres (como regularmente sucede en la plebe) fueren tan indolentes que no cuiden de enviarlos, les amonestarán y apercibirán una y otra vez; y si no bastare darán cuenta a su Juez principal: y lo mismo harán si no trataren a los padres de poner a sus hijos a oficio, o darles destino en edad competente.<sup>7</sup>

Como puede observarse, el citado artículo estaba dirigido a niños y niñas pobres, sin embargo, el Ayuntamiento

<sup>6</sup> Francisco Rendón nació en el año de 1760 y era originario de Sanlúcar de Barrameda, cercano a Jerez de la Frontera en la provincia de Andalucía. AHEZ, Fondo: Intendencias, Serie: Gobierno, Caja 2, libro 11, Año: 1796. Archivo General de Simancas (AGS), Serie: Dirección General del Tesoro, invent. 16, legajo, 52.

<sup>7</sup> Claudia Magaña (1998), *Panorámica de la ciudad de Zacatecas y sus barrios durante la época virreinal*, p. 23.

to vio con buenos ojos reparar las escuelas existentes, fueran o no para uso de la niñez pobre (lo cual se desarrollará más adelante).

Lo que no se debe perder de vista es que estas acciones se insertaron en un ámbito muy amplio, es decir, la Monarquía hispana entera, pues el mismo Carlos III impulsó una transformación de las Universidades peninsulares, hecho que influyó directamente en las primeras letras, ya que algunos egresados de esas instituciones de enseñanza superior impartieron clases a los niños. La reforma en la metrópoli no quedó ahí, pues «las mismas corrientes del pensamiento ilustrado que se divulgaron en España sobre las reformas educativas tuvieron en la Nueva España capaces expositores»,<sup>8</sup> aunque las realidades de ambas latitudes influyeron en el énfasis que se le dio a las ideas y a algunas medidas.

En este amplio ámbito los monarcas borbones, al estar imbuidos en las ideas ilustradas, buscaron «centralizar y hacer más eficaz el poder del Estado, mejorar la economía del país y modernizar la sociedad [...] en este contexto, el Estado español aumentó su obligación y responsabilidad en la educación pública y gratuita».<sup>9</sup> Por tanto, las responsabilidades del Ayuntamiento se acrecentaron y se observa, además, que Francisco Rendón, al ser presidente e Intendente de Provincia, insistió en dar soluciones a las problemáticas educativas zacatecanas.

Este hecho es importante, pues se inserta en el concierto de la aplicación ilustrada en Zacatecas bajo el siguiente esquema: Rey=Monarquía y Ordenanzas, Ordenanzas de

---

8 Dorothy Tanck de Estrada (1985), *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, pp. 13-16.

9 René Amaro Peñaflores (2017), *La educación popular en Zacatecas*, pp. 30-31.

Intendentes=Virreinato e Intendente, Intendente=Regionalización, control y civilidad; todo estuvo en concordancia para lograr una centralización administrativa que diera mejor funcionamiento al aparato monárquico; también se vislumbra la intención de Rendón de no dejar cabos sueltos, acatar y cumplir las disposiciones reales. Los porqués de la actuación de Rendón no son ahora de nuestra total incumbencia pero, a grandes rasgos, responden a dos motivos: su notable sentido de lealtad y sus intereses personales, pues con esas acciones mejoraría su situación y elevaría su puesto en el ingente aparato burocrático español.

#### SE NECESITA MAESTRO PARA LA ESCUELA

Ahora bien, para comprobar que en realidad se efectuó este tipo de política administrativa resulta conveniente analizar casos concretos a través de algunas asignaciones; por ejemplo, en marzo de 1803, el Ayuntamiento presidido por Francisco Rendón situó a José Antonio Carreño en una de las escuelas dependientes del Colegio de San Luis Gonzaga,<sup>10</sup> pues «el Ayuntamiento se daba cuenta de que la educación era en alguna manera más importante que los otros oficios y tenía una relación íntima con el bien público».<sup>11</sup>

El proceso mediante el cual Carreño logró obtener la administración de la escuela fue el siguiente: primero se asignó a dos miembros del cabildo la tarea de colocar «rotulones» en algunos lugares visibles de la ciudad para que, quien estuviera interesado, contendiera por la escuela; posteriormente, los dos comisionados determinaron a los tres candidatos más

---

10 AHEZ, Fondo: Ayuntamiento de Zacatecas; Serie: Actas de Cabildo, Caja N° 3; Zacatecas, Zac., marzo de 1803, f. 26v.

11 Dorothy Tanck de Estrada (1984), *La educación ilustrada*, p. 20.

aptos; finalmente, el Presidente del Ayuntamiento tomó la decisión definitiva.<sup>12</sup>

Dorothy Tanck sostiene que los Ayuntamientos ya se habían dado cuenta de que era necesaria la educación de primeras letras; sin embargo la intención, como en muchos casos, distó de lo que sucedió en realidad, pues José Monter, ministro de la tesorería de Hacienda, argumentó que para solventar el sueldo del maestro interino Carreño primero debía aprobarse en la Audiencia de Guadalajara.<sup>13</sup> Aquí hay varios puntos a tratar: primeramente, según las nuevas reglas administrativas, el Intendente era la máxima autoridad regia en la provincia, por lo que enviar el asunto hasta la Audiencia se percibe como resistencia a las nuevas formas; otro punto que resalta es que fue hasta diciembre de ese año que el bachiller José Francisco Sánchez, perteneciente al Colegio de San Luis Gonzaga, determinó que se cumpliera la orden de Francisco Rendón y se tomara posesión de la escuela el 29 de dicho mes;<sup>14</sup> así, se demuestra que el Intendente aplicó la nueva legislación, es decir, hubo una pugna de poder y el vencedor fue el oficial sanluqueño, por lo que el Ayuntamiento no tuvo más que acatar esa disposición.

En 1804, en la otra escuela dependiente del Colegio de San Luis Gonzaga, se nombró interinamente a José de Hoyos, hijo del fallecido Miguel de Hoyos, quien había sido maestro durante algunos años. Así se mantuvo a partir del 14 de febrero, sin embargo, el cabildo encabezado por Rendón mandó colocar rotulones para convocar a la competencia

---

12 AHEZ, Fondo: Ayuntamiento de Zacatecas; Serie: Actas de Cabildo, Caja N° 3; Zacatecas, Zac., marzo de 1803, f. 26v.

13 *Ibidem*, f. 29.

14 *Ibidem*, año 1804, f. 25.

por el puesto de maestro.<sup>15</sup> Tras unos meses solo se presentaron el mencionado José de Hoyos y José Vicente Flores; según lo asentado en el acta de cabildo, el primer lugar en el examen correspondió al hijo del finado, quien accedió de manera definitiva a desempeñarse como maestro de la escuela de primeras letras a partir del 7 de septiembre de 1804.<sup>16</sup>

La titularidad se concedió a José de Hoyos, según consta en las actas y el testimonio presentado, gracias a su experiencia, pues mientras su padre estuvo enfermo él se mantuvo como ayudante y cubrió el interinato de marzo a septiembre. Es de notar que su situación económica no era la más adecuada, ya que tenía que ayudar en la manutención y cuidado de su familia, situación que influyó para que se le otorgara el puesto.

Sobresale aquí la idea de que en la decisión tomada por las autoridades pesó más la trayectoria que la preparación académica, pues José Vicente Flores se presentó como filósofo y elaboró una propuesta de lo que se debía enseñar, prometiendo «con la mayor eficacia, esmero y asistencia puntual enseñar a los niños leer, escribir y contar: perfeccionándoles juntamente en la Lengua Castellana para la mayor facilidad y progresos de los que se hubiesen de dedicar al estudio de la Latina»;<sup>17</sup> es decir, José Vicente Flores estaba en concordancia con lo que se pedía desde la legislación, ya que «leer, escribir, contar y la doctrina cristiana formaban el plan de estudios de las escuelas hasta 1820». <sup>18</sup> Es notable, además, que el mencionado Flores buscaba utilizar las ideas ilustradas de la época, pues lejos de recurrir al método repetitivo trataba

---

15 *Ibidem*, ff. 27-28.

16 *Ibidem*, f. 71.

17 *Ibidem*, ff. 76-77.

18 Dorothy Tanck de Estrada (1984), *La educación ilustrada*, pp. 226-227.

de usar un método más activo.<sup>19</sup> No obstante, en la práctica el ganador fue José de Hoyos.

Así pues, las escuelas fueron importantes para el Ayuntamiento, al menos las dos dependientes del Colegio de San Luis Gonzaga, pues ante la falta de un maestro se procedió inmediatamente a asignar una persona para tal cargo, hecho que demuestra el interés ilustrado por brindar una educación de primeras letras para algunos niños zacatecanos.

#### FALTAN UTENSILIOS PARA LA ESCUELA

Por otro lado, la situación en las escuelas era precaria, no había utensilios y sillas que dotaran de un poco de comodidad a los niños. Las condiciones eran muy difíciles, sin embargo, se puede vislumbrar un proyecto de mejora en el que, primeramente, se asignaron maestros con cierta aptitud; posteriormente (aunque pudo haber sido el último paso) se solicitaron varios enseres para comodidad de los infantes; finalmente se realizó acondicionamiento de la casa en la que se instaló una escuela.

A continuación se relata y explica cómo y por quién fue hecha la solicitud para que se instalaran las bancas y otros instrumentos necesarios para el mínimo y correcto funcionamiento de las dos escuelas de la capital; asimismo, se darán a conocer los costos de tales utensilios.

En toda la monarquía hispana algunos maestros compartieron la visión idealizada sobre la educación propia del Estado; sin embargo, en la realidad describieron sufrimientos, carencias diarias y se expresaron entre lamentos y reclamos.<sup>20</sup> Ante esta realidad contraria a la idealización estatal

19 Dorothy Tanck de Estrada (1984), *op. cit.*, pp. 226-237.

20 *Ibidem*, pp. 206-207.

española, tanto el Ayuntamiento como los maestros de Zacatecas buscaron los medios para subsanar sus necesidades; así pues, los miembros del Honorable se posaron a sesionar y redactaron un acta en la que informan lo siguiente:

...las dos escuelas de primeras letras de esta ciudad, se hallan urgentemente necesitadas de gradas, bancas y mesas, para que los niños lean y escriban con la correspondiente comodidad, sobre lo que han reclamado sus respectivos maestros, y en su vista se comisionaron dos capitulares de este Ayuntamiento para que asociados con el mejor carpintero pasasen a reconocer las dichas escuelas y se formase el presupuesto de su costo, cuya comisión efectuaron y presentaron el adjunto que asciende a 208 pesos.<sup>21</sup>

La visión de los miembros del cabildo es notable, pues atendieron la solicitud de los maestros quienes, en conjunto con José de Peón Valdez en calidad de Presidente e Interino y otros miembros, como José Francisco Castañeda, Juan Francisco de Joaristi, Juan Martín de Letechipía y Manuel Martínez de San Miguel, figuran como los impulsores de este equipamiento escolar.

La intención se acompañaba de la necesidad de materiales, por ello, en la misma sesión, se encargó a un tal Brígido Pérez que diera razón de la madera requerida para la construcción de bancas, gradas y mesas. Se hicieron:

12 gradas de a 6 varas de largo y media de Ancho para que se asienten los muchachos a leer, con madera clavos y hechura [a] 48 [pesos].

21 AHEZ, *op. cit.*, año 1804, f. 87.

4 Mesas de 6 varas de largo para que escriban los niños con la disposición que se han de guardar libros, tinteros y demás con madera clavos y hechura [a] 80 [pesos].

16 Bancas de 34 varas para que se sienten a escribir de ambos lados con madera, clavos y hechura a 4 pesos [a] 64 [pesos].

1 mesa para cada uno de los maestros que este en sustitución con su Banco [a] 16 [pesos]. Esto es lo que importa la obra para las dos escuelas 208 pesos.<sup>22</sup>

Según consta, con esas bancas y mesas quedó cubierta la demanda de asientos para las dos escuelas dependientes del Colegio de San Luis Gonzaga. La aprobación se dio el 1 de abril de 1804 y el 11 de julio ya se habían terminado de fabricar, pero sucedió algo singular, pues por alguna razón no se entregaron a las dos escuelas Reales, de manera que el 17 de octubre los maestros José Antonio Carreño y José de Hoyos solicitaron mesas y otros efectos escolares.

El maestro José Antonio Carreño pidió dos mesas de seis y media varas de largo, seis gradas de seis y media varas de largo, dos bancas de igual medida, una mesa de dos varas y cuarta de largo por una tercia de ancho con cajones para que sirviera como despacho, dos juegos de pautas y una docena de reglas de varios tamaños. Al mismo tiempo, por tener, según él, alumnos adelantados, solicitó seis compases de mano, seis corta plumas y cinco docenas de lápices.<sup>23</sup>

José de Hoyos, por su parte, solicitó una mesa de 7 varas de largo y una de ancho, dos bancas con la misma longitud, dos pauteros —los cuales componen 14 pautas—, una banca,

22 *Ibidem*, f. 88.

23 *Ibidem*, f. 79.

una silla, tres docenas de vasos de plomo o tinteros y cuatro mazos de plumas para los niños pobres; conjuntamente suplicó para que le arreglaran una mesa de cinco varas, dos bancos de igual tamaño y seis pautas inservibles. La respuesta tardó más de un mes, ya que apenas el 21 de noviembre Francisco Rendón y el resto del cabildo mandaron al Rector del Colegio de San Luis Gonzaga que informara si procedían o no las solicitudes.<sup>24</sup>

El rector José Francisco Sánchez, quien por cierto fue el último ratificado por la audiencia de Guadalajara,<sup>25</sup> rápidamente procedió a verificar e informó que en más de dieciocho años que tenían abiertas las escuelas, nunca se habían reparado, también que el costo, según el presupuesto del perito José Mariano Díaz, ascendía a 173 pesos; lo más importante fue que, de inmediato, instruyó al mayordomo del Colegio para que erogase dicha cantidad y se subsanaran los males. La respuesta solo tardó seis días, puesto que el 27 de noviembre se envió al cabildo la respuesta. Nuevamente la burocracia detuvo el beneficio escolar, ya que hasta el 19 de diciembre Francisco Rendón emitió el decreto para que la resolución del rector pasara a la Audiencia de Guadalajara para su aprobación.<sup>26</sup>

Según las actas de cabildo no hay solución a este problema, pues la ausencia de documentos dificulta comprobar la efectiva elaboración y entrega de bancas, gradas y demás útiles; sin embargo, lo más factible es que sí se les hayan otorgado en virtud de que ya existían los muebles requeridos y lo único que faltaba era el trámite correspondiente. Según

24 *Ibidem*, ff. 78-78v.

25 Rosalina Ríos, Zúñiga, (2002), *La educación de la colonia a la república*, p. 172.

26 AHEZ, *op. cit.*, año 1804, f. 81.

las ideas ilustradas y las necesidades, era de suma importancia solventar tal carestía.

Sobresale que el Ayuntamiento fungió como una especie de mediador porque se dedicó a librar los trámites administrativos derivados de las solicitudes de los dos maestros; asimismo, Francisco Rendón fue un impulsor cauto que intentó modernizar la escuela en su interior; en otras palabras, intentó dotar a las dos escuelas Reales de maestros y utensilios para comodidad de los niños aprendices de primeras letras.

#### LA MUDANZA A LA CALLE DEL GORRERO Y LA REFACCIÓN DEL INMUEBLE

Como parte de una visión modernizadora, ilustrada y de comodidad, el cabildo tuvo a bien culminar la modernización de las dos escuelas Reales con la refacción del inmueble en el que se encontraba una de ellas, lo que nos lleva a reflexionar sobre los motivos por los que solo una se reparó; la respuesta puede ser la falta de fondos, es decir, es posible que se eligiera a la que más lo necesitaba y, con base en esa decisión, se otorgara el permiso y comenzaran las obras; por otro lado, pudo deberse a que una de las dos escuelas se encontraba en un edificio más cómodo y adecuado para la enseñanza de las primeras letras.

Ante la falta de fuentes, por el momento es imposible demostrar cuál hipótesis es más factible; sin embargo, cualquiera que haya sido el motivo, consta que Francisco Rendón y el cabildo se preocuparon por la modernización educativa y de las fincas de ambas escuelas dependientes del Colegio de San Luis Gonzaga, pues actuaron bajo las leyes de la Ordenanza de 1786 y de la de División en cuarteles,

así que, en general, se aplicó la visión ilustrada de progreso, comodidad y felicidad para el pueblo.

No obstante, a pesar de la mencionada reparación, la realidad sobre la ubicación y las condiciones del edificio de la escuela no eran muy diferentes a las de otras latitudes de la monarquía hispana, ya que, según Dorothy Tanck:

Siempre se utilizaban [para las escuelas] cuartos, casas, conventos y capillas existentes y las adaptaban a las necesidades pedagógicas... [Asimismo] estaban en capillas abandonadas ocupadas con el permiso de la diócesis o de las órdenes religiosas. Otras estaban en casas rentadas que tenían un salón muy grande que se convertía en aula de clase.<sup>27</sup>

Los problemas originados por este tipo de adaptaciones fueron, a grandes rasgos, la falta de baños (cuestión sanitaria y moral) y de luz, debido a las malas condiciones de las ventanas,<sup>28</sup> los cuales causaban incomodidad a maestros y alumnos que, por supuesto, eran los más afectados.

El Ayuntamiento, por obligación y necesidad, mandó reparar una de las dos escuelas a solicitud de los maestros. Primeramente, los comisionados Francisco Castañeda y Pedro Celis y Torices se encargaron de encauzar y aprobar el monto para las obras, que constó de 1,200 pesos del Fondo de Propios y Arbitrios. Las obras iniciaron la semana del 28 de julio de 1804 con un gasto de 105.2 pesos; en la del 4 de agosto, 80.5; en la del 18 de agosto, 94.3; en la del 25, 46; en la del 1 de septiembre, 63.7; finalmente, en la del 15 de septiembre, 53.6, más 10 pesos para el carpintero y 60 pesos

<sup>27</sup> Dorothy Tanck de Estrada (1984), *op. cit.*, p. 217.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 217.

para Facundo Soto y Nava, quien fungió como observador y levantó las memorias de la obra; todo lo cual sumó un total de 649.2 pesos. Dado que no se utilizó todo el monto aprobado, resultó un sobrante de 552 pesos, contando los 20 pesos que se pagaron al señor José Marcelo Camacho por el alquiler de la casa en que estuvo la escuela los dos meses que duró la reparación.<sup>29</sup> Por lo tanto, se puede decir que se optimizó dinero y se saldó la necesidad.

¿Qué se hizo con los 649 pesos utilizados en las obras de la escuela ubicada en la calle del Gorrero?, para responder a esta interrogante, se consideró útil reconocer las reparaciones a partir de los términos utilizados en la época, a saber:

se les echó nueva tierra y lama, a todas sus azoteas, las que por alguna falla sufrían muchas goteras, se remendaron todos los pretilos de ellas, cerrando las aberturas que estaban arreadas en sus paredes: se echaron nuevas dos piezas de la cornisa de cantería, dos canales y tres cañones de hoja de lata: se echaron nuevas vigas de maderas y blanqueando nuevamente todas sus viviendas; las que remendaron de las partes en que estaban mellizas. Se enladrilló de nuevo la sala de arriba y se remendó todo lo de las otras piezas de alto y bajo, se rasgaron las ventanas de abajo para darle más luz a la escuela, echándole puertas nuevas. Se alzó la puerta principal de la entrada de la calle, hasta dos escalones más que se le echaron de los que tenía a la parte de adentro, para con esto entornar la entrada del agua de la calle: se hizo una cocina a un lado de la escalera, a la que se le echó puerta nueva. Se taparon dos de estas, componiéndose todas sus chapas y echándose nuevas llaves, aldabas y picaportes a las que lo

<sup>29</sup> AHEZ, *op. cit.*, año 1805, ff. 88-102.

necesitaron; y las de las ventanas, se acrecieron las gradas de la escuela y se hizo nuevo el balcón, todo lo cual es claramente visible y su total costo es constante por menor de las memorias semanarias en que se pagó lo trabajado en esto.<sup>30</sup>

Como se aprecia no fue una reparación maquillada, sino que profundizó en la adaptación y acomodo de las piezas. La intención fue el mejoramiento de las condiciones para los estudiantes de primeras letras; asimismo resalta que, antes de la reparación, la escuela era oscura, húmeda y lúgubre, por lo que al repararse se siguieron los parámetros ilustrados de mayor claridad, decoro y, por consiguiente, felicidad para los estudiantes.

Las modificaciones en la escuela de la calle del Gorrero<sup>31</sup> mejoraron el ambiente escolar para los párvulos zacatecanos de aquellos años; sin embargo, el panorama pronto cambiaría pues, aunque en Zacatecas no hubo una lucha encarnizada a partir de 1810, padeció la huida de Francisco Rendón, el militar más ilustrado y activo en cuanto a obra pública se refiere, que asumió la Intendencia durante el periodo reformista borbón.

#### REFLEXIÓN FINAL

A manera de reflexión se puede decir que la intención de tener una escuela en buenas condiciones radicaba en esbozar una ciudad con elementos progresistas; es decir, según el pensamiento ilustrado, la instrucción ahí recibida ayudaría a la economía, ya que impulsaría el mejoramiento de los bie-

<sup>30</sup> *Ibidem*, f. 101.

<sup>31</sup> Hoy avenida Juárez en el centro de la ciudad. Cabe recalcar que estuvo cerca del antiguo convento de la Merced y del paseo de la Alameda, que para aquellos años eran las orillas de la ciudad.

nes y servicios.<sup>32</sup> Como pudo comprobarse, el pensamiento ilustrado de la monarquía hispana estuvo presente en la Intendencia de Zacatecas, que buscó tener a las escuelas de primeras letras en condiciones aceptables y decorosas.

Con base en esto, se demuestra que hasta antes de 1802 no existieron reparaciones en las escuelas de la capital zacatecana, pues otros aspectos más apremiantes y con mayor importancia, según Francisco Rendón y aquel cabildo, tuvieron que subsanarse rápidamente. El Intendente había partido en 1797 a Veracruz para acantonarse con el ejército y defender la Nueva España de ataques ingleses y regresó en 1799; en esos tres años restantes, impulsó obras públicas como un empedrado y la reparación de las Casas Consistoriales, por lo que hasta 1804 se hizo la reparación del edificio escolar de la calle del Gorrero.

En cuanto a la casi reedificación de la escuela, se puede decir que las tres acciones por parte de Rendón estuvieron encaminadas a un plan de modernización escolar, ya que se asignaron a las escuelas maestros con las características necesarias, quienes determinaron las carencias y se enfocaron en subsanarlas. Las solicitudes de los maestros respecto al requerimiento de bancas y útiles escolares dan cuenta de que la labor educadora y su financiamiento siguieron en manos del Colegio de San Luis Gonzaga; resultado de esto, los muebles nuevos coadyuvaron a una educación decorosa y confortable. Finalmente, el Ayuntamiento, mediante el fondo de Propios y Arbitrios, se encargó del sostenimiento de las escuelas; exclusivamente, de las reparaciones del edificio escolar. Así pues, se puede definir la gracia del Ayuntamiento como aquellos beneficios tangibles e intangibles dirigidos a

32 Dorothy Tanck de Estrada (1985), *op. cit.*, p. 105.

mejorar las condiciones en las escuelas de primeras letras de la Intendencia de Zacatecas.

## REFERENCIAS

- Amaro Peñaflores, René (2017), *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización (1787-1897)*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cuesta Alonso, Marcelino (2014), *La Intendencia de Zacatecas en el Archivo Histórico de Zacatecas (Documentalia: 1787-1804) vol. 1*, Villapérez, Oviedo, España, Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Escobedo Delgado, Martín (2014), «¡Nos manifestamos leales al Rey! Subdelegación de Sombrerete en la crisis política de la monarquía», en Diego-Fernández Sotelo, Rafael y Pilar Gutiérrez Lorenzo, coords., *De Reinos y subdelegaciones. Nuevos escenarios para un nuevo orden en la América borbónica*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- Jacobo Bernal, José Eduardo (2010), «El proyecto reformista de Carlos III: el establecimiento de la Intendencia de Zacatecas», en Cuesta Alonso, Marcelino & Emilia Recéndez Guerrero, *Imágenes y discursos de la modernidad*, Villapérez, Oviedo, España.
- Hernández Soubervielle, José Armando (2013), *Un rostro de piedra para el poder. Las Nuevas Casas Reales de San Luis Potosí, 1767-1827*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis-El Colegio de Michoacán.
- Langué, Frédérique (1993), «Francisco Rendón, intendente americano: la experiencia zacatecana», en *Relaciones*, N° 53, invierno, México, El Colegio de Michoacán.
- Magaña, Claudia (1998), *Panorámica de la ciudad de Zacatecas y sus barrios (durante la época virreinal)*, Zacatecas, Gobierno del Estado.

Mantilla Trolle, Marina, Rafael Diego-Fernández Sotelo & Agustín Moreno Torres, coords., (2008), *Real Ordenanza para el establecimiento e instrucción de Intendentes de ejército y provincia en el reino de la Nueva España*, Zamora, El Colegio de Michoacán.

Ríos Zúñiga, Rosalina (2002), *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM-Ayuntamiento de Zacatecas.

Ríos Zúñiga, Rosalina (2015), «Introducción: transmisión informal de saberes y contacto entre cultura letrada e iletrada», en Ríos Zúñiga, Rosalina, *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes: México siglo XIX*, México, UNAM-Instituto sobre la Universidad y la Educación-Bonilla Artigas Editores.

Sánchez Tagle, Héctor (2006), «Felipe Cleere y el establecimiento de la Intendencia de Zacatecas», en Terán Elizondo, Ma. Isabel & Marcelino Cuesta Alonso, *Cultura novohispana. Estudios sobre arte, educación e historia*, México, UAZ.

Tanck de Estrada, Dorothy (1984), *La educación ilustrada 1766-1836. Educación primaria en la Ciudad de México*, 2da ed., México, El Colegio de México.

Tanck de Estrada, Dorothy (1985), *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, México, SEP-Ediciones El Caballito.

#### *Acervos*

AHEZ, Fondo: Ayuntamiento de Zacatecas, Serie: Actas de Cabildo, Caja Núm. 3, Años: 1803- 1805.

AHEZ, Fondo: Intendencia, Serie: Gobierno, Caja N° 1, Exp. 1.

## LA PRENSA COMO EJE ARTICULADOR DE SOCIABILIDADES: LECTURAS, LECTORES Y DISCURSOS DE *EL CORREO POLÍTICO*, 1825-1826

*Georgina Indira Quiñones Flores*

El 19 de julio de 1825, a dos meses de la aparición de *El Correo Político*, el «amigo del bien público», desde Tlaltenango, envió una correspondencia a los editores de dicho periódico para que publicaran una nota sobre el estado de insalubridad en el que se vivía en el Teúl a causa de los sepulcros del cementerio en el centro de la ciudad.

El autor del anónimo iniciaba su escrito citando una ley emitida por el Congreso local respecto a los cementerios<sup>1</sup> y pedía saber si los eclesiásticos podían interpretar e infringir la ley, ya que continuaban llevando a cabo enterramientos en los atrios de las iglesias, ocasionando malos olores y la corrupción del ambiente. Ante esta situación, el ayuntamiento de esa localidad mandó un aviso al cura para que dejara de hacer enterramientos en las iglesias.

El cura, por su parte, contestó que en su iglesia él mandaba, lo cual al «amigo del bien público» le pareció una ac-

<sup>1</sup> Esta ley fue una de las que se publicaron con la primera imprenta que llegó a Zacatecas en 1824. Se publicó el 30 de junio de 1824 y su contenido se refería a la prohibición de sepultar cadáveres en las iglesias y cementerios. Véase Elías Amador (1943), *Bosquejo histórico de Zacatecas, 1810-1857*, p. 296.

titud de despotismo y *falta de urbanidad*.<sup>2</sup> El ayuntamiento hizo llegar al señor cura el último decreto del Congreso sobre camposantos «en obsequio de la tranquilidad y *por el bien público*».<sup>3</sup> Además, se le hicieron ver los inconvenientes de los enterramientos en el centro del poblado, los daños provocados a la salubridad y la infracción de la ley, sobre todo porque el cura era integrante de la junta de Sanidad.

Ante la negligencia del sacerdote, el autor exclama: «señores parece que estamos como los antiguos romanos, en sus anfiteatros, mirando con placer, los horrorosos de las sangrientas y voraces fieras, unos frescos espectadores del mal que consume y devora a los prójimos».<sup>4</sup>

Este escrito es una muestra de los muchos que se enviaron al periódico *El Correo Político, Económico y Literario de la Sociedad Patriótica de Amigos del País de Zacatecas* para su publicación. Esta carta contiene una gran cantidad de elementos interesantes tanto discursivos, como políticos y culturales, que nos hablan de una época y un contexto que merece ser analizado y destacado para comprender mejor a la sociedad de Zacatecas de principios del siglo XIX.

Antes de estudiar dicha carta, es necesario señalar que a este periódico zacatecano llegaron escritos de distintos lugares como Mazapil, Sombrerete, Tlaltenango, Vetagrande, Fresnillo; algunos, incluso, trascendieron el territorio estatal, ya que se encontraron documentos provenientes

2 Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (en adelante AHEZ), Ayuntamiento de Zacatecas, Periódico «Correo Político», Caja 1, Exp. 1. Correspondencia anónima enviada a los editores del «Correo Político» para que publiquen si así lo consideran, el estado de insalubridad que se vive en el Teúl, a causa del daño que provoca el sepultar los muertos en el panteón del centro de la ciudad, por autorización del cura, contraviniendo así las leyes. Tlaltenango, 19 de julio de 1825. Las cursivas con mías.

3 *Idem*. Las cursivas son mías.

4 *Idem*.

de Durango, Aguascalientes, Nuevo León, Coahuila, San Luis Potosí, entre otros, lo cual es muestra de la circulación de dicho medio de comunicación.

En estas cartas puede analizarse el discurso social, político y económico que predominaba en el debate público. La opinión de los lectores muestra cómo se fueron articulando vínculos entre los editores, lectores y escritores de este periódico. A la vez, reflejan cómo se va transitando a un pensamiento moderno, donde el ciudadano, la urbanidad y la civilidad serán los que predominen en el espacio político, social y cultural.

Antes de hablar sobre los escritos, es indispensable conocer el periódico al que fueron remitidos.

#### EL CORREO POLÍTICO, ECONÓMICO Y LITERARIO DE LA SOCIEDAD PATRIÓTICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE ZACATECAS

*El Correo Político* fue un periódico que apareció el 2 de abril de 1825 bajo el auspicio de la Sociedad Patriótica y Amigos del País de Zacatecas. En un oficio de presentación, el periódico declaró como principal objetivo lograr que los pueblos salieran del vergonzoso abatimiento e ignorancia en que habían caído, y consideró que la ilustración, el conocimiento y la información eran los medios adecuados para alcanzar la prosperidad y el engrandecimiento.<sup>5</sup>

La Sociedad Patriótica de Amigos del País nació con la anuencia del gobierno para transformar la sociedad o «a las masas ignorantes» a través de la instrucción y la difusión del conocimiento.<sup>6</sup>

François Xavier Guerra explica que las asociaciones socioculturales y sus prácticas, que fueron surgiendo en el pe-

5 Documento proporcionado por el Mtro. Marco Flores Zavala.

6 Rosalina Ríos Zúñiga (2005), *Formar ciudadanos, sociedad civil y movilización*

riodo posindependentista, entrañaban una manera diferente de imaginar y pensar la colectividad. Aparece el pueblo como ente abstracto, con quien se hace el nuevo pacto social y el individuo convertido en ciudadano.<sup>7</sup>

Estas maneras de pensar al hombre y la sociedad pretendían despojarlo de las concepciones del antiguo régimen o de la sociedad corporativa para introducirlo en una sociedad contractual donde la voluntad y la igualdad prevalecían sobre los antiguos modelos jerárquicos sociales.

Ríos Zúñiga destaca que las Sociedades de Amigos fueron impulsadas desde 1822 con Agustín de Iturbide, su modelo se tomó del español, que a su vez se basó en el francés, y sus objetivos eran impulsar el desarrollo económico y la educación científica.<sup>8</sup>

En Zacatecas, esta asociación se fundó en 1824, a decir de Ávila Castro, por la relativa tranquilidad política que predominaba en la región después del triunfo federalista liberal en el Estado, que permitió la libertad de asociación para educar al pueblo a través de diversos medios, tales como la prensa, la formación de gabinetes de lectura, institutos literarios y bibliotecas.<sup>9</sup>

Por su parte, Ríos Zúñiga enfatiza que, si bien fue una asociación moderna por los lazos contractuales que implicaba, la Sociedad de Amigos del País estuvo a disposición del Gobierno del Estado y, sobre todo, de élites políticas y

---

*popular en Zacatecas, 1821-1853*, p. 90. Rosalina Ríos Zúñiga (2002), «Contención del movimiento: prensa y asociaciones cívicas en Zacatecas, 1824-1833», pp. 103-161.

<sup>7</sup> François Xavier Guerra (2001), «Una modernidad alternativa», pp. 85-88. François Xavier Guerra (2001), «Prólogo», en González Bernaldo de Quirós, Pilar: *Civilidad y Política en los orígenes de la Nación Argentina. La sociabilidad en Buenos Aires, 1829-1862*, p. 14.

<sup>8</sup> Rosalina Ríos Zúñiga (2005), *op. cit.*, p. 90.

<sup>9</sup> Edgar Jahid Ávila Castro (2002), *La imprenta en Zacatecas, 1820-1830*, p. 40.

económicas de las cuales procedían sus principales miembros.

Basta recordar que el Gobierno local nombró a los primeros integrantes, entre quienes destacaban hacendados, mineros, comerciantes, militares, miembros del clero, hombres de letras y funcionarios públicos. Elías Amador menciona como figuras destacadas a Pedro López de Nava, gobernador del Estado; Marcos de Esparza, su secretario; Juan G. Solana, Fernando Calderón, entre otros.<sup>10</sup>

El propósito de la Sociedad de Amigos del País se fortaleció con la llegada de la imprenta a Zacatecas en el mismo año de su fundación. Esta importante herramienta fue fundamental para la difusión de las ideas y la creación de la opinión pública.

El impreso se constituyó en el formador, propagador y transformador de la opinión pública, ya que lo impreso trasciende al sector que lee y escribe. Facilitó no solo la comunicación entre las instituciones, las autoridades y los particulares, sino que también creó vínculos efímeros entre individuos de lugares distantes.

Elías Amador exclama emocionado cómo Zacatecas «vio funcionar por vez primera ese sorprendente resorte [la imprenta], esa poderosa palanca a cuyo civilizador empuje ha ido cayendo el vetusto baluarte de la ignorancia [...] para dar paso a la irresistible luz del pensamiento [...] ¡Loor perdurable al inmortal Gutenberg!»<sup>11</sup>

El gobierno del Estado de Zacatecas contribuyó con la loable tarea de educar a las masas al disponer de la imprenta y cederla a la Sociedad de Amigos del País para darle mayor

---

<sup>10</sup> Elías Amador (1943), *op. cit.*, p. 311.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 295.

difusión a las actividades gubernativas y a las tareas de dicha asociación. Por ello, se creó en 1825 el periódico *El Correo Político, Económico y Literario de la Sociedad de Amigos del País*, que se encargaría de publicar las leyes, decretos y determinaciones del gobierno, impulsar las actividades culturales y eventos sociales, publicar avisos, notas de los lectores y noticias nacionales e internacionales.

Para Flores Zavala, con esta publicación inicia la vida periodística de Zacatecas, además de que fue el principal medio de difusión de las actividades e ideas políticas de la primera asociación cívica en el Estado.<sup>12</sup> Para Ríos Zúñiga, *El Correo Político* fue un medio progubernamental y su permanencia estuvo sujeta a los vaivenes de las élites que lo sustentaban.

La comisión de redacción de este periódico estuvo a cargo de fray Antonio Gálvez, Marcos de Esparza,<sup>13</sup> Félix Miranda, Margarito Sanz y Juan Bautista de la Torre. Elías Amador menciona también a Manuel G. Cosío. La redacción estuvo en manos de Marcos de Esparza, Ignacio Zaldúa y Pedro Ramírez.<sup>14</sup>

Es decir, los encargados del nuevo periódico eran integrantes no solo de la Sociedad de Amigos del País, sino también de la élite política, económica y cultural de Zacatecas. Estos intelectuales —funcionarios públicos— dictarían los parámetros del debate y la opinión pública. Ya Pilar González Bernaldo analizaba, para el caso argentino, cómo las

---

12 Marco Antonio Flores Zavala (2006), «El periodismo zacatecano: entre el deseo de instruir y la contienda política, 1824-1835», p. 42.

13 Además de ser secretario de Gobierno, Marcos de Esparza era el encargado local de las suscripciones de periódicos como *El Iris*, periódico crítico y literario de la ciudad de México en 1826. Véase Edgar Jahid Ávila Castro (2005), *La creación del Estado Moderno en Zacatecas en la década de 1820*, p. 129.

14 *Idem*. Véase también Elías Amador (1943), *op. cit.*, p. 315, y Marco Flores Zavala (2004), *Catálogo de la hemerografía de Zacatecas*, pp. 30-31.

élites monopolizaron el espacio público y las instituciones representativas para formular un discurso que legitimara la construcción del Estado moderno.<sup>15</sup>

El periódico inició como semanario y después se publicó dos veces por semana. En su primer número se indicaba que la suscripción se pagaría trimestralmente por adelantado. Su costo sería menor para la ciudad y un poco más alta para los lugares foráneos. Anualmente, costaría nueve pesos en la capital y doce fuera de ella.

El tiraje del periódico constó de 300 ejemplares: 50 se distribuirían gratuitamente en la capital del Estado, 50 se venderían en la misma ciudad y 200 ejemplares se destinarían a las suscripciones foráneas.<sup>16</sup>

El financiamiento de este periódico se obtuvo de las suscripciones, de ahí el pago adelantado por trimestre; como se temía que hubiera pocos suscriptores, se solicitó al gobierno estatal que los ayuntamientos y juntas municipales fueran obligados a suscribirse.

Por otro lado, el nombre de *Correo* alude a un importante medio de comunicación en el siglo XIX. El correo hacía posible la comunicación con los ausentes, estrechaba los lazos de solidaridad, de fraternidad y de interés común.<sup>17</sup> El título del periódico se refería a la comunicación epistolar, de manera que la escritura, la libertad de expresar ideas y de ponerlas en la arena pública serían el distintivo del periódico.

Sin embargo, la cantidad de 300 ejemplares obliga a reflexionar cómo pocos periódicos cubrirían un área tan am-

---

15 Pilar González Bernaldo de Quirós (2001), *op. cit.*, p. 20.

16 Véase Marco Flores Zavala (2004), *op. cit.*, pp. 30-31.

17 Esto opinaba Manuel de Zamacona del correo, citado en Martha Celis de la Cruz (2006), «La circulación de impresos en México durante la época independiente», p. 65.

plia como el territorio zacatecano. Una parte de la respuesta es, quizá, que la gran masa era analfabeta y, por el costo del periódico, pocos podían adquirirlo y constituirse en lectores fijos; solo la élite tenía el poder adquisitivo de este artículo «de lujo», así como los funcionarios, periodistas, intelectuales y estudiantes.<sup>18</sup>

Cabría preguntarse, ¿quiénes son los lectores de *El Correo Político*?, ¿quiénes participan activamente remitiendo cartas o anónimos con el fin de manifestar una opinión?, ¿qué pensaban los lectores sobre la nación, qué educación tenían, qué reflejan en sus cartas?

Como señala atinadamente Marco Flores Zavala, el periódico fue una herramienta necesaria para modernizar a la sociedad y, en él, podemos encontrar uno de los mejores registros de la vida política, social y cultural de Zacatecas.

A través del periódico, de su lectura y escritura, se originaron nuevas formas de sociabilidad, es decir, de relaciones, fueran efímeras o informales, que articularon una red social en la que participaban redactores, suscriptores, lectores, editores, etcétera.<sup>19</sup>

La conformación de esta red, según Flores Zavala, permite establecer y determinar el alcance de la circulación del impreso, así como la categoría cultural de los lectores, sus intereses y las interacciones entre ellos.<sup>20</sup> Flores Zavala denomina a esta red la comunidad informativa.

---

18 Celia del Palacio Montiel (2006), «Redes de información y circulación de impresos en México. La prensa de Guadalajara en las primeras décadas del siglo XIX», en *op. cit.*, pp. 46-47.

19 En este trabajo se entenderá por «sociabilidades» a la capacidad o aptitud de estar en grupo, de formar vínculos para dar lugar a prácticas relacionales. Para mayor definición del término, Cfr. Maurice Agulhon (1994), «La clase obrera y sociabilidad antes de 1848».

20 Marco Flores Zavala (2006), *op. cit.*, pp. 49-50.

Rosalina Ríos Zúñiga ha puesto énfasis en las cartas de los lectores que se enviaban al periódico, ya que considera que son los medios para conocer su funcionamiento, revelan el carácter de la libertad de imprenta y la formación de la opinión pública, además de que son el único registro que queda del periódico.

Estos escritos muestran que los suscriptores no eran lectores pasivos, sino que se convirtieron en emisores de ideas personales, políticas, sociales y económicas, ya que el periódico permitía el libre intercambio de ideas, crítica y debate, todo lo cual contribuyó a la formación de la opinión pública.

Cabe precisar que, seguramente, algunas cartas remitidas a *El Correo Político* no fueron publicadas, pero las que generaron debates nos dan la certeza de su publicación. Pese a ello, lo interesante es ver la participación que generó el periódico al ser una posibilidad para colaborar en la construcción de la Nación.

#### CARTAS Y ANÓNIMOS PARA *EL CORREO POLÍTICO* *Civilidad y Modernidad*

Retomando el escrito del «amigo del bien público» de Tlaltenango, iniciaremos señalando que este personaje era asiduo lector del periódico, estaba al tanto de los asuntos concernientes al gobierno estatal y municipal, de las leyes y decretos, y tenía conocimiento de las problemáticas de las localidades que comprendían su jurisdicción. Tiene una redacción intachable y se dirige propiamente a los editores como «ciudadanos». Considera que las autoridades cumplen con su deber, ya que manifiesta que el ayuntamiento del lugar trató de poner fin a la situación que provocaba el malestar. Seguramente, el autor de este anónimo era un funciona-

rio público o, al menos, un simpatizante de las ideas liberales al apoyar las disposiciones del gobierno.

En su carta también se refleja que la labor del gobierno estaba encaminada al bien público y la tranquilidad de los habitantes; justamente por ese bienestar, la ley debía cumplirse al pie de la letra, y el cura, al negarse a acatarla, estaba cometiendo un delito.

En el conflicto expuesto entre el ayuntamiento y el cura, el autor opone las conductas de «despotismo» y de «falta de urbanidad» del cura, bosquejándolo como burdo, tosco, terco. Contrario a él, el ayuntamiento se muestra ecuánime, civilizado, cortés.

Como dice Pilar González Bernaldo, en el siglo XIX ya se piensa en términos de civilidad, de relaciones pacíficas y cortesés, opuestas a la barbarie. La civilidad será la escuela de la ciudadanía, es decir, de la distinción social y de la urbanidad.<sup>21</sup>

El autor hace una comparación de la situación que describe con la vida en tiempos de la Antigua Roma, lo cual permite colegir que también era un lector de obras clásicas o de aquellas que versaban sobre el tema.<sup>22</sup>

Su seudónimo lo describe como simpatizante de ideas liberales e ilustradas que buscaban el bienestar de la sociedad, rechazando las conductas y medidas que obstaculizaran

---

21 Pilar González Bernaldo de Quirós (2001), *Civilidad y política*, p. 20.

22 Otro escrito proveniente de Aguascalientes del «ranchero de los Sandoval» también contiene referencias a escritores como Cicerón y Terencio, incluso cita algunos dichos. Aunque se disculpa por su mal latín y su poca comprensión de los asuntos políticos, el «ranchero de los Sandoval» estaba siguiendo muy de cerca el proceso de elección de autoridades en la ciudad de Aguascalientes. AHEZ, Ayuntamiento de Zacatecas, Periódico «Correo Político», Caja 1, Exp. 5. Correspondencia de «El ranchero de los Sandoval» protestando por la aprobación que dio el gobierno al C.MM como presidente del Ayuntamiento en Aguascalientes. Aguascalientes, septiembre 1 de 1825.

dicha finalidad. Ríos Zúñiga destaca que el anonimato era frecuente en el periodismo del siglo XIX. De esta manera, las élites podían hacerse escuchar y hablar por aquellos que difícilmente serían tomados en cuenta.

En este periodo, la confianza en el gobierno federal liberal se manifestaba a través de las diversas referencias a su obligación con los ciudadanos de procurar el bien público; por esta razón, debía cumplir las leyes promulgadas para alcanzar dicha meta. Cualquier equivocación o desviación debía ser señalada para corregir el rumbo trazado por los «buenos gobiernos».

Así lo hizo Rafael de Espitia de Durango, el autodenominado «Hombre libre», quien al leer la convocatoria para las elecciones de diputados, senadores y suplentes, se percató de las fallas en los artículos citados. Nuevamente, la confianza en los gobiernos sale a la luz cuando, en su carta, dice que no duda de «el señor gobernador cuya filantropía y deseos de cumplir con las leyes son notorios, yo a fe mía aseguro que no la creyera. Empero me persuado que algún enemigo del orden le había sugerido semejante modo de obrar, y como quiera que mi fin es desengañarlo».<sup>23</sup>

No es el gobernador o el gobierno quien procede mal, sino sus allegados. Es decir, también hay un proceso de exculpación de las autoridades con tendencias modernas, porque maniqueamente aquellos no buscan otra cosa más que la modernización, la educación y la ilustración para construir la Nación.

---

23 AHEZ, Ayuntamiento de Zacatecas, Periódico «Correo Político», Caja 1, Exp. 9. Reclamaciones sobre la observancia de las leyes que hace Rafael de Espitia, 3 de julio de 1826. Durango.

## EL PERIÓDICO

Otro tipo de escritos remitidos a *El Correo Político* son los que se refieren al periódico, sus secciones, precios, circulación y suscripción, los cuales reflejan la situación que enfrentaba dicho medio de comunicación y los lectores.

Un lector de la localidad de Ábrego, San Luis Potosí, comenta que se suscribió al periódico de Amigos del País por la sugerencia de un amigo, pagó su trimestre por adelantado y dijo que si le gustaba la publicación continuaría con la suscripción. Al decidir cancelarla dejó de pagar, pero los siguientes tres meses recibió los impresos, por lo que tuvo que escribir a unos amigos de los editores para avisar de la situación. Irónicamente manifestó que si le enviaban gratis el periódico lo agradecía, pero no lo quería porque le repugnaba demasiado:

...porque el bolsillo no está en capacidad de estas exhibiciones en razón de cada día se ve más decadente, segundo porque el periódico no cumple lo que ofreció y si cumple para otros [...] siendo así que ofreció dar cada semana medio pliego de decretos y que en realidad esto era a lo que yo más me interesaba, apenas recibí algunos en el trimestre primero y después en su lugar uno que otro suplemento.<sup>24</sup>

Critica fuertemente que no se publiquen los decretos o que no se envíen y, en cambio, se sustituya esa información con notas banales, como las sociales.

Aquí puede verse, como apunta Flores Zavala, que el

24 AHEZ, Ayuntamiento de Zacatecas, Periódico «Correo Político», Caja 1, Exp. 6. Carta dirigida al señor José Luis del Hoyo por José Antonio Cabrera a propósito de la suscripción al periódico «Amigos del País». Ábrego, febrero 21 de 1826.

periódico implicaba un lector voluntario que decidía leer y que tenía capacidades económicas para adquirirlo.

Los problemas de circulación y distribución de los periódicos en las zonas foráneas de la ciudad de Zacatecas también se manifiestan en esta carta, ya que el autor comenta que varias veces no recibió el periódico durante semanas, impidiendo o dificultando que los lectores foráneos conocieran a fondo muchos asuntos.

Por su parte, José Coronado de Robles, del Teúl, también se quejaba del mal servicio en el envío del periódico y de que, a veces, pasaban doce, veinte y hasta treinta días sin recibir los impresos pagados anticipadamente. Esta carta también manifiesta la importancia del periódico como medio informativo, ya que era la única manera de saber lo que pasaba en la federación, en el extranjero, en el estado y en los eventos culturales y sociales. Por todo ello, confiesa que con gusto pagaba la suscripción.<sup>25</sup>

Todos los problemas que experimentó *El Correo Político* fueron abonando para que se ocasionara su declive, ocurrido en 1828, por causas que se han buscado en los análisis financieros de sus ingresos y egresos, en las causas materiales ocurridas por el desgaste de los tipos de la imprenta y en la disolución de la Sociedad Patriótica.

Posiblemente, cada uno de los factores mencionados contribuyó a la desaparición del periódico, que tuvo una vida corta, pero que se convirtió en el eje de una sociabilidad al impulsar el libre intercambio de ideas en un radio que trascendió las fronteras del estado de Zacatecas.

25 AHEZ, Ayuntamiento de Zacatecas, Periódico «Correo Político», Caja 1, Exp. 16. Carta de José Coronado de Robles dirigida a los señores editores del Correo Político donde se queja del mal servicio en el envío de este periódico. 1 de septiembre de 1826. Teúl.

El análisis de la situación financiera del periódico durante su existencia revela serios problemas económicos en el último año de publicación. Al descender el número de suscripciones, los ingresos fueron menores y los egresos incrementaron por el encarecimiento de los materiales de producción, por lo que su publicación dejó de ser redituable; a ello se sumó la crisis por la que atravesaba la Sociedad de Amigos del País, su principal impulsora.

Año	Ingresos	Egresos	Utilidad
1826	1, 737	908	829
1827	2, 432.40	1, 761	671.40
1828	1, 662.40	1, 649.60	12.80
<b>Totales</b>	<b>5, 831.8</b>	<b>4, 318.60</b>	<b>1,513.2</b>

Fuente: Elaboración propia con datos del periódico *El Correo Político*.

Finalmente, resta señalar que el análisis de la prensa es fundamental para entender el contexto social, político, económico y cultural de una época. En la prensa se manifiestan las preocupaciones y los temas de interés común; en este caso, podemos ver cómo esos temas de debate fueron conformando la opinión pública y configuraron paulatinamente al ciudadano moderno con valores como la civilidad, la urbanidad, el respeto a las leyes e instituciones.

El análisis de *El Correo Político* y de las cartas enviadas a la redacción nos permiten reconstruir la creación de un círculo de lectores que participó activamente, a través de sus escritos, en las discusiones de las problemáticas locales, estatales y nacionales.

## REFERENCIAS

- Agulhon, Maurice (1994), «La clase obrera y sociabilidad antes de 1848», en *Historia vagabunda*, (Itinerarios), México, Instituto Mora.
- Amador, Elías (1943), *Bosquejo histórico de Zacatecas, 1810-1857*, tomo 2, Aguascalientes, Talleres tipográficos Pedroza.
- Ávila Castro, Edgar Jahid (2002), *La imprenta en Zacatecas, 1820-1830*, Tesis de licenciatura en historia, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ávila Castro, Edgar Jahid (2005), *La creación del Estado Moderno en Zacatecas en la década de 1820*, Tesis de maestría en humanidades con especialidad en Historia, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Celis de la Cruz, Martha (2006), «La circulación de impresos en México durante la época independiente», en *La prensa como fuente para la historia*, Celia del Palacio Montiel, coord., México, Porrúa, Conacyt, Universidad de Guadalajara.
- Chávez Lomelí, Elba (2006), «Lo público y lo privado en los impresos decimonónicos», en *La prensa como fuente para la historia*, Celia del Palacio Montiel, coord., México, Porrúa, Conacyt, Universidad de Guadalajara.
- Del Palacio Montiel, Celia (2006), «Redes de información y circulación de impresos en México. La prensa de Guadalajara en las primeras décadas del siglo XIX», en *La prensa como fuente para la historia*, Celia del Palacio Montiel, coord., México, Porrúa, Conacyt, Universidad de Guadalajara.
- Flores, Zavala Marco Antonio (2004), *Catálogo de la hemerografía de Zacatecas*, México, Universidad de Guadalajara, CONACYT.
- Flores Zavala, Marco Antonio (2006), «El periodismo zacatecano: entre el deseo de instruir y la contienda política, 1824-1835», en *La prensa como fuente para la historia*, Celia del Palacio

- Montiel, coord., México, Porrúa, Conacyt, Universidad de Guadalajara.
- Flores Zavala, Marco Antonio (2006), «Del Correo Político a Actualidades de Zacatecas (notas en torno a los periódicos zacatecanos, 1824-1950)», en Celia del Palacio Montiel, coord., *Siete Regiones de la Prensa en México, 1792-1950*, México, Universidad de Guadalajara, Conacyt, Miguel Ángel Porrúa.
- González Bernaldo de Quirós, Pilar (2001): *Civilidad y Política en los orígenes de la Nación Argentina. La sociabilidad en Buenos Aires, 1829-1862*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, François Xavier (2001), «Una modernidad alternativa», en *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Fondo de Cultura Económica-MaPFRE.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (2002), «Contención del movimiento: prensa y asociaciones cívicas en Zacatecas, 1824-1833», en *Historia Mexicana*, N° 205, México, El Colegio de México, pp. 103-161.
- Ríos, Zúñiga Rosalina (2005), *Formar ciudadanos, sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*, México, Plaza y Valdés, UNAM, Cesu.

#### Hemerografía

- AHEZ, Ayuntamiento de Zacatecas, Periódico «Correo Político», Caja 1, Exp. 1. Correspondencia anónima enviada a los editores del «Correo Político» para que publiquen si así lo consideran, el estado de insalubridad que se vive en el Teúl, a causa del daño que provoca el sepultar los muertos en el panteón del centro de la ciudad, por autorización del cura, contraviniendo así las leyes. Tlaltenango, 19 de julio de 1825.
- AHEZ, Ayuntamiento de Zacatecas, Periódico «Correo Político», Caja 1, Exp. 6. Carta dirigida al señor José Luis del Hoyo por José An-

tonio Cabrera a propósito de la suscripción al periódico «Amigos del País». Ábrego, febrero 21 de 1826.

- AHEZ, Ayuntamiento de Zacatecas, Periódico «Correo Político», Caja 1, Exp. 8. Carta de Ignacio Zaldívar dirigida a los editores del Correo Político reclamando el ultraje que se hace a los ayuntamientos. 29 de junio de 1826. Zacatecas.
- AHEZ, Ayuntamiento de Zacatecas, Periódico «Correo Político», Caja 1, Exp. 16. Carta de José Coronado de Robles dirigida a los señores editores del Correo Político donde se queja del mal servicio en el envío de este periódico. 1 de septiembre de 1826. Teúl.

LA ENSEÑANZA SOCIALISTA  
EN LAS ESCUELAS CARDENISTAS  
A TRAVÉS DEL LIBRO DE TEXTO

*José Ángel Martel Esparza*

LA LLEGADA DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA A MÉXICO

El primer sexenio presidencial en la historia de nuestro país estuvo encabezado por el presidente Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940). Con la llegada de las nuevas leyes reglamentarias de un Plan Sexenal, llegaron nuevos propósitos políticos al país y un proyecto de nación con la intención de desarrollar y consolidar una política social, económica y administrativa que hiciera realidad, por fin, los ideales y postulados sociales por los que se luchó en la Revolución, iniciada en 1910.

El sexenio cardenista tenía objetivos claros y fundamentales. Aspiraba a ser un gobierno que defendiera los recursos naturales del país, buscara la justicia social, hiciera y aplicara leyes laborales a favor de los derechos de las y los trabajadores, consolidara el reparto de tierras en forma de ejidos —uno de los postulados más reconocidos de Emiliano Zapata— y, principalmente, aplicara una reforma educativa a la escuela socialista.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Elvia Montes de Oca (2008), «La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista», pp. 495-504.

Con los objetivos mencionados, el gobierno cardenista planteaba lograr un plan de acción cuyo principal objetivo fuera beneficiar a los que más lo necesitaban, las clases trabajadoras y campesinas. Se intentó crear un gobierno popular, en el cual se borrarán o disminuirían las brechas económicas y sociales entre la población de un país eminentemente rural.

El país necesitaba acciones concretas que beneficiaran a las clases trabajadoras, las cuales estaban en una situación más crítica en el medio rural. Cuando Lázaro Cárdenas calificó de «socialista» su gobierno, intentó que fuera un término que hiciera referencia a incluir y apoyar socialmente a las clases más desprotegidas, definiendo «social» como algo que repercutía de manera benéfica en toda la sociedad o en un amplio grupo de ella. Este adjetivo fue mal entendido por algunos, provocó problemas para aplicar sus propuestas e hizo que comenzara a ganar detractores, ya que el concepto se entendió como un régimen socioeconómico que, poco a poco, llevaría al país a asumir una ideología comunista.

La reforma educativa aplicada por el presidente Cárdenas en 1934 tenía la encomienda de sustentar y legitimar los ideales políticos del régimen «socialista» que quería lograr, además de ser una respuesta a la necesidad social de educación que tenía el país. Se pretendía continuar algo que Vasconcelos había iniciado en su momento, es decir, combatir los rezagos educativos aún no superados y acrecentados por la parálisis educativa que dejó el movimiento revolucionario de 1910 expandiendo la educación elemental por todos los rumbos y sectores posibles de México. El carácter social y popular que identificó a la reforma hizo que tuviera el nombre de Educación Socialista.

Ninguna de las reformas planteadas por el presidente

Lázaro Cárdenas pretendía implantar el socialismo como sistema de gobierno en México, sino que el uso de ese concepto tuvo muchas interpretaciones y creó confusiones a nivel nacional. Para el gobierno, el uso del concepto socialista se refería más bien a un tipo de escuela que estuviera al alcance y servicio de todos y que, a la vez, sirviera para reducir las desigualdades sociales y educativas que seguían impidiendo el desarrollo de la población y la consolidación de una nación fuerte y unida.<sup>2</sup>

Como ya se mencionó, la dificultad radicó en la polisemia del concepto que utilizaba la nueva escuela. Lerner señala que «en un cálculo probablemente conservador un corresponsal del *New York Times* anotó 33 definiciones»;<sup>3</sup> por ello, cada uno de los actores involucrados en la escuela socialista entendían, defendían y enseñaban, según su criterio personal, los contenidos pedagógicos relacionados con la aplicación de un socialismo a la mexicana.

Así, pasaría a manos del Estado la educación ofrecida en escuelas públicas y privadas, en cada una de las cuales se compartiría, por igual, una educación para el trabajo productivo y, «sobre todo, la educación impartida debía permitir a los alumnos crear un concepto racional y exacto del universo y de la vida social».<sup>4</sup>

La aceptación o rechazo a la reforma educativa de 1934 por parte de la ciudadanía se relacionó con lo descrito en el artículo tercero, es decir, la escuela socialista sería una educación que privilegiara la enseñanza de aspectos de índole económica, productiva y social, para dejar de lado lo religioso.

2 Elías Lomelí Llamas (2012), *Lucha por el poder: La educación socialista en Zacatecas. 1934-1940*.

3 Victoria Lerner (1979), *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940*, p. 83.

4 Elvia Montes de Oca (2008), *op. cit.*, p. 4.

Los tintes anticlericales de la enmienda al artículo tercero constitucional provocaron que la situación se volviera cada vez más compleja durante la aplicación de la reforma educativa de Cárdenas. El conflicto entre la Iglesia y el Estado encendió durante este periodo las cenizas, aún sin apagar, que había dejado la Guerra Cristera de 1926-1929. La escuela socialista tocaba las fibras sensibles de una población que, en su mayoría, era predominantemente católica y evidenciaba, además, que ambas instituciones (Iglesia y Estado) querían controlar el rumbo del país y las conciencias de niños y niñas.

De esta forma, la iglesia católica fue el grupo más perjudicado tras la aplicación de la escuela socialista, ya que las orientaciones que tomaría la educación, expresadas en el artículo 3°, limitaban la labor eclesiástica dentro de las escuelas particulares, lo que dificultaría esparcir e inculcar las ideas católicas.

Si bien durante el mandato de Lázaro Cárdenas fue usual que se mandaran cerrar escuelas particulares, el clero seguía dominando la enseñanza privada destinada a las clases media y alta de la sociedad. Fue un constante problema para el Estado (incluso antes de Cárdenas) controlar la enseñanza en estos lugares puesto que, a pesar de que se exigía desde inicio del siglo XX una educación laica (y después de 1934 una educación socialista), fue una cuestión casi imposible vigilar qué y cómo se impartía verdaderamente. Algunos planteles se negaron a obedecer y, aunque otros la aceptaban, solo lo hacían de palabra.<sup>5</sup>

De manera general, se puede decir que el cardenismo buscó promover una transformación nacional en las estruc-

~~~~~  
5 Victoria Lerner (1979), *op. cit.*

turas educativas y laborales, con la encomienda de consolidar y dar un nuevo sentido a expectativas y anhelos sembrados desde tiempo atrás con el estandarte de la justicia social. Lo que los detractores del régimen cardenista han criticado de la escuela socialista es la pobreza intelectual de la reforma educativa, no explicada por la inmensa calidad y cantidad de intelectuales heredados del ateneísmo de años precedentes, así como sus incoherencias entre la práctica y la teoría, su pragmatismo, poca claridad conceptual y su falta de consolidación en el terreno pedagógico, pues no contó con soportes culturales firmes, capaces de darle una orientación precisa y traducir las buenas voluntades en un programa pedagógico consolidado.

Más que marcar una ruptura, la reforma educativa de 1934 activó un proceso que venía gestándose desde tiempo atrás. El contexto del país de los años 30 simplemente concedió un lugar importante a los intelectuales de clase media, quienes veían en la educación un mecanismo para la integración nacional y la transformación del comportamiento, necesarios para una sociedad y un país en proceso de modernización y urbanización.

#### LOS LIBROS DE TEXTO

El libro de texto ha ido evolucionando históricamente hasta convertirse, aún en nuestros días, en el instrumento pedagógico más utilizado para transmitir a niños y niñas la ideología imperante, es decir, moldear el pensamiento para que, en determinado tiempo, cumplan su rol dentro de la compleja estructura social. Por lo anterior, los contenidos que encontramos en ellos son elaborados y constituidos de tal forma que el lenguaje utilizado y las imágenes dan

pauta a transmitir la ideología del régimen dominante de manera implícita; por ello, no es nuevo mencionar que, a lo largo de la historia de nuestro país y a nivel mundial, los libros de texto han sido controlados y regulados por los poderes políticos al mando.

La definición de libro de texto resulta tan polisémica que, incluso, se puede debatir que hace referencia o incluye otros libros con fines educativos que se utilizan de igual manera en un salón de clases. Para cuestiones prácticas en esta investigación, se definirá y reservará el término de «libro escolar» a las obras escritas, diseñadas y producidas específicamente para su uso en la enseñanza, que tienen que ver con el texto elaborado específicamente para ser la guía dentro de un espacio educativo.<sup>6</sup>

El libro de texto dentro del aula de clases cumple la clara función de ser un apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, proporcionar información específica acerca de la materia y constituir un recurso didáctico. Sin embargo, es necesario tener claro que el libro de texto no solo es utilizado con fines prácticos y educativos, pues cumple la función de ser una herramienta ideológica del Estado; en otras palabras, es una relación material entre el discurso político y su representación y asimilación en la sociedad.

El concepto de libro de texto no solo es polisémico; su complejidad también se encuentra al descifrar sus cometidos. Además de lo mencionado, el libro de texto cumple funciones como:

---

<sup>6</sup> Zaida Celis García (2011), «Los libros de texto gratuitos en México. Vigencias y perspectivas», pp. 1-8.

- a) herramienta pedagógica, porque facilita el aprendizaje;
- b) como soporte de la verdad que la sociedad cree necesario transmitir a las jóvenes generaciones, por lo que cambia considerablemente según lugar, época y régimen político; y
- c) como medio de comunicación «muy potente» que tiende a uniformar el discurso que transmite.<sup>7</sup>

De las características mencionadas, la utilizada para el enfoque de esta investigación es la relativa a la transmisión de un discurso político a los y las estudiantes, el cual cambia según el contexto y régimen al mando. El libro de texto participa directa y activamente en un proceso que Noam Chomsky llamaría «adocctrinamiento»<sup>8</sup> que, en otras palabras, se refiere a la intencionalidad con la que se elaboran los contenidos, se producen y se usan los libros de texto en los salones de clase.

En el libro de texto se involucra no solo el carácter pedagógico, didáctico y educativo sino que, para comprender el porqué de la estructura del contenido, se tiene que leer con luz ultravioleta la intencionalidad política, social y cultural con la que el libro de texto, hijo de su contexto, ha sido creado y reformado.

Según Selander, debemos entender el libro de texto como una reconstrucción social que toma como referencia el mundo exterior.<sup>9</sup> La estructura interna del libro de texto tiene, entonces, una relación con el contexto en el que se produce y, para descifrarla, se tiene que hacer una lectura metódica del mismo. Respecto a la lectura, es importante señalar que en un libro de texto, a diferencia de otro libro, la interpretación

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>8</sup> Noam Chomsky (2016), *La (des)educación*.

<sup>9</sup> Staffan Selander (1990), «Análisis de textos pedagógicos», pp. 345-354.

del contenido está institucionalmente determinada, es decir, no ofrece marcos interpretativos amplios para que el lector o lectora aporte uno propio. La escuela, que es el medio al que pertenece el libro de texto, determina y construye los marcos interpretativos del mismo.

Resta decir que cualquier libro tiene una intencionalidad y una interpretación, pero los libros de texto, además, tienen implicaciones sociales, políticas e ideológicas. Todos los libros de texto, independientemente de la materia para la que fueron elaborados, tienen características únicas que comprueban su intencionalidad dentro de su estructura académica.

Las características principales que develan las implicaciones culturales, sociales y políticas de cada libro de texto son:

Las condiciones sociales de producción —las relaciones entre el autor y el editor, las agencias de distribución, las personas e instituciones a quienes está dirigido, el tipo de consumo que se hace de ellos (una compra o un regalo). Por otra parte, el conjunto de mensajes manifiestos y latentes que poseen, a través del lenguaje, las imágenes, los temas, las alusiones, las omisiones, las actitudes y las informaciones que promueven y el contexto en que las ubican.<sup>10</sup>

El libro de texto es un elemento de transmisión de conocimientos académicos, a su vez, implícitamente, de una serie de representaciones de su contexto encaminadas a legitimar el poder del Estado al mando, para lo cual es necesario moldear los comportamientos del alumnado y orientar sus conductas hacia el cumplimiento del objetivo planteado al

---

<sup>10</sup> Martínez Moctezuma, Lucía (2001), «Los libros de texto en el tiempo».

estructurar cada uno de los libros de texto que niños y niñas llevarán a lo largo de su formación académica.

Históricamente, los libros de texto, desde su concepción como tales, han sido aprovechados por las estructuras del Estado como un instrumento de poder que controlan y usan a conveniencia para sembrar la semilla de la ideología dominante, empezando por las tierras más fértiles, es decir, las y los jóvenes. Lo anterior se ha logrado, al menos en el caso de México, debido a que el Estado ha monopolizado prácticamente todo lo relacionado con los libros de texto, su creación, autores y autoras, redacción, contenidos, edición, impresión y distribución, elevando su uso incluso a un rango constitucional, donde se menciona que los libros que imparta el Estado serán utilizados de manera obligatoria en las instituciones que comprendieron, o comprendan, la educación básica.

#### LOS LIBROS DE TEXTO DURANTE EL CARDENISMO

La reforma educativa de escuela socialista del presidente Lázaro Cárdenas creó la necesidad de modificar todos los instrumentos de la superestructura del sistema educativo mexicano de 1934. Tras su implementación, la nueva reforma creó la necesidad de modificar, además de los objetivos educativos, los instrumentos pedagógicos utilizados dentro de las aulas, como eran los libros. Los contenidos y métodos debían adaptarse para difundir y legitimar la ideología socialista que el Estado quería impartir.

La reforma a los contenidos de los libros de texto fue una necesidad inmediata, puesto que era necesario que los nuevos libros se identificaran con las tendencias socialistas de la educación. Se formó entonces un programa editorial y

una comisión integrada por escritores revolucionarios, personas que pudieran escribir al servicio de la causa socialista sin que se descuidara la parte pedagógica.<sup>11</sup>

En diciembre de 1934, después de la promulgación de la reforma educativa de Cárdenas, se encomendó a Ignacio García Téllez, Secretario de Educación Pública, diseñar un programa para la correcta aplicación y funcionamiento de la reforma, creando así el *Plan de acción de la escuela socialista*,<sup>12</sup> cuyos puntos alusivos a los libros de texto constan, básicamente, de los siguientes:

- Reforma de programas, planes y libros de texto desde preescolar hasta profesional
- Creación de diferentes tipos de escuelas para preparar suficientemente a los maestros en su tarea de educar.
- Se creó una Comisión Editora en la SEP, que en coordinación con el Departamento de Publicidad y Propaganda distribuyeron, entre 1935 y 1940, miles y hasta millones de libros de lecturas, cuadernos de trabajo, libros para el maestro, revista infantil *Palomilla*, Historia de América e Historia Universal, Manual del Campesino, mapas, las revistas tituladas *El maestro rural*, *La escuela socialista mexicana*, etc.<sup>13</sup>

Los nuevos contenidos que incluirían los libros se podían dilucidar al escuchar el informe de Ignacio García Téllez del 20 de diciembre de 1934, en el cual, a grandes rasgos, declaraba que:

---

11 Elvia Montes de Oca (2008), *op. cit.*

12 Elías Lomelí Llamas (2012), *op. cit.*, p. 32.

13 *Idem.*

La Escuela Socialista aspira elevar las condiciones de vida de los trabajadores, a aumentar el bienestar del pueblo sometido a una economía semicolonial, enseñando a mejorar nuestros sistemas de cultivo, nuestra técnica industrial [...] Es un centro de acción contra el fanatismo, los vicios y las lacras sociales y los sistemas de explotación mantenedores de la miseria y la ignorancia. Quiero con esto decir, que la nueva escuela es combativa y crítica de todos los medios de esclavitud material y espiritual que degeneran y aniquilan la dignidad humana.<sup>14</sup>

Con base en lo anterior, se retiraron de las escuelas libros que se estaban usando de periodos anteriores, ya que el discurso que contenían no simpatizaba con la nueva ideología socialista; aquellos libros, menciona Montes de Oca, estaban llenos de relatos fantásticos donde se representaba una sociedad idílica en la que dominaba la paz y armonía entre las clases sociales, provocando la resignación frente a la condición social en la que se vivía.<sup>15</sup>

Con la llegada de los nuevos libros de texto se buscó cambiar la situación, en ellos se incluirían contenidos que enseñaran a los niños y niñas a luchar contra el fanatismo religioso, los vicios, las lacras sociales y los sistemas de explotación que los mantenían en la miseria e ignorancia, como lo había mencionado García Téllez en su informe. El siguiente ejemplo de lectura, tomado del libro *Simiente* para segundo año y titulado «El tío Chema», refleja la intención del gobierno de luchar contra el fanatismo y da cuenta del tipo de lecturas antirreligiosas que los niños y las niñas encontrarían al leer:

---

14 *Ibidem*, p. 30.

15 Elvia Montes de Oca (2008), *op. cit.*

El camino que conduce a la vecina población separa los terrenos pertenecientes a don Luis Martínez, de los que son propiedad de don Chema Sánchez. Hay gran diferencia entre estos terrenos. Los del tío Chema están muy bien cuidados; en ellos se ven hermosos maizales con grandes mazorcas; frijolares frondosos; tablas de hortaliza con lechugas, rábanos, coliflores y calabazas; árboles frutales de diferentes clases. El terreno de don Luis Martínez está abandonado; las plantas que allí crecen son débiles; hay grandes extensiones de tierra sin aprovechar. El tío Chema trabaja con ardor, ayudado por sus hijos mayores. Cada año ara la tierra y, para ciertas siembras, hace uso de abonos. Don Luis lo espera todo del cielo. Pierde el tiempo en ir al pueblo cercano a rezar a la iglesia. Gasta inútilmente el dinero en comprar velas que enciende a los santos, pidiéndoles el favor de las lluvias y el logro de las siembras. Año tras año el resultado es el mismo.<sup>16</sup>

En contraposición, los contenidos de los libros de texto de la escuela socialista debían contener lecturas más realistas que mostraran a niños y niñas el mundo al que pertenecían, un lugar sin disfraces ni tapujos, haciéndoles ver el lugar que ocupaban en la escala social. Como segundo ejemplo, una lectura titulada «¡Tierra para los campesinos!» del mismo libro, *Simiente* para segundo año, da cuenta de esos relatos realistas que debían leer niños y niñas de la época basados en su contexto inmediato y los principales ideales políticos del cardenismo. En este caso, se alude al reparto agrario que estaba por lograrse en el sexenio de Cárdenas.

---

16 Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (AHENMAC); Fondo: Administración académica; Serie: Planes y programas de trabajo; N° 13; Zacatecas, Zac., 17 de octubre de 1935, f. 80-81.

Todos los hombres que viven en el campo tienen derecho a poseer un pedazo de tierra. Esta tierra debe ser de tal modo grande, que permita el sostenimiento de una familia. Por eso nuestro Gobierno se ha preocupado por repartir tierras a los campesinos. La mayor parte de los hombres del campo posee ya tierras. Llegará un día en el cual no haya un solo campesino a quien le falte un terreno propio que cultivar. Las tierras deben recibirse con gran cariño; ellas dan independencia a los trabajadores del campo, quienes se libentan así de la tiranía del hacendado que los explota [...] El cultivo inteligente de la tierra dará riqueza y bienestar a nuestros campesinos, y hará que México llegue a ser país fuerte y poderoso.<sup>17</sup>

En comparación, los nuevos libros de la escuela socialista tenían un discurso que debía incentivar el sentimiento de lucha social y motivar a la población a trabajar hasta lograr su independencia económica para no ser simples proletarios al servicio del burgués. Se necesitaba que los nuevos libros conectaran a alumnos y alumnas con su realidad desde el primer grado, que la escuela dejara de ser un simple repositorio de conocimientos sin utilidad para convertirse en el lugar en donde los y las niñas desarrollaran una conciencia social, al tiempo que abonaban a su crecimiento cultural.

Lomelí Llamas menciona, en relación con los libros de texto, que los contenidos variaban en la presentación y las analogías utilizadas en cada uno; incluso variaba la editorial que distribuía los libros entre el medio rural y el urbano.<sup>18</sup> Las

---

17 AHENMAC; Fondo: Administración académica; Serie: Planes y programas de trabajo; Núm. 13; Zacatecas, Zac., 17 de octubre de 1935, f. 65.

18 Elías Lomelí Llamas (2012), *op. cit.*, p. 45.

escuelas urbanas usaban libros de la *Serie S.E.P.* «por medio de los cuales se pretendía concienciar al niño urbano como un futuro proletario y luchador social consciente y comprometido con los de su clase social». <sup>19</sup> Para la escuela rural se distribuían los libros de *Simiente*, en los cuales se encontraban «contenidos eminentemente rurales donde se pretendía formar al futuro agrarista y cooperativista». <sup>20</sup>

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó una comisión editora encargada de revisar y aprobar los libros para que los contenidos fueran correlativos a la ideología socialista que el Estado quería difundir entre la población, principalmente desde los cimientos, con los niños y las niñas de México. Esta comisión, en coordinación con el Departamento de Publicidad y Propaganda, distribuyó entre 1935 y 1940 miles y hasta millones de libros de lecturas, ya que la preocupación de la SEP fue que ningún alumno o alumna, del campo o de la ciudad, careciera de los libros necesarios para trabajar en el aula. Entre ellos se encontraban algunos cuadernos de trabajo, libros para el colectivo docente, revistas infantiles, como «Palomilla», el *Manual del campesino*, mapas, colecciones de revistas tituladas *El maestro rural*, *La escuela socialista mexicana*, etcétera. <sup>21</sup>

La Comisión Editora se encargaba de seleccionar los contenidos, de la extensión de las lecturas, de la incorporación de ejercicios de comprobación que exigía la pedagogía moderna y, más importante, imágenes que volvieran más

---

19 Elías Lomelí Llamas (2011), *Reformas y educación. La instrucción primaria en Apulco y Nochistlán (1920-1940)*, p. 125.

20 *Idem.*

21 Elías Lomelí Llamas (2012), *op. cit.*, p. 32.

objetiva y llamativa la enseñanza. <sup>22</sup> Se delegaría la elección de sus autoras o autores a personas que no fueran los consentidos recurrentes de editoriales privadas, sino a los propios maestros o maestras en activo, con la intención de que los ideales plasmados en los contenidos académicos fueran compatibles con la realidad social de un trabajador o trabajadora al servicio de la nación.

La *Serie S.E.P.* se aprobó con un oficio del presidente Lázaro Cárdenas, fechado el 27 de febrero de 1937 y dirigido al secretario de la SEP, a raíz de lo cual se aprobaron los libros de lectura para las escuelas primarias urbanas. Fueron elaborados por la Comisión Editora Popular y en ninguno aparecen los nombres de los integrantes, de manera que los contenidos se consideran patrimonio de todos y no de un solo autor. <sup>23</sup> La serie *Simiente*, por su parte, fue escrita por el profesor Gabriel Lucio y está elaborada como libro de lectura para escuelas rurales. <sup>24</sup>

Es importante considerar que el hecho de que se unificaran los contenidos en los libros de texto de la escuela socialista, con la intención de difundir y legitimar una ideología de Estado, no significa que todos los niños y niñas del periodo se hayan formado del mismo modo. En la escuela influyen diferentes factores que hacen la diferencia en la asimilación de lo que se enseña y aprende por parte del alumnado. Un elemento fundamental es el maestro o maestra, puesto que él o ella es quien hace la selección del conocimiento a impartirse en el aula y, sobre todo, «las formas específicas, indivi-

---

22 Elvia Montes de Oca (2011), «Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940», pp. 111-130.

23 *Idem.*

24 Elvia Montes de Oca (2012), «Libros escolares mexicanos a principios del siglo XX: Rosas de la infancia, Serie SEP y Simiente», pp. 49-60.

duales, de cada estudiante para apropiarse de los contenidos, cuyo universo social y cultural los condiciona, más no los determina». <sup>25</sup>

Los maestros, las maestras y los libros de texto juegan un papel de correlación fundamental para la transmisión de la ideología de Estado, pues pueden servir a los objetivos del gobierno o, por lo contrario, impugnar esas políticas dentro del salón de clases; incluso, maestros y maestras pueden ponerlas en contra para promover su oposición de manera activa, no solamente pasiva. Pasivo, también, podría ser el hecho de que los alumnos o las alumnas realizaran la lectura de estos libros de manera individual, por el simple hecho de leerlos y cumplir con el programa académico.

## REFERENCIAS

- Chomsky, Noam (2016), *La (Des)educación*, Barcelona, Ed. Crítica.
- García, Celis Zaida (2011), «Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia perspectivas», en *Memorias electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.
- Galván Luz y Martínez, Lucía (2010), coords., *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, CIESAS.
- Lerner, Victoria (1979), *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista*, México, COLMEX.
- Lomelí, Elías (2011), *Reformas y educación. La instrucción primaria en Apulco y Nochistlán (1920-1940)*, Zacatecas, SEP.
- Lomelí, Elías (2012), *Lucha por el poder: La educación socialista en Zacatecas. 1934-1940*, Zacatecas, Secretaría de Educación y Cultura.

---

<sup>25</sup> Luz Elena Galván y Lucía Martínez (2010), coords., *Las disciplinas escolares y sus libros*, p. 38.

- Martínez Moctezuma, Lucía (2001), «Los libros de texto en el tiempo» [en línea] [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_29.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm) (recuperado el 10 de octubre del 2018).
- Montes de Oca, Elvia (2008), «La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista», en *EDUCERE*, Vol. 12, N° 42, Venezuela, IRESIE.
- Montes de Oca, Elvia (2011), «Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940», en *Perfiles educativos*, Vol. 29, núm. 117, México, IRESIE.
- Montes de Oca, Elvia (2012), «Libros escolares mexicanos a principios del siglo XX: Rosas de la infancia, Serie S.E.P. y Simiente», en *La colmena*, núm. 76, México, UAEMEX.
- Selander, Staffan (1990), «Análisis de textos pedagógicos», en *Revista de Educación*, núm. 295, España, Instituto de Educación de Estocolmo e Instituto para la Investigación de Textos Pedagógicos.
- UNAM. (2009). «Texto original de la Constitución de 1917 y de las reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación del 5 de febrero de 1917 al 1o. de junio de 2009», en *Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, México.

## Acervos

- Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» (AHENMAC); Fondo: Administración académica; Serie: Planes y programas de trabajo; N° 13; Zacatecas, Zac., 17 de octubre de 1935, fs. 65, 80-81.

*EL PORVENIR: UN LIBRO DE TEXTO  
PARA LA CONSTRUCCIÓN DE FUTURO.  
REFLEXIONES EN TORNO  
AL LIBRO DE TEXTO COMO DISCURSO*

*Oliva Solís Hernández  
Miriam Herrera Aguilar*

**INTRODUCCIÓN**

Dentro de la Historia de la Educación, el papel jugado por los libros de texto ha sido una herramienta fundamental para el estudio de las ideas. En este trabajo, desde la perspectiva del discurso, damos cuenta de cómo las ideas, estereotipos y pautas sociales se reproducen o se transforman, legitimando un cierto orden social y cuestionando el que le antecedía. Bajo estos supuestos, analizamos, desde la propuesta de Foucault, la forma en que el libro *El Porvenir*, utilizado como libro de texto durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, delinea los cauces por donde deberá transcurrir la educación básica rural en México.

En el primer apartado se esboza el papel asignado a la educación en el proceso de la construcción del estado-nación en México durante el periodo cardenista. En el segundo, damos cuenta de la educación rural y los libros de texto que aprobó el Estado, haciendo especial énfasis en el caso del libro *El Porvenir*. Finalmente, presentamos, a modo de con-

clusiones, una serie de reflexiones sobre las ideas que propone el texto comentado.

#### EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO-NACIÓN MODERNO EN MÉXICO

Siguiendo a Tilly,<sup>1</sup> el proceso de construcción del Estado pasa por cuatro etapas; de ellas nos interesan las dos últimas, que corresponden a la identificación y la legitimación. La identificación supone la construcción de una serie de símbolos que deben ser apropiados por las y los individuos para, a través de ellos, sentirse partícipes de algo. La legitimación, por su parte, asegura la apropiación y le otorga peso. En su texto *La Era del Imperio*, Hobsbawn señala cómo la educación jugó un papel central en el proceso de la construcción de la nacionalidad y las naciones. El autor muestra que, en un afán por darle fundamento a la «nación imaginada», los estados invirtieron grandes cantidades de dinero en la educación, pues antes de la televisión ningún medio de comunicación se podía equiparar con la eficiencia de las aulas en la construcción de una identidad. Así pues, los estados-nación «crearon con celo y rapidez [...] ciudadanos homogenizados».<sup>2</sup>

En el caso de México, al terminar lo que se ha denominado Maximato, el país enfrentaba el desafío de construir una nueva visión del Estado, más democrático, más moderno y, a la vez, más nacionalista y más cercano a los ideales de la Revolución.

El nacionalismo mexicano comienza a construirse después del triunfo de la Revolución sobre una serie de pilares culturales que, hasta la fecha, nos siguen definiendo e iden-

---

1 Elvia Montes de Oca Navas (2007), «La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940».

2 Eric Hobsbawn (2009), *La Era del Imperio*, p. 160.

tificando: el legado revolucionario-social expresado en la lucha por los derechos laborales y sociales. Estos valores se expresaban en el agrarismo, el indigenismo y la catolicidad que se actualizaban una y otra vez a través de la música tanto culta como popular, el cine (en el que se reproducían estereotipos de todo tipo: de género, de raza, de clase, y se homologaban regiones o naciones a través del vestido, la comida y otros elementos culturales), así como de la prensa y, en general, de las políticas públicas implementadas durante el cardenismo.

El General Lázaro Cárdenas subió al poder en 1934 y se mantuvo en él hasta 1940. Durante su mandato se caracterizó por tratar de hacer realidad lo estipulado en la Constitución de 1917 que, por diversas circunstancias, se había retrasado: educación laica y gratuita, reparto agrario, respeto a los derechos laborales y separación de la iglesia y el Estado. Se inclinó ideológicamente hacia la izquierda en esta búsqueda, encontrando en el socialismo los referentes más cercanos a su acción.

Lázaro Cárdenas fue el primer presidente de México que propuso un plan sexenal en el que delineó sus objetivos de gobierno. La elaboración del plan, hecha por una comisión del Partido Nacional Revolucionario, manifestaba la posición del Estado:

...el Estado meicano habrá de asumir y mantener una política reguladora de las actividades económicas de la vida nacional; es decir: franca y decididamente se declara que, en el concepto mexicano revolucionario, el Estado es un agente activo de gestión y ordenación de los fenómenos vitales del país; no un mero custodio de la integridad nacional, de la paz y el orden públicos.<sup>3</sup>

---

3 Lázaro Cárdenas del Río, *Plan Sexenal 1934-1940*.

En este contexto, la educación fue eje central para la construcción de la nación. Ya desde José Vasconcelos la educación era uno de los grandes retos del país. Para atenderlo de forma más particular, se creó la Secretaría de Educación Pública en 1921. Desde ahí se comenzó una cruzada por la alfabetización y la difusión de la lectura, pero cimentada sobre las bases de la alta cultura y los modelos clásicos. Con Cárdenas, ese modelo fue sustituido para hacerlo más cercano a la población, predominantemente rural.

Durante el cardenismo, la educación sirvió como eje aglutinador de las demandas de la nación consideradas más urgentes: mejorar la salud pública, incrementar la producción agrícola, mejorar las condiciones del obrero y del campesino y reducir el analfabetismo incrementando, en la medida de lo posible, la educación superior. Todas estas necesidades quedaron expresadas en el plan sexenal como objetivos prioritarios y luego se tradujeron en acciones e ideología a través de las políticas públicas, los planes de estudio y los contenidos de los libros de texto.

El control del Estado sobre la enseñanza primaria y secundaria que se impartía se ejerció a través de una serie de puntos:

- Primero. Sobre la orientación científica y pedagógica del trabajo escolar.
- Segundo. Sobre la orientación social.
- Tercero. Sobre el carácter de escuela no religiosa y socialista que deberá tener.
- Cuarto. Sobre la preparación profesional adecuada que se exigirá a los directores y maestros de las escuelas particulares.

- Quinto. Sobre las condiciones higiénicas que deberán llenar los planteles privados.
- La escuela primaria, además de excluir toda enseñanza religiosa, proporcionará respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos, para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que los rodea y de la sociedad en que viven, ya que de otra suerte la escuela no cumplirá su misión social.<sup>4</sup>

Para alcanzar los fines establecidos, el Estado se propuso impulsar la educación a través de la creación de las escuelas rurales, la creación del Instituto Politécnico Nacional, la creación de las Normales Rurales (que forjarían a las maestras y los maestros encargados de liberar a la patria) y la creación del Sistema Tecnológico en sus regiones.

El énfasis estaría, primero, en la reforma al artículo 3º constitucional y, luego, en la implementación de una política pública que pudiera hacer efectiva la meta: liberar a los mexicanos y mexicanas del yugo al que estaban sometidos (por la iglesia, la tradición, la pobreza) a través de una educación efectivamente laica, democrática, socialista, nacionalista y popular.

En este cometido, tanto las escuelas rurales como las normales rurales fueron la punta de lanza. Las normales rurales, según Padilla:

...se originan con las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas que se construyeron a principios de los años veinte. Las normales regionales debían

---

<sup>4</sup> *Idem.*

formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y a escribir, e introducirían nuevas técnicas de agricultura [...] En 1926, las regionales campesinas pasaron a ser normales rurales, y para 1931 ya existían 16.<sup>5</sup>

Las normales rurales serían el campo de formación no solo de los maestros, pensados como apóstoles y misioneros, sino también de las futuras generaciones de campesinos mexicanos, capaces de transformar la realidad social. Las normales adoptaron el modelo de J. Dewey, asumiendo que «[e]l énfasis que ponía Dewey en la necesidad de integrar a las escuelas con la comunidad, era otro elemento natural de las escuelas rurales cuyos maestros serían no solo educadores, sino líderes sociales».<sup>6</sup>

El maestro rural sería luego el encargado de educar a niñas, niños, jóvenes y adultos (porque su acción iba más allá de las aulas y se enfocaba en la comunidad toda) para transformar la realidad. Asumía un compromiso social que lo convertía en agente de cambio, promotor social y liberador de conciencias, las cuales, se pensaba, estaban dominadas por el clero. Así, las normales rurales eran no solo laicas, sino incluso ateas. Ahí se enseñaba a los profesores la idea de participación y justicia social, lo que impelía al maestro a oponerse al caciquismo, el clericalismo y toda forma de sometimiento. Finalmente, el maestro rural formado en las normales rurales sería un promotor de los ideales del Estado: el reparto agrario y la conquista de derechos sociales.<sup>7</sup> Su

5 Tanalis Padilla (2009), «Las normales rurales: historia y proyecto de nación», p. 88.

6 *Ibidem*, p. 89.

7 David L. Raby, «Los maestros rurales y los conflictos sociales en México».

participación en estos procesos forma parte del estudio de los movimientos sociales de la época.

#### LAS ESCUELAS RURALES

El proyecto educativo iniciado por Vasconcelos y continuado por Cárdenas asumía que la educación debía ser diferenciada para adecuarse a las condiciones del medio,<sup>8</sup> lo cual permitió distinguir entre la escuela urbana y la escuela rural, que debía pensarse como un medio para instruir pero, sobre todo, para mejorar la condición social, para responder a las condiciones de la población rural en términos de acceso a servicios de salud, producción agrícola, participación política, etc. La educación rural se estructuró en torno a cuatro ejes: salud, trabajo, familia y recreación. Estos cuatro ejes, emanados del Plan Sexenal, quedaron luego reflejados en los contenidos de los libros de texto.

#### LOS LIBROS DE TEXTO

La educación, formal o informal, pertenece a un proceso de socialización a través del cual las generaciones mayores instruyen a las sucesoras en una serie de ideas y visiones de mundo, reproduciéndolo y legitimándolo al mismo tiempo. Introducir una nueva visión supone un rompimiento, una crisis que debe ser subsanada; en este caso, se subsanaría a través de la formación de maestros y maestras en la nueva visión y luego en la difusión de las nuevas ideas. En términos educativos, las lecturas en común que se hacían del periódico *El Nacional*, de folletos como los editados por la Secretaría de Acción Agraria del PNR o de los propios

8 Alfonso Rangel Guerra (2006), «La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL».

libros de texto, eran espacios para la formación del pensamiento en la línea establecida por el Estado.

Dado que el Estado era el rector de la educación, los contenidos de los libros, revistas, periódicos, folletos y programas radiofónicos eran autorizados por él. El contenido de un libro debía pasar por la revisión de una comisión para aprobarse. Dice Montes de Oca: «[s]e crearon comisiones lectoras y dictaminadoras de textos, las que además autorizaron su producción y circulación, controlado todo desde el gobierno federal. Así se legitimó una visión impuesta por las políticas educativas vigentes, con el propósito de conservar el dominio hegemónico y el consenso social».<sup>9</sup>

Muchos fueron los libros de texto que se aprobaron. Montes de Oca<sup>10</sup> menciona algunos de ellos, sin embargo, no incluye el texto que ahora analizamos: *El Porvenir*, presentado como libro de lecturas para los alumnos del 3º y 4º año de la educación primaria rural. El libro, editado en 1937, formaba parte de la Biblioteca Cuauhtémoc y estaba basado en el Plan Sexenal Infantil. Su autor fue el profesor Rafael Ramírez,<sup>11</sup> considerado como uno de los fundadores de las escuelas rurales y teórico de la educación rural.<sup>12</sup>

---

9 Elvia Montes de Oca, *op. cit.*

10 *Idem.*

11 Don Rafael Ramírez Castañeda nació el 30 de diciembre de 1884 en el estado de Veracruz. Cursó la educación normal en la Escuela Normal de Veracruz y al término de la Revolución Mexicana se insertó a las misiones culturales vasconcelistas. Más tarde fue impulsor y teórico de la educación rural, basada en buena parte en su trabajo como profesor en áreas rurales y en la influencia pedagógica de J. Dewey. Además de la enseñanza, como parte de su trabajo se dedicó a la escritura de libros destinados tanto a los estudiantes de las escuelas rurales como a los docentes. Entre estas obras destacan: *Cómo dar a todo México un idioma*, *La enseñanza de la escritura*, *Organización y administración de las escuelas rurales*, *La enseñanza del lenguaje* y la serie de libros de los que forma parte *El Porvenir*. Araceli Navarro Cruz (2009), «Don Rafael Ramírez Castañeda: su obra educativa».

12 *Idem.*

### *EL PORVENIR*

Encontramos el libro analizado en un cajón de trebejos. Según consta en la primera página, fue un regalo que hizo Miguel Bárcenas a Guadalupe Arteaga de León. Como estaba junto a un montón de revistas, folletos y otros libros en condiciones de abandono, está muy maltratado. Las páginas iniciales están roídas por la polilla, algunas están desprendiéndose, el lomo (confeccionado de tela) casi ha desaparecido, pero aún es legible y está íntegro.

El libro está encuadernado en pasta dura y a color. En la portada aparecen un niño y una niña contemplando el pueblo El Porvenir desde lo alto de una colina. La niña y el niño, bien peinados y vestidos, llevan bajo el brazo un libro. Inferimos que no solo contemplan el pueblo, que luce activo, alegre, ordenado y limpio, sino también el futuro, el porvenir mismo de la nación, el cual luce prometedor, pues el cielo aparece espléndido.

En las palabras dirigidas a los maestros, el autor expone que el libro fue expresamente escrito para las «masas rurales del país» y pretendía «orientar la actitud y la actividad de los alumnos hacia rumbos socialmente provechosos [...] Es un libro de lectura que empuja e incita a la acción». Añade que, además de pensar en los alumnos, pensó también en los maestros, de manera que el diseño de sus actividades «responda a las necesidades de la comunidad en que trabajan».<sup>13</sup> Como vemos, la propuesta de Ramírez es congruente tanto con los postulados del Plan Sexenal como con los de la pedagogía de Dewey.

El libro está organizado en siete apartados en los que se revisa la salud, el hogar y la vida doméstica, la vida econó-

---

13 Rafael Ramírez (1937), *El Porvenir*, p. 9.

mica, la vida social y recreativa, la vida cultural, el Comité central de Inspección y unas consideraciones finales tituladas «Mirando El Porvenir». A su vez, la propuesta pedagógica gira en torno a cuatro dimensiones: lo individual, lo familiar, la escuela y la comunidad.

El texto, inferido de la lectura, propone como método para la transformación social la reflexión y, luego, el diálogo, la toma de acuerdos, la constitución de comités y la inspección para vigilar el cumplimiento de los convenios. Propone, de acuerdo con las ideas del papel del profesor como agente de cambio, que sea promotor y guía de la comunidad en la toma de decisiones, todas ellas de forma colegiada, en asambleas.

El texto sugiere en varios momentos que las colectividades, los niños y las niñas, las personas adultas, los campesinos, los padres y las madres de familia aprendan a dialogar, proponer y actuar. Una de las primeras cosas que los estudiantes deben saber es cómo conducirse en una asamblea, cómo pedir la palabra, cómo dar cuenta de las discusiones, cómo tomar acuerdos, el papel del voto y la constitución de comités para gestionar y supervisar. Esa es la metodología que aparece en las diversas dimensiones sociales que aborda el texto, las cuales estaban en sintonía con los problemas centrales identificados por el Plan Sexenal.

La lectura de cada apartado propone la invitación del profesor a los niños y a la comunidad para pensar en cómo, desde su posición, pueden contribuir a la resolución de los problemas nacionales. Las tareas suponen la reflexión y la propuesta, asumiéndose los estudiantes como personas responsables del mejoramiento de su comunidad. Por ejemplo, en el ramo de la salud, primero que aborda el texto, los niños proponen cosas como bañarse todos los días, cambiar cons-

tantemente su ropa y mantenerla limpia, lavarse las manos y la boca, peinarse, cortarse el cabello y las uñas, lavar los alimentos, mantener limpios los espacios domésticos y los públicos, separar a los animales de los humanos y una serie de prácticas que tendían a mejorar la higiene, tanto personal como pública. Proponen también iniciar una campaña contra el alcoholismo y otra para que toda la población acuda a vacunarse, así como aprender los primeros auxilios.

La estrategia del autor para alcanzar los fines propuestos por el Plan Sexenal era clara: hacer parecer que las propuestas habían emanado del pueblo, cuando en realidad venían de una política del Estado que actuaba a través de los libros y de los profesores, formados en esa línea.

Una vez acordados los puntos sobre los cuales se trabajaría, se distinguía lo correspondiente al individuo, a la familia, la escuela y la sociedad, mostrando de esa forma las diversas esferas de actuación de los estudiantes en la construcción de la nación. El discurso enfatiza la idea de que no se puede transformar nada si no se comprometen todos, varones y mujeres, niños y adultos, comunidad y Estado.

Se asume que los más grandes tienen la obligación de ser modelos para los más pequeños, por ello, en algunos momentos son los estudiantes de niveles más avanzados los que enseñan a los de grados inferiores. Ernesto es un ejemplo: él enseña a sus compañeros, diciéndoles «camaradas», que el gobierno está implementado una serie de acciones en materia de salud; les informa que el gobierno construirá Unidades Sanitarias a través de las cuales canalizará una serie de campañas para combatir enfermedades, enseñar la crianza de niños para disminuir las muertes infantiles, mejorar la alimentación, vacunarse, incrementar la población y disminuir

las enfermedades propias de ciertas regiones, como las de «tierra caliente».

El método expositivo usado en el apartado de la salud es replicado en los posteriores. El segundo versa sobre el mejoramiento de la vida doméstica. En este punto se aborda la dimensión familiar, pensada bajo el modelo tradicional, patriarcal, de familia nuclear, con roles asignados según el sexo de las y los integrantes. Se propone que «la mamá es el alma de la casa: Ella es la guardiana del hogar, la ejecutora de todas las tareas domésticas y la que cría y educa a las criaturas».<sup>14</sup> Se propone también, todo ello en asamblea, que los niños pueden participar en las labores «generales» de la casa (como acarrear el agua o la leña, cuidar a los animales, llevar el nixtamal al molino, entretener a los niños más pequeños o cuidar la hortaliza) y las labores de cocina (como poner la mesa, lavar los trastes, barrer, etc.). Asumen que si todos participan en las labores del hogar, los padres, las madres y las personas adultas pueden tener más tiempo para realizar otras actividades y todos se responsabilizarán de su mantenimiento.

Se insiste en el aprovechamiento de los recursos, que se asumen como escasos, y se expone la necesidad de reconocer que, aunque no todos estemos de acuerdo con las propuestas, todos deben plegarse a ellas si se aprueban por la mayoría, pues solo de esa forma es posible alcanzar las metas. Se destaca también la idea de que es necesaria la cooperación para hacer las cosas: trasteros, mesas, ropa, siempre manteniendo la división sexual del trabajo, la cual queda más claramente visible en el tercer apartado.

En el rubro de la vida económica, los niños «medianos» piensan en cómo pueden ayudar a mejorar las condiciones

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 48.

económicas de sus familias y de su comunidad. Asumen, después de la reflexión, que pueden ayudar en la selección de las semillas, la limpieza de los corrales, el alistamiento de los utensilios o el desyerbe de los campos. También van a colaborar en el cuidado de los animales dándoles de comer, haciendo pequeñas reparaciones, etc. En esta línea, los niños son copartícipes de los quehaceres de la casa, del campo y de la escuela. Actúan en todas y cada una de las esferas de la vida cotidiana.

En el apartado de Recreación, el texto hace énfasis en la necesidad de todas las personas a recrearse, al tiempo que distingue la recreación entre las niñas y los niños, los y las jóvenes y las personas adultas. Se proponen elementos para la recreación y, al mismo tiempo, la formación, la enseñanza de cantos, juegos, obras de teatro, así como la práctica de ceremonias cívicas, días de campo y deportes, pues a través de ellos se ejercita el cuerpo, se aprenden valores y se combaten los vicios. La recreación se vincula luego con la vida cultural, a la cual todos, según el texto, tienen derecho.

A lo largo de las lecturas propuestas se hace evidente que la voz del maestro y sus deseos son, en realidad, la voz del Estado, y son sus deseos los que se deben alcanzar. Enriqueta, la relatora del segundo apartado, dice que hay que esforzarse por alcanzar los deseos del maestro: «apoyemos nosotros con todas nuestras fuerzas al maestro para que sus esperanzas con respecto a nuestro pueblo se realicen».<sup>15</sup> Esos deseos de complacer al maestro aparecen continuamente. Está presente el deseo de agradar y de quedar bien.

Aparece en el discurso una formalidad que no es propia de la voz de los niños, aunque sean «medianos». Todos los niños y niñas se conducen correctamente: se hablan con respe-

---

<sup>15</sup> *Idem*.

to, piden la palabra, asumen las responsabilidades propias de sus cargos, agradecen o se disculpan con mucha propiedad, lo cual, seguramente, estaba muy alejado de la realidad de los niños en las comunidades rurales de nuestro país en los años 30.

Las clases que, se supone, cursaban los niños (de las que eran apoyo los libros) consistían en economía doméstica, agricultura elemental, pequeñas industrias, aprendizaje de oficios y cursos prácticos con personas de la comunidad que se dedicaran a ellos.

Existe también otra constante: la formación política de los niños, primero en la participación activa de las discusiones, la pertenencia a comités y la incorporación al «Club de exploradores»; luego, con la posterior afiliación a las «Juventudes Revolucionarias» y, finalmente, al Partido Político Social de los Trabajadores. La formación se pretende integral: moral, física y política. Solo de esa manera, se pensaba, se podría incidir positivamente en el cambio social y en la construcción de una nueva nación.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Pese a que el texto es inclusivo en muchos sentidos (siempre aparecen niños y niñas, personas adultas y jóvenes, etc.), en otros sigue reproduciendo el sistema patriarcal y sexo genérico. Por ejemplo, en el apartado segundo, relacionado con la vida doméstica, la relatora es una mujer que expresa que «es un asunto que le encanta».<sup>16</sup> La idea de familia propuesta es la tradicional, con roles asignados según el sexo. Replica la idea de la nación como familia, solo que más grande.

El Estado, responsable de la felicidad de sus ciudadanos, se presenta bajo la figura del maestro. Él es la guía. A través

~~~~~  
<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 46.

de su voz se difunde el modelo de nación perseguido. La palabra del maestro es la palabra del Estado. A través suyo, se difunden los ejes del Plan Sexenal: mejora a la salud, a la familia, a la comunidad; protección del campo, de los bosques y de los recursos naturales con los que cuenta el país. Formación de cuadros políticos que, a través de diversas organizaciones, aglutinan e integran al partido dominante.

Se insiste en formar ciudadanos activos y participativos en la toma de decisiones. Se les enseña a conducirse bajo la figura de una asamblea donde la discusión y la toma de acuerdos son esenciales, así como la necesidad de un comité de vigilancia que garantice que todos los acuerdos se cumplan.

La lectura, en este texto, se vuelve el vehículo a través del cual el Estado transmite un modelo de nación. El discurso es el hegemónico, no porque sea el que predomina socialmente, sino porque es el que se quiere imponer desde el poder. Sin embargo, los alcances del discurso aún están por conocerse. El tiempo que este modelo pedagógico se empleó fue muy breve. En 1940, tras el fin del cardenismo, la política nacional viró hacia la derecha para alinearse con el gobierno norteamericano en un contexto de mundo bipolar, por lo cual los libros de texto propuestos por el cardenismo, así como la escuela rural y las normales rurales, perdieron vigencia y se transformaron en fuentes de inquietud y suspicacia por sus ideas revolucionarias e izquierdistas. Así, la educación rural, planteada como una vía para la transformación social, pasó a la historia.

#### REFERENCIAS

Hobsbawm, Eric (2009), *La Era del Imperio*, Buenos Aires, Ed. Crítica.  
Montes de Oca Navas, Elvia, «La educación en México. Los libros

- oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940», en *Perfiles Educativos*, N° 117, noviembre del 2007 [en línea] <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n117/v29n117a6.pdf> (recuperado el 22 de octubre de 2018).
- Navarro Cruz, Araceli, «Don Rafael Ramírez Castañeda: su obra educativa», tesina para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, SEP, marzo del 2009 [en línea] <http://200.23.113.51/pdf/26112.pdf> (recuperado el 23 de octubre de 2018).
- Padilla, Tanalís, «Las normales rurales: historia y proyecto de nación», en *El Cotidiano*, num. 154, marzo-abril 2009, pp. 85-93, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México [en línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009> (recuperado el 23 de octubre de 2018).
- Plan Sexenal 1934-1940 [en línea] [https://es.wikisource.org/wiki/PNR:\\_Plan\\_Sexenal\\_1934-1940](https://es.wikisource.org/wiki/PNR:_Plan_Sexenal_1934-1940) (recuperado el 22 de octubre de 2018).
- Raby, David L., «Los maestros rurales y los conflictos sociales en México», en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, México [en línea] <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/viewFile/1210/1101> (recuperado el 23 de octubre de 2018).
- Ramírez, Rafael (1937), *El Porvenir*, Biblioteca Cuauhtémoc. Plan Sexenal Infantil.
- Rangel Guerra, Alfonso, «La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL», en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 28, núm. 2, 2006, pp. 169-176, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México [en línea] <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086008.pdf> (recuperado el 23 de octubre de 2018).

## NOTAS SOBRE LA «MEMORIA PROFESIONAL» DE LA MAESTRA ANTONIA MEDINA, 1937-1965

*Blanca Ruth Pérez Picos*  
*Ma. Edita Solís Hernández*

De los temas históricos relacionados con la educación en nuestro país, uno de los más ricos es el de los maestros rurales. El tema ha sido abordado ya desde distintos enfoques, lo que facilita entender la concepción que se tuvo de ellos, no solo desde su origen, sino también desde miradas a partir del periodo del México post-revolucionario.

En algunos trabajos realizados sobre los maestros rurales en México, se aprecia una tendencia regionalista que sitúa sus temáticas en espacios históricamente ubicados en las entidades del país y cuyos enfoques son de nuestro interés: Montes de Oca<sup>1</sup> aborda a los maestros del Estado de México y la educación de la primera mitad del siglo XX; Oresta López<sup>2</sup> trabaja sobre las maestras de la región del Mezquital, en el estado de Hidalgo.

Las presentes notas centran la mirada en la representación de los maestros rurales y algunas diferencias de género observables dentro de los principales grupos sociales en los

1 Elvia Montes de Oca Navas (1998), *La educación socialista en el Estado de México 1934-1940. Una historia olvidada*, pp. 101-276.

2 Oresta López (2001), *Alfabeto y enseñanzas domésticas el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, pp. 123-184.

que se desempeñaban. Se destacarán elementos representativos en cuanto a actividades de hombres y mujeres a través de información personal de la vida profesional de la maestra Antonia Medina que permita *hacer* una inferencia histórico-analítica sobre las condiciones cotidianas para maestras y maestros rurales del periodo 1937-1965, así como la representación de los mismos.

El objeto de estudio surge a partir de la recuperación de la «Memoria del Servicio Social y Práctica Profesional», de Antonia Medina Vega, documento de 1965 que presentó en su examen profesional para obtener el título de Profesora de Educación Primaria. La maestra en cuestión nació el 11 de mayo de 1920 en el estado de Sinaloa y su incursión como maestra rural se dio a partir de 1937, fecha en que concluyó su educación primaria. A partir de ese tiempo, hasta culminar su preparación con el servicio social, va a desempeñarse en diez escuelas y comunidades distintas, pasando por los estados de México e Hidalgo pero, mayormente, en su natal Sinaloa.

El relato documental de la maestra Antonia<sup>3</sup> es el centro de este trabajo. La «Memoria» deja ver detalles, tanto materiales como de usos y costumbres habituales, de los espacios en los que laboró. Se incluye la descripción de espacios como casinos, teatros y cines con los que contaba la ciudad de Cuiliacán, sede de la escuela donde realizó el servicio social, lo cual permite esbozar el contexto sociocultural de la población de esos años en el estado de Sinaloa.

---

3 Antonia Medina Vega (1965), «Memoria del Servicio Social y Práctica Profesional», p. 27.

#### ALGUNOS ANTECEDENTES

Se han documentado casos de maestras de la época post-revolucionaria a quienes les tocó enfrentar grandes cambios en relación con el rol de mujeres que trabajaban por un salario. Un ejemplo que sobresale —y que expone Carlos Monsiváis en el prólogo que realizó para el trabajo de Cano— es el sucedido en Tacámbaro, Michoacán, en la década de los años treinta, a María Salud Morales. Vaughan y Olcott comentan: «La profesora comprendiendo el peligro en que se encontraba, se negó a salir del lugar [...] la mataron a golpes con palos y piedras».<sup>4</sup> Este caso de violencia desenfrenada por parte de la sociedad muestra cómo, en las comunidades más tradicionales, se concebía de forma negativa el trabajo que desempeñaban las mujeres en el campo laboral de la educación. La investigación documental hace posible encontrar otros casos similares con diferentes grados de agresión.

Se conoce también el trabajo de Verónica Ruiz,<sup>5</sup> quien presenta un análisis a la función editorial en la época posrevolucionaria; esta mirada permite apreciar los imaginarios ideológicos detentados por las instituciones formales de la época, Gobierno y Secretaría de Educación Pública (SEP), respecto a las funciones y objetivos de los maestros rurales en las comunidades donde se desempeñaban, así como la relación de la vida del campesino que, se decía, necesitaba ser capacitado sobre el trabajo de campo y que llevó a «la creación de un personaje llamado Gejo, quien representaba un ejidatario que hablaba sobre diversas situaciones cotidia-

---

4 Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan & Jocelyn Olcott (2009), comps., *Género poder y política en el México posrevolucionario*, p. 31.

5 Verónica Ruíz Laguier (2013), «El maestro rural y la revista de educación. El sueño de transformar el país desde la editorial», p. 47.

nas en el campo [...] proporcionaba consejos y propagaba una actitud comprometida con los problemas ejidales». Dado el desconocimiento o limitadas funciones de la mujer en el mismo ámbito, señala Ruiz que, además, había que dar la misma orientación para ellas y, ¿quién mejor que los maestros rurales?

#### MOLDURA CONCEPTUAL

De Jazmín Cuevas<sup>6</sup> se considera el concepto de representaciones sociales que cita del padre de la misma corriente, el francés Serge Moscovici: «la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen tangible la realidad». En otras palabras, se entiende como el conjunto de conocimientos presentes y flexibles, recreados de manera colectiva que, al tiempo que producen, también son usados por los individuos en la vida social para interpretar el mundo.

Por otra parte, Marcela Lagarde,<sup>7</sup> antropóloga que aporta a las teorías de género y a lo relacionado con la equidad, presenta una clasificación de categorías generales nombradas como *cautiverios*, en las que se puede apreciar la representación social que se ha concebido históricamente de las mujeres. Aunque no presenta un apartado para las docentes, mucho menos la precisión de maestra rural, sirve de guía genérica y comparativa para revisar la trayectoria docente de la maestra Antonia desde un enfoque transversal de género.

Al mismo tiempo, hay que considerar que los actores de carne y hueso son invisibilizados en las visiones macro,

6 Jazmín Cuevas (2016), «Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa», p. 111.

7 Marcela Lagarde y de los Ríos (2011), *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, p. 152.

que no se interesan por las condiciones en las que sucede la pretensión educativa o cómo lo vive cualquiera de sus integrantes, entre ellos los docentes, siempre y cuando el sistema continúe con su función explícita e implícita dentro de la estructura y proyecto social particular. En el texto de Salomón, Pierre Bourdieu sostiene que:

La sociología de la educación asume el papel específico que le corresponde, cuando se considera asimismo (*sic*) como la ciencia de las relaciones entre la reproducción social y la cultura. Es lo que hace cuando se esfuerza por determinar hasta qué punto contribuye al sistema educativo a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas de clases, al participar en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases.<sup>8</sup>

La idea resulta reveladora en cuanto a la necesidad de buscar los mecanismos a través de los cuales, a pesar de un proyecto y actividad educativa formal, las cosas, los hechos sociales, se mantienen igual, de acuerdo con un sistema de poder/gobierno que mantiene a los individuos en un mismo espacio y condición social con mínima movilidad o cambio.

#### LA ELABORACIÓN

El trabajo que se presenta es descriptivo y parte de la revisión documental guiada por intereses de conocimiento específicos. La mirada es retrospectiva, de carácter histórico, centrada en el análisis de una memoria escrita que, a su vez,

8 Magdalena Salomón (1980), *Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*, p. 17.

contiene documentos cotidianos. Se hace énfasis en las características de la educación y las conductas y actividades de género en el espacio de la escuela rural mexicana. En la línea histórica, el trabajo se lleva a cabo a partir de la inferencia y comparación que permite llegar a conclusiones mediante indicios obtenidos en el proceso de recopilación de información y su análisis. Jiménez cita a Carlo Ginzburg, historiador italiano abanderado de la microhistoria, quien propone una indagación a partir del método indiciario de diversos aspectos, entre ellos:

1. Hay un llamado al investigador de lo nuevo, el cual debe actuar sin redes de protección historiográfica e ideológica.
2. En el método indiciario se presta más atención a lo micro social, es decir, se explican ideas, actitudes y modelos de cultura mediante un examen intensivo de una persona, un documento o una localidad.<sup>9</sup>

Lo anterior presenta la metodología a implementar en el análisis del documento memorístico; se pretende identificar las representaciones a partir de las ideas, actitudes y modelos culturales que la fuente proporciona.

La pertinencia empata con la pretensión de rescatar información del pasado a partir de testimonios figurativos como imágenes fotográficas, dibujos, documentos generales y el propio contenido simbólico de la memoria de la maestra Antonia, en cuya valoración el indicio puede contribuir a conjeturar y descifrar aspectos importantes

---

<sup>9</sup> Absalón Jiménez (2012), *Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario*, p. 22.

para comprender la relación entre las representaciones y el género.

#### EL DOCUMENTO MEMORÍSTICO

Como parte de la enseñanza que en aquella época recibían los maestros en los Institutos Federales de Capacitación del Magisterio (IFCM), al finalizar su formación tenían que elaborar una «Memoria del Servicio Social y Práctica Profesional», misma que la maestra Antonia realizó en la escuela «Lic. Adolfo López Mateos», en la colonia Mazatlán de la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

El referido documento tiene un índice al final de la obra, consta de un poco más de 100 páginas y está estructurado en seis capítulos. Al inicio del trabajo se encuentran las palabras de agradecimiento. El primer capítulo contiene la introducción sobre el desarrollo profesional y el acervo científico y cultural de la maestra antes de ingresar al IFCM, así como sus primeras actividades docentes.

En el segundo capítulo se presenta la primera práctica profesional y el servicio social como alumna del IFCM; explica su experiencia en el pueblo de Jiloxingo, Zumpango, en el Estado de México, y su cambio de entidad federativa a su estado natal, Sinaloa. Es este apartado el que presenta mayor información, pues Antonia Medina externa su vivencia dentro de este proceso: «Mis experiencias dentro de mi labor docente, como antes lo expresé las logré a base de sacrificios y sufrimientos por los que pasa la Maestra Rural».<sup>10</sup> El discurso resalta una representación de género propia de la época: sacrificio y sufrimiento.

Nombra al siguiente capítulo «Mi trabajo docente y

---

<sup>10</sup> Antonia Medina Vega, *op. cit.*, p. 14.

mi práctica profesional en el último año de estudios en el IFCM». Este apartado básicamente contiene una reseña histórica, contextualiza las condiciones habidas en ese momento del estado de Sinaloa y de la zona de la escuela donde realizó el servicio social, junto con su plan de trabajo.

En el capítulo cuatro desarrolla un juicio crítico de carácter general sobre la labor docente y su preparación profesional. En el quinto capítulo están las conclusiones generales. En el último capítulo, titulado como «Bibliografía», se encuentra, además, la documentación anexa a su trabajo, entre la que figuran copias de oficios y listas de calificaciones del grupo atendido en ese periodo de servicio social.

#### LOS DATOS DE LA PESQUISA

En la revisión del contenido de imágenes de la «Memoria» se han encontrado fotografías ubicadas entre los capítulos II y III (el más nutrido). En total se han contabilizado 65 fotografías que incluyen unas cuantas postales de la ciudad de Culiacán. Otras imágenes contenidas son el dibujo de un mapa del estado de Sinaloa, el croquis de la ciudad de Culiacán y un plano de la escuela primaria «Lic. Adolfo López Mateos».

De la revisión de la «Memoria del Servicio Social y Práctica Profesional», de la maestra Antonia Medina, se extraen un par de fotografías donde se aprecia la representación de una de las funciones del maestro de aquella época, que consistía en contribuir y organizar el trabajo de mantenimiento y aseo en las escuelas. En el apartado «Conclusiones aspecto administrativo», del capítulo «Mi trabajo docente y mi práctica profesional en el último año de estudios en el IFCM», se presenta una fotografía titulada por Antonia como «Equi-

po de alumnas en el aseo del patio de recreo»; también, del «Aspecto material», se presenta otra imagen descrita por la propia maestra como «Equipo de alumnos cooperando en la pintura de una aula».<sup>11</sup>

Ambas actividades que se aprecian en las fotografías corresponden a la normalidad de la época, es decir, ayudar en el aseo y el mantenimiento de las escuelas, acciones establecidas en los propios programas de educación. Sin embargo, en ellas se puede apreciar la diferencia de tareas por género, que históricamente se habían hecho y que para ese momento se siguen reproduciendo.



Foto 1 y 2 del Documento «Memoria».

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 54-59.

Al mirar las imágenes se puede apreciar que, en la primera, se encuentra un grupo de niñas con la maestra limpiando el patio, cada una con una escoba en la mano; en la segunda fotografía, pintando un salón de clases, la maestra y un grupo de niños.

A primera vista esto puede ser algo normal para la época, pues de forma directa colaboraban en muchas actividades para el mantenimiento de las escuelas, trabajando juntos, maestros y estudiantes. Sin embargo, es notorio cómo en la tarea de barrer el patio no se ve a ningún alumno realizando la actividad y, en la de pintar, no está ninguna estudiante, aunque ambas actividades pueden ser realizadas por cualquier individuo, sin importar su sexo. Para el presente trabajo no se tiene la información de que esta diferencia de género en las labores fuera consciente; las fotografías simplemente lo dejan ver. Actualmente, es normal —aunque no uniforme— que este tipo de labores se realicen indistintamente por hombres o mujeres, dentro y fuera de un ambiente educativo.

En el siglo XIX, el retrato se destinaba a personajes importantes en la historia nacional o social. Monsiváis, en Florescano, lo expone así: «El mundo retratístico de los mexicanos de alcurnia [...] es el de la pretensión en pos de los espejos que hechicen su credibilidad».<sup>12</sup> La y el maestro, considerado figura importante como poseedor de conocimiento y saber, trasciende y se immortaliza en las imágenes que dan testimonio de su presencia y de la labor e influencia que ejerció en los y las estudiantes de su época. Si bien, de forma inicial, la fotografía memorística solo fue un requisito para dar veracidad a su trabajo, en el presente se vuelve una

~~~~~  
12 Enrique Florescano (2002), coord., *Espejo mexicano*, p. 180.

evidencia del trabajo del maestro rural, medio documental de su vida y condiciones laborales.

Resulta interesante hacer un análisis global a las imágenes contenidas en el documento memorístico porque podemos conocer la tendencia mayoritaria en las representaciones que se muestran. En su descripción predominan, principalmente, imágenes con características del ámbito doméstico natural de la época en las que se encuentran niñas o mujeres posando o representando las mismas; para las actividades o escenarios asociados a la masculinidad se presentan, mayormente, varones. Cuantificándolas, resultan ser el doble las fotografías que hacen alusión a roles específicos para mujeres, en proporción con las de varones, donde se muestran actividades designadas genéricamente para ellos.

En la parte final del documento, como ya se mencionó, se encuentran las actas o listas de los y las alumnas con sus calificaciones finales. En ellas se aprecia el hecho de que no hay un orden alfabético y, aunque la proporción entre niños y niñas es muy similar, la presentación de los nombres por sexo sí marca una distinción: primero se encuentran enlistados los niños y, en la segunda parte de la lista, las niñas.

Cabe resaltar que, aún con esta marcada distinción, la maestra se encuentra presente en ambas concepciones, por lo tanto, su papel es un instrumento guía de reproducción de lo históricamente aceptado. Además lleva a considerar, a través del indicio, que su actuar también consiste en ser mediadora de los cambios esperados para el país, en términos de reconstrucción, mantenimiento y división eficiente de las actividades promovidas por el sistema educativo de ese tiempo en un contexto que Medina describe así: «...los vecinos eran pobres económicamente y los niños andaban casi desnudos [...] la

economía del pueblo era raquítica por las malas cosechas y por la falta de fuentes de trabajo», de manera particular en su estado natal.

#### CIERRE

Sobre las diversas representaciones sociales que la sociedad construye a partir de sus contextos y aspiraciones sin ser, necesariamente, conscientes de las mismas, se deja ver la reproducción de los roles tradicionales desde los documentos institucionales. Lagarde lo expone de la siguiente manera: «La relación entre el trabajo y las características que justifican su especialización y exclusividad es dialéctica: cualquier diferencia de los sujetos y de los grupos es causa y razón de posibilidades distintas de acceso al trabajo». <sup>13</sup> Dentro de la información contenida en la «Memoria» resalta la diferenciación de roles a través de las imágenes fotográficas; es decir, cuando se ilustra el aseo escolar, las niñas siempre estarán con una escoba en la mano; los niños, por lo contrario, siempre tendrán en la mano un azadón, pala, carretilla, andamio, pintura, etcétera.

Se reafirma la fuerte diferenciación de roles en el momento histórico esbozado, reproducido por las mismas instituciones a través del trabajo de los maestros y las maestras mientras se dan los cambios en el contexto político y social. La enseñanza implícita de los roles de género a través de los patrones de conducta y las costumbres pueden producir ideas o pensamientos que se hacen tangibles, no solamente en su práctica o reproducción, sino también en el pensamiento plasmado. Dice Medina: «No olvidaré que los objetivos de la educación en beneficio de los niños, y por tanto de

13 Marcela Lagarde y de los Ríos, *op. cit.*, p. 113.

la patria solo pueden lograrse caminando de común acuerdo a la escuela, el hogar, y la comunidad, que unidos como antes digo podrán cumplirse los postulados de la Revolución Mexicana». <sup>14</sup> Aún y cuando ya habían transcurrido algunas décadas desde este hecho histórico que fue la Revolución, sus ideales se mantenían frescos en la memoria que desborda de una intención de beneficio y cambio para todos, reafirmando la postura del maestro rural como mediador y precursor de su tiempo.

El ideario revolucionario siguió vigente a pesar de los diferentes factores que podían influir en las representaciones sociales de y sobre los maestros, tales como fechas, región, formación o capacitación que habían adquirido, incluso su cercanía con las comunidades.

La representación que se hace de los maestros desde la SEP se aprecia, principalmente, en el contenido de sus propios documentos, en los que se manifiesta la conducta o modo oficial esperada o sus resultados. En copia certificada del Oficio Segundo, contenido en el documento de la «Memoria», <sup>15</sup> se menciona el cambio de categoría de la maestra Medina «[e]n cumplimiento y con apego al Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al servicio de la SEP». Al continuar la revisión de dicho oficio, se encuentra que la maestra fue comisionada como maestra auxiliar, manifestando así que existió una diferenciación de acuerdo al desempeño y las evaluaciones aplicadas.

Una representación no menos importante es la concepción que se forma la sociedad sobre estos actores educativos. No obstante que el registro histórico ha relatado diversas

14 Antonia Medina Vega, *op. cit.*, p. 79.

15 *Ibidem*, capítulo VI Bibliografía, s/n.

percepciones al respecto, como en un inicio se mencionó, la dedicación y el esfuerzo de la maestra Medina se consiguen así: «citó a junta de Padres de Familia y estuvieron de acuerdo en ayudarme para el bien de la educación de sus hijos». <sup>16</sup> Esta nota se infiere como un voto de confianza hacia la labor del maestro y la maestra y un dejo de esperanza para la sociedad.

## REFERENCIAS

- Cano, Gabriela, Vaughan, Mary Kay y Olcott, Jocelyn, (2009), comps., *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Cuevas, Yazmín (2016), «Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa en Cultura y representaciones sociales», Año 11, núm. 21 [en línea] <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/56994> (recuperado el 21 de agosto de 2018).
- Florescano, Enrique (2002), coord., *Espejo mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, Absalón (2012), «Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario», *Esfera*, Vol. 1, N° 1, Colombia, pp. 21-28.
- Lagarde, Marcela (2015), *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, Siglo veintiuno editores-Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, Oresta (2001), *Alfabeto y enseñanzas domésticas el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Cultura Hidalgo.
- Montes de Oca, Elvia (1998), *La educación socialista en el estado de México 1934-1940: una historia olvidada*, México, ITESM, El Colegio Mexiquense.
- Ruiz Laguier, Verónica (2013), «El maestro rural y la revista de educación. El sueño de transformar al país desde la editorial», en *Signos Históricos*, núm. 29, pp. 36-63 [en línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34428269002> (recuperado el 4 de julio de 2018).
- Salomón, Magdalena (1980), «Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social», en *Perfiles educativos*, abril-mayo-junio, núm. 8, México, UNAM, pp. 3-24.

## Hemerográficas:

- Medina, Antonia (1965), «Memoria del servicio social y práctica profesional», México.

~~~~~  
<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 5.

LA CAPACITACIÓN DOCENTE  
DURANTE LA DÉCADA DE LOS 60 EN ZACATECAS.  
BASE LEGAL DEL INSTITUTO FEDERAL  
DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO

*Jesús Domínguez Cardiel*  
*Marcela Alba Santoyo*

**PREÁMBULO**

La profesionalización del magisterio es un asunto importante para conocer cómo fue el proceso mediante el cual las autoridades estatales impulsaron el desarrollo de las y los docentes zacatecanos y, asimismo, comprender cuáles eran las facultades del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), sus limitantes y, finalmente, las bondades del programa.

Por este motivo, el presente artículo se inserta en el ámbito de las políticas educativas que marcaron el derrotero de las y los profesores zacatecanos en la década de los 60, pues «una parte fundamental del Sistema Educativo Nacional descansa en la formación inicial docente»,<sup>1</sup> es decir, el objeto de estudio son las acciones impulsadas por parte de las autoridades, que fortalecieron la preparación de docentes que aún no se titulaban, pero ya se encontraban en funciones. Al respecto, lo que se buscó fue erradicar el modelo de en-

~~~~~  
<sup>1</sup> Martín Escobedo Delgado (2018), «Estudio Introductorio», p. 13.

señanza más común en el momento, es decir, «el tradicional o transmisión, en el que el maestro explicaba, dictaba y los alumnos escuchaban, escribían y atendían»,<sup>2</sup> pues las necesidades pedagógicas requerían una mejor educación.

Así pues, el contexto en el que se inserta este trabajo corresponde a la década de los 60, en la que se buscó aumentar el nivel profesional de las y los maestros, por lo que, mediante el contrato de prestación de servicios entre el IFCM y el gobierno del estado de Zacatecas —a través de la Secretaría de Educación Estatal y la Secretaría de Educación Pública—, se dio el proceso para modificar las prácticas educativas a favor de la niñez de hace 70 años.

#### CONTEXTO HISTÓRICO

El proyecto educativo en la década de los 60 se caracterizó por impulsar la capacitación profesional de las y los docentes, es decir, titular a aquellos y aquellas que estaban en funciones, pero no contaban con el grado. Por ello, era de suma importancia tener en las entidades federativas instituciones capaces de lograr dicho propósito.

Después de los periodos presidenciales de Lázaro Cárdenas, Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines, arribó a la silla máxima Adolfo López Mateos quien, contrario a las políticas de algunos de sus predecesores, se encargó de fortalecer con distintos medios la educación del país. El problema radicó en que, transitoriamente, se aceptaron jóvenes estudiantes de no más de 18 años, con solo el certificado de segunda enseñanza, que estuvieran dispuestos y dispuestas a impartir la enseñanza de nivel primaria

---

2 Samuel Muñoz Carrillo (2018), «El normalismo en México: origen y trascendencia», p. 143.

pero, además, que se comprometieran a realizar un curso en el IFCM, para lo cual se habilitaron presupuestos considerables destinados a publicaciones y expansión de servicios.<sup>3</sup>

Ante la necesidad de tener profesoras y profesores preparados en los nuevos contenidos unificadores, se comenzaron las labores del IFCM en Zacatecas y, prácticamente, en todas las unidades regionales de cada estado, pues la creación de la CONALITEG comenzó a allanar el camino para los objetivos nacionales, sin embargo, la falta de maestras y maestros preparados obstaculizaba el derrotero; es decir, las condiciones se prepararon, pero aún faltaba cubrir todo el territorio nacional.

En este sentido, Josefina Zoraida Vázquez propone la forma en que se buscó educar a los niños y las niñas de aquellos años, sin embargo, deja de lado la profesionalización y preparación del y la docente y no enfatiza la manera en que fueron estos procesos. Vázquez afirma que:

La educación, por supuesto, como medio para modelar el México del futuro, recibía el peso de conseguir la unidad y de preparar a los jóvenes para acelerar la industrialización. A pesar de que los cambios eran aparentes, evidentemente, no era político reformar el artículo tercero de inmediato, sino dejar que el cambio legal siguiera a la práctica.<sup>4</sup>

Este proyecto, además de regularizar conocimientos pedagógicos, también se encargó del ámbito legal, pues las y los docentes carecían de las herramientas necesarias para atender los niveles de educación básica. El precursor de los IFCM, Jaime Torres Bodet, abordó la idea de que el profe-

---

3 Josefina Zoraida Vázquez (2005), *Nacionalismo y educación en México*, p. 236.

4 *Ibidem*, p. 226.

sorado sería uno de los motores esenciales en el progreso del país con un título que les permitiese adquirir un mejor capital cultural, pues así elevarían el nivel educativo de los niños y las niñas a partir del mejoramiento de la práctica docente.

De esta forma, podemos ver que las dificultades para tener maestros y maestras competentes, coherentes con el proyecto educativo, distaba mucho de lo planteado desde los lujosos escritorios de la SEP. En otras palabras, una gran parte del magisterio en Zacatecas no cubría las necesidades para impartir los niveles pues, aunque en 1960 inició una mejora total de la enseñanza normal —se crearon dos Centros regionales de Enseñanza Normal en Guaymas e Iguala, se inició la creación de otros dos y se creó la cátedra de «Problemas Económicos, Sociales y Culturales de México» para intentar persuadir a los egresados y egresadas de las diversas normales del país de que debían ir a donde fueran necesarios—<sup>5</sup> no se logró el objetivo de profesionalizar a las y los docentes de provincia.

La situación no mejoró con las medidas tomadas, pues continuó el rezago para las y los profesores. Ante tal situación, el gobierno tuvo a bien implementar una serie de medidas con el apoyo del IFCM, con el que se actualizarían y beneficiarían aquellos *profes* que no lograron titularse o que, simplemente, por necesidad, habían ingresado al servicio docente de manera prematura.

Como parte de esta situación resulta conveniente ver de qué manera y con cuáles requisitos se firmó el contrato mediante el cual el IFCM, el gobierno de Zacatecas y la SEP motivaron a las y los docentes zacatecanos para actualizarse y, por fin, lograr un título que, además de mejorar su calidad académica, les permitiría percibir mejores ingresos.

~~~~~  
5 *Ibidem*, pp. 236- 237.

## EL CONTRATO

Las políticas educativas emanadas desde la SEP, con sede en la ciudad de México, no impactaron directamente en los estados, pues la lejanía de algunos sitios y la falta de infraestructura de comunicaciones mermaron el avance. En Zacatecas y, al parecer, también en los demás estados, se tuvo a bien buscar la estrategia para paliar el problema, por tal motivo, se firmaron contratos de prestación de servicios profesionalizantes para las y los docentes que solo contaban con certificado de segunda enseñanza.

Más que hacer un recuento o resumen, se trata de analizar las necesidades que, implícitamente, se dejan ver entre los artículos que componen el Contrato de Servicio de Prestaciones del IFCM, ya que así se entreteje la realidad educativa zacatecana, con la intención y normativa gubernamental en torno a la gradación del profesorado, es decir, cada uno de los artículos propone mejorar y propiciar las condiciones para que aquellos y aquellas docentes no tituladas lo hicieran a la brevedad.

Para iniciar con el análisis del citado contrato debemos situarnos en 1964, cuando el Ingeniero José Rodríguez Elías, gobernador de Zacatecas, el IFCM, representado por los profesores Víctor Gallo Martínez y Roberto Barbero Barbero (director y administrador general del Instituto, respectivamente), Jesús Mastache Gómez y Arturo Jaimes Ortega (supervisor general y director del Centro Oral N° 31), signaron en legal el documento en el que se basó la profesionalización docente en Zacatecas durante los siguientes seis años.<sup>6</sup>

~~~~~  
6 Archivo Histórico del Centro de Actualización del Magisterio (AHCAM), Fondo: Gobierno, Serie: Reglamentos, Caja N° 1, Años: 1939-1979, f. 1.

La base legal estuvo en conformidad con el artículo 3° y los artículos 1° y 118° de la Ley Orgánica de Educación Pública, así como el acuerdo N° 60 del 4 de enero de 1957, firmado por el Secretario de Educación Pública.<sup>7</sup> Con tan solemne acto se buscaba que el IFCM brindara asistencia técnica para que los y las docentes de primaria lograran el nivel secundaria y profesional. Esta asistencia quedó sujeta a los planes aprobados por la SEP para las Escuelas de Enseñanza Normal, al artículo 78 de la Ley Orgánica de Educación Pública y a los propios planes de trabajo del IFCM<sup>8</sup> que, en suma, estuvieron supeditados al «Plan Nacional de Once Años».<sup>9</sup>

Al parecer, las acciones que se tomaron para fortalecer, preparar y actualizar de mejor manera a los profesores y profesoras de primaria tuvieron eco en Zacatecas, pues en el AHCAM abundan los documentos referentes a la profesionalización que aquí se ha mencionado. En otras palabras, la invitación y los empeños propios de las y los *profes* impulsaron el proyecto; no obstante, para que tuviera el impacto esperado se necesitó más que la sola invitación, por lo que se concedieron varios incentivos que ayudaron al éxito del programa.

Antes de pasar a los estímulos, es pertinente decir que el contrato, además de dar las facultades antes dichas, dio la

---

7 En ese periodo fue José Ángel Ceniceros.

8 *Ibidem*, f. 2.

9 El Plan de Once Años representó el primer esfuerzo por planificar la educación a largo plazo; su finalidad era satisfacer la demanda educativa real a nivel primario y lograr una mayor eficiencia del sistema brindando oportunidades a quienes, por falta de aulas y maestros, no hubieran podido incorporarse al sistema escolar. Este proyecto también consideraba la revisión de planes y programas de estudio para mejorar la calidad de la enseñanza, la capacitación de un mayor número de maestros, así como la construcción de aulas. Cecilia Greaves Laine (2001), «Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación», p. 3.

exclusividad al IFCM para llevar a buen término el programa, ya que se afirmó que «en el aspecto técnico, docente y administrativo de la prestación de estos servicios y sus actividades conexas, no intervendrá ninguna Institución local del propio Gobierno».<sup>10</sup>

Esta exclusividad podría parecer una monopolización de la educación, sin embargo, y debido a la poca o nula existencia de otras instituciones que pudieran brindar este tipo de actualización, fue más que pertinente la acción que tomó la SEP y el gobierno del Estado, es decir, el IFCM se posicionó como el único centro acreditado. Otro factor fue, asimismo, la baja densidad de población de Zacatecas, por lo que los maestros y las maestras tampoco saturaron el servicio ofrecido.

En relación a las bondades ofrecidas en el contrato, cabe mencionar que el gobierno del Estado aportó la cantidad de 75 pesos por alumna/o inscrito;<sup>11</sup> hasta el momento se desconoce el número total de suscritas/os (dicho dato requiere una investigación exhaustiva que escapa del objetivo en este momento; no obstante, en una revisión rápida se constató que, durante el tiempo que duró el contrato, se realizó una gran cantidad de exámenes para titular a maestros y maestras en servicio).

Uno de los requisitos para ser aceptado en el IFCM fue que los aspirantes estuvieran activos en el servicio educativo. En otras palabras, se buscó que las y los beneficiarios se integraran en grupos de más de 30 personas.<sup>12</sup> La intención era aprovechar los recursos destinados para tal fin pero, también, que el Instituto tuviera y fortaleciera su razón de ser.

---

10 AHCAM, *op. cit.*, f. 2.

11 *Ibidem*, f. 3.

12 *Idem*.

Una medida para que alumnas y alumnos culminaran el programa de capacitación se dio mediante la estrategia de dar el 50% del apoyo al inicio del ciclo escolar, es decir, en septiembre, y el otro 50% al finalizar el mes de marzo; así se impulsó la consecución del propósito. La citada maniobra solo se aplicó en el periodo de 1964-1965, ya que en los siguientes la cuota debió cubrirse antes de la primera quincena de septiembre.<sup>13</sup> El motivo por el que solo se ejerció el recurso de esta manera en el primer año del contrato es que buscaban analizar la demanda de las y los maestros; posteriormente, ya con certeza de la cantidad aproximada de alumnas y alumnos inscritos, fue más fácil ejercer lo presupuestado.

El Departamento de Educación del Estado se involucró directamente con el IFCM, acción sencilla debido a los antecedentes escolares de las y los estudiantes inscritos, quienes no serían inscritos/as en el grado que solicitaron en tanto no cumplieran con la revalidación correspondiente, un requisito indispensable para acceder a la capacitación.

Entre las obligaciones que tuvieron las alumnas y los alumnos hacia el IFCM se encuentran las mínimas indispensables, por ejemplo, culminar los estudios de secundaria o de técnico/a docente; asimismo, debían aportar la cantidad de 20 pesos anuales por cada uno. De igual manera, el traslado hacia la orientación a los Centros Locales de Estudio y al Centro Oral Intensivo para la aplicación de pruebas corrió por cuenta propia.<sup>14</sup>

Las responsabilidades de los alumnos/as maestros/as fueron relativamente pocas, ya que cumplir con las cuotas impuestas no resultó gravoso, pues eran anuales. También se

~~~~~  
13 *Ibidem*, f. 4.

14 *Ibidem*, f. 6

tenían que comprometer a permanecer y no desatender las labores educativas en las que estaban inmersos, pues era necesario que adaptaran en su práctica la capacitación recibida.

El traslado a los Centros de Estudio fue, tal vez, el mayor problema, pues las distancias y los caminos en los años 60 no estaban en condiciones óptimas; además, la mayoría de las escuelas se enclavaron en comunidades alejadas de las cabeceras municipales. Sin embargo, pesó más la intención de continuar la formación, o concluirla, como puede comprobarse con la cantidad de expedientes que hay en el AHCAM.

Las obligaciones del Estado continuaron y se encargó, en conjunción con el IFCM, de gestionar los locales, los laboratorios, los talleres y el material necesario para que el Curso Intensivo pudiera «llevarse a cabo en la forma que alcance los mayores índices de aprovechamiento escolar».<sup>15</sup>

#### ORGANIGRAMA DEL IFCM PARA EL CURSO

El IFCM tuvo a bien organizar una estructura completa para brindar el servicio de profesionalización docente en el estado de Zacatecas; para ello, y para dar la asesoría técnica continua y permanente, puso a disposición:

- *Un jefe de centro*, encargado de dar la oficialidad y validez oportuna a todos los cursos ahí llevados.
- *Un coordinador*, el cual se encargó de ser una especie de subdirector académico.
- *Siete maestros de planta*, encargados de impartir los cursos a los alumnos y alumnas maestras.
- *Cinco auxiliares con 4 horas de clase para los Centros Locales de Estudio y Consulta*, es decir, aquellos maestros y maestras

~~~~~  
15 *Idem*.

dispuestas en algunas cabeceras municipales con mayor concentración poblacional, y situadas estratégicamente para captar profesorado originario de comunidades alejadas.

- *Cuatro empleadas administrativas*, secretarías exclusivamente encargadas de cuestiones como la elaboración de actas y boletas de calificaciones.
- *El material impreso que le autorice el presupuesto específico aplicado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.*<sup>16</sup>
- De igual manera, el gobierno del Estado se comprometió a pagar:
- *Una taquimecanógrafa*, quien, como el mozo, cubriría su horario en las oficinas de la Agencia.
- *Un mozo.*
- *Los muebles: un escritorio, una máquina de escribir y un archivero para la Agencia Coordinadora Estatal.*<sup>17</sup>

Los recursos humanos y materiales con los que se equipó el IFCM para la capacitación de los alumnos y alumnas docentes tuvieron la intención de hacer más eficiente y expedita la educación recibida, puesto que se preocuparon prácticamente por todos los elementos necesarios para que una institución educativa funcione. La presencia del jefe de centro, del coordinador, de la planta docente y de los cuatro maestros auxiliares representó un esfuerzo considerable para brindar los elementos técnico-pedagógicos requeridos en ese momento; como resultado, consta en el AHCAM la existencia de exámenes profesionales con diversos temas y enfoques educativos.

Las empleadas administrativas, el material impreso, la taquimecanógrafa, el mozo y los muebles, también fueron

~~~~~  
<sup>16</sup> *Ibidem*, f. 7.

<sup>17</sup> *Idem*.

parte esencial del proceso de capacitación, pues gracias a estos insumos humanos y materiales llegó a buen puerto el proyecto de los años 60. Resta mencionar que, hasta la fecha, se conserva la máquina de escribir utilizada en esos tiempos; resguardada en el Archivo Histórico es, prácticamente, un tesoro institucional.

Finalmente, se hizo una moción de carácter imperativo en la que se instruyó que los «maestros-alumnos inscritos para realizar los estudios antes mencionados, no abandonarán o descuidarán las actividades docentes que tienen encomendadas»,<sup>18</sup> de manera que uno de los principales encargos fue permanecer el tiempo completo en las escuelas en las que trabajaban; así no se descuidó la educación de la niñez zacatecana y se capacitó y tituló a aquellas maestras y aquellos *profes* que lo necesitaron.

Esto representó un esfuerzo considerable para los maestros y maestras en activo, ya que laborar en las condiciones en que lo hacían y estudiar a la vez, los y las instó a ser modelos a seguir de la sociedad de los 60. En otras palabras, continuaron ejerciendo la labor casi apostólica que en décadas anteriores se había propuesto.<sup>19</sup>

El documento que hemos referenciado indica que se debieron repartir los ejemplares necesarios tanto para el go-

~~~~~  
<sup>18</sup> *Ibidem*, f. 8.

<sup>19</sup> Las misiones culturales fueron un proyecto que emergió con la creación de la SEP, tenían como propósito luchar contra la ignorancia, el fanatismo religioso y los malos vicios de los indígenas, para suplirlos con un pensamiento racional y práctico. Las y los maestros misioneros fueron enviados a lugares lejanos del país en donde las condiciones económicas no eran favorables, pues eran sitios rurales y con una gran cantidad de población indígena. La función en un principio de las y los maestros misioneros fue encontrar las comunidades en donde era necesario establecer la misión cultural, posteriormente localizaban profesoras y profesores y les capacitaban dándoles a conocer el tipo de conocimiento que debían impartir. Narciso Bassols (1996) «La educación pública en 1932, sobre las misiones culturales», p. 132.

bierno del Estado como para el IFCM; por lo tanto, la difusión del programa se efectuó de una manera eficaz. Así pues, lo signaron el gobernador, Ing. José Rodríguez Elías, el secretario general de gobierno, Lic. Alejandro Borrego Acuña, el director general de educación pública del estado, Prof. Pompeyo Dávila Reyes y, a nombre del IFCM, el supervisor Prof. Jesús Mastache Gómez y el director del Centro Oral N° 31, Prof. Arturo Jaimes Ortega.

### REFLEXIONES FINALES

El contrato que se describió y contextualizó líneas atrás deja entrever que las autoridades educativas y ejecutivas se preocuparon por actualizar y brindar comprobación académica a las y los profesores zacatecanos pues, de esta manera, su credibilidad y desempeño frente a grupo mejoraría.

Por el momento, como se mencionó, no fue el objetivo indicar cuántas personas se beneficiaron con este programa, analizar el plan de estudios ni saber el nombre y perfil de los profesores y las profesoras; estas preguntas siguen en el aire para realizar una invitación a todo aquel lector o lectora que tenga en sus manos este capítulo y guste de hacer investigación sobre estos temas.

Además, cabe la pena resaltar que, en su informe de 1964 (es decir, el último), el presidente López Mateos «calculaba que el analfabetismo había descendido, en la más pesimista de las hipótesis, a solo un 28.91% (se calculaba en 56.52% en 1940, 43.48% en 1950 y 36.39% en 1960)»;<sup>20</sup> es decir, aunque en Zacatecas apenas se comenzaba a aplicar el contrato, las cifras demostraron su eficacia. Tal vez por ello, el gobierno de José Rodríguez Elías apoyó el proyecto y brindó las facilidades

~~~~~  
<sup>20</sup> Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*, p. 241.

económicas en favor de la educación de las profesoras y los profesores zacatecanos y, por ende, del alumnado de primaria.

Estamos seguros de que el contrato facilitó la obtención de los propósitos del profesorado en activo que no se había titulado, así como de la institución que ofertó el programa y dio las facilidades económicas y de infraestructura para la realización de la capacitación. Por el momento, se puede afirmar que el plan tuvo éxito, ya que en la actualidad el IFCM, ahora CAM, continúa la labor de formación de docentes; no solo por eso, sino porque se puede sostener esta hipótesis documentalmente.

El proceso de capacitación y titulación fue lento. Además, un número considerable de maestros y maestras sin título profesional seguían ingresando a la docencia. Sin embargo, esta iniciativa atendió de forma urgente las necesidades educativas que se vivían en la década de los 60 que, hasta antes de dicha propuesta, se encontraban prácticamente olvidadas.

El Estado tuvo un papel preponderante en la capacitación de las y los docentes inscritos al IFCM, pues con sus apoyos contribuyó a que las instalaciones contaran con los recursos necesarios para que el programa se pusiera en marcha. Es importante recalcar que las autoridades estatales se interesaron por estar a la vanguardia educativa; buscaron que las maestras y los maestros tuvieran una adecuada actualización para brindar una mejor educación que impactara de forma directa, periódicamente, en el aprendizaje de alumnos y alumnas.

Como se mencionó, el IFCM, ahora el CAM, sigue contribuyendo a la potencialización y el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias, las cuales permiten que las y los docentes se desenvuelvan con mayores herramientas en el ámbito profesional.

## REFERENCIAS

- Bassols, Narciso (1996), «La educación pública en 1932, sobre las misiones culturales», en Alonso Aguilar Monteverde, comp., *Narciso Bassols, pensamiento y acción*, México, F.C.E.
- Escobedo Delgado, Martín (2018), «Estudio Introductorio», en Domínguez Cardiel, Jesús & Edgar Fernández Álvarez, coords., *Los hijos de Clío. Repensar la Historia desde la práctica docente*, Zacatecas, Centro de Actualización del Magisterio-Taberna Librería Editores.
- Greaves Laine, Cecilia (2001), «Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, mayo-agosto, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Muñoz Carrillo, Samuel (2018), «El normalismo en México: origen y trascendencia», en Villasana Mercado, Irma Guadalupe & Tomás Dimas Arenas Hernández, *De los primeros alfabetizadores a la profesionalización de la docencia*, Zacatecas, Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas-Universidad Autónoma de Zacatecas-Editorial Amate.
- Vázquez, Josefina Zoraida (2005), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

## Acervos

- Archivo Histórico del Centro de Actualización del Magisterio, AH-CAM, Fondo: Gobierno, Serie: Reglamentos, Caja N° 1, Años: 1939-1979, Doc. 1.

## LA EDUCACIÓN COMERCIAL EN MÉXICO Y SU APOORTE A LA INSERCIÓN LABORAL FEMENINA.

### EL CASO DE LAS ACADEMIAS COMERCIALES EN EL ESTADO DE ZACATECAS

*Yolanda Guadalupe González Carrillo*  
*José Roberto González Hernández*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo revisa cómo, durante el siglo pasado, los estudios comerciales se convirtieron en uno de los pocos recursos educativos que facilitaron la inserción laboral de las mujeres en México. Tomando al estado de Zacatecas como referencia de análisis, se muestra la importancia histórica de estos estudios como elemento fundamental en la capacitación de cientos de mujeres zacatecanas que, gracias a ellos, se insertaron en la esfera laboral, principalmente en los llamados trabajos de oficina. Se recopilaron datos estadísticos, evidencias hemerográficas y testimonios orales que permitieron llegar a la conclusión de que el estudio de una carrera comercial constituyó un medio de mejora del nivel de vida de quienes los cursaron, especialmente de las mujeres.

## MUJERES, EDUCACIÓN E INSERCIÓN LABORAL

La división sexual del trabajo ha influido todos los aspectos

de la vida humana. En el aspecto educativo ha jugado un papel preponderante pues, históricamente, se ha educado a hombres y mujeres de forma diferenciada, con fines distintos y, desde luego, en espacios diferenciados.<sup>1</sup>

Esto ha sido consecuencia de «la función social de la escuela como instancia de reproducción legítima, la permanencia de la división genérica de profesiones y oficios, práctica que propicia la ubicación de las mujeres en oficios y profesiones *ad hoc* a su condición de género».<sup>2</sup> Por ello, la construcción de género es un aspecto importante a considerar en la elección de profesiones que históricamente han hecho y, aún hacen, hombres y mujeres.

La educación, por tanto, limita o define la orientación vocacional de las personas de manera sutil e imperceptible o de forma evidente y violenta. La autora citada entiende este proceso como un asunto multifactorial, en donde componentes como el nivel de ingresos, la escolaridad y ocupación de los padres y madres de familia, además del lugar de residencia, resultan determinantes en las oportunidades educativas, de ahí que «las oportunidades educativas y la capacidad de permanecer y concluir los estudios en el sistema escolar se encuentran pautadas por las condiciones estructurales y culturales más que por la voluntad y deseo del educando».<sup>3</sup>

En este sentido, los elementos socioculturales son fundamentales para explicar las razones de la feminización de múltiples campos laborales y de conocimiento, como lo afirma Sánchez:

---

1 Alma Sánchez (2003), *La mujer mexicana en el umbral del siglo XXI*, p. 244.

2 *Ibidem*, p. 136.

3 *Ibidem*, p. 138.

En el caso de las mujeres nuestra construcción como individuos está permeada por un conjunto de roles asociados a la maternidad, al cuidado, al servicio de los otros que nos exaltan una serie de conductas y valores propias de las mujeres, como la debilidad, dulzura, la ternura, la comprensión [...] desde el punto de vista de las profesiones que seleccionamos la mayoría de las veces las que están en concordancia con los roles y valores que hemos interiorizado.<sup>4</sup>

Estructuras culturales como las descritas tienen efectos concretos en el ámbito educativo, pues es un hecho que ha habido y aún existe concentración de mujeres matriculadas en campos del conocimiento concretos, como los estudios comerciales. Si la formación relacionada con los estudios comerciales estuvo concentrada y orientada hacia las mujeres, esto abonó (como efecto retroactuante) a la feminización de los espacios laborales correspondientes a esta preparación académica: las labores operativas de oficina.

Los estudios sobre trabajo femenino son fecundos,<sup>5</sup> no así las investigaciones sobre educación y capacitación de las mujeres, particularmente en el terreno de la historia, los cuales se ostentan como un campo reciente, según afirma López,<sup>6</sup> por lo que se puede aseverar que nacen con este nuevo siglo XXI. La preocupación no solo se ha centrado en hacer visibles a las instituciones y sus métodos de trabajo, sino que se hacen esfuerzos por recuperar del pasado a educadores, alumnado y mujeres.<sup>7</sup>

---

4 *Idem*.

5 Teresita de Barbieri (1984), *Mujeres y vida cotidiana*, p. 22.

6 Abel Ricardo López (2003), «Empleados, mujeres de oficina y la construcción de las identidades de clase media en Bogotá, 1930-1950», p. 12.

7 *Ibidem*, p. 15.

Sobre el tema objeto de estudio, el bagaje teórico es muy reducido. No es porque no se reconozca. En casi todos los trabajos que abordan la educación femenina se precisa que la «educación comercial» —al igual que la carrera magisterial— fue, en su momento, punta de lanza para la inserción de las mujeres en el ámbito laboral; tal vez esta situación se deba a que existe un hueco no cubierto por las académicas de la historia de la educación porque, si bien se han preocupado por recuperar la memoria de las pioneras en los ámbitos educativos, después hacen un salto hasta la incursión femenina en los estudios profesionales universitarios, dejando inexplorado el periodo de tránsito. Se debe recordar que cuando las profesionistas llegaron a ocupar los espacios laborales, las oficinas ya tenían medio siglo permaneciendo, o intentando permanecer, en ellos. Por esa razón, es necesario repensar la inserción femenina en la esfera laboral y, por supuesto, en la educativa.

Todo ello lleva a observar que, al término del Porfiriato y hasta inicios de los años setenta, hay un lapso en el que es necesario indagar lo sucedido en materia de educación femenina y laboral.

Un rasgo importante de la educación comercial es que se trató de una preparación técnica, de carácter privado la mayoría de las veces, pero con una injerencia oficial decisiva, es decir, que se gestó desde instituciones públicas de gran importancia (Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas Normales); a la vez, encontró su dispersión por toda la república a través de instituciones privadas, lo cual dejó a esta educación en un terreno en donde los estudios sobre educación poco han profundizado: la educación privada, y la educación técnica privada.

Para comprenderlo mejor habrá que citar a Torres, quien asevera que la historiografía de la educación en México registra gran número de páginas para el estudio de las escuelas oficiales y la narrativa de los sucesos cronológicos en materia de modificaciones a la educación, sin dedicar mayor atención a las escuelas privadas; cuando ha reparado en ellas, se ha enfocado en las confesionales, es decir, las dirigidas por religiosos y las de educación superior.<sup>8</sup> Por ende, queda mucho qué decir sobre las instituciones de educación privada, sobre todo de las que conforman la mayor parte del universo del presente estudio: pequeñas academias comerciales establecidas en antiguas casas en el centro de las ciudades que trabajaban en forma precaria. Estas fueron, en su mayoría, las que abundaron en el estado de Zacatecas y que, en la actualidad, prácticamente han desaparecido.

#### LA EDUCACIÓN COMERCIAL Y LA INSERCIÓN LABORAL FEMENINA EN LOS TRABAJOS DE OFICINA

Históricamente, las mujeres habían tenido una importante participación en el trabajo doméstico, pero la carrera magisterial y los empleos de oficina se perfilaron, desde inicios de siglo XX, como una vía de inserción a trabajos mejor remunerados y, sobre todo, con mayor estabilidad laboral. Optar por la vía educativa implicaba una preparación académica. «Magisterio o la academia» fueron las opciones más aceptadas y socialmente adecuadas (si no es que las únicas para quienes no podían o no pensaban en cursar una carrera universitaria) para las mujeres en México y, en particular, en Zacatecas.

<sup>8</sup> Valentina Torres Septién (1997), *La educación privada en México: 1903-1976*, p. 56.

Sin embargo, desde la perspectiva de género, son actividades algo discrepantes: la primera evocaba la maternidad y sus funciones se asemejaban a las desempeñadas por las mujeres en los espacios privados; la segunda destacaba su carácter auxiliar y subordinado pero, a su vez, resaltaba su sexualidad, ya que se les demandaba la llamada «buena presencia». Estudiar magisterio involucraba un mayor número de años y, al finalizar, tal vez tocaría en suerte ocupar una plaza muy lejana de su lugar de residencia (en un rancho o población muy aislada). En la educación comercial se encontró una vía corta, barata y adecuada para el «temporal» paso de las jóvenes por el mundo educativo y laboral.

Cualquiera de las dos opciones requería una preparación especializada, con respecto a los estudios comerciales, Queirolo comenta:

Los empleos de escritorio implicaban el manejo de un conjunto de habilidades a las que se podía acceder con una relativa facilidad. Tanto mujeres como varones debían estar alfabetizados, es decir, debían saber leer y escribir, requisitos indispensables para poder capacitarse en los saberes específicos que demandaban las tareas administrativas: mecanografía, taquigrafía, caligrafía, administración de correspondencia, teneduría de libros y manejo del papeleo en general. La alfabetización estuvo garantizada por la escolaridad primaria obligatoria [...] la capacitación en las otras destrezas se montó a través de una densa red de profesores, institutos y academias que difundieron una propuesta en la que se combinaban brevedad, baratura y facilidad de aprendizaje.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Graciela Queirolo (2009), «Dactilógrafa se necesita, representaciones de las empleadas administrativas en Buenos Aires (1920-1940)», p. 1.

Por tanto, las mujeres y hombres que optaban por los estudios comerciales se hacían partícipes de una élite letrada que, además, conocía la técnica en el manejo del aparato que dominó las funciones administrativas por una centuria: la máquina de escribir. El contacto con la «cultura escrita» y con el aparato educativo, tanto formal como informal, otorgó cierto prestigio simbólico a los empleos de escritorio.<sup>10</sup> A los empleados de oficina se les consideraba gente preparada. Aún a principios de los años 50, las actividades de los oficinistas eran muy específicas, se requería de taquimecanógrafo, mecanógrafo, archivista, escribiente, secretario, corresponsal, tenedor de libros, etc., es decir, un elemento para cada tarea específica.

Por otro lado, si bien la génesis de las trabajadoras asalariadas forma parte de un proceso histórico, en donde los cambios sociales y económicos jugaron un papel predominante—cambios como el desarrollo del sector servicios y el aumento y aceptación de la integración de las mujeres a los centros educativos públicos y privados—, también contribuyen a su nacimiento la construcción de identidades de clase y género.<sup>11</sup>

Como ya se ha dicho, el personal de oficina siempre estuvo ligado a la clase media que tuvo mejores oportunidades laborales a medida que aumentaba su grado de estudios.

Loeza argumenta que hay rasgos fundamentales que la clase media posee, como la heterogeneidad y la fluidez, resultado de la posición intermedia que ocupa en la sociedad, del hecho de que las actividades que desempeñan se concentran en el sector servicios y que se engloban dentro de

---

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> Abel Ricardo López (2003), *op. cit.*, p. 260.

un campo muy amplio de trabajo no manual.<sup>12</sup> Por ello, la distinción crucial con otros estratos sociales es que desempeñan trabajos no manuales, es decir, han podido alejarse del trabajo físico (el del campo y el de la fábrica) para subsistir. La autora Loeza destaca:

En el caso particular de México esta distinción cobra singular significación porque subraya la importancia de la educación como factor de diferenciación de estos grupos [...] La educación juega un papel fundamental en la diferenciación de las clases medias y las clases populares. Las clases medias buscan afirmarse a través de la adopción de actitudes y pautas de comportamiento que puedan prestarle identidad [...] Se les atribuye a las clases medias un espíritu progresista [...] La movilidad social es el principio fundamental de supervivencia de las clases medias.<sup>13</sup>

Y continúa enfatizando:

El ideal de construir una sociedad de clase media fue una de las claves de la estabilidad política en la segunda mitad del siglo XX; fue uno de los pilares del milagro mexicano y del desarrollo estabilizador [...] este segmento creció gracias a un modelo de desarrollo que reconocía en el intervencionismo estatal el papel de detonador del cambio social.<sup>14</sup>

Entre 1940 y 1970, las clases medias mexicanas consolidaron su identidad, moldeada significativamente por las mujeres tanto en el hogar como en el trabajo, ya que desempe-

12 Soledad Loeza (1982), «Democracia y clases medias», p. 80.

13 *Idem*.

14 *Ibidem*, p. 79.

ñaron tareas propias de clase media, minando prejuicios que las excluían del área laboral.<sup>15</sup>

En cuanto a la identidad de género de las labores de oficina, cabe decir que el acceso a estos «espacios masculinos», donde el empleado (varón) era relacionado con el trabajo intelectual (habilidad mental) tuvo una relación estrecha con el grado de estudios y la capacitación de las mujeres.<sup>16</sup> A pesar de ello, una vez capacitadas se consideraba que las mujeres solo ejecutaban un trabajo mecánico y repetitivo; sin embargo, comenzaron a trabajar con mayor frecuencia como empleadas y el trabajo de oficina se enunció cada vez más femenino.

De la misma manera que el trabajo en las fábricas se consideró adecuado para las mujeres cuando se necesitó mano de obra y la profesora fue aceptada cuando faltó personal docente, se descubrió que la «destreza, paciencia, y docilidad» de las mujeres las hacía idóneas para la oficina:

El trabajo de oficina era evidentemente, el que mejor se acomodaba a las aptitudes de las mujeres ya que era sedentario, monótono, y se realizaba bajo techo. Comportaba un contacto más abierto con los hombres; pero al menos estos hombres, seguramente serían de su misma condición social. El acceso de las mujeres a las oficinas llegó acompañado con mucha gazmoñería, al dar a las empobrecidas damas la oportunidad de ganarse la vida de una manera honesta.<sup>17</sup>

15 Emilio Coral (2006), «La clase media mexicana: entre la tradición, la izquierda, el consumismo y la influencia cultural de Estados Unidos (1940-1970)», p. 116.

16 Abel Ricardo López (2003), *op. cit.*, p. 261.

17 Mary Benét (1972), *El Ghetto de las secretarías*, p. 44.

Sin embargo, fueron estrictamente seleccionadas y, como el salario otorgado era menor, el ahorro al contratar mujeres incrementaba. Este aspecto había sido señalado por Scott en el análisis de las mujeres oficinistas de finales del siglo XIX: «la contratación de mujeres solía significar que los empleadores estaban procurando ahorrar dinero. Los salarios de las mujeres eran más bajos que los de los varones a quienes remplazaban [Esto] produjo un cambio de estrategia; un deseo de incrementar la eficacia económica y recortar costes laborales».<sup>18</sup>

Por otro lado, existía la creencia de que el matrimonio y la maternidad provocarían el abandono del trabajo asalariado, lo que le daba la característica de temporalidad al trabajo desempeñado:

La presencia de las mujeres en actividades asalariadas se legitimó como una situación excepcional originada en la necesidad económica y con características de *temporalidad* —las mujeres trabajarían un período de sus vidas; por lo general, en momentos previos al matrimonio— y de *complementariedad* —los salarios fueron más bajos que los salarios masculinos porque ellas «ayudaban» a completar un presupuesto cuya principal responsabilidad caía sobre el proveedor—. De esta manera, el trabajo asalariado no eximía a las mujeres de las tareas domésticas y reproductivas, sino que se sumaba a ellas.<sup>19</sup>

Por tanto, se crearon las ideas de que el trabajo femenino era un complemento, provisional y secundario, que las mujeres en el trabajo eran más baratas y menos productivas

18 Joan Scott (2005), *La mujer trabajadora del siglo XIX*, p. 10.

19 Graciela Queirolo (2012), «Mujeres en las oficinas. Las empleadas administrativas: entre la carrera matrimonial y la carrera laboral», p. 428.

que los hombres y que solo eran aptas para el trabajo en ciertos periodos de vida (cuando eran jóvenes y solteras), además, que solo eran idóneas para ciertos tipos de trabajos (no cualificados, eventuales y de servicio).<sup>20</sup>

#### BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN COMERCIAL EN MÉXICO Y EN ZACATECAS

El análisis histórico de los estudios comerciales en Zacatecas inicia su revisión desde las primeras academias comerciales instaladas en el estado a principios del siglo pasado, hasta el año 2015 en que se cerró el último programa de educación comercial. En esta centuria, esta opción educativa vivió cuatro etapas: 1) génesis, 2) consolidación, 3) auge, 4) declive y cierre.

*Génesis.* En Zacatecas, al igual que en la capital de la República, las primeras instituciones encargadas de impartir educación comercial aparecen durante el Porfiriato. Desde 1905 hasta 1947, se puede dar seguimiento a unas 22 academias comerciales en el estado. Entre todas, la más destacada sin duda fue la Escuela Normal para Profesoras y Profesores, que constituyó el pilar público de la enseñanza comercial en Zacatecas a pesar de que la preparación comercial era complemento de la labor de formación de los futuros maestros y maestras. Uno de los aspectos dignos de destacar es que la Escuela Normal Mixta fue la encargada de validar los estudios comerciales realizados en los establecimientos particulares del estado, siempre y cuando se sujetaran al plan de estudios vigente.

Desde sus orígenes, la educación comercial se nutrió de los y las jóvenes que iban de las localidades rurales a las cabeceras municipales o a la capital del estado. Por ejemplo, en la

20 Joan Scott (2005), *op. cit.*, p. 12.

capital zacatecana, jóvenes de las localidades aledañas venían a inscribirse a las academias comerciales capitalinas; querían aprovechar las ventajas que ofrecía este tipo de educación que prometía su inserción rápida al trabajo y la naciente estructura de servicios parecía ser el sitio adecuado para esos fines.

En Zacatecas, aún en la década de los cincuenta, no era tan sencillo aspirar a tener un título profesional; por tanto, las y los jóvenes zacatecanos tenían que optar por las alternativas educativas que estaban a su alcance, aquellas que no implicaban un dispendio oneroso para sus familias, que les permitieran insertarse en un corto plazo al trabajo productivo.

Lo anterior va de la mano con los cambios a nivel nacional, pues desde 1940 hasta 1958, la economía comenzó un proceso de terciarización. Marina Chávez comenta que el fenómeno de la terciarización y el empleo femenino van unidos y asienta que el arribo de las mujeres de clase media con mayor escolaridad ha propiciado la feminización de los mercados laborales. Lo que argumenta la autora es que, a partir de los 60, las mujeres vivieron un cambio profundo en las normas sociales. Al referirse a la escolaridad de las mujeres comenta que «[l]a mayor escolaridad de las mujeres es la base sobre la cual se ha cimentado su entrada y permanencia en el mundo laboral».<sup>21</sup>

*Consolidación.* Entre 1950 y 1965, se establecen y consolidan la mitad de las academias que operaron en el estado durante el periodo de auge (unas 20 academias). Su expansión territorial permitió el acceso a jóvenes de distintos municipios a la educación para el trabajo en los crecientes servicios públicos y privados de poblaciones pequeñas y cabeceras municipales. Hacia 1965 existían academias en, al menos,

<sup>21</sup> Marina Chávez (2010), *Trabajo femenino. Las nuevas desigualdades*, p. 64.

6 municipios del estado: Jerez de García Salinas, Fresnillo, Guadalupe, Zacatecas, Jalpa y Calera de Víctor Rosales.<sup>22</sup> Luego de su consolidación como opción educativa e integración laboral de numerosas mujeres mexicanas y zacatecanas, las academias vivieron alrededor de treinta años de auge en su matrícula, vinculación productiva y prestigio social.

*Auge.* De 1966 a 1995, durante su etapa de auge, las academias tuvieron al tope sus aulas (en promedio 50 alumnos y alumnas por grupo). Factores como la implementación de políticas de control de la natalidad, cambios incipientes en materia de igualdad formal, el grado de urbanización que cambió al país o la vertiginosa expansión del sector de servicios, que absorbió a las y los jóvenes egresados de las academias, permitieron la proliferación de instituciones privadas de educación comercial y del alumnado que eligió esta opción educativa. Así, las mujeres fueron incrementando su participación de manera sustancial en los ámbitos educativos y laborales; en estos últimos, predominantemente, en el sector servicios.

En lo local, el crecimiento del número de academias y de su alumnado se explica también porque abren escuelas en localidades donde las opciones de profesionalización eran remotas.

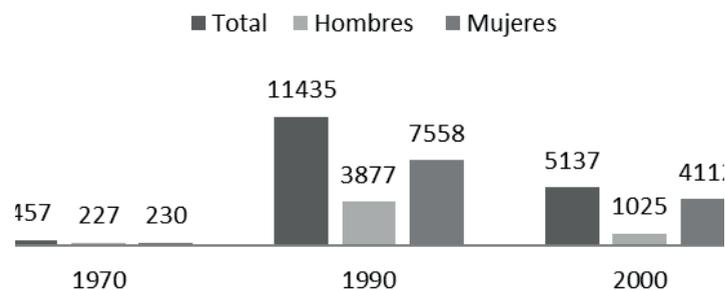
En el periodo de auge operaban 43 academias comerciales en todo el estado, tanto de sostenimiento privado como público. Estas academias se distribuían en las áreas urbanas o cabeceras municipales más importantes, lo cual

<sup>22</sup> Las estadísticas aquí presentadas provienen de distintas consultas a archivos y estadísticas, principalmente de 1) Capacitación para el Trabajo, Departamento de Estadística, Subsecretaría de Planeación y Apoyos a la Educación, Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas y de 2) Certificados de educación media, Archivo del Departamento de Centros de Capacitación para el trabajo de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas.

garantizaba dos cualidades de los estudios comerciales que los hicieron tan exitosos: la accesibilidad y el ahorro. Dichas cualidades se acrecentaban tratándose de las alumnas que vivían en cabeceras municipales o localidades rurales alejadas, pues la inversión en su educación no era del todo aceptada (sobre todo si debían trasladarse a la capital estatal), además de que, en el largo plazo, se consideraba un gasto inútil dada la conversión casi segura de las mujeres hacia el mundo del hogar y los cuidados familiares.

Hacia inicios de los años 80, la matrícula se disparó. Las academias con más población estudiantil llegaban a tener hasta 200 alumnos y alumnas, como fue el caso de la Academia Sor Juana Inés de la Cruz, de Zacatecas, y la Academia Pitman, de Guadalupe. El egreso de hombres y mujeres de las carreras comerciales fue significativo, como puede verse en la gráfica. También se puede observar la feminización de este tipo de estudios y, por ende, de la ocupación.

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN CON ESTUDIOS COMERCIALES EN ZACATECAS (1970-2000)



Fuente: INEGI (2005). Elaboración propia.

*Declive y cierre.* A partir de 1995 comienza la etapa de declive. La revolución tecnológica estaba en marcha y los mercados laborales se modificaban con la consolidación de las políticas neoliberales y la globalización, pero un elemento fundamental que provocaría el declive de la educación comercial provino desde el mismo sector educativo. Las academias comerciales resintieron fuertemente la creación de bachilleratos tecnológicos con opciones terminales. A la par de la caída de la matrícula de las academias de antaño, se instalaban en las cabeceras municipales planteles del llamado bachillerato tecnológico, en el que se cursaba la preparatoria con una opción terminal o carrera técnica que convertía al o la joven egresada en un técnico o técnica especializado con opción de continuar su educación superior si le era posible. Entonces ya no era necesario desplazarse hasta la capital si se tenía la intención de cursar la preparatoria, en miras de continuar con una carrera profesional.

A partir de 1996, las academias comerciales enfrentaron un acelerado declive que las llevó a una larga agonía que concluyó en el cierre total de esta opción educativa. De 1996 a 2008, cerraron 26 academias, el equivalente a 57.8% del total histórico del auge que, aunado al 24.4% de clausuras en la etapa anterior, totalizan la desaparición de 82.2% de las academias que alguna vez fueron pilar de la educación de las mujeres.

De acuerdo con los registros oficiales, en 2016 continuaban vigentes las claves de ocho academias. La última academia en tener alumnas o alumnos inscritos para la instrucción comercial fue la Academia Comercial América del municipio de Noria de Ángeles, en el ciclo escolar 2014-2015, último ciclo lectivo de existencia de esta opción educativa.

Algunas de las academias con clave vigente continúan su tarea educativa, pero ofreciendo solo educación preparatoria.

El auge de las secretarías formadas en las academias comerciales había terminado, no sin dejar sensaciones de tristeza entre quienes entregaron gran parte de su vida a las instituciones que les educaron. Rafael Montes así lo denota:

Poco a poco, la tecnología ha desplazado a las secretarías [...] fue la tecnología la que acabó con las secretarías, con esas que estaban capacitadas para suplir inclusive al jefe en caso de emergencia, aquellas que sabían hablar inglés, que podían tomar dictados con taquigrafía y escribir una carta con una mecanografía impecable sin ver la hoja, sin corregir, sin faltas de ortografía, que sabían contestar una llamada telefónica, pero sobre todo guardar secretos.<sup>23</sup>

## CONCLUSIÓN

Las academias comerciales privadas adaptaron sus esquemas educativos a los requerimientos funcionales y tecnológicos de las organizaciones de la época. Al desarrollar un modelo educativo eficiente, bien vinculado al sector productivo, la colocación laboral de sus egresadas fue un proceso rápido y exitoso, lo que permitió su crecimiento y expansión territorial.

Los estudios comerciales se posicionaron velozmente como una opción económica y rápida de incorporación al mundo del trabajo asalariado para los y las jóvenes, pero en especial para las mujeres. El patrón de género que percibía que las mujeres, una vez casadas, debían dedicarse

23 Rafael Montes (2014), «Aquellas academias que formaban secretarías ejecutivas bilingües», s/p.

a la atención de hijos, hijas y esposo, provocaba que los estudios y el trabajo subordinado fueran solo un modo de vida temporal, por ello, los estudios comerciales encajaron bien en los inicios del siglo XX, pues la vía más rápida para aprovechar el periodo de soltería como transición al matrimonio era estudiar una disciplina u oficio rápido e incorporarse al trabajo de forma inmediata, para después «volverse a recluir en el ámbito privado».

Algunas características de esta oferta educativa, tales como su corta duración, flexibilidad de horarios y aceptación de alumnado con solo educación básica (primaria y, posteriormente, secundaria), además de su orientación hacia funciones con alta carga simbólica de género, contribuyeron a la predominancia de mujeres en sus aulas. De esta forma, las academias comerciales consolidaron su presencia como alternativa real para la integración de las mujeres al ámbito laboral y como medio invaluable de movilidad social y autonomía.

## REFERENCIAS

- Benét, Mary (1972), *El Ghetto de las secretarías*. España, Editorial Kairós.
- Coral, Emilio (2006), «La clase media mexicana: entre la tradición, la izquierda, el consumismo y la influencia cultural de Estados Unidos (1940-1970)», en *Historias*, núm. 63.
- Chávez, Marina (2010), *Trabajo femenino, las nuevas desigualdades*. México, UNAM/ Instituto de Investigaciones Económicas.
- De Barbieri, Teresita (1984), *Mujeres y vida cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2005), *Indica-*

- dores Sociodemográficos de Zacatecas (1930-2000), México, INEGI.
- Loaeza, Soledad (1982), «Democracia y clases medias», en *Primera época*, enero-marzo.
- López, Abel Ricardo (2003), «Empleados, mujeres de oficina y la construcción de las identidades de clase media en Bogotá, 1930-1950», en *Anuario colombiano de Historia Social y de la cultura*, núm. 30, junio.
- Queirolo, Graciela (2009), «Dactilógrafa se necesita, representaciones de las empleadas administrativas en Buenos Aires (1920-1940). Representaciones urbanas e identidades femeninas en América Latina (de fines de siglo XIX a principios del siglo XXI)», en *Nuevo mundo, mundos nuevos*, núm. 9, mayo.
- Queirolo, Graciela (2012), «Mujeres en las oficinas. Las empleadas administrativas: entre la carrera matrimonial y la carrera laboral (Buenos Aires, 1920-1950)», en *Diálogos*, núm. 2, mayo-agosto.
- Montes, Rafael (2014), «Aquellas academias que formaban secretarías ejecutivas bilingües», *El Financiero*, México, 15 de julio de 2014.
- Sánchez, Alma (2003), *La mujer mexicana ante el umbral del siglo XXI*, México, UNAM.
- Scott, Joan W. (2005), *La mujer trabajadora del siglo XIX*, Vol. 4, Col. Historia de las mujeres, México, Taurus.
- Torres Septién, Valentina (1997), *La educación privada en México: 1903-1976*, México, El Colegio de México/Universidad Iberoamericana.

LA FIGURA DOCENTE COMO EJE TRANSVERSAL  
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:  
UN ANÁLISIS DESDE EL CAMPO DE CLÍO

*Norma Gutiérrez Hernández,  
Josefina Rodríguez González  
María del Refugio Magallanes Delgado*

MARCO INTRODUCTORIO

Desde nuestra óptica, con base en la formación que hemos recibido, los cursos de actualización que hemos tomado, algunos foros académicos especializados en la labor docente en los que hemos participado y el legado de aprendizaje que nos han brindado distintas prácticas pedagógicas; pero, sobre todo, nuestra experiencia docente de dos décadas, consideramos que quienes estamos conduciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y, por extensión, de cualquier campo del conocimiento, somos o no artífices de una importante labor respecto a la formación de personas, hombres y mujeres, que en un presente interactúan dentro de un ordenamiento social, que son o no personas hacedoras de la Historia y, en un futuro inmediato, pueden erigirse en mexicanas y mexicanos con una alta plusvalía en la forja o construcción de un entorno social histórico con mejores posibilidades de convivencia y armonía social.

Ahora bien, ¿cómo incidir en esto que acabamos de decir?, ¿cuál es la fórmula o el camino para lograr que las personas tengan mayores y mejores parámetros para construir un entorno social, para desarrollar mejores niveles de convivencia y armonía social a partir de un aprendizaje de la Historia? Sin lugar a dudas, se trata de una enorme empresa, es una meta mayúscula, pero no imposible, no utópica, sino altamente factible. En esta afirmación no pecamos de inocentes, ni somos indiferentes a todas las posibles problemáticas que encierra este planteamiento, no pasamos, ni somos inconscientes respecto a todas las aristas que rodean el complejo panorama de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en cualquier contexto y en todos los niveles educativos en los que se «enseñan» contenidos históricos. Partimos de un optimismo sustentado en la posibilidad asequible de modificar escenarios de aprendizaje tradicionales, o fuera de lugar, desde la actuación de quienes tutelamos un ejercicio docente con las asignaturas o materias de Historia. Esbozaremos, pues, algunas directrices que puedan arrojar luz en ello.

#### ALGUNOS REFERENTES

De acuerdo a Sánchez Quintanar, la Historia no es sino para ser mostrada, conocida, enseñada.<sup>1</sup> En este sentido, fuera de las prácticas o acciones de divulgación de la Historia o los escenarios de una educación informal, el campo de Clío se muestra de forma más nítida o clara desde los procesos educativos formales de la enseñanza-aprendizaje, es decir, en un contexto escolar. En éste, se encuentran varias figuras que dan cuenta, o no, de resultados de aprendizaje o que

1 Andrea Sánchez Quintanar (2006), *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, p. 32.

inciden, o no, en ellos, a saber: autoridades, comunidad estudiantil, padres y madres de familia y colectivo docente, entre los principales. Por supuesto que, siguiendo a Vigotsky, a esta lista podríamos agregar la importancia del contexto histórico-cultural de los y las educandas<sup>2</sup> como un factor que incide directamente en los procesos de aprendizaje.

Bajo este tenor, centraremos nuestra atención en la figura docente, particularmente a partir de tres preguntas específicas: como maestros y maestras, ¿qué enseñamos como contenido histórico?, ¿cómo lo enseñamos? y, ¿por qué o para qué lo enseñamos? A continuación vislumbraremos algunas respuestas con base en estas interrogantes.

#### SOBRE EL QUÉ ENSEÑAMOS

Para nadie es desconocida la poca aceptación, minusvalía, indiferencia o franco rechazo que, en general, muestran un número importante de estudiantes en cualquier nivel educativo hacia el campo de Clío, hacia el conocimiento histórico; es decir, de manera general, el alumnado de educación básica en México y, en ocasiones, de nivel superior y posgrado (en carreras que llevan contenidos históricos sin que esa Licenciatura sea en Historia, por ejemplo, en Medicina, que llevan como asignatura «Historia de la medicina» o, en un Posgrado de educación donde cursan la materia de «Historia de la educación», etc.), en general, a la comunidad estudiantil no le gusta la Historia y, lo que es todavía peor, no saben Historia, ni les interesa saber Historia.

Para quienes escribimos esto, una causal fundamental de esto es qué les han enseñado en términos históricos. En otras

2 Gerardo Hernández Rojas (2011), *Paradigmas en psicología de la educación*, pp. 229-230.

palabras, los temas o contenidos que atraviesan o integran una currícula de contenido histórico son esenciales, no solo para abordar a cabalidad un conocimiento histórico, sino para incidir en el gusto y, más importante aún, en el aprendizaje de esta disciplina.

En este sentido, urge que el colectivo docente que estamos tutelando procesos de enseñanza-aprendizaje centremos la mirada hacia temáticas de la nueva Historia (que ya no es tan nueva), la que se afirma como historia global, total, reivindicando todo el campo de Clío, insistiendo en las diferencias de las experiencias históricas y la necesidad de una multiplicidad de enfoques y fuentes. Un tipo de Historia que considere la Historia desde abajo, desde las colectividades, la historia de los y las que no han tenido Historia, la Historia que define la vida de las personas en el pasado y en un presente; por supuesto, no solo teniendo como directriz un enfoque político, sino un matiz social plural.

Como menciona López Pérez: «...los nuevos programas de historia y ciencias sociales requieren asimismo considerar conocimientos emergentes para la vida en tiempos de globalización [el] conocimiento de la diversidad humana desde sus rasgos: étnicos, de género, religión, clase social e ideología política, entre otros».<sup>3</sup>

Es decir, el campo de la Historia como conocimiento histórico ya tiene tiempo que cambió y continúa haciéndolo, por lo que debemos incorporar esas posibilidades temáticas en los programas o diseños curriculares en los que estamos inmersos. La riqueza de contenidos sobre esto es abrumadora, tenemos menús históricos en todas las temporalidades de

~~~~~  
3 Oresta López Pérez (2006), «Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana», p. 56.

nuestra Historia nacional y con un gran avance en lo local y regional, con talento del país, aunque también extranjero y, en ambos casos, de buena calidad. Esta riqueza temática se hace más amplia si abrimos el horizonte de temas hacia un contexto universal, porque las posibilidades se incrementan. Lo que tratamos de decir es que debemos incluir temáticas novedosas y necesarias en cualquier curso de Historia; de tal forma que, al lado de un hecho histórico fundamental como la dictadura santanista o la época de Juárez en el siglo XIX, podamos también incorporar contenidos de vida cotidiana, del amor, de la violencia, del placer, de los juegos y juguetes, la conceptualización de la infancia, la vestimenta por sexos, las enfermedades, la construcción de género entre hombres y mujeres, los deportes y las diversiones del siglo XIX, etcétera.

Con base en lo anterior, es menester también contemplar vanguardias temáticas en ámbitos que definen nuestra Historia en el presente, por ejemplo, la ecología, la cuestión de género y equidad, los grupos vulnerables, el avance tecnológico, las enfermedades crónico- degenerativas, etc. Así, es fundamental considerar dentro de un curso de Historia contemporánea de México el nacimiento del feminismo y la visibilización de la violencia contra las mujeres como problema público, el narcotráfico, el caso Ayotzinapa, la corrupción e impunidad imperante en todos los niveles de gobierno; o bien, el tema de la ecología, los fundamentalismos religiosos, la pobreza y el terrorismo en una asignatura de Historia universal, por citar algunos ejemplos.

Ahora bien, ¿cómo podemos lograr esto? Nos parece que la mejor forma de incidir en un cambio radical en el programa de una asignatura, incluso, pese a las restricciones que haya por parte de la institución, tiene que ver con

la iniciativa de cada docente. Subrayamos esto. Nos parece que, en gran medida, depende de cada profesor o profesora encargada de una materia de tinte histórico incorporar este tipo de contenidos, porque en una clase de contenido histórico es improbable que el o la estudiante intervenga o solicite lineamientos temáticos de la nueva Historia o de la Historia social, o bien, que proponga a determinados autores o autoras que están enarbolando las vanguardias en el campo de la Historia. La respuesta a esto es sencilla: los y las estudiantes están en un proceso de formación, por lo que adolecen de los conocimientos necesarios para ubicar temáticas y especialistas en lo que señalamos; por lo contrario, para el o la docente, esta labor debe ser parte de su trabajo y, en esto, también debe haber un compromiso con la academia docente.

Por consiguiente, para abonar al qué enseñamos en cuanto a contenidos históricos, es fundamental que el profesorado tenga un margen amplio de continuidad en estudios de posgrado, o bien, en constante actualización de su materia, puesto que ninguna persona puede enseñar lo que no sabe y no es ético, ni redituable en términos de aprendizaje que un maestro o maestra «esté llevando la materia» al mismo tiempo que su grupo. En sintonía con lo anterior, para nadie es desconocido que los estudios de Licenciatura son ya insuficientes para una inserción en el campo laboral, tanto en términos de la competencia en la materia, como en términos de remuneración económica, frente a una demanda ingente de espacios laborales en el mercado de trabajo.

En este punto, es relevante hacer hincapié en la importancia de los perfiles profesionales de quienes están conduciendo procesos de enseñanza-aprendizaje en disciplinas

históricas, porque consideramos necesario que deben ser personas que se hayan formado en el campo de Clío. En Zacatecas, tenemos experiencias exitosas al respecto, varios de los egresados y egresadas de la Licenciatura en Historia (un buen número de estas personas están cursando estudios de Posgrado) han ganado las plazas por oposición para desempeñarse como docentes de asignaturas de Historia en nivel secundaria y preparatoria;<sup>4</sup> con seguridad, esto puede ser un denominador común en otras entidades.

Adicionalmente, en este apartado sobre qué enseñamos es importante poner de relieve que también es oportuno que un profesor o profesora tenga nociones amplias sobre los acontecimientos que están pasando en su presente, es decir, pese a que tenga a su cargo materias que consideran una temporalidad pasada, también debe estar versado o versada en lo que está sucediendo en su localidad, en su entidad, en su país, en el orden mundial desde su presente.

Esta propuesta parte de que lo que está pasando en la actualidad del o la docente tiene una vinculación directa o indirecta con lo pretérito, como ha sido ampliamente señalado en varios textos.<sup>5</sup> En suma, las personas que estudiamos, enseñamos, investigamos o divulgamos la Historia no solo debemos ser eruditas del pasado, sino del presente, ya que saber Historia sirve para comprender la complejidad social y humana. Al respecto, López Pérez comenta que «...los temas del presente se consideran intocables en la enseñanza de la historia en las escuelas, los y las estudiantes siguen escuchan-

---

4 Entrevistas a estudiantes de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. Orientación Aprendizaje de la Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, enero-junio del 2018.

5 Un libro clásico que aglutina varios artículos es el de Carlos Pereyra (1989), *et al.*, *Historia ¿para qué?*

do constantemente un discurso de comunidad cerrada que forma ciudadanos de «una nación».<sup>6</sup>

Necesitamos ampliar los marcos de referencia de nuestra realidad en el pasado y en el presente. El mundo ya cambió, existen nuevas situaciones, problemáticas y retos que debemos conocer; en sintonía con Bloch: «el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado.»<sup>7</sup>

#### SOBRE EL CÓMO ENSEÑAMOS

De acuerdo con Zoraida Vázquez, tenemos el antecedente histórico de la didáctica de la Historia en México en 1943, en el VI Congreso Mexicano de Historia. En este evento, uno de los temas de reflexión fue la enseñanza de nuestra disciplina, por lo que, dos años después, en 1945, se llevó a cabo el Primer Seminario para el Estudio de la Técnica de la Enseñanza de la Historia.<sup>8</sup>

A partir de entonces, ha habido un desarrollo destacado sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia; baste mencionar algunos datos: en nuestro país tenemos Especialidades y Maestrías en la Enseñanza-aprendizaje de la Historia y no solo en la capital del país, sino al interior también, como en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, cuyo posgrado está dentro del Padrón del CONACYT.<sup>9</sup> De igual forma, es importante destacar la labor de la Red de Especia-

6 Oresta López Pérez, *op. cit.*, p. 59.

7 Marc Bloch (1998), *Introducción a la Historia*, p. 39.

8 Josefina Zoraida Vázquez (1974), *Nacionalismo y educación en México*, p. 244.

9 <https://www.cic.umich.mx/noticias/783-abierta-la-convocatoria-para-la-maestria-en-ensenanza-de-la-historia.html>. Es importante comentar que hasta el primer semestre del 2018, la Universidad Autónoma de Zacatecas también tenía una Maestría con Orientación en el Aprendizaje de la Historia, como parte de las acciones realizadas por nuestro Cuerpo Académico Consolidado «Enseñanza y difusión de la historia».

listas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia (REDDIEH), o bien, el trabajo de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALIHCA), instancias que organizan importantes foros académicos sobre la enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica —del terreno nacional y de otras latitudes geográficas—, cuyos trabajos son publicados e inciden en la mejora de la práctica docente.<sup>10</sup>

Bajo este escenario, existe un avance sustancial sobre la temática de enseñanza-aprendizaje de la Historia; sin embargo, nos atrevemos a afirmar que un gran porcentaje de quienes desarrollamos la docencia en el campo de Clío, incluso, personas egresadas de una Licenciatura en Historia o del gremio, han sido indiferentes a estas nuevas posibilidades didácticas, con un saldo que incide en el detrimento del aprendizaje en el campo de Clío.

Esta es una cuestión central: la manera en que se nos ha enseñado y se está enseñando la Historia en múltiples contextos escolares en todos los niveles educativos, también explica, al igual que lo dicho en líneas anteriores, por qué una cantidad enorme de mexicanos y mexicanas ven a nuestra disciplina como árida, monótona, aburrida e, incluso, sin sentido. Hagamos un simple ejercicio con relación a esto:

10 El relevante comentar que la REDDIEH nació en Zacatecas en el 2010, como resultado de una acción interinstitucional entre varios colectivos académicos que consideramos pertinente organizarnos en una Red para darle seguimiento a nuestros intereses y líneas de investigación en torno a la enseñanza-aprendizaje y difusión de la Historia. En el 2017 se llevó a cabo el *VII Encuentro Nacional en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia y V Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, evento que tuvo como sede la UNAM. La publicación que resultó de este Congreso fue el texto: Paulina Latapí Escalante (2017), *et al.*, comp., *Caminos en la enseñanza de la Historia*. En el 2019 se llevó a cabo en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, el siguiente Foro académico de esta Red.

recordemos a nuestros maestros o maestras favoritas, personas de quienes, incluso, recordamos el nombre y, con seguridad, todavía algunos aprendizajes de su materia. Ahora a la inversa: traigamos a la mente a profesoras y profesores que nos hicieron detestar algún contenido y asignatura. En ambos casos, además de otros factores, la forma en que nos impartieron la materia es determinante para ubicar a docentes en el primero o segundo grupo. Más aún, posiblemente muchas personas que han estudiado, aprendido, investigado o enseñado Historia o alguna otra disciplina tuvieron una adecuada facilitadora o conductor del aprendizaje —como ahora nos nombran—.

Nuestro punto es que la forma en que conducimos un proceso de enseñanza-aprendizaje hace una gran diferencia, en ocasiones, incluso, determinante para imprimirle una impronta a una vida.

Como docentes necesitamos utilizar las cosas nuevas que hay en la didáctica, nuevas herramientas o evidencias de aprendizaje, nuevas propuestas de evaluación con nuestros y nuestras estudiantes, nuevas fuentes para enseñar, aprender e investigar, ya que, como diría Bloch para el caso de la Historia: «Todo cuanto el hombre [por extensión, la humanidad] dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él [ella].»<sup>11</sup> En síntesis, todo lo que huelo o tenga manufactura humana, es una fuente para la enseñanza e investigación histórica.

En esto que señalamos es crucial tomar en cuenta la iniciativa del alumnado. Como docentes es válido determinar directrices, pero también dar pauta para innovaciones, iniciativas y/o propuestas. A decir de nuestra experiencia, esto

11 Marc Bloch, *op. cit.*, p. 55.

es altamente gratificante, nuestra comunidad estudiantil nos puede sorprender presentando evidencias de aprendizaje que ni siquiera teníamos posibilidad de avizorar.

En este tenor, en alguna ocasión que impartimos la materia de Historia prehispánica de México, como parte de la primera unidad del curso en relación con las culturas preclásicas, solicitamos al grupo como una evidencia de aprendizaje la elaboración de una escultura del material, medida y color que quisieran. Fue sorprendente cuando una alumna llevó una escultura de una cabeza olmeca utilizando un melón. Lo que queremos enfatizar con esta anécdota es que requerimos también modificar la didáctica para incidir en el aprendizaje de la Historia.

Así, es determinante considerar la visita a sitios históricos, los museos en físico y virtuales, utilizar las películas, los documentales, las fotografías, los documentos o materiales hemerográficos, la invitación a personas especialistas en un tema contemplado dentro del programa, la asistencia a conferencias, los testimonios, las novelas históricas, los diarios o literatura de viajes,<sup>12</sup> los carteles, los *collages*, los dibujos, las canciones, las historietas, los proyectos de investigación y difusión,<sup>13</sup> caracterizaciones de personajes, maquetas, revistas, etcétera.

12 Adicionalmente, la utilización de la literatura testimonial tiene otro saldo noble en la comunidad estudiantil: fomenta la lectura, se adquieren elementos importantes de redacción, gramática y enriquecimiento del vocabulario.

13 En nuestra experiencia docente los proyectos de investigación son de una riqueza invaluable en cuanto a aprendizaje histórico, integración grupal y conexión con la sociedad. Para una mayor ilustración sobre el tema, véase Norma Gutiérrez Hernández & Ángel Román Gutiérrez (2010), «La enseñanza-aprendizaje de Clío fuera del aula: una vinculación con la sociedad a partir de actividades de extensión». Más aún, dado que con un evento de extensión se obtiene un producto o una evidencia cognitiva que se da a conocer, con ese tipo de actividades académicas, como diría Florescano, se le devuelve a la sociedad algo de lo que hemos aprendido o en lo que nos estamos formando, tratando de despertar una conciencia histórica a través de una historia viva. Enrique Florescano (1997), *La historia y el historiador*.

La utilización de estos recursos didácticos para la Historia que, huelga decir, implican ciertas metodologías para su implementación, tienen una deuda significativa con la Escuela de los Annales, en virtud de que, a raíz de las aportaciones de esta corriente historiográfica en las primeras décadas del siglo XX, se contemplaron mayores posibilidades para acceder al conocimiento de Clío.<sup>14</sup>

En este segundo apartado tenemos el reto de actualizar-nos en las nuevas propuestas de la didáctica de la Historia, o innovar edificando las nuestras, aunque sin ningún resabio de la escuela tradicional.

#### SOBRE EL POR QUÉ O PARA QUÉ ENSEÑAMOS

Se ha derramado mucha tinta sobre este tema, varios autores y autoras han coincidido en respuestas. Aquí retomamos la que brinda Sánchez Quintanar: las personas deberían aprender Historia para generar una conciencia histórica. Hace trece años, en su tesis doctoral convertida en libro, esta investigadora definió este importante binomio. En términos generales, la conciencia histórica se refiere a lo siguiente:

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman constante y permanentemente...
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- d) La convicción de que yo —cada quien—, como parte

14 Jacques Le Goff (s/f), «La nueva historia».

de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y, por tanto, el pasado me constituye...

- e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa/o en todo ello y, por lo tanto, *soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro*.
- f) Y finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y *puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad*.<sup>15</sup>

Para nosotras, como personas inmersas en el campo de Clío, en esto se resume el para qué de la historia. En otras palabras, la conciencia histórica de una persona implica que sabe Historia, es decir, tiene un bagaje cognitivo de hechos, eventos y vanguardias históricas; además, entiende que es parte de esa Historia; pero, y justo por lo anterior, tiene la posibilidad de entender el presente en el que vive y actúa en él, en correspondencia con un ordenamiento social humanitario, acción que incide también en su percepción de estar haciendo Historia.

Con base en lo anterior, precisamos que la Historia es bellísima porque dota a las personas de una comprensión del mundo en el que se vive, a través de un pasado inmediato o remoto. El aprendizaje de la Historia nos hace seres pensantes, porque generalmente no lo somos, reflexivos, críticos —la idea es que sea en términos constructivos—, tolerantes —la Historia también puede definirse como la ciencia de la otredad— y con muchas posibilidades de cambiar nuestra realidad.

Retomamos aquí parte del texto de Edgar Morín que

15 Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 45. El subrayado es nuestro.

alude a la formación educativa de las personas en el siglo XXI. Lo que él señala tiene eco en lo que acabamos de comentar: se refiere al lineamiento sobre la ética del género humano: «En la educación del futuro se tendrá que trabajar para la humanización de la humanidad, para obedecer y guiar a la vida; para lograr la unidad planetaria en la diversidad; para lograr el respeto del otro a partir de la identidad consigo mismo; para desarrollar una ética de la solidaridad y la ética de la comprensión, a la vez que enseñar la ética del género humano.»<sup>16</sup>

Visto en estos términos, la Historia debe enseñar para la pluralidad, la diversidad, la convivencia, el respeto, la otredad. Sin embargo, estos objetivos están a años luz de distancia de las aulas escolares en nuestro país en todos los niveles educativos.

De esta forma, en sintonía con Salazar Sotelo: tenemos en los espacios escolares de México:

...un ejercicio ritualizado de enseñanza y divulgación de la historia [...] La historia que se enseña en la escuela revela mucho de lo que somos como sociedad, de nuestras prácticas y valores, de las ideas del futuro que tenemos, de cómo experimentamos y percibimos la temporalidad histórica, de nuestros comportamientos ciudadanos, incluso de cómo emprender una acción colectiva para transformar el presente/futuro [...] La enseñanza de la historia se funda en la memorización y no en la problematización de la realidad sociohistórica.<sup>17</sup>

16 Cit. en Oresta López Pérez, *op. cit.*, p. 63.

17 Julia Salazar Sotelo (2012), «Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana», pp. 91-93.

Podemos inferir que si un o una docente que tiene a cargo una asignatura de Historia no tiene claridad sobre el para qué de la Historia, no podrá incidir en sus estudiantes en generar una conciencia histórica, porque ni siquiera él o ella lo tiene, es decir, nada sustituye al conocimiento histórico —incluido también el de su utilidad—. En la enseñanza-aprendizaje de la Historia, nadie puede enseñar lo que no sabe, lo que no entiende, lo que no le gusta. Sencillamente, nadie puede despertar interés en lo que no le interesa a sí mismo o a sí misma.

Por consiguiente, observamos estudiantes y grupos escolares carentes de una conciencia crítica, con altas dosis de apatía, intolerancia, insensibilidad, indiferencia y renuentes a la Historia, al tipo de Historia que les han compartido, que les han obligado a «aprender», en parámetros de enseñanza eminentemente tradicional.

La oposición que se plantea como impostergable a lo anterior se resume en las siguientes palabras de Salazar Sotelo: «...la historia debe ser significativa para que a los [y las] jóvenes les diga algo y les ayude a problematizar su presente. Habría que hacer énfasis en una educación que reconozca la diversidad tanto cultural, como de las memorias y las historias que conformaron [y conforman] nuestra sociedad».<sup>18</sup>

## CONCLUSIONES

Es necesario construir un cambio de mentalidad en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. La forma de enseñar y aprender Historia ya cambió desde hace tiempo y quienes somos personas interesadas en el aprendizaje de nuestros y

18 Julia Salazar Sotelo (2018), *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido en la formación de las identidades en el México globalizado*, p. 203.

nuestras estudiantes, quienes son el presente, no el futuro, debemos asumir las nuevas posibilidades que se han generado para la comprensión y actuación en el terreno de Clío. La triada qué, cómo y para qué enseñamos Historia arroja mucha luz sobre esto; de tal forma que, si somos maestras o maestros, debemos leer, actualizarnos, cursar especialidades, maestrías, doctorados y, lo más importante, nunca perder de vista que sí es factible cambiar lo que denunciamos de la enseñanza unidireccional, vertical, magistrocentrista, en gran medida, a partir de una óptima u oportuna función docente.

Tenemos que asumir un liderazgo docente, empoderar a nuestro alumnado a partir de un conocimiento histórico, en cada clase, en el semestre, en el ciclo escolar. Los resultados incidirán en la forja de personas más humanas, con parámetros de tolerancia, valores y responsabilidad en nuestro orden social.

## REFERENCIAS

- Coordinación de la Investigación Científica Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, <https://www.cic.umich.mx/noticias/783-abierta-la-convocatoria-para-la-maestria-en-ensenanza-de-la-historia.html>
- Bloch, Marc (1998), *Introducción a la Historia*, México, FCE, Col. Brevariarios, núm. 64.
- Entrevistas a estudiantes de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. Orientación Aprendizaje de la Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, enero-junio del 2018.
- Florescano, Enrique (1997), *La historia y el historiador*, México, FCE.
- Gutiérrez, Hernández Norma & Román, Gutiérrez Ángel (2010), «La enseñanza-aprendizaje de Clío fuera del aula: una vinculación

con la sociedad a partir de actividades de extensión», en el *Primer Encuentro Nacional de Profesionales de la Enseñanza de la Historia*, Zacatecas, Cuerpo Académico Enseñanza y Difusión de la Historia-Licenciatura en Historia de la UAZ.

- Hernández Rojas, Gerardo (2011), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- Latapí Escalante, Paulina (2017), *et al.*, comp., *Caminos en la enseñanza de la Historia*, México, CONACYT-REDDIEH.
- Le Goff, Jacques (s/f), «La nueva historia», en Le Goff, Jacques, *et al.*, *La nueva historia*, España, Mensajero.
- López, Pérez Oresta (2006), «Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana», en Galván Lafarga, Luz Elena, coord., *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia.
- Pereyra, Carlos (1989), *et al.*, *Historia ¿para qué?*, 11ª ed., México, Siglo Veintiuno Editores.
- Salazar Sotelo, Julia (2012), «Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana», en Plá, Sebastián, *et al.*, coords., *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, México, UPN.
- Salazar Sotelo, Julia (2018), *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido en la formación de las identidades en el México globalizado*, México, UPN.
- Sánchez Quintanar, Andrea (2006), *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1974), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

ENSEÑANZA DE LA FARMACOLOGÍA  
PARA LAS LICENCIATURAS DEL ÁREA  
DE LA SALUD EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE ZACATECAS

*Rosalinda Gutiérrez Hernández,  
Claudia Araceli Reyes Estrada  
Blanca Patricia Lazalde Ramos*

**LA FARMACOLOGÍA COMO CIENCIA**

**S**e define a la Farmacología como el área del conocimiento que estudia la composición, las propiedades y la acción terapéutica de los fármacos o medicamentos, es decir, las sustancias que se emplean para la prevención, el alivio o la curación de enfermedades o para la reparación de las lesiones y daños generados por las mismas.<sup>1</sup> Entendamos como fármaco toda sustancia que sirve para curar, prevenir o diagnosticar una enfermedad;<sup>2</sup> mientras que medicamento es una sustancia o preparado de sustancias con propiedades curativas o preventivas.<sup>3</sup> Aunque a menudo las usamos como si fueran sinónimos, entendamos que no es así; este es uno de

1 Katherine Romero Viamonte (2018), «El conocimiento de la Farmacología en el profesional de enfermería», pp. 95-104.

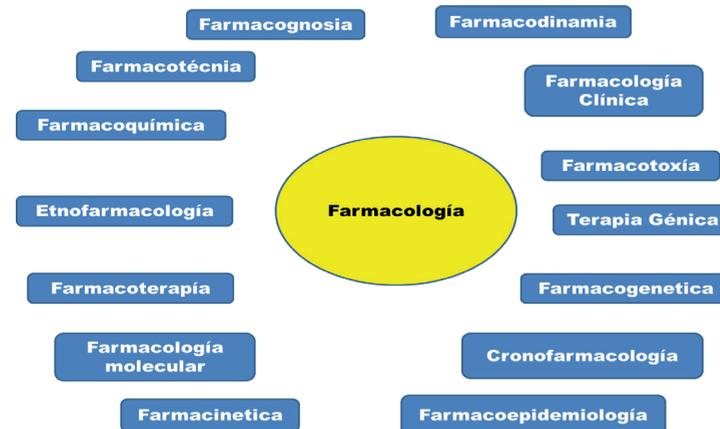
2 Joanna Moncrieff (2018), «Un enfoque alternativo del tratamiento farmacológico en psiquiatría», pp. 181-193.

3 Olenka Woolcott & Paola Fonseca-Castro, (2018), «Los medicamentos y la información: implicaciones para la imputación de la responsabilidad civil por riesgo de desarrollo en Colombia, pp. 79-93.

los primeros temas a abordar en la enseñanza de la Farmacología, el alumno o la alumna que está formándose en el área de la salud invariablemente usa y usará dichos términos en su actividad profesional, por lo que es importante diferenciarlos a pesar del uso indistinto.<sup>4</sup>

En este planteamiento general se les enseña que esta área del conocimiento se aborda por apartados: farmacología general (Imagen 1), en la que se observan los conceptos generales,<sup>5</sup> la farmacocinética (estudio temporal de un fármaco en el organismo o, dicho de otra forma, lo que el organismo le hace al fármaco) y la farmacodinamia (el estudio de los mecanismos de acción o formas por las cuales los fármacos realizan su efecto en el organismo),<sup>6</sup> farmacología de aparatos y sistemas,<sup>7</sup> donde a cada aparato o sistema corresponde un grupo de fármacos que lo tiene como sitio blanco. Otra área es la farmacología especial, en la que se integran los fármacos que actúan contra aquellos agentes parásitos y patógenos que atacan al organismo y necesitan de él para sobrevivir.

IMAGEN 1. RAMAS DE LA FARMACOLOGÍA



FUENTE: elaboración de las autoras.

Cada uno de estos apartados integra una gran cantidad de fármacos que cada día se convierte en un reto aún mayor para dominar, ya que constantemente se incrementa la cantidad de nombres de fármacos de cada grupo que son identificados como nuevos, lo que hace complejo dominar sus nombres al cien por ciento, incluyendo su posología, indicaciones, contraindicaciones, interacciones, etc.,<sup>8</sup> convirtiéndose en todo un reto para los y las estudiantes de cualquier área de ciencias de la salud, ya que es su primer acercamiento a nombres complejos que deberán comprender, entender y aprender.

Dicho reto también es asumido por los y las docentes que imparten la materia porque deben buscar estrategias de

4 Pedro Miguel Milián Vázquez & María Magdalena López Rodríguez del Rey (2010), «El perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Farmacología en la formación del médico general: concepciones, retos y perspectivas», pp. 93-97.

5 Nicandro Patiño Mendoza (2008), *Farmacología Médica*, pp. 28-42.

6 Luis Alberto Tafur-Betancourt (2017), «De la farmacocinética a la farmacodinamia, ¿estamos listos para los software 3D?», pp. 335-339.

7 Chery Aristil (2009), *Manual de farmacología básica y clínica*, pp. 98-125.

8 Gil Alfonso Guerrero Magos & Marte Lorenzana-Jiménez (2009), «Las fases en el desarrollo de nuevos medicamentos», pp. 260-264.

enseñanza que permitan al alumnado apropiarse y consolidar el conocimiento básico que les ayude a que, semestres más adelante, apliquen lo aprendido y puedan entender por qué el uso de tales o cuales medicamentos en la práctica profesional, en aquellas profesiones donde se puedan dispensar medicamentos y a entender por qué se les indican a las y los pacientes y en aquellas donde solo deben observar su indicación, dar seguimiento, reportar efectos e, incluso, vigilar interacciones.<sup>9</sup>

### NUTRICIÓN Y FARMACOLOGÍA

La formación de licenciados y licenciadas en nutrición está orientada a formar profesionales capaces de resolver la problemática nutricional de la población a través de la educación, innovación e, incluso, la investigación. ¿Cómo la Farmacología se involucra con su actividad profesional, ya que ellos y ellas no indican medicamentos?<sup>10</sup> en efecto, no es la función del nutriólogo o nutrióloga indicar medicamentos, puesto que solo está facultado/a para recomendar suplementos y vitaminas, por lo que no puede emitir recetas.<sup>11</sup> Sin embargo, al implementar algún plan de alimentación deberá tomar en cuenta los padecimientos y medicamentos que el o la paciente esté recibiendo, considerar modificaciones en el estilo de vida, entre otros factores. Así pues, para poder evaluar el uso de los medicamentos en sus pacientes, debe tener las bases de la farmacología que le permitan entender

9 María Beatriz Romero Fernández (2013), «Enfoque integrador de estrategias curriculares desde Farmacología I y su influencia en el proceso docente», pp. 146-459.

10 Concepción Mestres Miralles & Mírius Duran Hortolá (2012), *Farmacología en nutrición*, pp. 122-165.

11 Daniel Horacio Girolami & Carlos Infantino González (2010), *Clínica y terapéutica en la nutrición del adulto*, p. 527.

por qué, para qué y qué precauciones se deben considerar en las y los pacientes ante su esquema de tratamiento farmacológico, en virtud de que es preciso observar las interacciones fármaco-nutrimiento<sup>12</sup> que se puedan presentar, o si algún alimento es capaz de modificar el sistema metabólico del organismo.<sup>13</sup>

Es así que al abordar la materia en la licenciatura de nutrición se debe hacer un mayor enfoque en la farmacología general (farmacocinética y farmacodinamia) de los grupos de fármacos con mayor uso en la población y de los suplementos y vitaminas, que es su área de competencia, atendiendo a detalle el sistema metabólico que actuará ante los alimentos y también ante los fármacos que ingresan al organismo, así como lo que es capaz de modificar interactuando entre fármacos, o bien, con los alimentos; incluso con plantas medicinales que, en ocasiones, no se reportan ante la médica o el médico tratante, sin embargo, el paciente las reportará si tiene una buena relación con el nutriólogo/a, quien será capaz de evaluar las interacciones con el tratamiento alternativo y/o complementario que esté recibiendo (Imagen 2).<sup>14</sup>

Pueden ser diversas las formas de trabajar en la docencia con estos alumnos y alumnas. Cada docente le da el enfoque que cree conveniente. Lo palpable es que no se cuenta con textos de farmacología dirigidos específicamente a las y los nutriólogos.<sup>15</sup>

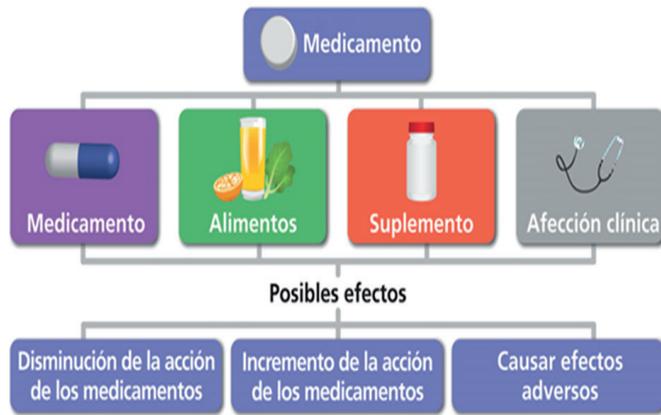
12 Eduard Fort Casamartina (2016), «Interacción entre tratamientos oncológicos y soporte nutricional», pp. 50-57.

13 Analia Yamaguchi (2016), «Interacciones relevantes del jugo de pomelo con fármacos. Revisión bibliográfica y soporte para conductas clínicas», pp. 128-133.

14 Adriana Molina Bolaños (2016), «Conocimientos sobre las interacciones fármaco-nutriente en patologías que ameriten el uso de fármacos por parte de nutricionistas adscritos al colegio de profesionales de nutrición en Costa Rica 2015», pp. 125-134.

15 Flor Angela Tobón-Marulanda (2016), «Evaluación de la gestión del sumi-

IMAGEN 2. INTERACCIÓN FÁRMACO-NUTRIMENTO



Fuente: <https://infosida.nih.gov/understanding-hiv-aids/factsheets/21/95/-que-es-una-interaccion-medicamentosa->

### LA FARMACOLOGÍA PARA ODONTÓLOGAS Y ODONTÓLOGOS

El odontólogo u odontóloga se especializa en las piezas dentales, cavidad oral y anexos, provocando que el área de dominio en la farmacología sea muy específica, aunque no necesariamente, ya que (a diferencia de las y los nutriólogos) sí puede indicar medicamentos dirigidos a la atención de las patologías propias de la boca, como pueden ser antibióticos, analgésicos, antiinflamatorios, antipiréticos, entre otros.<sup>16</sup> Esto los y las obliga a conocer a detalle sus características de indicación, contraindicación, posología, interacciones, etc., para su correcto uso. Asimismo, al momento de atender a un o una paciente con alguna patología crónico degenerativa, se obligan a observar la medicación de fondo que recibe de

16 José Juan Guzmán Torrez (2016), *Farmacología en Odontología*, pp. 100-175.

manera cotidiana observando las interacciones farmacológicas que se puedan presentar (Imagen 3).<sup>17</sup>

IMAGEN 3. FARMACOLOGÍA PARA ODONTÓLOGOS



Fuente: [http://ciencia.unam.mx/leer/312/Que\\_medicamentos\\_recetaun\\_odontologo](http://ciencia.unam.mx/leer/312/Que_medicamentos_recetaun_odontologo)

Es por esto que estos y estas profesionales de salud precisan hacer énfasis en los campos de su actuar en cuanto a grupos farmacológicos, pero también es fundamental atender que el estudiantado tenga bases sólidas en el entendimiento de la farmacología general y de los tratamientos farmacológicos a las patologías crónico-degenerativas más frecuentes en la población, así como sus interacciones con los anestésicos y analgésicos que usan, además de los antibióticos de mayor efectividad para sus procesos infecciosos.<sup>18</sup>

17 María Teresa Espinosa Meléndez (2012), *Farmacología y terapéutica en odontología: fundamentos y guía práctica*, pp. 221-315.

18 Guillermo Alberto Lanás Terán & Erika Maribel Tupiza Guerrero (2016), «Conocimiento sobre shock anafiláctico y su manejo odontológico de los alum-



Fuente: [https://as.com/deporteylevida/2017/09/23/portada/1506187211\\_483521.html](https://as.com/deporteylevida/2017/09/23/portada/1506187211_483521.html)

Algo fundamental es hacer conciencia en los alumnos y las alumnas acerca de los posibles efectos farmacológicos de los fármacos que cada paciente recibe, tratando de lograr la mejor atención sin causar daño a consecuencia de su uso o sopesando el factor riesgo-beneficio en cada caso.<sup>19</sup>

#### QUÍMICOS Y QUÍMICAS FARMACÉUTICAS, BIÓLOGOS, BIÓLOGAS Y FARMACOLOGÍA

El o la estudiante de esta licenciatura necesita un tipo de información farmacológica diferente, ya que deberá tener mejores habilidades para desarrollar y producir medicamentos y cosméticos, gestionar su aplicación farmacológica y clínica promoviendo el uso racional del fármaco y responsabilizándose, junto al o el paciente y médica o médico tratante, de los resultados fármaco-terapéuticos, monitorizando y haciendo seguimiento continuo, para optimizar el uso de los medicamentos y contribuir al logro de los objetivos terapéuticos; para esta licenciatura son importantes la farmacovigilancia y la dispensación de fármacos en hospitales (Imagen 4). Deben ser ágiles en la gestión de nuevos laboratorios y equipos de trabajo e investigar e insertarse en proyectos, tanto clínicos como de ciencias básicas que contribuyan a la salud de la población, considerando criterios de calidad ajustados a los marcos normativos y regulatorios vigentes.<sup>20</sup>

nos de séptimo, octavo y noveno semestre de la Facultad de Odontología de la Universidad Central del Ecuador», pp. 8-15.

19 Fernando Ernesto Villafuerte Guerra (2016), *Medicamentos Básicos en Odontología*, pp. 25-50.

20 Omar González-Santiago (2018), «Efecto de un curso de farmacología en las actitudes hacia los medicamentos psiquiátricos de estudiantes de Químico Farmacéutico Biólogo de la UANL», pp. 22-32.

#### FARMACOLOGÍA EN MEDICINA

En el quehacer de la profesión médica, es en la doctora o el doctor donde recae la mayor responsabilidad de la indicación de los medicamentos disponibles para la atención de las diversas patologías descritas a la fecha,<sup>21</sup> por lo que se vuelve necesaria la consolidación del conocimiento en los alumnos y las alumnas de segundo año que cursan la carrera de medicina en el área de Farmacología,<sup>22</sup> la cual se centra en la disciplina y en los medicamentos útiles para el tratamiento de enfermedades de los seres vivos. Aunque se imparte como

21 Rodolfo Rodríguez-Carranza (2008), «La enseñanza de la farmacología en las escuelas de medicina. Situación actual y perspectivas», pp. 463-472.

22 Magí Farré (2013), «Señores docentes, más cine por favor», pp. 51-52.

materia básica, en esta licenciatura se refuerza con las materias clínicas, en donde, de forma individual, se abordan los medicamentos útiles dependiendo de las patologías (Imagen 5). Estos alumnos y alumnas, al egresar, tendrán la facultad de prescribir fármacos, pero desde hace varios años se sabe que la educación farmacológica es insuficiente y que la prescripción irracional de medicamentos es muy frecuente.<sup>23</sup>

IMAGEN 5. FARMACOLOGÍA PARA MÉDICOS Y MÉDICAS



Fuente: <http://www.nwpharma.com/how-can-you-be-successful-with-in-office-dispensing/>

### FARMACOLOGÍA EN ENFERMERÍA

Para la licenciatura en enfermería, la asignatura de Farmacología es considerada como fundamental, más en función

23 Josep-Eladi Baños & Magí Farré (2013), «La enseñanza de la Farmacología en las Facultades de Medicina del Siglo XXI: Una perspectiva desde el espacio Europeo de Educación Superior», pp. 872-876.

de qué hace el fármaco en el organismo (farmacocinética). La intervención de estos y estas profesionistas es fundamental para el contacto con el y la paciente. Es conocido que en México, a partir del 8 de marzo de 2019, la prescripción y administración de los medicamentos del Cuadro Básico en pacientes de bajo riesgo es una nueva tarea de pasantes y licenciados y licenciadas en enfermería.<sup>24</sup> Esto hace que su responsabilidad sea mayor. Por ende, la enseñanza de la farmacología debe de ser más clara (Imagen 6). Estos y estas profesionales de la salud tienen la obligación de atender a las personas cuya vida se encuentre en peligro, teniendo en cuenta que el fin supremo de esta profesión es preservar la vida humana, por lo que queda bajo su responsabilidad la protección de la vida y la salud del y la paciente, así como su integridad física.<sup>25</sup>

24 María Cristina Pérez Guerrero (2013), «Implementación de estrategias curriculares en asignaturas de segundo año de la Licenciatura en Enfermería. Humanidades Médicas», pp. 157-176.

25 Lasty Almario Balseiro & Daniela Javier Cabrera (2017), «La prescripción de los medicamentos por los licenciados en enfermería: implicaciones de responsabilidad legal», pp. 145-151.



- estudiantes de Químico Farmacéutico Biólogo de la UANL», *Revista de Ciencias Farmacéuticas y Biomedicina* (ISSN: 2448-8380), Año 1, Vol. 1.
- Guerrero Gil, Alfonso Magos & Marte Lorenzana-Jiménez (2009), «Las fases en el desarrollo de nuevos medicamentos», *Revista de la Facultad de Medicina*, UNAM, Año 6, Vol. 52.
- Guzmán Torrez, Juan José (2016), *Farmacología en Odontología*, Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Lanas Terán, Guillermo Alberto & Erika Maribel Tupiza Guerrero (2016), «Conocimiento sobre shock anafiláctico y su manejo odontológico de los alumnos de séptimo, octavo y noveno semestre de la Facultad de Odontología de la Universidad Central del Ecuador. Período 2015-2016», Tesis de licenciatura, Quito, Universidad Central del Ecuador.
- Mendoza Patiño, Nicandro (2008), *Farmacología Médica/Medical Pharmacology*, Ed. Médica Panamericana.
- Mestres Miralles, Concepción & Márius Duran Hortolá (2012), *Farmacología en nutrición*, Médica Panamericana. N° 612.39.
- Milián Vázquez, Pedro Miguel & María Magdalena López Rodríguez del Rey (2010), «El perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Farmacología en la formación del médico general: concepciones, retos y perspectivas», *Medisur*, Año 8, Vol. 6.
- Molina Bolaños, Adriana (2016), «Conocimientos sobre las interacciones fármaco-nutriente en patologías que ameriten el uso de fármacos por parte de nutricionistas adscritos al colegio de profesionales de nutrición en Costa Rica».
- Moncrieff, Joanna (2018), «Un enfoque alternativo del tratamiento farmacológico en psiquiatría», *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Año 133, Vol. 37.
- Pérez Guerrero, María Cristina, Maité Suárez Fernández & Alina Carrasco Milanés (2013), «Implementación de estrategias curriculares en asignaturas de segundo año de la Licenciatura en Enfermería», *Humanidades Médicas*, Año 1, Vol. 13.
- Rodríguez-Carranza, Rodolfo (2008), «La enseñanza de la farmacología en las escuelas de medicina. Situación actual y perspectivas», *Gaceta Médica de México*, Año 6, Vol. 144.
- Romero Fernández, María Beatriz, *et al.* (2013), «Enfoque integrador de estrategias curriculares desde Farmacología I y su influencia en el proceso docente», *Revista Educación Médica del Centro*, Año 5, Vol. 2.
- Romero Viamonte, Katherine (2018), «El conocimiento de la Farmacología en el profesional de enfermería», *Enfermería Investiga: Investigación, Vinculación, Docencia y Gestión*, Año 3, N° 2.
- Tafur-Betancourt, Luis Alberto, *et al.* (2017), «De la farmacocinética a la farmacodinámica, ¿Estamos listos para los software 3D?», *Revista Colombiana de Anestesiología*, Año 4, Vol. 45.
- Tobón-Marulanda, Flor Ángela, Jessica Loaiza-Ocampo & Yesenia Andrea Rojas-Durango (2016), «Evaluación de la gestión del suministro de medicamentos antirretrovirales en una institución prestadora de salud Medellín-Colombia 2013», *Medicas UIS*, Año 2, Vol. 29.
- Villafuerte Guerra, Fernando Ernesto (2016), «Medicamentos Básicos en Odontología» Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil, Facultad Piloto de Odontología.
- Woolcott, Olenka & Paola Fonseca-Castro (2018), «Los medicamentos y la información: implicaciones para la imputación de la responsabilidad civil por riesgo de desarrollo en Colombia», *Criminalidad*, Año 1, Vol. 60.
- Yamaguchi, Analía, *et al.* (2016), «Interacciones Relevantes del jugo de pomelo con Fármacos. Revisión bibliográfica y soporte para conductas Clínicas», *Actualización en Nutrición*, Año 17, Vol. 4.

## SEMBLANZAS CURRICULARES

**BLANCA PATRICIA LAZALDE RAMOS.** Doctorado en Biomedicina, grado otorgado por la Universidad de Extremadura en España y Doctorado en Farmacología Médica y Molecular, grado otorgado por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Pertenece al SNI Nivel I. Cuenta con el Reconocimiento Perfil Prodep. Pertenece al CEIBA-Consortium of the Ibero-American Network of Pharmacogenetics and Pharmacogenomics RIBEFI. Integrante del UAZ-CAC-175 «Farmacología en Biomedicina Molecular»; dicho cuerpo participa en red de intercambio académico, dentro de las líneas de investigación que cultivan se encuentra Fitofarmacología médica y molecular, Farmacogenética y Toxicogenética. Actualmente tiene 25 publicaciones indexadas y 5 arbitradas, así como 3 capítulos de libro.

**BLANCA RUTH PÉREZ PICOS.** Cuenta con una Licenciatura en Historia de México por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y una Maestría en Docencia por el Centro de Estudios Superiores del Bajío (CESBA). Ha participado como ponente del 3er Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, con el tema «Historia de vida de la profesora Antonia Medina Vega, maestra rural y su experiencia en el estado de Hidalgo de 1948 a 1951». Fue becada por el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) y es miembro del comité organizador del IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, promovido por la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH). Actualmente, se desempeña como maestra de asignaturas del área de ciencias sociales en bachi-

llerato y la licenciatura de pedagogía del programa cuatrimestral en CESBA campus Querétaro.

**CLAUDIA ARACELI REYES ESTRADA.** Médica General por la Facultad de Medicina de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Farmacología Médica y Molecular, egresada de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-Investigadora de la Licenciatura en Medicina Humana y de la Maestría en Salud Pública (los dos, programas de la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la UAZ). Integran-te del UAZ-CAC-175 «Farmacología en Biomedicina Molecular. Cuenta con Reconocimiento al Perfil Deseable, Certificación EC 0217 «Impartición de Cursos de Formación del capital humano de manera presencial grupal» 2018. Es integrante del Comité Estatal de Bioética del Estado de Zacatecas; asimismo, es directora de tesis de Doctorado, Maestría, Especialidad y Licenciatura.

#### **GEORGINA INDIRA QUIÑONES FLORES**

Docente en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctora en Historia por la misma Universidad con la tesis «La palabra blasfema y el delito de proposiciones en Zacatecas, siglos XVI y XVII». Maestra en Historia por El Colegio de San Luis, donde presentó la tesis «Hechicería y brujería en Yucatán en el siglo XVII». Realizó sus estudios de Licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Campeche. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales.

#### **JOSEFINA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ**

Es Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con perfil PRODEP (2017-2020), integrante del Cuerpo Académico Consolidado «Enseñanza

y difusión de la Historia», miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y de la Federación Latinoamericana de Semiótica, par evaluadora de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Las principales líneas de investigación que desarrolla son: la educación ambiental, las TIC en el proceso educativo y la comunicación en redes. Ha participado de manera activa como ponente en congresos y coloquios nacionales e internacionales. Al interior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) se ha desempeñado como Secretaria Administrativa del Área de Ciencias de la Salud (2006-2008), Apoyo Académico en la Unidad Académica de Física (2001-2017) y Docente-Investigadora en la Maestría en Ciencias de la Educación (2010-2015). En la actualidad es Docente-Investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ.

#### **JESÚS DOMÍNGUEZ CARDIEL**

Licenciado en Historia y Maestro en Humanidades y Procesos Educativos por la Universidad Autónoma de Zacatecas, actualmente es estudiante del Doctorado en Estudios Novohispanos de la misma casa de estudios. Ha sido docente en algunos planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ), así como en el Telebachillerato comunitario «Tolosa» en Pinos, Zacatecas; fue director del Telebachillerato «Rancho Nuevo» en Pánfilo Natera. Actualmente, se desempeña como Docente-investigador y auxiliar del archivo histórico en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas. Ha participado como ponente en más de 15 congresos nacionales e internacionales, tiene varios artículos en libros digitales y físicos, además de dos artículos en la revista *Digesto documental*. Sus líneas de investigación son: Historia política y Reformas Borbónicas para la América Española e Historia de la

Educación. Recientemente recibió el reconocimiento de perfil deseable PRODEP.

### **José Ángel Martel Esparza**

Originario de la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, realizó estudios de educación básica en su ciudad natal. Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, pasantía en la Maestría de Humanidades y Procesos Educativos. Actualmente se encuentra laborando como docente de historia en educación secundaria en el municipio de Jalpa, Zacatecas, en la secundaria general «Valentín Gómez Farías». Cuenta con la participación en diversos congresos y seminarios como ponente y asistente, entre los que se pueden mencionar diversos Encuentros Nacionales de Estudiantes de Historia, V Foro «El historiador frente al patrimonio», Semana Nacional de Ciencia y Tecnología, Seminario de Investigación «Educación y didáctica en el siglo XXI», Seminario de Investigación «Investigaciones e intervenciones educativas», «Educación, historia y cultura» y Congreso de Educación y Desarrollo Profesional Docente, entre otros .

### **JOSÉ ROBERTO GONZÁLEZ HERNÁNDEZ**

Doctor en Estudios del Desarrollo. Profesor-investigador de la Maestría en Administración y del Doctorado en Administración de la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es miembro del cuerpo académico «Gestión del Desarrollo» y de la Red Internacional de Sustentabilidad y desarrollo. Pertenece al SNI Nivel I. Sus trabajos de investigación se centran en los distintos ámbitos del desarrollo local en lo referente a participación social en políticas públicas, enfocadas en el control social y la rendición de cuentas públicas, en análisis de economía urbana y en investigaciones

relacionadas con la gestión ambiental. Correo electrónico: jrma-homa@gmail.com

### **MARCELA ALBA SANTOYO**

Estudiante de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia; sus líneas de interés son: Historia de las instituciones, de las mujeres y análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, así como la práctica docente. Ha participado como ponente en el Primer Intercambio Nacional sobre Análisis de la Práctica Docente (2017) y en el Tercer Foro Nacional de Análisis de la Práctica Educativa (2018).

### **MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO**

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora de tiempo completo en la misma institución; pertenece al SNI Nivel I y Perfil PROMEP. Autora de *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016). Coordinadora de *Educación, curriculum y pedagogías para el aprendizaje en México* (2019), *Encuentros y reflexiones. Experiencias de investigación sobre la educación en Zacatecas* (2017) y coautora en *Percepciones sobre la educación. Una mirada desde la psicología* (2019), *La educación laica en México: estudios en torno sus orígenes* (2018), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011. Vol. II* (2016), *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa* (2016).

### **MA. EDITA SOLÍS HERNÁNDEZ**

Es Licenciada en Sociología, Maestra en Educación y Doctora en Psicología y Educación, todas ellas por la Universidad Autónoma de Querétaro. Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ. Miembro del Cuerpo

Académico «Modernidad, desarrollo, educación y región». Sus líneas de investigación giran en torno a la Educación (Evaluación Curricular, la formación docente, tutoría), los estudios sobre jóvenes y tercera edad y la Literatura.

#### **MIRIAM HERRERA-AGUILAR**

Profesora-investigadora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de Querétaro. Master en Ciencias de la información y de la comunicación: teoría, culturas e internacionalización, Doctorado en Ciencias de la información y de la comunicación en la Université Paris III Sorbonne Nouvelle; Maestría en Comunicación, Universidad Iberoamericana Plantel Santa Fe, Ciudad de México. Licenciatura en Comunicación, Universidad Autónoma del Estado de México. Líneas de investigación: comunicación y educación, nuevas tecnologías de información y comunicación en la educación, epistemología de la comunicación, formación de profesionales de la comunicación. Integrante del Cuerpo Académico «Modernidad, Desarrollo, Educación y Región». Miembro del SNI Nivel I.

#### **NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ**

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (Titulada con Mención Honorífica); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM (Titulada con Mención Honorífica). Cuenta con Perfil PRODEP desde el 2008. Integrante y Responsable del Cuerpo Académico Consolidado «Enseñanza y difusión de la historia». Pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, a la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia y al Seminario permanente de historia de las mu-

jes y género. Integrante del SNI. Integrante del Sistema para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Zacatecas. Sus líneas de investigación son: historia de la educación e historia de las mujeres y de género. Es Docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

#### **OLIVA SOLÍS HERNÁNDEZ**

Es Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ. Licenciada y Maestra en Filosofía por la UAQ. Maestra en Estudios Humanísticos con especialidad en Historia por el Tecnológico de Monterrey. Doctora en Administración por la UAQ y Posdoctorada en Género por la UCES de Argentina. Miembro del SNI Nivel I. Miembro del Cuerpo Académico «Modernidad, desarrollo, educación y región». Sus líneas de investigación giran en torno a la Historia de las Mujeres con perspectiva de género y la Historia Regional de Querétaro con énfasis en el proceso modernizador, en las cuales ha presentado conferencias, ponencias y elaborado trabajos publicados en diversas instituciones, tanto nacionales como extranjeras.

#### **ROSALINDA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ**

Ingeniera Química con Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Farmacología Médica y Molecular, egresada de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-investigadora del Programa de Nutrición de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Integrante del UAZ-CAC-175 «Farmacología en Biomedicina Molecular. Cuenta con Reconocimiento al Perfil Deseable, Certificación EC 0217 «Impartición de Cursos de Formación del capital humano de manera presencial grupal» 2018. Integrante del Comité Estatal de Bioética del Estado de Zacatecas. Directora de tesis de Doctorado,

Maestría, Especialidad y Licenciatura. A la fecha tiene 5 libros publicados, 24 artículos de forma colegiada, 285 ponencias de forma colegiada en congresos estatales, nacionales e internacionales del 2014 a lo que va del 2019. Organizadora de eventos científicos estatales y nacionales.

**YOLANDA GUADALUPE GONZÁLEZ CARRILLO**

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades con línea de historia por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; Maestra y Especialista en Estudios de la Mujer. Sus trabajos de investigación se han centrado principalmente en aportar a la historia de la educación de las mujeres en Zacatecas.



Caberna Librería  
Editores

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN,  
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA EN MÉXICO:

AVANCES Y PERSPECTIVAS

de Norma Gutiérrez Hernández,

Josefina Rodríguez González

María del Refugio Magallanes Delgado

(Coordinadoras)

se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2019,

en los talleres gráficos de Signo Imagen.

Email: [simagendigital@hotmail.com](mailto:simagendigital@hotmail.com)

Cuidado de edición a cargo de las coordinadoras.

300 ejemplares

El campo de la historia de la educación en México es amplio: sus actores, contenidos, capitales, en fin, su trama. Por ello, es necesario delimitar, al menos conceptualmente, los principales temas de estudio para configurar la red conceptual en la cual se construye el propio campo. Los objetos que se plantean en este libro remiten a los tiempos, imágenes, espacios y representaciones sobre los conceptos a los que se limita: primeras letras, lecturas en la prensa, libros de texto, memorias profesionales, capacitación docente, educación comercial, figura docente y enseñanza de la farmacología. La pregunta general es qué aporta este libro al campo de la historia de la educación y en qué posibilita la permanente discusión sobre qué enseñar, cómo hacerlo y para qué.

JOSÉ LUIS ACEVEDO HURTADO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS  
TABERNA LIBRARIA EDITORES