

Historia de la educación, género y perspectivas docentes

**Norma Gutiérrez Hernández
Beatriz Marisol García Sandoval
María del Refugio Magallanes Delgado
Irma Faviola Castillo Ruíz
Coordinadoras**

Historia de la educación, género y perspectivas docentes



Historia de la educación, género y perspectivas docentes

Norma Gutiérrez Hernández
Beatriz Marisol García Sandoval
María del Refugio Magallanes Delgado
Irma Faviola Castillo Ruiz
Coordinadoras



Esta obra fue dictaminada por pares bajo el sistema doble ciego, proceso a cargo de:
1). Integrante del SNI, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación en México y del Cuerpo Académico Núm. 78. Estudios en Educación.
2). Integrante del SNI y de los Seminarios: Seminario Género e Instituciones de Educación Superior COLSAN-CIESAS-UAA y Seminario de Investigación Educación laica, secularización y educación sexual: procesos de enseñanza formal en Zacatecas y Aguascalientes, XIX-XXI.

Historia de la educación, género y perspectivas docentes. --**Autoras-Coordinadoras:** Norma Gutiérrez Hernández; Beatriz Marisol García Sandoval; María del Refugio Magallanes Delgado; Irma Faviola Castillo Ruiz; 2021. **Autoras y autores:** Amairani Yisel Cardoso Franco; Angélica Ortega Ramírez; Beatriz Elena Muñoz Serna; Beatriz Marisol García Sandoval; Brenda Solís Murillo; Carlos Alberto Pinales Salas; Carolina Carrillo García; Cecilia Aguilera Sánchez; César Carranza Rodríguez; Cynthia Ivett Campos Ramos; Édgar Fernández Álvarez; Eduardo Briceño Solís; Estela Galván Cabral; Fredrik Olsson; Gabriela Cortez Pérez; Jesús Domínguez Cardiel; José Iván López-Flores; José Luis Acevedo Hurtado; Juan Manuel Muñoz Hurtado; Irma Faviola Castillo Ruiz; Marcela Alba Santoyo; María del Carmen Loera Cuevas; María del Carmen Tatay Fernández; María del Refugio Magallanes Delgado; Mariana Perea Frausto; Mónica Muñoz Muñoz; Norma Gutiérrez Hernández; Oliva Solís Hernández; Rosaura Olivia Medina Larios; Rubén Darío Núñez Altamirano; Valeria Moncada León.

242 pp.; 16 x 23 cm.

ISBN: 978-607-9450-72-4

Primera edición

D. R. © copyright 2021. Norma Gutiérrez Hernández; Beatriz Marisol García Sandoval; María del Refugio Magallanes Delgado; Irma Faviola Castillo Ruiz.

Edición y corrección: Astra Ediciones, S. A. de C. V.

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Las características de esta edición, así como su contenido no podrán ser reproducidas o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio electrónico, ni mecánico, incluyendo fotocopiadora y grabación, ni por ningún sistema de almacenamiento y recuperación de información sin permiso por escrito de las propietarias del Derecho de Autor.

Agradecimientos especiales

El Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ), hace un agradecimiento especial a las siguientes instituciones, por el apoyo otorgado para la realización de la presente obra:

Universidad Autónoma de Zacatecas

Cuerpo Académico Consolidado “Farmacología en biomedicina molecular”

(UAZ-CA-175)

Maestría en Tecnología Informática Educativa

Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Unidad Académica de Psicología

Licenciatura en Historia

Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Cuerpo Académico “Modernidad, desarrollo, educación y región”

(UAQ-CA-55)

Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación

Ministerio de Educación de Colombia

Universidad de Antioquia

Federación Latinoamericana de Semiótica

Índice

Prólogo	13
<i>Beatriz Marisol García Sandoval</i>	
1. La educación en la Intendencia de Zacatecas. El artículo 28 de la Ordenanza para la división en cuarteles como beneficio para los comunes 1796-1810.....	23
<i>Jesús Domínguez Cardiel</i>	
<i>Edgar Fernández Álvarez</i>	
<i>Marcela Alba Santoyo</i>	
2. El papel de las mujeres en la educación en Querétaro, 1824-1835	35
<i>Oliva Solís Hernández</i>	
3. Francisco Larroyo y la enseñanza libre en México, 1808-1857	47
<i>José Luis Acevedo Hurtado</i>	
<i>Mariana Perea Frausto</i>	
<i>Carlos Alberto Pinales Salas</i>	
4. El Boletín de Instrucción Primaria. Publicación pedagógica en Zacatecas a finales del siglo XIX y principios del XX.....	57
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	
<i>Beatriz Marisol García Sandoval</i>	
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	
<i>Irma Faviola Castillo Ruiz</i>	
5. La enseñanza-aprendizaje del dibujo en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1900-1914)	73
<i>Angélica Ortega Ramírez</i>	
6. Rebeldía sin representación social: las mujeres en los inicios del siglo XX en México, 1900-1920.....	87
<i>Rubén Darío Núñez Altamirano</i>	
<i>María del Carmen Loera</i>	

7. Corridos, mujeres y Revolución. Música para la didáctica y docencia de la historia99
María del Carmen Tatay Fernández
Beatriz Elena Muñoz Serna
8. Casa, familia y lecturas para mujeres: elementos básicos para una “reina del hogar” 111
Cecilia Aguilera Sánchez
9. Las leyes de educación primaria en Zacatecas de 1920 a 1940. Entre el tintero y la realidad..... 125
Edgar Fernández Álvarez
Juan Manuel Muñoz Hurtado
10. Investigaciones sobre lengua y género en la Unidad Académica de Letras. Cambio teórico y actitudinal..... 139
Mónica Muñoz Muñoz
Estela Galván Cabral
Valeria Moncada León
11. Los referentes literarios de autoría femenina en la UAZ: una aplicación de la disponibilidad léxica..... 151
Gabriela Cortez Pérez
12. Desayuno y lonche saludable 163
Cynthia Ivett Campos Ramos
Rosaura Olivia Medina Larios
13. La imagen del y la docente como perspectiva por elevar la calidad en la educación 173
María Magdalena López Espinosa
14. La deserción escolar en la Telesecundaria “Benito Juárez” de la comunidad Los Ángeles, Fresnillo, Zacatecas 183
Brenda Solís Murillo
Amairani Yisel Cardoso Franco

15. El ciclo del fracaso escolar en la educación media superior. Un acercamiento a la evaluación de la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas	197
<i>César Carranza Rodríguez</i>	
16. ¿Pedagogías sostenibles? Apuntes de un enfoque decolonial de enseñanza-aprendizaje en la educación superior	207
<i>Fredrik Olsson</i>	
17. Caracterización de proyectos de desarrollo profesional en la Maestría en Matemática Educativa de la UAZ.....	217
<i>José Iván López Flores</i>	
<i>Carolina Carrillo García</i>	
<i>Eduardo Carlos Briceño Solís</i>	
Semblanzas curriculares de las autoras y los autores	229

Prólogo

El libro que tiene en sus manos, es el resultado del interés compartido por docentes de diversas latitudes, cuyo común denominador es la investigación en torno a la educación y a lo que se ha generado para diseñarla. En este sentido, las leyes emitidas como parte de diversos proyectos políticos, la organización magisterial y su interés por formar profesores y profesoras con las aptitudes para desempeñar su papel educativo; la actuación de las mujeres como profesoras, como madres educadoras y como trabajadoras en el ámbito público; la enseñanza de las artes, la literatura y su aporte a la educación, los problemas de deserción escolar, la salud pública, y la indagación respecto del aporte de programas académicos, en conjunto, hacen atractiva la lectura de los resultados de estas aportaciones.

La importancia de reunir trabajos de investigación, conduce a establecer un enriquecido diálogo, de perspectiva internacional, en el que se expone el resultado de diversas indagaciones que invitan a reflexionar sobre la manera como debe definirse la educación en el siglo XXI. El aporte de cada una de las autoras y autores, establece la evidente preocupación por generar cambios positivos inmediatos, en torno al entramado en el que está inserta la forma en cómo hemos sido educadas y educados. Asimismo, continuar con nuestro interés en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que estamos involucrados e involucradas: docentes, alumnado y quienes tienen un interés en la investigación.

Esta predilección compartida, nos direcciona hacia diversas temáticas, con la finalidad de aportar elementos significativos que enriquezcan el escenario de la educación, en su concepto más amplio, con el apoyo de diversas perspectivas teóricas y metodológicas; y, así, recuperar desde la historia de la educación, la historia social, la etnografía, la literatura, la historia de las mujeres, los estudios sobre el lenguaje con perspectiva de género, y los estudios culturales, un mosaico de interesantes aportes sobre la enseñanza formal en diversos niveles educativos.

Sin duda, en los siglos que nos han precedido, podemos encontrar a través de la investigación, una enorme riqueza sobre el pensamiento que dio pauta al establecimiento de una educación que llegará a todas y a todos. El siglo XIX marcó la diferencia para muchos países en los que se configuró el estado de cosas, para dar pie al establecimiento de sus condiciones educativas. Y los trabajos expuestos sobre Suecia y México, recuperan desde esa centuria, una configuración de propuestas y de realidades que están en este texto.

Los siglos XX y XXI también son tomados en cuenta como escenarios de estudio en estos trabajos. Las leyes de educación, las políticas educativas, las tra-

yectorias escolares, el abandono escolar, las expresiones artísticas, la sana alimentación, la imagen de la y el docente; así como, las pedagogías sostenibles y los proyectos de desarrollo profesional, son temas que se proponen en mesas de discusión como evidencia de las preocupaciones de la y el docente del presente siglo, en aras de ampliar nuestra perspectiva educativa en la que, la instrucción y la educación, siguen siendo un objetivo real.

Jesús Domínguez Cardiel, Edgar Fernández Álvarez y Marcela Alba Santoyo, en su texto “La educación en la intendencia de Zacatecas. El artículo 28 de la Ordenanza para la división en cuarteles como beneficio para los comunes. 1796-1810”, traen de la memoria histórica, la vida cotidiana de la ciudad en la última parte de la época virreinal, gobernada entonces por los monarcas Borbones, quienes impulsaron una política modernizadora en la que se estableció la importancia de la razón, de la educación, de la tecnología y de la ciencia.

Los autores y la autora recuperan de esta política peninsular, la atención que se puso sobre el ocio, y la falta de higiene, notorios en la población, para impulsar la transformación de la sociedad zacatecana, en una de carácter moderno; y, la educación fue una estrategia muy importante a aplicar, para resolver esos problemas sociales, por lo que, las escuelas de primeras letras fueron el conducto para echar a andar ese proyecto modernizador. Sin embargo, la vinculación entre los niños y las niñas que asistían a estas escuelas, los padres y madres de familia, el profesorado, las autoridades de la ciudad y los recursos económicos, evidenciaron la lentitud del desarrollo de ese proyecto político.

El artículo de Oliva Solís Hernández, titulado “El papel de las mujeres en la educación en Querétaro, 1824-1835”; nos lleva a la época en la que se planteó el proyecto de construcción de la primera república, en donde se establecieron las líneas iniciales con las que se diseñaría la nación en la primera parte del siglo XIX. En su análisis, expone la organización que se le otorgó a la educación a partir de la ubicación de escuelas, así como, el papel que tuvo el Estado en esta tarea que, al mismo tiempo, tuvo que compartir con los padres y madres de familia para que fuera posible la vida escolar.

En este escenario educativo, la autora evidencia la incipiente presencia de mujeres, quienes tuvieron la oportunidad de ingresar a la educación de primeras letras, y el contenido distintivo que recibían en función de su sexo. A ellas, se les educaba principalmente para que desempeñaran su papel de madres de familia y para que fueran virtuosas. Las otras mujeres registradas por la autora, cuyos nombres recupera en esta investigación son maestras, quienes realizaron una importante labor educativa; no obstante, el ejercicio de una administración estatal en contra de sus derechos como profesoras.

El texto titulado “Francisco Larroyo y la enseñanza libre en México, 1808-1857”, autoría de José Luis Acevedo Hurtado, Mariana Perea Frausto y Carlos Alberto Pinales Salas, refieren el contexto educativo que progresivamente se fue diseñando en esos años en torno a la educación. Sus autores y autora, llevan al público lector por los diferentes momentos importantes ocurridos en la primera mitad del siglo XIX, en el que destacados intelectuales mexicanos, propusieron el establecimiento de una institución educativa que uniformara la educación primaria en la nación mexicana.

Un interesante contexto es compartido; en él, se lee un pensamiento científico nutrido, con la convicción respecto de la importancia de una educación que llevará a la libertad; en donde hubo la preocupación por formar preceptores y preceptoras para la alfabetización de las niñas y los niños, y para preparar a estos últimos al ingreso a las segundas letras, ya que, las niñas no eran consideradas para la instrucción secundaria. Sin embargo, en medio de estas diferenciaciones, se mostraba un discurso de igualdad política y social a través de los medios más adecuados para el aprendizaje. Francisco Larroyo es el guía en este recorrido histórico y, en el tratamiento que les dio a sus fuentes, evidenció la existencia de otros intelectuales que también participaron del diseño educativo de ese importante siglo en la historia de la educación en México.

El artículo titulado “El Boletín de Instrucción Primaria. Publicación pedagógica de Zacatecas a finales del siglo XIX y principios del XX”, de Norma Gutiérrez Hernández, Beatriz Marisol García Sandoval, María del Refugio Magallanes Delgado e Irma Faviola Castillo Ruiz, revela interesantes notas sobre la educación en México, vista desde el gobierno del estado de Zacatecas, cuyo reto principal fue, a partir de la obligatoriedad en la enseñanza a finales del siglo XIX, alfabetizar a la población. Esta publicación tuvo la finalidad de formar a la mayoría del profesorado que no había tenido estudios formales para homogeneizar, tanto la instrucción como la educación en el país, a través de una rica temática de formación y capacitación docente.

Las autoras analizan este rotativo y destacan su aspecto pedagógico, de capacitación y también administrativo. Y refieren su temática de postura liberal, en el que hubo el intento por promover una educación laica, provista de valores, con el objetivo de lograr el progreso para la nación. Y, al mismo tiempo, evidencian a un profesorado que debía fungir como ejemplo en su conducta cívica y moral, mientras lidiaba con la diferenciación de un salario definido en función de los espacios geográficos, al que se le sumaban, problemas de género.

“La enseñanza-aprendizaje del dibujo en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1900-1914)”, de Angélica Ortega Ramírez, invita a la apreciación artística e histórica de los cambios y permanencias en los modelos didácticos en la formación

artística y dibujística mexicana a finales del siglo XIX y principios del XX, sobre una de las escuelas de arte más emblemáticas de nuestro país, en el que se impulsó la apreciación por el afrancesamiento en el arte, lo que implicaba el apego al modelo de la Escuela de Bellas Artes de París.

Su autora realiza un atrayente recorrido sobre las técnicas de ejecución que se les solicitaba al alumnado, y cómo con el ingreso de nuevos profesores, se promovieron nuevas formas de apreciación y ejecución artística, a través de la fotografía. Los cambios políticos por los que atravesó el país, con la expulsión de Porfirio Díaz, repercutieron en el pensamiento y expresión del alumnado de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), en donde la copia fiel, progresivamente, se transformó en dibujos elocuentes, iniciando con ello, la propuesta expresiva de un arte que proyectara una identidad nacional.

Rubén Darío Núñez Altamirano y María del Carmen Loera, en “Rebeldía sin representación social: las mujeres en los inicios del siglo XX en México, 1900-1920”, denotan la perspectiva histórica de la presencia de las mujeres en diversos ámbitos públicos y, recuperan en sus descripciones el protagonismo que ellas lograron, no obstante, el escenario, eminentemente masculino en el que vivieron. Su narración y análisis lo realizan desde uno de los contextos de mayor complejidad e interés en la historia de México, los sucesos en torno a la inminente salida del gobierno de Porfirio Díaz, las diversas situaciones sucedidas en el ingreso al escenario político, tanto de Francisco I. Madero como, posteriormente, del de Victoriano Huerta.

Su autor y autora, recuperan de la historia, nombres de mujeres que ante las desigualdades que enfrentaban, fueron visibles en el ámbito público en el que laboraban como maestras, enfermeras, escritoras, periodistas y obreras, gracias a su participación en movimientos de protestas antirreeleccionistas. Mujeres activistas que fueron partícipes de la Revolución mexicana, incluso al frente de las fuerzas armadas de Francisco Villa. Una interesante recuperación de la presencia femenina que, propició los inicios de la reivindicación de una igualdad de género, que no ha terminado de conseguirse.

El texto “Corridos, mujeres y revolución. Música para la didáctica y la docencia de la historia”, de María del Carmen Tatay Fernández y Beatriz Elena Muñoz Serna, presentan una propuesta pedagógica para enseñar historia de México frente a grupo, en el periodo de la Revolución Mexicana, recurriendo a la música como fuente de primera mano. Proponen contextualizar este periodo histórico, a partir de la escucha de canciones, la mayoría de ellas, compuestas en esa época, que retratan la vida cotidiana en tiempos de enfrentamientos militares. Su aporte también radica en el énfasis que hacen al recuperar la mirada de las mujeres revolucionarias, de quienes se habla en esos corridos, por su participación activa en ese movimiento revolucionario.

Sus autoras, proponen la recuperación de 12 composiciones musicales, para dar voz a las vivencias de las mujeres revolucionarias; quienes, a través de la letra de esas canciones retratan la educación que recibían, y su presencia como cuidadoras, acompañantes y rebeldes, reflejadas a través de la letra y la música, que de manera lúdica es propuesta a un alumnado para que viaje en el tiempo y, se encuentren con mujeres a través de la composición de una canción.

El artículo de Cecilia Aguilera Sánchez cuyo título es “Casa, familia y lecturas para mujeres: elementos básicos para una “reina del hogar”, es un interesante análisis sobre el proyecto educativo posrevolucionario que tuvo nuestro país, a partir de la visión vasconcelista, en la que se planteó el objetivo de educar a una nación y de establecer las diferencias educativas destinadas, tanto para hombres como para mujeres. La autora de este texto refiere este proyecto a partir de la presencia de Gabriela Mistral, quien colaboró en la educación de las mujeres, con ideas plasmadas y comunicadas a través de sus escritos, en los que dibujó el ideal femenino en la época.

La invitación a la lectura de este texto es a recorrer propuestas literarias que formulaban el diseño de la espiritualidad de las mujeres, y el arribo a la maternidad; desde la realización de un trabajo consciente y dedicado al cuidado del hogar, para colaborar en la formación de hombres y mujeres de bien y, con ello, útiles al país. Así, las lecturas diseñadas para ser consumidas por las mujeres fueron promovidas para abonar a las construcciones simbólicas, imágenes femeninas en las que debían encajar de la manera más adecuada, con la finalidad de obtener un sembrado reconocimiento social.

El texto “Las leyes de educación primaria en Zacatecas de 1920 a 1940. Entre el tintero y la realidad”, de Edgar Fernández Álvarez y Juan Manuel Muñoz Hurtado; recuperan desde la historia social, las propuestas educativas que en ese periodo surgieron como parte de proyectos gubernamentales; en los que se expresó, continuar con el interés de educar a las y los habitantes del México de principios del siglo XX y, la persistencia de fortalecer el proyecto de una educación laica que brindara la oportunidad de homogeneizar una formación académica, a la que todas y todos tenían derecho.

Los autores invitan en su análisis a la atención de diversos elementos que formaron parte de la vida cotidiana de las y los habitantes de Zacatecas; por una parte, la fuerza del Estado para promover esa educación laica, gratuita, obligatoria y uniforme; y, por otra, un profesorado heterogéneo. En otra arista, los padres y las madres de familia en contextos de rechazo ante la ideología que consideraban dañina para la religión que profesaban; a eso, se le sumaba la oposición de los terratenientes para que sus trabajadores se alfabetizaran y, por último, el estado de pobreza extrema de las y los habitantes en los municipios de Zacatecas, quienes prácticamente quedaron fuera de este proyecto educativo.

Mónica Muñoz Muñoz, Estela Galván Cabral y Valeria Moncada León, en su texto “Investigaciones sobre lengua y género en la Unidad Académica de Letras de la UAZ. Cambio teórico y actitudinal”, describen interesantes análisis a partir de dos estudios llevados a cabo por alumnado del programa de Licenciatura en Letras, respecto del uso de la lengua española aplicada en estudiantes de otras licenciaturas, principalmente de humanidades.

Sus autoras expresan el interés, por analizar la presencia de un mundo comunicativamente emancipado y la reconstrucción de una nueva realidad; en donde los aspectos culturales y sociales, estén detrás de la aplicación de un lenguaje que no solamente sea sexista, sino, que tenga que ver con el reconocimiento del mismo, con una perspectiva de género, que vaya más allá de discusiones necesarias entre lingüistas; dirigido a la reivindicación, respecto de la ausencia de las mujeres, en un mundo de letras que expresa en masculino, lo femenino.

Gabriela Cortez Pérez en “Los referentes literarios de autoría femenina en la UAZ: una aplicación de la disponibilidad léxica”, presenta en su estudio el valor que se le ha dado a la lectura en nuestro país, y cómo este tiene que ver con la jerarquía en la que está ubicada la literatura en los programas escolares. Si leemos o no en México, es una parte de su análisis, lo que nos conduce a recapacitar sobre el tipo de lecturas que nos son usualmente indicadas a lo largo de nuestra trayectoria escolar, e igualmente, recordamos de qué manera nos fueron enseñadas.

La autora constata en su estudio la poca atención que desde el mundo académico le hemos otorgado a la literatura, la cual debiera estar en los programas escolares como parte de la formación educativa, de acuerdo con las edades de las y los estudiantes. Más aún, la divulgación de autores literarios y, en menor medida de autoras, nos ha llevado a asumir que son ellos quienes han dominado este escenario, y no precisamente porque el talento se desarrolle más en hombres que en mujeres, sino porque ellas, hace pocas décadas empezaron a ser recuperadas por la historia.

Cynthia Ivett Campos Ramos y Rosaura Olivia Medina Larios en su artículo “Desayuno y lonche saludable”, realizan un interesante análisis respecto del tipo de rutinas alimenticias, que nos han acompañado desde nuestros primeros años escolares, e informan sobre la importancia del desayuno; así como, las comidas y el tipo de alimentación que debemos consumir, con la finalidad de trabajar en la prevención de enfermedades crónicas degenerativas que, desafortunadamente van en aumento en nuestro país.

Las autoras realizaron un interesante estudio, a partir de la observación del contenido de los lonches que, usualmente llevan los y las preescolares de 3 a 5 años de edad a su Jardín de Niños y Niñas y, respecto a si desayunaban o no en casa. Los resultados de esta investigación llevan a la atención respecto de prácti-

cas culturales que han conducido a nuestra población, al padecimiento de ciertas enfermedades y, cómo, a partir del reordenamiento de ciertos hábitos, se puede trascender de manera positiva en una salud pública.

El texto “La imagen del y la docente como perspectiva por elevar la calidad en la educación”, de María Magdalena López Espinosa; es la invitación a la reflexión en retrospectiva histórica, a recordar la figura que se delineó desde la época de José Vasconcelos sobre las y los profesores; de quienes se esperaba, fueran ejemplos de virtud, de honorabilidad, de sabiduría, para cumplir con una de las misiones más importantes contenidas en los gobiernos liberales en México: la instrucción y la educación como un derecho para todas y todos.

La autora establece un puente entre el pasado y el presente, para analizar la imagen que se ha hecho desde entonces de la figura docente y de qué manera se le ha presentado desde la cinematografía. Y, no obstante, esa imagen se haya deteriorado, en su texto señala la trascendencia que desde el ejercicio de la enseñanza se tiene en la vida de numerosas generaciones de estudiantes, quienes deben tener una influencia de manera positiva, para con ello, corresponder a la tarea que no hemos dejado de tener: la misión de educar, con todo lo que esto implica, a las y los ciudadanos de este país.

El texto titulado “La deserción escolar en la Telesecundaria “Benito Juárez” de La Comunidad de los Ángeles, Fresnillo, Zacatecas”, de Brenda Solís Murillo y Amairani Yisel Cardoso Franco, es un interesante estudio en el que sus autoras advierten cómo la vida cotidiana del alumnado, leída desde diversos contextos como el académico, laboral, salarial y social de esa comunidad impactan de manera negativa en el alumnado de esta Telesecundaria, cuyo objetivo principal ha sido brindar la oportunidad para que las y los habitantes de esa localidad continúen con sus estudios de secundaria.

La problematización que hacen en este análisis enriquece su planteamiento, debido a todas las razones que provocan la deserción escolar en ese plantel educativo. Y esos motivos, exhiben de forma lamentable, la falla persistente de diversas propuestas gubernamentales, sobre el hecho de que no hayan logrado consolidar sus respectivos proyectos educativos, en donde la pobreza ha sido el primer obstáculo en la impartición de la educación, situación que no termina de resolverse. La subsistencia de esta y otras causas analizadas por las autoras, nos llevan a recordar los problemas que se planearon derribar, como una promesa innovadora, en la transición del siglo XIX al XX.

César Carranza Rodríguez en su trabajo titulado “El ciclo del fracaso escolar en la educación media superior. Un acercamiento a la evaluación de la preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas”, muestra la dinámica, en lo que a evaluaciones se refiere, por las que atraviesan las y los alumnos del programa

de preparatoria de esta Unidad Académica. En su análisis, advierte los factores negativos que inciden en las y los jóvenes cuando están en esta etapa de vida, los cuales, cobran una particular importancia en la comprensión de lo expuesto.

Su autor establece un esquema, a partir del cual, interpreta las etapas por las que suele pasar un grupo particular de estudiantes, quienes, al interior de este programa común, atraviesan por una serie de conflictos que les llevan a abandonar sus estudios de preparatoria. El contexto social y urbano en este trabajo, se suma a diversas causas, a las que se agregan las estrategias que tiene el programa para resolver un problema complejo, que requiere de un tratamiento más profundo para colapsar al esquema propuesto por el autor.

Fredrik Olsson en su texto “¿Pedagogías sostenibles? Apuntes de un enfoque decolonial de enseñanza-aprendizaje en la educación superior”, plantea la importancia de revisar disertaciones, ya expuestas, de un rico despliegue de autoras y autores, para comunicar conceptos que puedan ser repensados y replanteados desde contextos en los que se analiza el origen de un pensamiento construido a partir del establecimiento de hegemonías políticas, económicas y, en ese sentido, culturales.

Para el autor, el ingreso y permanencia a una educación universitaria debe implicar la elaboración de constructos epistemológicos que trasciendan las autoconcepciones sociales y culturales que se han diseñado al interior de las sociedades, a partir de las relaciones de poder que se han sucedido a lo largo de los siglos, en el mundo occidental; desde donde la retrospectiva histórica evidencia procesos de transculturación que generan diversas identidades y, en ese sentido, mentalidades plurales. Su análisis invita a introducirnos en esa complejidad, en la que se propone la reconfiguración de una educación superior, que vaya más allá de la inclusión, en términos de igualdad; esto es, que se reelaboren estructuras pedagógicas en donde las nuevas articulaciones surjan desde un punto cero.

Finalmente, José Iván Flores, Carolina Carrillo García y Eduardo Carlos Briceno Solís, cierran este libro con su texto “Caracterización de proyectos de desarrollo profesional en la Maestría en Matemática Educativa de la UAZ”, en el que presentan el diseño de esta Maestría profesionalizante, en la que sus alumnas y alumnos analizan desde un nivel de posgrado, las múltiples necesidades que evidencia el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas en los niveles básicos, medio, y superior.

La concientización de los problemas vividos, incluso, por este alumnado, les lleva a la elección de proyectos de desarrollo profesional para la obtención de grado; opción que les motiva a incidir en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, beneficio que recibe tanto el estudiantado, como la planta docente de diversos niveles educativos. Definitivamente, los posgrados profesionalizantes

están generando dinámicas integradoras en las que las necesidades educativas son estudiadas de manera inmediata, con la finalidad de desarrollar nuevas formas de enseñar y, en ese sentido, promover la invitación a que ese alumnado asuma con responsabilidad su derecho a estudiar, transformando con ello su cultura y su mentalidad ante las adversidades cotidianas; asimismo, aprendiendo a resolver inconvenientes, de manera práctica, en bien propio y, también de todas y de todos.

Los resultados de las investigaciones que integran este libro, además de aportar y enriquecer el conocimiento que tenemos sobre el campo de la educación; es la invitación a reflexionar respecto de un pasado que sigue siendo sustancial en el análisis del área de la investigación educativa, porque los datos recuperados por estas autoras y autores siguen siendo referencias de discusiones colectivas en donde el desarrollo profesional sigue vigente. A veinte años de este siglo que hemos inaugurado, continuamos observando el enorme trabajo que falta por hacer.

La educación es la llave que debe continuar reconfigurándonos, desde ella, debemos seguir siendo convocadas y convocados a asumir una ciudadanía responsable, y solo se puede lograr cuando se tiene la disposición de atravesar por diferentes y complejos procesos, hasta que logremos reconocer la importancia y responsabilidad de ser educadoras y educadores y, a partir de ello; observemos y aceptemos la otredad, la diferencia entre culturas, el fomento del respeto, el impulso de un desarrollo académico consciente y dirigido, a partir de una enseñanza en cualquiera de sus niveles académicos, en igualdad de condiciones que merece llegar a todas y a todos.

Dra. Beatriz Marisol García Sandoval
Docente investigadora de la
Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ

1

La educación en la Intendencia de Zacatecas. El artículo 28 de la Ordenanza para la división en cuarteles como beneficio para los comunes 1796-1810

*Jesús Domínguez Cardiel
Edgar Fernández Álvarez
Marcela Alba Santoyo*

*“Más hay que adelantar en México en aquella parte de policía,
que mira a la mejora de las costumbres y educación del pueblo;
se han tomado varias providencias en el tiempo de mi mando,
para el establecimiento de escuelas de primeras letras”
(Tanck de Estrada, 1985, p. 150).*



Introducción

El virrey segundo conde de Revillagigedo escribió a su sucesor, el marqués de Branciforte (Tanck de Estrada, 1985). La premisa era llevar a cabo tres elementos modernizadores, el primero, las ideas ilustradas del siglo XVIII a la Nueva España, el segundo, aplicar la *Ordenanza de Intendentes de 1786* y el tercero la *Ordenanza para la división en cuarteles de la ciudad de Zacatecas*.

En este texto se aborda lo antes dicho en ese orden; asimismo, se privilegiará la relación que la triada buscó llevar a cabo en materia de educación de primeras letras. La explicación del presente texto constará en el análisis de ambos documentos legales (*Ordenanza de Intendentes* y *Ordenanza para la división en cuarteles*), para identificar la forma en que se buscó, mediante los ideales ilustrados y de buen gobierno, mejorar la situación educativa de las Intendencias.

Por último, se analizarán documentos referentes a la educación en la capital de la Intendencia de Zacatecas, donde se da cuenta de las vicisitudes por las que atravesaron las autoridades y la población por establecer, mantener y hacer funcionar las escuelas públicas que demandaban los documentos normativos y vigentes de finales del siglo XVIII.

A raíz de la idea ilustrada, en España y, posteriormente, en la Nueva España, los monarcas Borbones, aplicaron la *Real Ordenanza para el establecimiento e instrucción de Intendentes de ejército y provincia en el Reino de la Nueva España* (Mantilla, & Moreno, 2008). Este documento legal dividió las funciones de los oficiales reales, a partir de ese momento llamados Intendentes en cuatro causas,¹ que a decir, fueron: Hacienda, Guerra, Justicia y Policía.

Esta última, se encargó de velar por los intereses de los súbditos, ya que, mandó ordenar las ciudades, componer sus calles, casas y plazas; asimismo, fomentar el comercio, la ganadería y la agricultura, el orden civil de los pobladores y la limpieza de las urbes (Mantilla, 2008). Empero, no todo fue tan sencillo y expedito, por lo que para hacer más eficiente la labor de los Intendentes y arreglar y ordenar las ciudades, se tuvieron que introducir instrumentos legales regionales, en los que se estableció la división a las urbes en cuarteles.

Y es aquí, donde damos cuenta del documento llamado *Ordenanza de la división de la Muy Noble y Leal Ciudad de Nuestra Señora de los Zacatecas en cuarteles, creación de los alcaldes de ellos y reglas de su gobierno*, mandado hacer por el virrey marqués

¹ Fue el nombre que se le dio a los nuevos burócratas que llegaron a la Nueva España provenientes de la península para aplicar la Ordenanza de Intendentes; generalmente eran allegados a José de Gálvez y, por lo tanto, compartían las ideas ilustradas, además de que eran fieles al rey y buscaron implantar en su totalidad dicho documento.

de Branciforte en 1782,² elaborada en 1796 por José Fernández de Moreno y aprobada por el virrey Miguel Joseph de Azanza en 1801. La reglamentación está conformada por 45 artículos. Sin embargo, nos centraremos en el artículo 28 que ordenaba llevar a los niños y niñas a las escuelas de la ciudad.

La Ordenanza de 1786 y su aplicación en el ramo de Policía

De los artículos que componen esta causa, el número 58 es el que aborda el ordenamiento y cuidado de las urbes, es decir, ahí se encuentra contenida la idea del orden y el bien público, como beneficio directo para los súbditos, emanado de la Corona. Así, aunque no habla sobre la educación, al buscar que no hubiera vagabundos, escándalos y demás desórdenes y, por el contrario, la búsqueda de la vigilancia y control civil de cada ciudad, se puede vincular directamente con la labor de los alcaldes de cuartel y de barrio que la *Ordenanza de cuarteles* inquirió. A saber, el artículo referido versa así:

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 mal entretenidos 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 bienintencionados de ellas (Mantilla & Moreno, 2008, p. 200).

Sin duda, el objetivo del artículo, es el orden público que debieron practicar los habitantes, claro, está en favor de la propia ciudad; pero, sobre todo, conocer a qué se dedicaban las personas de los pueblos y ciudades, así, se podía demostrar que, como se verá más adelante; el ordenamiento en cuarteles y la apertura de escuelas en cada uno de ellos, llevaría a conseguir el fin que se planteó en la causa de Policía de la Ordenanza de 1786; es decir, el orden y la modernidad en favor de la Corona.

Por otro lado, estas medidas, además de controlar las acciones incivilizadas y castigar, si fuera necesario, a quien no acatara las nuevas disposiciones, era una

² En las capitales de las 12 Intendencias (Arizpe “Sonora y Sinaloa”, Durango, San Luis Potosí, Zacatecas, Guadalajara, Guanajuato, Valladolid, México, Oaxaca, Veracruz, Puebla y Mérida de Yucatán); se mandó instrumentar la división en cuarteles para hacer más eficiente la incipiente administración pública, aunque no todas se realizaron al mismo tiempo. La de Zacatecas fue de las últimas en escribirse y aplicarse.

nueva forma de instruir al pueblo en las ideas ilustradas y progresistas del siglo; además, funcionó como una especie de educación informal, pues todos los habitantes estuvieron sujetos a dicha regla. En este sentido, las personas que acataron las disposiciones civiles y no dieron muestras de ociosidad y vicios, continuaron sus vidas ordinariamente, es decir, hubo quien con los mandatos que adelante se enuncian, mandaron a sus hijos a las escuelas como se dispuso.

Pero un ejemplo contrario informa que, un vecino y comerciante de Zacatecas de nombre Bartolomé Romero, se quejó ante el Ayuntamiento de la ciudad de que el maestro de primeras letras, no atendía a los niños pobres; sino solo a aquellos que sus padres pagaban las colegiaturas (Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ), 1795), lo que demuestra que mandó a sus hijos a una de las escuelas públicas; además, también se ve que las personas con menos recursos no llevaban a sus hijos por falta de interés, sino por sus condiciones monetarias.

Este hecho explica que la delación hecha por el avecindado estuvo en concordancia con el artículo 58 de la *Ordenanza de 1786* y con el 28 de la división en cuarteles y que en la intención de Romero estaba implícito el orden y aplicación de la causa de Policía. Esto lo expresó como súbdito beneficiado de los documentos legales, ya que, no todos se vieron favorecidos de la misma manera.

La división en cuarteles de la ciudad de Zacatecas: el objetivo sobre educación

El proyecto para la división en cuarteles de la ciudad de Zacatecas se realizó de 1796 a 1799, tomó como modelo a la Ciudad de México y las otras urbes que ya lo habían hecho. Este buscó enérgicamente —y apoyado por el artículo 59 de la Real Ordenanza de Intendentes— mantener y aumentar la policía, la civilidad, el progreso y la modernización de la ciudad, entre ellos, el tema educativo.

Así pues, antes de entrar a la realidad que todos estos cambios y disposiciones lograron en Zacatecas, se debe hacer una breve pausa en el Colegio-Seminario de San Luis Gonzaga. La historia de esta institución está ampliamente estudiada por Ríos (2002), quien explica el tema desde su fundación, hasta sus cierres y reaperturas en el siglo XIX; no obstante, aquí interesa señalar, a quién se dirigió este tipo de institución y por qué las primeras letras establecidas para la mayoría de la población, se mantuvieron en ciernes durante el periodo del reformismo borbónico y buena parte del siglo XIX.

A decir de la propia Ríos (2002), un grupo de criollos del mineral que promovió la fundación del Colegio, fue el principal grupo privilegiado con el acceso al mismo, pues los principales becarios fueron huérfanos descendientes y “pobres”

de las familias más importantes de la ciudad. Entre ellos, estuvieron algunos nietos de miembros del Cabildo, algunos de apellidos Joaristi y García de la Vega. Pero entonces, a qué se refiere con “pobres” si se habla de hijos y parientes de notables de Zacatecas; pues, en realidad, el concepto de la época se refiere a los hijos segundones, es decir, aquellos miembros de una familia que estaban lejos de obtener las herencias y su medio de subsistencia (Ríos, 2002).

Entonces, bajo estas ideas qué significaba la educación para el zacatecano perteneciente a la élite del siglo XVIII. La respuesta no es sencilla, pues depende de la interpretación, pero en este caso significa que veían el acceso al Colegio como una carrera o un empleo, donde aquellos que tenían la posibilidad de pagar manutención y comprobaran limpieza de sangre, eran los alumnos ideales para ingresar a la institución. Sin embargo, hace falta ver lo que sucedía con la plebe o, mejor dicho, los comunes respecto a la instrucción de primeras letras.

El artículo 28. La enseñanza del común

Para responder el cuestionamiento anterior tenemos que remitirnos al artículo 28 de la *Ordenanza para la división en cuarteles de la ciudad de Zacatecas*. Ahí se mandata a los padres de todas las personas comunes, enviar a sus hijos a los establecimientos de enseñanza de primeras letras de las ciudades o pueblos. Aquí se hace una diferenciación entre los notables, es decir, los hijos o parientes de importancia en la ciudad y los comunes, aquellos hijos de la plebe y las castas, y para quien se pensó y dirigió el artículo, pues para los otros ya existían escuelas de probada dignidad educativa.

Es bien sabido que en esa coyuntura histórica, la asistencia de los niños a las escuelas era bastante difícil de lograr, ya que, los intereses de los padres estaban depositados en otras cosas, como el trabajo o, simplemente, actuaban con displiencia ante la educación, pero el artículo 28 dice lo siguiente:

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 (Magaña, 1998, p. 23).

Como es de notar, la *Ordenanza* se dirigía a las personas con pocos recursos económicos, a los hijos de la plebe o aquellos que en realidad no tenían oportunidad

de acceder al prestigiado Colegio de San Luis Gonzaga, es decir, las escuelas de primeras letras que se enuncian aquí, tuvieron el carácter de públicas.

Al ser públicas, significa que no cobrarían por asistir a ellas, que todo el que quisiera podía ingresar, que habría para niños y niñas y, que en realidad funcionarían bajo la sombra benévola y administración del Ayuntamiento y la Intendencia. Resulta inexacto decir que así sucedió, pues los Cabildos, no se esmeraron ampliamente por apoyar la causa de las primeras letras; tampoco se piense que les resultó de poca importancia el asunto educativo, sino más bien se postergó el apoyo, porque hubo otros rubros con mayor urgencia por resolver.

Relación de la sociedad y la educación formal de los comunes en las primeras letras en la capital de Zacatecas

Después de verificar cuáles fueron las reglamentaciones y ordenanzas en torno a la educación, se ahonda en saber cómo trataron, tanto las autoridades de la Intendencia y el Ayuntamiento, llevar a pie juntillas, aquellos instrumentos y el citado artículo 28 de la *Ordenanza para la división en cuarteles de la ciudad de Zacatecas*.

Entonces, la respuesta a la pregunta que nos envió a esta instancia es afirmativa, pues según los documentos, existieron tres escuelas públicas en la ciudad de Zacatecas durante la administración del Intendente Francisco Rendón y el teniente asesor letrado y, en ocasiones, Intendente interino, José de Peón Valdez. No sabemos la ubicación de las dos primeras, ni su nombre, solo de la tercera se tiene el dato; sin embargo, contamos con los nombres de los maestros que dirigieron esos establecimientos de 1796 a 1810.

Tabla 1. 1. Escuelas de primeras letras de la capital de la Intendencia de Zacatecas en el periodo de 1796 a 1810 con sus maestros.

Escuela 1	Escuela 2	De la Pirámide
Miguel de Hoyos (1795- 1804)	José Antonio Carreño (-1805)	Ignacio Ramírez (-1806)
José de Hoyos (1804-)	Francisco Lara (1806-)	Miguel Ángel de Arias (1807-)

FUENTE: Elaboración propia con base en documentos del AHEZ.

De los nombres de maestros aquí presentados, solo conocemos el periodo completo de Miguel de Hoyos, padre de José de Hoyos, quien por un periodo de nueve años y a causa de su fallecimiento dejó acéfala la escuela. De los demás se

conoce, o el inicio o el final de su administración, pues los litigios que se presentaron para acceder a los cargos no indican los datos completos. Aun así, con la información que se recabó, se puede afirmar que los mandatos de la *Ordenanza de 1786 y para la división en cuarteles* referentes a la educación, se aplicaron en Zacatecas, ya que, a pesar de los pocos medios, se trató de implantar el artículo 28.

Según Escobedo (2004), a raíz de que se dieron a conocer las disposiciones educativas “en Zacatecas, la inscripción de alumnos en dichas escuelas fue en alza, ya que en las postrimerías del siglo XVIII se sobresaturaron” (p. 21). No obstante, la situación en las mismas no era la más apta para aprender a leer y escribir, pues si recordamos, el comerciante Bartolomé Romero, hizo una delación en contra de Miguel de Hoyos por su comportamiento excluyente hacia los hijos de los padres que no habían pagado la colegiatura, es decir, los comunes (AHEZ, 30 de octubre de 1795, f. 1).

La denuncia sostiene que gracias al comerciante, se mandó habilitar una casa para el maestro, dos habitaciones para la enseñanza, una para niños y otra para niñas, un patio de esparcimiento, un corral para hacer las diligencias personales de cada alumno y alumna; sin embargo, el gobierno del maestro Miguel de Hoyos fue una calamidad, ya que, el establecimiento se encontraba en míseras condiciones (AHEZ, 30 de octubre de 1795, f.1). En otras palabras, las comodidades que se hicieron fueron desaprovechadas o usadas para beneficio propio de Hoyos.

Pero la situación no termina ahí, el comportamiento del instructor fue lo peor, pues a los niños que pagaron las colegiaturas los dejó utilizar los materiales escolares, mientras que a los más pobres y los que no iban al corriente con sus entregas, los orilló a trabajar en pésimas condiciones, si es que los tomaba en cuenta. Asimismo, para realizar sus necesidades fisiológicas, los excluía a la calle, con el peligro de ser arrollados por animales o carretas y desperdigarse sin rumbo (AHEZ, 30 de octubre de 1795, f. 1). Como caso en particular, resulta interesante estar al tanto cómo terminó. A saber, no se procedió contra el maestro, al menos no se tiene registrado lo contrario, aunque, se dijo que conforme al artículo 20 de la *Ordenanza de Intendentes* se le juzgara (Mantilla, 2008),³ por lo que Bartolomé Romero, retiró a sus tres sobrinos de esa escuela (AHEZ, 30 de octubre de 1795, ff. 7-9).

³ Este artículo dice que el Cabildo tenía las facultades para resolver sobre los asuntos en caso de la ausencia del Intendente o del Asesor Letrado; sin embargo, después tenía que darlo a conocer al titular de la provincia con la intención de resolverlo de la mejor manera. Es evidente que no se llegó a esa instancia, ya que, no hay registro de que Francisco Rendón o José de Peón Valdez, hayan actuado en contra del maestro, por lo que, la posibilidad indica que el Cabildo zacatecano lo resolvió a favor del preceptor.

El caso anterior nos plantea algunas inferencias. Por ejemplo: el Ayuntamiento no se hizo cargo económicamente de la escuela, por lo que particulares comunes tuvieron que solventar los gastos; la educación que se recibía no era la mejor, así, este caso pudo ser la constante en otras latitudes de la Nueva España, incluso; “en Zacatecas, los egresados de las escuelas de primeras letras se caracterizaban por elaborar planas escritas con caligrafía convencional” (Escobedo, 2004, p. 20), esto significa que repetían y practicaban lo que el maestro enseñaba, y en el caso de Miguel de Hoyos, lo poco que se hacía. Al parecer, las denuncias en contra de este maestro cesaron, pues en 1805, su hijo, José de Hoyos, ahora maestro titular de esa escuela y, afirmando que su padre había muerto el año pasado, pedía que se le dotara de un buen sueldo y material necesario para desempeñar su labor educativa (AHEZ, 18 de marzo de 1805, f. 1). No se sabe si se le otorgó, pero lo que resalta es que: Miguel de Hoyos se extendió de 1795 hasta 1804 en el cargo, que su hijo adquirió la escuela de su padre; pero, más importante, que el Ayuntamiento continuó haciendo mutis en cuestión económica de las escuelas de primeras letras de Zacatecas, deteniendo al común en una enseñanza poco adecuada.

Por otra parte, en 1803 don Joaquín Muñoz y Plamil, natural de los reinos de Castilla; solicitó el empleo de maestro en la ciudad de Zacatecas, afirmaba; “estar instruido de cuentas, haber seguido la carrera de estudios y ser mayor de veinticinco años de edad, por lo que juzgo... [ser]... capaz de dar a los jóvenes que se me confíen una educación cristiana y política” (AHEZ, 30 de Abril de 1803, f.1). Ahí se evidencia, la falta de maestros preparados y que estaba latente el imperioso deseo de abrir más escuelas.

Asimismo, desde la ciudad de Tulancingo, Miguel García Maldonado, original del obispado de Valladolid, Castilla la vieja en España, afirmaba que se trasladaría a Zacatecas para ejercer el cargo de “profesor de Gramática y Filosofía que ha sido en la Real Universidad de Salamanca, actual vecino, maestro de primeras letras y gramática en el pueblo [mencionado]” (AHEZ, 6 de Mayo de 1803, f. 1); desafortunadamente, las resoluciones de ambos casos no se encontraron, pero nuevamente vemos la disposición del Cabildo por dar una educación adecuada para los niños de Zacatecas; en otras palabras, “materializar lo dispuesto en la *Ordenanza de Intendentes* —donde se establecía que una cuarta parte de lo recaudado por los Ayuntamientos debería destinarse al pago de maestros—” (Escobedo, 2004, p. 21). Es evidente que tales intentos quedaron en meros deseos, pues la situación no mejoró sustancialmente.

Para 1807, el maestro Miguel Ángel de Arias de la escuela ubicada en la Plaza de la Pirámide, explicó al Ayuntamiento la situación tan deplorable de la casa donde se ubicó aquella institución, la escasez de asientos, mesas y pautas para un buen desempeño, por lo que solicitó que se hiciera una visita para que conocieran

las condiciones del establecimiento y se resolvieran. El Cabildo actuó con rapidez y fueron enviados “don Juan Francisco Joaristi y a don Diego Moreno y Chacón, para que asociados con el rector del Colegio de San Luis Gonzaga” (AHEZ, 24 de marzo de 1808, ff. 1-4) realizaran la visita, pues en aquella escuela asistían más de 130 niños. La inspección se realizó, pero solo quedó ahí, pues las condiciones no cambiaron.

Finalmente, en el año de 1808, José Dimas Calera, alcalde de cuartel, facultado bajo la sombra del artículo 28 de la Ordenanza para la división en cuarteles; realizó la diligencia encargada por el Intendente interino José de Peón Valdez, donde se solicitó a los padres de familia que enviaran a sus hijos a las escuelas de primeras letras de la ciudad; la respuesta fue que lo recibieron a insultos y, al respecto, comenta que:

practicada esta diligencia con su escrupulosidad varias ocasiones, y lo que de ella ha resultado, no habido otra cosa que odiarme con los citados padres y aun expuesto a sufrir varios dicerios (insultos) así por estos como por las madres de los niños que he pretendido sujetar al método que se me reclama (AHEZ, 3 de agosto de 1808, f. 1r).

Con estas acciones, se denota “el escaso valor que la mayoría de estas familias daban a la educación formal de sus hijos” (Escobedo, 2004, p. 23), ya que, las injurias que informa el alcalde de cuartel, solo dan muestras del rechazo que las familias zacatecanas tenían ante las nuevas disposiciones de corte ilustrado y modernizador. No obstante, con las instrucciones giradas en el Ayuntamiento, se puede resaltar el espíritu ilustrado de los oficiales de la Intendencia; la idea del buen gobierno, el progreso, el bienestar de los habitantes y la modernidad; pues con ello, se acercaban a la razón, al uso de nuevas ideas propias de ese tiempo y, además, a la ejecución a pie juntillas de las Ordenanzas, ya que, así demostraban lealtad al rey y a las ideas reformistas; aunque, por otro lado, despunta la incapacidad de esas autoridades para mejorar la educación de los niños considerados del común.

Consideraciones finales

Se puede decir que los tiempos de las reformas borbónicas fueron inestables debido a los cambios, a la asimilación; pero, también a la resistencia de la sociedad. Sin embargo, en 1808, el Cabildo ordenó levantar un censo de todas las familias de la ciudad, “con el propósito de saber cuántos niños aptos había para recibir instrucción en las escuelas que entonces proyectó establecer el Ayuntamiento

zacatecano” (Amador, 1982, p. 583), pero, por lo que se sabe, solo existieron formalmente las tres mencionadas, de las cuales, una de ellas se infiere es la ubicada en la calle del Gorrero, hoy avenida Juárez; la otra, la de la plaza de la Pirámide y, por la época, la otra debió ser la del barrio de San Francisco.

Con ello y, como él mismo menciona, no faltaron “personas sensatas e ilustradas que ponían su vista en este importante asunto” y, así, atraer las luces y el adelanto moral para eliminar “de algún modo la embrutecida inteligencia del pueblo” (Amador, 1982, p. 583).

Por su parte, el artículo 28 de la Ordenanza para la división en cuarteles, es un elemento clave en la aplicación del buen gobierno, de la causa de Policía y de los ideales ilustrados en la búsqueda de la modernidad, pues ya no dejó fuera a los niños de escasos recursos, ni a aquellos pertenecientes a los estratos más bajos de la sociedad llamados comunes. Por otro lado, y como se pudo ver, los miembros del Cabildo y el intendente, también fueron fundamentales en este proceso, ya que, conocían sus facultades y aplicaron las disposiciones legales en la medida de lo posible, aun cuando lo económico mermó sus intenciones.

Por su parte, el papel de la sociedad fue importante, porque sin el apoyo de ella, todas las pruebas resultarían fallidas, pero, como se pudo ver, en algunos momentos se contó con esa ayuda; sin embargo, hubo otros momentos funestos, como el insultar a los alcaldes de cuartel ante la negativa de enviar a los niños a las escuelas, que según esta perspectiva es casi un hecho que sucedió en otras incontables latitudes de la Nueva España.

En suma, el balance resultó positivo, pues los ensayos de aplicación de leyes, la disposición de los oficiales y de algunos sectores de la población hacia la mejora y el progreso de la educación de primeras letras en Zacatecas, son muestra de ello. Además, si bien, no se abrieron muchas escuelas, al menos se mantuvieron las tres existentes y con una buena cantidad de niños, incluso, en ciertos momentos aumentó la matrícula. Finalmente, el artículo 28 de la *Ordenanza para la división en cuarteles de la ciudad de Zacatecas*, fue el elemento más importante que dio impulso para el arreglo de la educación de los niños y niñas de la capital de la Intendencia.

Referencias

- Amador, E. (1982). *Bosquejo Histórico de Zacatecas*. México: PRI-Comité Directivo Estatal.
- Ceballos, E. (2000). “Zacatecas en el siglo XVIII. Los solares”. En *Ciudad y Memoria*. Zacatecas: Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”.
- Magaña, C. (1998). *Panorámica de la ciudad de Zacatecas y sus barrios durante la época virreinal*. México: Gobierno del Estado de Zacatecas.

- Brading, D. (1975). *Mineros y comerciantes en el México borbónico (1763-1810)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Escobedo, M. (2004). “Leer y escribir en Zacatecas durante el ocaso colonial”. En García, F. & Amaro, R. *Procesos y prácticas e instituciones educativas en Zacatecas (siglo XIX)*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas-Universidad Pedagógica Nacional-Secretaría de Educación y Cultura-Consejo Zacatecano de Ciencia y Tecnología.
- Mantilla, R. & Moreno, A. (2008). (coords.). *Real Ordenanza para el establecimiento e instrucción de Intendentes de ejército y provincia en el reino de la Nueva España, Zamora: Universidad de Guadalajara-El Colegio de Michoacán-El Colegio de Sonora.*
- Ríos, R. (2002). *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*. México: UNAM-Ayuntamiento de Zacatecas.
- Tanck, D. (1985). *La Ilustración y la educación en la Nueva España*. México: SEP-Ediciones El Caballito.

Documentos

- AHEZ, Fondo: Ayuntamiento de Zacatecas, Serie: Enseñanza, 30 de julio- 3 de agosto de 1808.
- AHEZ, Fondo: Ayuntamiento de Zacatecas, Serie: Enseñanza, Abril 30 de 1803.
- AHEZ, Fondo: Ayuntamiento de Zacatecas, Serie: Enseñanza, Diciembre 3 de 1807- marzo 24 de 1808.
- AHEZ, Fondo: Ayuntamiento de Zacatecas, Serie: Enseñanza, Marzo 6 de 1805- marzo 18 de 1805.
- AHEZ, Fondo: Ayuntamiento de Zacatecas, Serie: Enseñanza, Mayo 6 de 1803.
- AHEZ, Fondo: Ayuntamiento de Zacatecas, Serie: Enseñanza, Zacatecas, Zac., octubre 14 de 1795- octubre 30 de 1795.

2

El papel de las mujeres en la educación en Querétaro, 1824-1835

Olivia Solís Hernández



Introducción

Recuperar a las mujeres para la historia es una tarea que, hasta mediados del siglo pasado, podía ser pensada como imposible, sin embargo, a la luz de la emergencia de la Nueva Historia (Burke, 2003), las mujeres comenzaron a construir su propia historia y reconocerse como sujetos de ella. Perrot (2008) ha dicho que escribir la historia de las mujeres es sacarlas del silencio en que estaban sumergidas: el de las fuentes y el del relato. Perrot, junto con Duby (2005) señalaron que no era suficiente con visibilizar a las mujeres en la historia, sino que era necesario ponerlas en relación con otros actores, tanto varones como instituciones, lo cual, podría ayudar a evidenciar no solo la ausencia, sino también las diferencias y asimetrías entre los sexos. Tales diferencias, dirá Scott (2008), son construidas históricamente y en tales relaciones podemos ver el juego del poder y la dominación. En este sentido, Scott propone usar el género como categoría analítica, muy útil para cualquier trabajo histórico.

Según lo ha propuesto Burín y Meler (2008), como categoría relacional, el género sugiere que la información sobre las mujeres es también información sobre los hombres. Es una categoría, dicen, para rechazar las interpretaciones de las esferas separadas donde los varones actúan en el espacio público y las mujeres en el privado. Por lo tanto, se transforma en una manera de señalar las construcciones culturales y la creación social de las ideas sobre los papeles que deben cumplir las mujeres y los hombres.

Las investigaciones realizadas a partir de su uso han evidenciado que las formas de valoración y las condiciones de producción de saberes y haceres no son las mismas. Bourdieu (2000) ha señalado cómo lo que produce una mujer, por el solo hecho de ser mujer, es menos valorado y cómo, cuando un trabajo “femenino” es realizado por un varón, por ese solo hecho, es recategorizado. Recuperar a las mujeres queretanas que contribuyeron con sus saberes y haceres a la cultura, se muestra como necesario, en tanto que en la historia están casi ausentes. Por ello, partiendo de los supuestos anteriores nos preguntamos ¿cómo las queretanas en tiempos de la Primera República Federal (1824-1835) contribuyeron a la creación de saberes y haceres?, ¿quiénes fueron esas mujeres?, ¿cuáles las condiciones materiales y culturales desde las cuales produjeron?

Las fuentes de las que abreva este trabajo son tanto primarias, como secundarias. Estas últimas nos han permitido construir un marco contextual, dentro del cual, ubicar la educación, por un lado y, las maestras, por otro. Las fuentes primarias, constituidas por documentos provenientes del fondo ejecutivo del Archivo Histórico del Estado de Querétaro (AHEQ), nos permiten acercarnos con

mayor profundidad a los problemas específicos vividos por las escuelas en sus diversas regiones y contextos, así como, de las mujeres docentes.

El trabajo está estructurado en cuatro apartados. El primero, contextual, da cuenta de cuáles eran las condiciones que vivían, tanto el país como el estado de Querétaro; el segundo, aborda algunos aspectos relacionados con la educación en general y de las mujeres en particular. En el tercero, visibilizamos a las maestras de las escuelas de educación básica en la entidad. Finalmente, presentamos las conclusiones.

El contexto: la Primera República Federal

El despertar a la vida independiente de México estuvo lleno de tanteos, experimentos, fracasos y algunos aciertos. El Primer Imperio Mexicano había sido un fracaso en todos los sentidos y los constituyentes de 1824 creían que el modelo republicano podía ser más adecuado para la joven nación. La promulgación de la Constitución de 1824, de corte republicano y federalista, sirvió para modelar al país.

En Querétaro, la implementación del federalismo, a decir de Jiménez (2001) se dio desde las cúpulas políticas y se manifestó ya desde 1823, aunque se consolidó hasta 1825 con la promulgación de la constitución local. Sin embargo, la instauración del nuevo modelo no se dio en automático. La sola promulgación de la Constitución de 1824 no era suficiente. Había que crear las leyes reglamentarias y las instituciones que harían cumplir esas leyes, así como transformar las mentalidades de la población.

La religión seguía estando presente en la vida, no solo espiritual de los individuos, sino pública de las corporaciones, por ello, el proceso del cambio fue lento y las resistencias múltiples. En palabras de Jiménez (2001): “La Primera República Federal en Querétaro fue un modelo inestable, que no tuvo oportunidad de madurar, de asentarse, de corregir sus defectos; fue, como tantas otras cosas en el país, un proyecto inconcluso” (p. 11).

El panorama que nos presenta Jiménez (2001), en relación con la situación que guardaba el Estado es lamentable. Carecían de casa para asentar el cabildo, no había cárceles o estaban en estado lastimero, los fondos eran o escasos o inexistentes, no había policía o serenos y, en el caso de la educación elemental, no había recursos para pagar los salarios de los profesores; construir o mejorar la infraestructura o dotar de los útiles necesarios a las escuelas. Jiménez (2001) señala que, para 1825, en el informe presentado por José Miguel del Orbe, quien leyó en Jalpan la Constitución de 1825, se destacaba el panorama desolador que presentaba la capital del distrito. Del Orbe describe la pobreza de las casas, la falta de cárcel, cuartel, casa consistorial y escuela.

El poco adelanto de la población se notaba no solo en las casas, la vestimenta o la infraestructura. En los informes de los prefectos políticos se da cuenta de los constantes problemas que tenían que afrontar: la falta de salarios para los diversos funcionarios públicos, el retraso en la llegada de información, el mal estado de los caminos, la pobreza de la gente y la falta de personal capaz de ocupar un puesto. La falta de fondos públicos fue una constante a lo largo del siglo. Los ayuntamientos, permanentemente, informaban al gobierno de la incapacidad de recaudar lo mínimo necesario para cumplir con sus funciones, entre ellas, las relacionadas con la educación.

En esta materia, la Constitución de 1824, establecía en la Sección Quinta, artículo 50, punto 1:

Promover la ilustración, asegurando por tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras, estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros, erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas, sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la Educación Pública en sus respectivos Estados (http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf).

Por su parte, la Constitución Política del Estado de Querétaro de 1825 señala en el Título VI, Sección Primera, Artículo vigésimo: “Decretar el plan de enseñanza pública para todo el Estado”. En el Título IX, artículo 232, inciso séptimo se establece como obligación para los prefectos “cuidar de que se establezcan escuelas de primeras letras con arreglo a esta Constitución”. En el Título XIII, Sección Única, relativa a la educación pública, se señala:

257. En todos los pueblos se establecen las suficientes escuelas de primeras letras, dotadas de los fondos municipales si fuere necesario.
258. También se establecerán en las haciendas y rancherías costeadas de los fondos o arbitrios que dispongan las leyes.
259. En las escuelas de primeras letras se enseñarán a leer, escribir, contar y el catecismo de nuestra religión.
260. Se enseñará igualmente un catecismo político de los derechos y obligaciones del hombre en sociedad, y cuya formación dispondrá el Congreso (<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3135/15.pdf>).

En estos artículos resaltan varios aspectos: primero, la idea de que corresponde al Estado, dotar de los recursos necesarios para la educación de primeras letras

y segundo, que esa educación debería procurar formar, tanto buenos cristianos como buenos ciudadanos.

Pese a la disposición oficial de la obligatoriedad de la educación para los niños, la asistencia a la escuela fue mínima por varias razones: falta de escuela, falta de maestro(a), falta de recursos económicos, prioridad de la educación en el contexto familiar, etc. Además, podrían añadirse algunos otros conflictos que incidían en la educación: las diferencias entre la población indígena y los otros grupos raciales, fundamentalmente los mestizos y las ideas en torno a la convivencia de los sexos, ya fuera en las labores o en la escuela. Pensar que varones y mujeres o que indios y no indios pudieran estar juntos, generaba muchas afrentas y, ello, podía incidir en que los padres de familia dejaran o no ir a sus hijos (as) a la escuela.

De la educación de las mujeres y la situación de las escuelas en Querétaro

Debido a la pobreza, no había dinero que alcanzase para sostener el peso del gobierno y satisfacer las necesidades básicas de la población, de la cual, poco se conocía; Jiménez (2001) señala, atinadamente, que si bien existían censos de finales del período colonial, no se podía confiar del todo en ellos, pues, la gente temerosa de los fines que perseguían (tributarios o militares), tendía a ocultar o tergiversar la información; por lo que, aparecían muchas mujeres y pocos varones, se disminuían las edades y aumentaban las viudas o madres solteras. Según las estadísticas, en la década de 1820, la población en el estado de Querétaro no había variado mucho, respecto de la que se tenía a finales del siglo XVIII, se calculaban entre 30,000 y 40,000 personas; pero eso no se podía saber con certeza, pues no fue posible en 1827 hacer el censo de población en el estado (Jiménez, 2001).

La cantidad de niños y niñas que acudían a las escuelas era variable, contrastando el número de varones con el de mujeres. En ese momento y, sobre todo, entre la población rural, prevalecía la idea de que la educación no era tan importante, pues su trabajo sería el campo y, menos para las niñas, porque para ser mamá, no se requería ir a la escuela. Veamos algunos datos respecto de este rubro, en los pueblos pertenecientes a la municipalidad de Querétaro.

Tabla 2. 1 Asistencia de niños y niñas a la escuela, 1827.

Lugar	Niños	Niñas	Quién sostiene	Salario del profesor
La Cañada	20	6	Arrendamiento de los baños	13.00 + casa
San Francisco Galileo	50	-	Párroco y padres de los niños	
Santa Rosa	23	6	Párroco y padres de los niños	

FUENTE: Elaboración propia a partir de (Jiménez, 2001).

A la escasez de los fondos debe añadirse la falta de libros, cartillas y demás útiles necesarios. Las quejas en este sentido son constantes, así como, la falta de maestros, quienes desisten de sus empleos ante el retraso o no pago de sus salarios. Las disparidades salariales también iban en función de la geografía. Los profesores que trabajaban en la ciudad recibían salarios mayores que los del campo. En 1825, un profesor de Landa recibía ocho pesos al mes; en 1830, un profesor en San Pedro Escanela recibía siete pesos al mes por atender a 48 niños (Jiménez, 2001). Vemos también que hay una gran disparidad en términos de lo que perciben los varones y las mujeres. Josefa Gudiño, quien se hace cargo de la escuela del Beaterio en San Juan del Río, dice en el informe de diciembre de 1830, sirve graciosamente, es decir, no se le paga, no obstante, su pobreza, según lo señaló J. Miguel Balderas, secretario del ayuntamiento (AHEQ, Fondo Ejecutivo, Sección: Cronológico, Año: 1831, Caja: 9).

Además de lo establecido en las constituciones para la educación, en 1833, el Estado aprobó un plan para “metodizar” la educación. El documento reiteraba la necesidad de seguir, tanto el catecismo de la iglesia, como el cívico; se señaló que “en las escuelas de niñas se seguirá en lo posible lo prevenido en el artículo anterior, y se les enseñarán las labores propias de su sexo”. Se añadía luego que se debía procurar inculcar el respeto a la religión y la autoridad, el amor a la virtud, a los modales urbanos y apacibles, al aseo y decoro de su traje y el alto aprecio a la libertad y al gobierno republicano federal (Jiménez, 2001, p. 326).

Según Jiménez (2001) en 1833 funcionaban 22 escuelas de primeras letras en el distrito de Querétaro, más otras tres que estaban en manos de cofradías, como la de la Venerable Orden Tercera, Cordón y Carmelitas. La educación básica o elemental se cursaba por grados: cartilla, Catón y libro para leer. A eso se añadía el escribir y hacer cuentas. En estas escuelas, ¿dónde estaban las mujeres?

Durante mucho tiempo, una de las actividades que se ha considerado como propia de las mujeres, además del cuidado y la reproducción, ha sido la enseñanza. Ya en el siglo XVIII, como parte de los debates en torno a la educación de las mujeres, Rousseau había señalado la necesidad de educar a la mujer, porque en ella recaía la labor de educar al futuro ciudadano. Este argumento sirvió durante el siglo XIX para insertar a la mujer a la escuela, sin embargo, desató otras controversias: ¿qué tanto se debía instruir a las mujeres?, ¿estaban capacitadas para pensar?, ¿no era peligroso que una mujer tuviera letras? (Rubio, 2014 y Rubio, 2015).

El dilema se resolvió argumentando que las mujeres debían ser educadas, pero no en demasía. Debían saber los rudimentos básicos para cumplir adecuadamente sus funciones maternas, de forma que, con que supieran leer, escribir y las operaciones básicas, así como, la moral cristiana, era más que suficiente. Para su instrucción, se determinó, ya desde el período colonial, abrir los conventos para la educación de las niñas.

Al quedar estas escuelas “conventuales” bajo el dominio del Estado, se asumía que su sostenimiento también. En abril de 1826, se informó al gobierno del estado de Querétaro que se había realizado la elección de la nueva rectora del Colegio Nacional de Carmelitas Educandas y se aprovechó la carta para pedir a la autoridad dos cosas. La primera es que, al ser un convento, no se contaba con los espacios adecuados para la instrucción; la segunda es que, para poder hacer las composturas y adecuaciones, hacía falta dinero, por lo que pedían “se resolviese a reparar la oficina destinada para la escuela y a equiparla de muestras y algunos otros menudos utensilios” (AHEQ, Fondo: Poder Ejecutivo, Sección: cronológico, Año: 1826, Caja: 3).

Otros problemas tenían que ver con el profesorado. En la misma escuela de las Carmelitas, en junio de 1826, un grupo de alumnas escribió una carta al gobernador del estado, el Sr. Diez Marina, para pedir la reinstalación de la madre Guadalupe Torres. Las alumnas piden su restitución, pues aseguran;

con el debido respeto a V. E. nos presentamos, como destituidas del amparo que con aquella teníamos, pues hemos sido despedidas: quedándonos sin perfeccionarnos en la lectura, escritura, costura y otras partes integrales de Niñas, y siendo una de las más principales atribuciones de V. E. la buena dirección tanto de nuestro sexo como de los varones: clamamos al padre de la patria, para que tome en consideración nuestro infortunio y haga que vuelva a su puesto la Madre Guadalupe Torres, la que por beneficio de Dios se haya poseído de un espíritu caritativo y elemizada [sic] en conseguir los aumentos necesarios para la exaltación en el saber de Niñas, de lo que resulta la felicidad de nuestro sexo que acaso con tiempos pasados no se hacía aprecio (AHEQ, Fondo: Poder Ejecutivo, Sección: cronológico, Año: 1826, Caja: 7).

La falta de personal capaz es una constante, pero en la carta de las estudiantes podemos ver, además del lenguaje retórico que usan, exigir al mismo tiempo el derecho que tienen a la “buena dirección” de su sexo, del cual, en tiempos pasados, *no se hacía aprecio*.

Las autoridades también regulaban la vida al interior de las escuelas. Según un bando de la municipalidad de Tequisquiapan, era obligación de los padres enviar a los niños a la escuela. Si no lo hacían, se les cobrarían dos reales de multa, mismos que se usarían para aumentar los útiles o hacer mejoras en la escuela (AHEQ, Fondo: Poder Ejecutivo, Sección: cronológico, Año: 1826, Caja: 7).

Las maestras, mujeres recuperadas

A partir de los informes de las prefecturas sobre las escuelas vemos, para el caso de Querétaro, seis profesoras, una de ellas religiosa. Atienden en escuelas que, fundamentalmente, son pagadas por los padres de los niños y, en el caso de las Carmelitas, dice que gratuitamente, aunque más tarde dirá que hay fondos gravados de la ciudad para ese efecto. A estas escuelas asisten 173 niñas y la mayoría lo hacen en escuelas atendidas por mujeres.

A finales de 1831 encontramos que, de un total de 23 preceptores, nueve son mujeres, una de las cuales es religiosa (suponemos que es María de la Concepción). Ellas son: Guadalupe Mendoza, Antonia Chávez, Trinidad Nevada, Josefa Rodríguez, Ana Ortiz, Ventura Alegría, Florencia Servín y Josefa Bárcenas. Estos son los nombres de estas primeras maestras queretanas. Algunos de ellos se repiten respecto del informe de abril, como Guadalupe Mendoza y Antonia Chávez. Ahí aparecen otros nombres como Manuela Castro, Mariana Mendía y Juana María Corral. 18 de las 23 escuelas son sostenidas por los padres de los niños y a ellas acuden 958 infantes, de los cuales solo el 34.7 % son mujeres. Así, aunque el porcentaje es muy pequeño, es mayor que a comienzos del año, cuando alcanzaba un 23.9 %.

Según los informes que hemos podido consultar, además de la ciudad de Querétaro, solo en San Juan del Río y Cadereyta hay otras mujeres como maestras. Destaca así, el caso de Fernanda Pizarra, que atiende a 13 niñas en la escuela de la Calle de la Estación; Narcisa Duque, del Barrio de San Marcos, que atiende a seis niñas; Vicenta Pérez, del mismo barrio, quien atiende a 14 niñas; Teresa Aguilar, en el Beaterio, quien atiende a 21 niñas; todas estas escuelas sostenidas por los padres de familia (AHEQ, Fondo: Ejecutivo, Serie: cronológico, Año: 1831, Caja: 1). En otro informe del mismo año aparecen Felipa Chávez, quien está en el barrio de San Miguel y atiende a cuatro niñas y Joaquina Flores, del mismo barrio, quien atiende a cinco niñas (AHEQ, Fondo: Ejecutivo, Serie: cronológico, Año: 1831, Caja: 1).

En los diversos informes para Querétaro, encontramos que aparecen y desaparecen maestras y maestros. Entre las maestras nuevas está Manuela Fernández, María Josefa Romero e Ignacia Torres. Los cambios los podemos ver en el siguiente cuadro:

Tabla 2. 2 Maestras en activo en la década de 1830 en escuelas de educación básica del Distrito de Querétaro.

Nombre	Escuela/Calle	Abril 1831	Enero 1832	Abril 1833
Guadalupe Mendoza	De la Reja	X	X	X
Antonia Chávez	Del Hospital	X	X	
Mariana Mendía	De Guaracha	X		
Juana María Corral	De la penitencia	X		
Josefa Bárcena	1ª de San Antonio		X	X
Manuela Fernández	De la puerta falsa del Carmen			X
María Josefa Romero	Idem			X
Ignacia Torres	Del Molino			X
Ventura Alegría	De las fuentes		X	X
Trinidad Nevada	Del Chirimoyo		X	X
Josefa Rodríguez	Idem		X	X
Ana Ortíz	Del Calvario		X	X
Florencia Servín	Callejón de las Manzanas		X	X
Una religiosa María de la Concepción?	Colegio de Carmelitas	X	X	X

FUENTE: (Informes de las escuelas de primeras letras de la municipalidad de Querétaro, 1831, 1832, 1833, AHEQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: Cronológico).

El número de niñas que acudió a la escuela, según el informe del primer tercio del año 1833 fue de 209 niñas, la mayoría sigue siendo del Colegio de las Carmelitas. Quizá por ser el más importante para niñas en 1834 se decretó que todos los efectos que se introdujeran y fueran donados al colegio para su subsistencia, estarían libres de gravamen (AHEQ, Fondo: Ejecutivo, Serie: Cronológico, Año: 1834, Caja: 2).

Según Jiménez (2001), en 1834, “aparece un hecho de suma trascendencia para la educación pública: por vez primera aparecen mujeres como preceptoras de primeras letras: Mariana Vizúete, Francisca Reséndiz, Josefa Hernández, Nicolasa Trejo y Josefa Zamorano. Cinco maestras de un total de ocho profesores. Pero ellas no gozaban de sueldo del ayuntamiento, sino que los padres de los niños les pagaban” (p. 326). Como hemos visto, esto no es así, ya desde antes encontramos a algunas mujeres como profesoras, tanto en la ciudad de Querétaro como en San Juan del Río y Cadereyta.

A manera de conclusiones

Las condiciones materiales que vivía el estado de Querétaro, durante la primera República Federal (1824-1835) fueron de postración. Pese a ello, algunos pueblos y cabeceras municipales pudieron sostener algunas escuelas (ya fuera con recursos del erario o con los pagos de los padres de familia).

En esas escuelas podemos ver, desde la perspectiva de género, las desigualdades, tanto en el número de estudiantes varones en relación con las mujeres como en los salarios que se ofrecían a los profesores. Vemos también cómo las diferencias de clase, afectan de forma diferente a cada estrato social.

Respecto del papel de las mujeres en la educación, habrá que destacar algunos aspectos. En muchos sentidos, las escuelas de “amigas” siguen siendo una alternativa viable para la educación femenina. Estas amigas, reconocidas por la autoridad, reciben un pago, pero este no viene de la municipalidad, sino de los padres de familia. Encontramos a las mujeres actuando como profesoras, pero fuera de los marcos institucionales y, fundamentalmente, en la educación básica, lo cual evidencia la equiparación que se hace entre la educación elemental y la crianza materna. Los maestros, en cambio, actúan dentro de las instituciones y reciben, no solo salarios pagados por el Estado, sino además reconocimiento social y prestigio. En los informes no encontramos un solo maestro que realice su labor gratuitamente, cosa que sí acontece con una mujer, pese a su pobreza.

Vemos también a las niñas como escolares, pero siempre en una minoría, sobre todo, en los distritos serranos. En términos generales, la participación de

las niñas como escolares oscila en el 30 %. Solo en un caso pudimos conocer sus nombres, cuando como estudiantes del colegio de las Carmelitas piden “al padre de la patria”, que se les escuche para que les regresen a una maestra. En ese sentido, vemos aquí a mujeres, no solo en actitud pasiva, sino actuando.

Este primer acercamiento al quehacer de las mujeres durante la Primera República Federal nos ha permitido recuperar algunos nombres para la historia, así como, su quehacer, ligado a su sexo, en la educación básica de los niños. Los informes nos han permitido visibilizarlas, sin embargo, es conveniente, a partir de otras fuentes, continuar problematizando su condición, sus aportaciones y estrategias para, en la medida de sus posibilidades, insertarse a un nuevo espacio social.

Referencias

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Burke, P. (2003) (ed.). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Burin, M. y Meler, I. (2008). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Constitución de 1824. Recuperada de http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf. Consultada el 21 de octubre de 2019.
- Constitución Política del Estado de Querétaro de 1825. Recuperada de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3135/15.pdf>. Consultada el 9 de octubre de 2019.
- Duby, G. y Perrot, M. (2005). Introducción. En Duby, G. y Perrot, M. *Historia de las Mujeres en Occidente*. España: Taurus. 5 tomos.
- Franco, G. (2015). El talento no tiene sexo: debates sobre la educación femenina en la España Moderna. En Burrieza, J. (Ed.). *El alma de las mujeres: ámbitos de espiritualidad femenina en la modernidad (siglos XVI-XVIII)*. (pp. 365-393). España: Universidad de Valladolid.
- Franco, G. (2014). La querrela de las mujeres en la prensa ilustrada. En Franco, G. y Pérez, M. Á. (Coords.). *Herederas de Clío: mujeres que han impulsado la Historia*. (pp. 181-192). España: Mergablum.
- Jiménez, J. R. (2001). *El primer ejercicio federalista en Querétaro, 1824-1835. Los problemas del cambio*. Querétaro: Gobierno del Estado de Querétaro-Instituto de Investigaciones Constitucionales.
- Jiménez, J. R. (2011). *El inicio del gobierno republicano local. La obra del Primer Congreso Constituyente de Querétaro, 1824-1825*. Querétaro: Gobierno del Estado de Querétaro-Instituto de Investigaciones Constitucionales.

Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

3

Francisco Larroyo y la enseñanza libre en México, 1808-1857

José Luis Acevedo Hurtado

Mariana Perea Frausto

Carlos Alberto Pinales Salas



Introducción

Francisco Luna Arroyo nació en Jerez, Zacatecas, el 29 de octubre de 1906, “a las 4:30 de la madrugada” (Ortiz, 2001, p. 9). Junto con su familia emigró a la Ciudad de México, en donde estudió la educación primaria y se formó como profesor normalista. Después ingresó a la Escuela Nacional Preparatoria y a la Facultad de Altos Estudios, para graduarse en filosofía. Con su experiencia en educación y sus estudios especiales en pedagogía, llegó a ser profesor de la Normal Superior de México y director de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (Delgado, 2018).

Larroyo, como se autonombró, fue autor de varios libros sobre pedagogía y educación. Su trabajo fue ampliamente conocido, principalmente por quienes se formaron como profesoras y profesores en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, también ha sido criticado por la falta de originalidad en sus ideas; lo confuso de sus fuentes y por su actuación política como director de la Facultad de Filosofía y Letras, cuando en el movimiento estudiantil de 1968 simpatizó con el gobierno autoritario de Gustavo Díaz Ordaz, llamando a este evento “la crisis de la juventud” (Larroyo, 1976, p. 560).

Fue autor de *Historia general de la pedagogía* y de *Historia comparada de la educación en México*. En esta última, identificó seis unidades históricas: los pueblos precortesianos, la época confesional, la enseñanza libre, la reforma, la pedagogía social y la unidad nacional. En este artículo, únicamente se trata la unidad histórica de la enseñanza libre.

El concepto de enseñanza libre, lo utilizó Larroyo, para delimitar temporalmente los proyectos educativos de Matías de Córdoba, Víctor María Flores, Valentín Gómez Farías, Juan Rodríguez Puebla, Manuel Baranda y Vidal Alcocer; así como la instrucción pública y privada que se impartía en las escuelas mexicanas que, enseñaban a leer, escribir y contar, durante el periodo histórico de 1808 a 1857 (Larroyo, 1976).

El propósito de este artículo es analizar solo la unidad de la enseñanza libre del libro *Historia comparada de la educación en México*, 11.ª edición de 1976, para describir su contenido y anotar algunos temas pendientes en el estudio de la historia de la educación durante este periodo.

Se anotan las principales ideas de Larroyo, pero también contenidos que no fueron tomados en cuenta por el autor, en particular, la historia de los proyectos educativos regionales, los temas y métodos alternativos de enseñanza.

El método utilizado es el histórico: a partir de un orden cronológico en los primeros apartados, se describen los temas educativos tratados por Larroyo y, en

el último apartado, se hace una breve interpretación sobre estos, para aportarle a la discusión, sobre el estudio del estado del conocimiento de la historia de la educación, durante el periodo señalado.

Inicios de la enseñanza libre

Larroyo anotó en su *Historia comparada de la educación en México* que en América, durante el siglo XVIII, se inició un movimiento a favor de la teoría del liberalismo político. Las ideas de libertad e igualdad fueron infiltrándose en las capas sociales, al grado que en la Nueva España dio inicio la Independencia. La clase media ilustrada era la que más leía literatura revolucionaria y la que mostró al pueblo, el camino hacia la Independencia.

Tabla 3. 1: Literatura revolucionaria.

Libro	Autor
Historia de Francia	Mazeray
Emilio	Rousseau
Metafísica	Condillac
Pensamientos filosóficos	Diderot
Miscelánea de literatura, de historia y de filosofía	D'Alembert
Derecho público de Europa	Abate Mably
Espíritu de la Enciclopedia y las costumbres	Vicente Toussaint
Las ruinas de las ciencias	Lemaux
Sistemas de la naturaleza	Mirabeau
Meditaciones filosóficas y meditaciones de prima philosophia	Descartes
Lógica	Condillac
Cartas persas	Montesquieu
Tablas de las colonias inglesas en la América Septentrional	Raynal
Historia filosófica y política	Raynal

FUENTE: Elaboración propia a partir de (Larroyo, 1976, p. 221).

Los hispanos leían, conversaban y discutían los temas políticos de manera cotidiana en ayuntamientos, sociedades literarias y colegiales; por ejemplo, el catedrático Miguel Hidalgo infundió ideas liberales a sus discípulos en el Colegio de San Nicolás y, Pablo Moreno, con sus clases de filosofía, influyó en el pensamiento político de Lorenzo de Zavala (Larroyo, 1976).

La guerra de independencia influyó en la desorganización escolar del país. Los establecimientos sostenidos por el clero decayeron y varias instituciones tuvieron problemas, para sobrevivir durante la transición al periodo independiente. Sin embargo, las publicaciones periódicas fueron el vehículo, para dar a conocer los sucesos más importantes de la metrópoli y del virreinato. En el periodo de transición, destacaron en la prensa Francisco Noriega, Joaquín Fernández de Lizardi, Carlos María de Bustamante, Andrés Quintana Roo y José María Cos (Larroyo, 1976).

El método de enseñanza mutua

La nueva república demandó una educación para el pueblo, pero faltaban preceptoras y preceptores. La enseñanza mutua o sistema lancasteriano, inventado por los ingleses Bell y Lancaster, fue una respuesta para la alfabetización de niñas y niños, formar preceptoras y preceptores y preparar a los niños para su ingreso a las segundas letras, aún las niñas, no eran consideradas para la instrucción secundaria. La Compañía Lancasteriana se fundó en México el 22 de febrero de 1822, la primera escuela de este tipo fue “El Sol”, bajo la dirección del profesor Andrés González Millán (Larroyo, 1976).

En 1823, se fundó la escuela “Filantropía”, bajo la dirección de Eduardo Turreau. Esta constaba de tres secciones: en la primera se impartía instrucción elemental de lectura, escritura, cálculo, gramática y catecismo; en la segunda, se preparaba a los jóvenes en la teoría y práctica del sistema de enseñanza mutua; y en la tercera, se ofrecían elementos de latín, francés, geografía, historia, dibujo y matemáticas (Larroyo, 1976).

La primera normal fue la de “Filantropía”, ahí los maestros instruían a monitores e inspectores para las tareas del profesorado. En los estados comenzó a darse, primeramente, la formación de maestros en las escuelas lancasterianas, ejemplo de ello, fue el decreto del Congreso constituyente de Oaxaca del 30 de diciembre de 1824, que aprobó a Manuel Orozco para que primero se instruyera en México y luego fundara una normal en ese estado (Larroyo, 1976).

Tres maestros sobresalieron por su acción y sus ideas a favor de la educación: Manuel Condoniú, Ignacio Rivoll y Pablo de la Llave. Estos fueron dos profesores de las escuelas primarias de la Ciudad de México y un político que propuso legislar sobre educación (Larroyo, 1976).

Gracias al aumento en el número de socios, al establecimiento de escuelas nocturnas y dominicales, al apoyo de señoras, a los donativos y al auxilio del gobierno; el 26 de octubre de 1842, la Compañía se convirtió en Dirección General de Instrucción Primaria en México, lo que representó el primer intento de uniformidad de la educación primaria en la etapa nacional (Dublán & Lozano, 2004).

Alternativas para la alfabetización

Fray Matías de Córdova y fray Víctor María Flores llevaron a cabo una importante innovación, para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación elemental. El primero relacionó el problema educativo con las necesidades económicas y sociales e hizo ver la prioridad de educar a los indígenas. En 1825, propuso un “Nuevo método de enseñanza primaria”, que era una didáctica para enseñar a las niñas y los niños a leer y escribir, basada en el empleo de los principios del procedimiento fonético, que consistía en que aprendieran conociendo las letras por su figura, sonido, uso, silabeo, lectura y percepción (Larroyo, 1976).

En 1840, Víctor María Flores publicó el “Método doméstico y experimentado para enseñar a leer y escribir en 62 lecciones”. El libro contenía tres partes: las condiciones psicológicas de la enseñanza; las fases que debían proceder en el aprendizaje de la lectura y escritura; y una colección de modelos para los ejercicios. Flores tomó como base ciertas palabras, cuya descomposición llevaba al conocimiento de las letras; al combinarlas, daban lugar a nuevas sílabas y palabras, así, fundamentó la enseñanza simultánea de lectura y escritura, dentro del método fonético. Estos métodos aparecieron de manera independiente en diversas partes del mundo, pero en México no pudieron “vencer la rutina en la mayor parte del país” (Larroyo, 1976, p. 240).

Proyectos educativos de Alamán, Mora y Gómez Farías

Lucas Alamán pregonó que sin educación no podía haber libertad y que la base de la igualdad política y social era la enseñanza elemental; era preciso, dijo, organizar un plan de enseñanza que abrazara las ciencias y permitiera igualdad de derechos a los ciudadanos; dicho plan habría de utilizar las antiguas instituciones, renovándolas conforme a las necesidades (Larroyo, 1976).

José María Luis Mora pronunció en el Congreso Constituyente del Estado de México importantes conceptos. El plan de Mora quedó formulado en tres principios: destruir cuanto era perjudicial a la enseñanza, fundar escuelas de acuerdo con las necesidades determinadas por el nuevo estado social y difundir entre las masas los medios más adecuados para el aprendizaje (Larroyo, 1976).

Al final de la primera república federal, Valentín Gómez Farías, ocupó de manera interina la presidencia; en su gobierno, se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios, la que nombró a las preceptoras y a los preceptores, formó los reglamentos de los establecimientos, designó los libros, promovió la libertad de las personas para abrir escuelas, fundó normales y fomentó el alfabetismo. Además, organizó los estudios técnicos, las carreras científicas y los seis bachilleratos que reformaron los viejos planteles educativos: 1) estudios preparatorios, 2) ideológicos y humanidades, 3) ciencias físicas y matemáticas, 4) ciencias médicas, 5) jurisprudencia y 6) ciencias eclesiásticas (Larroyo, 1976).

Instrucción pública, 1834 – 1857

El cambio de la república federal a la centralista en 1834, tuvo efectos en materia educativa. Después del proyecto de Gómez Farías, solo hubo algunos intentos individuales como el de Juan Rodríguez Puebla, quien reorganizó el Colegio de San Gregorio, reservado para la preparación de indios; introdujo nuevas cátedras, autores y recursos, como una biblioteca y el gabinete de física. Además, se impulsaron los estudios de agricultura, antigüedades mexicanas, literatura, música y gimnasia (Larroyo, 1976).

El Plan general de enseñanza de Manuel Baranda creó la Dirección General de Instrucción Primaria y la Junta Directiva de Instrucción Superior. Se organizaron los métodos de enseñanza en la nación, con el apoyo de la Compañía Lancasteriana y de las instituciones de educación secundaria y profesional en 1842 y 1843, respectivamente (Larroyo, 1976).

En el marco de la invasión estadounidense, la educación sufrió una decadencia. Pero los esfuerzos de particulares y estados, permitieron mantener las instituciones educativas. En el primer caso, Vidal Alcocer fundó en 1846 la Sociedad de Beneficencia para la Educación, gracias a la pedagogía del cuidado social se fundarían luego la Escuela Nacional de Sordomudos y la Escuela Nacional de Ciegos. En el segundo caso, Jalisco, Michoacán, Nuevo León y Guanajuato impulsaron el crecimiento de sus institutos (Larroyo, 1976).

En el periodo de 1834 a 1857, los contenidos en la educación, las estrategias didácticas y la preparación de las preceptoras y los preceptores fueron extremadamente pobres y, en conjunto, resultó una época de crisis en la escuela mexicana, desde el nivel primaria hasta la enseñanza superior. Existieron muy pocas excepciones, como lo fueron la escuela de primeras letras de San Gregorio y las escuelas de Chiapas, que seguían con el plan de lectura diseñado por Víctor María Flores (Larroyo, 1976).

La Universidad de México tuvo una actividad intermitente desde el año de 1833, que fue suprimida. En 1834 se restableció, en 1843 se permitió la asistencia voluntaria a sus aulas, en 1854 se reformó, pero se volvió a cerrar en 1857 (Larroyo, 1976).

Notas sobre la enseñanza libre

Sin duda, fue importante el aporte de Francisco Larroyo a la historia de la educación en México. En el caso del periodo de la enseñanza libre (1808-1857), logró identificar la influencia francesa en la educación durante el movimiento de independencia, caracterizó de manera detallada el funcionamiento de las escuelas lancasterianas en México, identificó las primeras innovaciones educativas pedagógicas en la enseñanza primaria, las vicisitudes de la instrucción pública en México y destacó el proyecto educativo de Valentín Gómez Farías. Pero, por qué estos temas y no otros.

Las ideas liberales francesas fueron importantes, pero también en otros países existió un movimiento ilustrado a favor de las libertades de la humanidad. La producción intelectual en España, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos influyó en las ideas y los hechos de los hispanoamericanos.

Además de los franceses del siglo XVIII, otros filósofos influyeron en el nacimiento del pensamiento pedagógico moderno e ilustrado (Godoti, 1998). Por ejemplo, Comenio planteó una educación realista; John Locke afirmaba que todo se aprende, no hay ideas innatas; Rollin impulsó la enseñanza secundaria (Château, 2017); Rousseau señaló que el hombre nace bueno; Pestalozzi fue precursor de la educación popular y Herbart propuso la práctica de la reflexión metódica. Larroyo en su *Historia general de la pedagogía*, tomó en cuenta a Rousseau, Pestalozzi y Herbart (1984), pero en la unidad de la enseñanza libre de su *Historia comparada de la educación en México* no mencionó que estos influyeran en la circulación de ideas pedagógicas durante el periodo independiente.

En el Decreto por el que se estableció la Dirección General de Instrucción Primaria se señaló que en cada estado habría una Subdirección encargada de organizar la educación de los municipios, lo que en efecto ocurrió, y las escuelas tenían que solicitar autorización para cualquier movimiento de fondos, contratación de preceptoras y preceptores y certificación de estudios, fue en resumen el primer intento nacional por centralizar la educación primaria, lo que se logró en la uniformidad de contenidos y métodos de enseñanza, pero no en lo administrativo, las escuelas siguieron dependiendo de los fondos municipales.

Larroyo destacó en el periodo de la enseñanza libre, la fundación de la Normal de México y la Normal de Oaxaca, bajo la administración de la Compañía

Lancasteriana. Sin embargo, existieron escuelas normales en otros estados, como Chiapas, Veracruz y Zacatecas, que nuestro autor omitió.

En cada uno de los estados, con la soberanía que les otorgaba la Constitución de 1824, se fraguaron varias políticas regionales. Por ejemplo, Prisciliano Sánchez decretó el cierre de la Universidad de Guadalajara y aprobó un plan de instrucción primaria y secundaria de alto impacto para Jalisco en la primera república federal. Larroyo nunca mencionó la instalación de escuelas para niñas, mientras que en varios estados ya había escuelas para “el bello sexo”, por ejemplo, en Zacatecas había al menos cinco escuelas públicas de niñas en la capital, Sombretete, Aguascalientes, Vetagrande y Jerez. Más aún, nuestro autor solo se limitó a los preceptores, excluyó a las preceptoras de la instrucción primaria, cuando sabemos que ya contaban con escuelas en varios puntos de México (Galván & López, 2008).

En las escuelas lancasterianas la enseñanza de la lectura y de la escritura se basó en el deletreo, que consistía en pronunciar las letras, después las sílabas y así, sucesivamente las palabras (Tanck Estrada, 1984). Este método, después de mediados del siglo XIX, fue caracterizado por ser rutinario y memorista, pero no desapareció, incluso se mantuvieron otros métodos de enseñanza, como el fonético, el silabeo y en varios casos, la combinación de ellos.

Larroyo no abordó el proyecto educativo de Alamán. Sus informes como secretario de relaciones exteriores e interiores de los años 1823, 1825, 1830 y 1831, fueron publicados después en *Educación: panacea del México Independiente* por Staples (1985), quien destacó el proyecto de Alamán adecuado para la organización de los estudios preparatorios.

La propuesta de Mora consistió en reformar la educación en San Ildefonso y en excluir la participación de los gremios, la milicia y la iglesia (Staples, 1985). Pero Larroyo solo mencionó a Mora como ministro de Valentín Gómez Farías, a este sí lo enalteció, incluso le dedicó su libro *Historia comparada de la educación en México*.

Larroyo omitió un listado completo de la legislación sobre la instrucción pública. Las primeras constituciones (1812, 1814, 1824, 1835 y 1843), prácticamente no abordaban a la educación, en realidad los ayuntamientos y los estados fueron quienes finalmente, en la práctica legislaron y se responsabilizaron de la instrucción primaria y superior, y los proyectos “federales” solo se limitaron a la Ciudad de México y a los territorios de la nación (Dublán & Lozano, 2004).

Larroyo solo mencionó tangencialmente el primer proyecto nacional de la educación superior, elaborado por Manuel Baranda. El informe de Baranda como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, durante el gobierno de Antonio López de Santa Anna, hizo notar el esfuerzo de las preceptoras y preceptores de la

Compañía Lancasteriana y de los catedráticos de Medicina, Minería, Universidad, San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio. El proyecto de Baranda se puede estudiar ampliamente en la antología preparada por Ríos & Rosas (2011).

Más aún, Larroyo no tomó en cuenta el Plan general de estudios elaborado por Teodosio Lares en 1854. Este proyecto reorganizó a la Universidad Nacional, a la Universidad de Guadalajara, a la Universidad de Yucatán y a los institutos nacionales. Los proyectos fueron muchos, pero en realidad los institutos regionales hacían lo que podían, por ejemplo, en el de Chihuahua se mantuvieron los actos públicos para demostrar el conocimiento de sus estudiantes (Arredondo, 2011).

Conclusiones

Larroyo vio en el liberalismo francés la influencia más importante para la independencia política de la Nueva España; las ideas de libertad fueron tratadas por el padre de la patria y Pablo Moreno para influir en sus discípulos; y la prensa desempeñó un papel importante en la pedagogía social de la época, pocos leían, pero muchos hablaban sobre las ideas de igualdad, propiedad y fraternidad.

La enseñanza libre, como la llamó Larroyo, que no el aprendizaje o la educación, se desarrolló en medio de la guerra civil y de las invasiones de Estados Unidos y Francia. Las escuelas públicas y privadas se mantuvieron gracias al apoyo de particulares, los ayuntamientos y estados. La pregunta era ¿cómo educar al pueblo sin recursos ni escuelas? El sistema de enseñanza mutua fue el más utilizado, por primera vez se organizó la educación en lo nacional; la enseñanza primaria fue popular y, al mismo tiempo, se formaron intencionalmente preceptoras y preceptores.

El método fonético se redujo a las comunidades indígenas de Chiapas, quizás solo para enseñarles a hablar el español. En varios estados se hicieron propuestas para sistematizar la educación, por ejemplo, Jalisco (1826), Oaxaca (1827) y Zacatecas (1831) hicieron planes completos sobre la instrucción pública, que superaron con mucho los proyectos chiapanecos descritos por Larroyo (Amaro, 2017).

Larroyo señaló que el principal esfuerzo de la instrucción pública para la enseñanza libre se centró en la Compañía Lancasteriana y luego en la iniciativa privada. A diferencia de este supuesto, los principales proyectos estuvieron en los municipios y los estados, a quienes Larroyo poco tomó en cuenta. Es verdad que el ayuntamiento de la Ciudad de México desarrolló importantes proyectos educativos, pero en el marco del federalismo, incluso del centralismo, los estados tuvieron altos índices de autonomía para la elaboración e implementación de sus proyectos educativos. Los únicos intentos de centralización de la educación

fueron los de la Compañía Lancasteriana en 1842, Manuel Baranda en 1843 y Teodosio Lares en 1854, pero fue poca su duración porque con la Constitución Federal en 1857, se reafirmó la soberanía de los estados.

En suma, los proyectos educativos tratados por Francisco Larroyo en su *Historia comparada de la educación en México* le aportan al campo de la historia de la educación y al campo de la pedagogía, pero su estudio solo es la base para nuevas investigaciones.

Referencias

- Amaro, R. (2017). *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización (1767-1897)*. México: SPAUAZ/UAZ.
- Arredondo, A. (2011). *En la senda de la modernidad. Un siglo de educación en Chihuahua 1767-1867*. México: El Colegio de Michoacán.
- Château, J. (2017). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delgado, L. (2018). El modelo personalista pedagógico de Francisco Larroyo. Zacatecas: UAZ.
- Dublán, M. & Lozano, J. (2004). La legislación mexicana. Tomo IV. México: SCJN/ CM/ELD/TSJEM.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Galván, L. & López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Larroyo, F. (1976). *Historia comparada de la educación en México*. (11 ed.). México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1984). *Historia general de la pedagogía*. (20 ed.). México: Porrúa.
- Ortiz, E. (2001). Dr. Francisco Luna Arroyo. México: Impresora del Centro.
- Ríos, R. & Rosas, C. (2011). La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846). México: IISUE/UNAM.
- Staples, A. (1985). *Educación: Panacea del México Independiente*. México: SEP-El Caballito, Col. Biblioteca Pedagógica.
- Tanck, D. (1984). *La educación ilustrada*. (2 ed.). México: El Colegio de México.

4

El Boletín de Instrucción Primaria. Publicación pedagógica en Zacatecas a finales del siglo XIX y principios del XX

*Norma Gutiérrez Hernández
Beatriz Marisol García Sandoval
María del Refugio Magallanes Delgado
Irma Faviola Castillo Ruiz*



Marco introductorio

México declaró la obligatoriedad en la enseñanza a finales del siglo XIX; desde principios de esta centuria, hubo un énfasis en la importancia de la educación de las personas, para potencializar al país y encauzarlo en el escenario de las naciones prominentes de la época. Así, diferentes gobiernos mexicanos desde los primeros años del siglo XIX, una vez dejada atrás la tutela española, tuvieron claridad respecto a la importancia de la educación, para inscribir al país en el concierto de las naciones modernas y progresistas. Para llevar a cabo esto, consideraron imperativo transitar de una moral religiosa a una laica y, con ello, incidir en la forja de ciudadanos –literal, no ciudadanas–. La inestabilidad política detuvo los planes y leyes educativas, por lo que hubo que esperar varias décadas para la concreción de un proyecto educativo.

En este sentido, a partir de 1867 con el triunfo liberal, hubo mayores elementos para materializar los anhelos y planes educativos contemplados desde principios de siglo, por lo que durante la República Restaurada existieron mayores condiciones para concretar un Estado educador, que encabezara el necesario rumbo formativo de la población, el cual, tuvo una continuidad y mayor campo de acción durante el régimen porfirista.

En este periodo, se realizaron varias acciones con miras a edificar el desarrollo educativo en el país, tales como las siguientes: se llevaron a cabo Congresos, se emitieron leyes muy importantes que enfatizaron la gratuidad, laicidad, uniformidad y obligatoriedad de la enseñanza; se establecieron Normales para la formación de profesores y profesoras, se federalizó la educación y se crearon importantes publicaciones pedagógicas (Gutiérrez, 2013 a), con lo que se incidió sustancialmente en la edificación de un proyecto educativo, frente al escenario contextual que definía al México porfirista:

de los más de 12 millones de habitantes con los que contaba el país hacia finales del siglo XIX, solo 17 % sabía leer y escribir. La lectura no era ni con mucho, un hábito generalizado y la educación, todavía se mostraba muy deficiente y escasa. Los primeros grandes esfuerzos estatales a favor de la instrucción pública eran relativamente recientes y magros (Pérez, 2015, p. 47).

Con base en lo anterior, la administración central y sus homónimas en los estados, se dieron a la tarea de hacer frente a este escenario, tomando en consideración una necesidad apremiante: la formación del profesorado que atendiera a los altos índices de personas analfabetas. El reto que representaba esto era

mayúsculo, por lo que se generaron estrategias para capacitar a los formadores y formadoras, es decir, a quienes debían presidir los procesos de enseñanza. Una herramienta fundamental para ello fueron las publicaciones educativas.

Este trabajo centra su atención en una de ellas: *El Boletín de Instrucción Primaria*, rotativo que se publicó en Zacatecas en 1906. Este impreso fue publicado por la Dirección General de Instrucción Primaria del estado de Zacatecas. La publicación tenía una periodicidad mensual y tenía dos objetivos bien delimitados: capacitar al colectivo docente zacatecano, el cual, en su mayoría estaba frente a grupo sin una formación académica previa; y, atender cuestiones administrativas de la propia Dirección, dándolas a conocer al colectivo magisterial.

El Boletín de Instrucción Primaria: tan sólo una pincelada

Los ejemplares que se conservan de esta publicación pedagógica en la Hemeroteca de la Biblioteca Central Estatal “Mauricio Magdaleno”, dan cuenta que este rotativo tenía como redactores principales al titular de la Dirección General de Instrucción Primaria y a los inspectores de instrucción primaria en la entidad. Sobre estos últimos, existían cinco, divididos en los distritos oriente, norte, oeste, suroeste y sur de la entidad. En relación con esto, es importante mencionar que en el Zacatecas porfirista no hubo funcionarias de este nivel, es decir, no hubo inspectoras o funcionarias educativas,¹ porque las instituciones que regían la vida entre la población zacatecana fueron coherentes con la función social que tenía el peso de la tradición para mantener el orden establecido, el cual, era asimétrico entre hombres y mujeres. Scott abona a este planteamiento: “el hecho de cuestionar o modificar algún aspecto de las estructuras de género representa una amenaza para el conjunto del sistema, precisamente porque las relaciones de género implican relaciones de poder” (Scott, 2008, p. 73).

No obstante, dado que a finales del siglo XIX y principios del XX el desarrollo educativo y de género² fue heterogéneo en el país, en otros lugares sí hubo funcionarias o inspectoras, por ejemplo, en la Ciudad de México, Rafaela Suárez,

¹ La excepción fueron las directoras de la Normal femenina, pero, su actuar laboral estuvo a tono con la socialización disímil para hombres y mujeres en la época (Gutiérrez, 2013 a).

² Tuñón precisa que la categoría de género es una construcción social del sexo, un concepto eminentemente histórico, conformado por “creencias, valores, actitudes, formas de comportamiento, rasgos de personalidad e, incluso, actividades que sustentan y ejercen hombres y mujeres y que son, precisamente, las que hacen la diferencia y jerarquía social entre unos y otras” (Tuñón, 1991, pp. 8 y 9). De igual forma, en la óptica de Scott: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott, 2008, p. 65).

Raquel Santoyo y María Llamas Bello fueron parte del Consejo Superior de Instrucción Pública. La actuación laboral de estas profesoras implicó un tránsito importante: “de ser maestras `sin poder´ e `invisibles´ a hacerse visibles y empezar a obtener cierto poder y reconocimiento” (Galván, 2001, p. 23). Otros ejemplos de maestras “visibles” en el país fueron Laura Méndez de Cuenca³ y algunas profesoras en San Luis Potosí (Hernández, 2001).

En Zacatecas no hubo este tipo de profesoras con este grado de poder. En términos generales, su visibilidad estuvo en ciernes porque solo un puñado de ellas –en relación con las pertenecientes a su sexo–, había accedido a una formación educativa postelemental, misma que no implicó una modificación a su destino social, considerando que el magisterio tenía una extensión de género para las profesoras, de hecho, Cano (2000) precisa que las profesoras tenían el ideal de maternidad, pero de forma espiritual, ya que, la fórmula maestra=soltera fue un fenómeno nacional en el periodo de estudio (Gutiérrez, 2018).

Ahora bien, es importante mencionar que el puesto de inspector se consideraba como el de mayor remuneración económica y prestigio dentro del ámbito magisterial; se podría decir, que era un trabajo con una alta valoración social en el gremio de maestros, ya que, solo era otorgado a quienes habían tenido una sólida trayectoria laboral, además de una formación académica reconocida. El empleo de inspector coronaba y premiaba una carrera profesional de mucho trabajo, de varios años “picando piedra” en el ámbito educativo.

En este sentido, no fue gratuito que justamente los inspectores hayan sido los redactores centrales de *El Boletín de Instrucción Primaria*. De hecho, tal información se anunciaba en la portada de dicha publicación, para darle un mayor realce pedagógico y de prestigio entre el colectivo magisterial, sector al que iba dirigido *El Boletín*.

De forma secundaria, la hoja principal de este medio informativo también especificaba que tenía como colaboradores a “los profesores titulados que ejercen en las escuelas del estado”.⁴ Con estas palabras advertimos que había una drástica división y conceptualización entre el grupo magisterial que había obtenido su formación académica en una Normal, acreditada por un título, y la inmensa

³ De acuerdo con Bazant (2009), en el ocaso del Porfiriato, la profesora Laura Méndez de Cuenca del Estado de México ocupó una plaza como inspectora, percibiendo una retribución salarial de \$2,135.00 anuales, cantidad un poco menor de la que recibieron sus homólogos en Zacatecas. Para un mayor conocimiento sobre esta destacada profesora véase (Bazant, 2009).

⁴ Por supuesto, para la época, al igual que en muchos contextos de la actualidad, el lenguaje con perspectiva de género brillaba por su ausencia, por lo que *El Boletín* no señalaba nada de colaboradoras, aunque, algunas profesoras sí tuvieron alguna participación.

mayoría que solo contaban con una formación empírica.⁵ Huelga decir que esta diferencia cualitativa era ponderada por la propia Dirección General de Instrucción Primaria.

La persona que presidía la redacción de *El Boletín* era el eminente profesor José E. Pedrosa, quien tenía una descollante trayectoria laboral en Zacatecas como participante de la Compañía Lancasteriana, maestro de instrucción primaria y director de la escuela número 1 de niños y de la de adultos en la ciudad de Zacatecas durante muchos años. Debido a su desempeño laboral y prestigio académico, el gobierno del estado le invitó para que escribiera la *Memoria sobre la instrucción primaria en el estado de Zacatecas 1887-1888*, texto que recogió un panorama general de cada una de las escuelas existentes en la entidad; así como, la legislación educativa del siglo XIX. *La Memoria* fue escrita con motivo de la Exposición Universal de París, en la que se invitó a participar a Zacatecas. Este evento lo organizó Francia como parte de los festejos del centenario de su Revolución (Pedrosa, 1889).

El precio de *El Boletín de Instrucción Primaria* tuvo un bajo costo, aunque no fue accesible para todo el conglomerado magisterial, considerando el difícil contexto económico que caracterizó a Zacatecas en esta época. En este sentido, fue necesario vender la publicación, porque ni la Dirección General de Instrucción Primaria, ni la administración estatal pudieron distribuirla gratuitamente. El precio por ejemplar era de 0.10 centavos, o bien \$1.00 por suscripción anual. Esta cantidad, fue incompatible frente a los salarios de la mayoría del profesorado, quienes, con toda seguridad, no pudieron solventar cada mes la publicación o suscribirse, considerando lo bajo de sus salarios (Gutiérrez, 2013 b); aunque, posiblemente, quienes sí adquirieron este medio de comunicación, lo compartieron con sus colegas.

Esta publicación estaba registrada como un artículo de 2ª clase y se producía en una institución que gozaba de la anuencia del gobierno del estado: los Talleres de Imprenta y Encuadernación del Hospicio de Niños en Guadalupe. Asimismo, el rotativo recibía correspondencia, misma que debía estar dirigida al titular de la Dirección General de Instrucción Primaria, con domicilio en la planta baja del Palacio del Poder Ejecutivo en la ciudad capital (*El Boletín de Instrucción Primaria. Órgano del Ramo en el Estado*, T. I, Núm. 2, Zacatecas, Zac., 5 de junio de 1906, p. 1).

⁵ En 1908, de 588 profesores y profesoras que estaban laborando en Zacatecas, solo 125 tenían un título, equivalente a un 21 % (Pankhurst, 1909). Bazant (2009) precisa que en la Ciudad de México, el 90 % del profesorado no tenía título.

El Boletín de Instrucción Primaria en términos pedagógicos

El Boletín de Instrucción Primaria tenía dos funciones específicas. Una de estas era pedagógico y de capacitación. La importancia de esta era fundamental, sobre todo, si consideramos que la mayoría del profesorado no tenía estudios formales, hecho que tenía eco en la nación; además, también es importante poner de relieve que a veces ni siquiera se tenía la vocación docente, situación que incidió en la enseñanza-aprendizaje del alumnado. De acuerdo con Bazant (1993), en esta época se tuvo un escenario con deplorables condiciones educativas, por lo que se habla de algunos triunfos en calidad, no en cantidad,⁶ en tanto que solamente se pusieron los cimientos de lo que fue el sistema educativo nacional, mismo que aún no concluye su tarea frente a los desafíos que enfrenta.

En Zacatecas, el bajo número de profesoras y profesores titulados sufrió todavía una seria reducción en la primera década del siglo XX, lo que acrecentó más el alto porcentaje de profesorado empírico. Este incremento fue el resultado de las deplorables condiciones de trabajo que existían, particularmente por las diferencias en el salario (Véase Anexo 1).

Por consiguiente, hubo profesores que ante la imposibilidad de obtener un puesto laboral en la ciudad capital, que era el espacio geográfico donde se otorgaban las mayores percepciones económicas, prefirieron salir fuera para emplearse en otras latitudes y obtener mejores pagos. Adicionalmente, es importante subrayar que dicho colectivo no aceptaba las ayudantías en los planteles públicos. El titular de la Dirección General de Instrucción Primaria informaba así al gobernador de esta situación:

Creo indispensable poner en el superior conocimiento [...] que los sueldos asignados a los profesores que prestan sus servicios fuera de la Capital de nuestro Estado, son bajos en lo general y esto estorba la selección que se necesitaría para dotar de un personal suficientemente apto a los planteles [...]. Por la misma razón emigran mucho, maestros titulados, aun de los que ocupan los puestos mejores aquí, hacia el Distrito Federal y los Estados de Coahuila y Chihuahua (Castanedo, 1910, p. 225).

Esta situación estaba amparada en la pronunciada brecha salarial del magisterio, misma que era similar en todo el país. Al respecto, Bazant (1993) expone que “los salarios de los maestros variaban de 30 a 80 pesos mensuales y en los pueblos de

⁶ Bazant (1993) puntualiza “En números relativos más niños fueron a la escuela, pero el índice de alfabetismo apenas aumentó. El crecimiento no se dio ahí sino en toda la pila de ideologías y debates que transformaron y adoptaron como propia la modernidad en la educación” (p. 15).

dos a diez pesos [...] en 30 años aumentaron muy poco. En comparación, una sirvienta ganaba ocho pesos; en esa época se decía que el sueldo de un maestro era comparable al de un obrero” (p. 145).⁷

Estas palabras explican los altos índices de profesores y profesoras empíricas o carentes de un título de formación profesional, frente a quienes decidían cursar 4 o 5 años de estudios magisteriales; por lo que en el caso de Zacatecas, el gobierno del estado a través de la Dirección General del Ramo, consideró pertinente la publicación de *El Boletín* para tratar de paliar las serias deficiencias formativas y de actualización que en general, tenía el personal docente.

El Boletín de Instrucción Primaria tuvo una rica temática de formación y capacitación docente; en términos generales, se advierte que hubo una constante respecto a querer transitar de una moral religiosa a una laica, a la par que, fomentar valores y edificar e incrementar la importancia del estudio en las nuevas generaciones, es decir, la idea de la educación, por encima de la instrucción, con miras a progresar. Asimismo, se enfatizó la fidelidad al gobierno por medio de una formación educativa, a tono con el triunfo liberal. La siguiente cita ejemplifica esto:

debe tender la educación popular, dada por el Estado con relación al credo político de su forma de Gobierno y a las formas sociales que de aquella se desprenden, a fin de tener ciudadanos *ad hoc* que estén prontos para defender ese mismo Estado en caso de invasión extranjera, sostener sus instituciones, y también para mejorar al individuo, ya sea en la parte moral, ya sea en la material (*El Boletín de Instrucción Primaria*. Órgano de la Dirección del Ramo en el Estado. T. I, Núm. 4, Zacatecas, 5 de agosto de 1906, p. 3).

El siguiente cuadro muestra un temario publicado en *El Boletín*. El listado hace alusión al diseño curricular para el primer año de primaria elemental, de acuerdo con los programas de la Ley de Instrucción vigente en el estado, escritos por el profesor Manuel Santini.⁸

⁷ Con relación a la situación social de los maestros y maestras porfiristas, es muy ilustrativo el cuarto capítulo del texto *Soledad compartida. Una historia de maestros*. En esta obra, Galván Lafarga precisa la condición que tenían estos y estas profesionales, particularmente por los bajos salarios “que no les alcanzaba para cubrir sus necesidades” y la discapacidad social de que eran objeto. Ante esta realidad nada halagadora, los profesores y profesoras de todos los estados por medio de cartas solicitaban ayuda a la primera autoridad en el país, en aras de que pudiera darles un aumento salarial, un préstamo o un empleo; e, incluso, también le hacían peticiones de ropa porque, como lo expresó un maestro, el “traje raído” era una rémora para trabajar y ser aceptado.” Otros le demandaron libros al presidente “para “superarse” en su carrera. Comentaban que, por no ganar lo suficiente para adquirirlos, solicitaban que Díaz les proporcionara los que a su juicio considerara convenientes” (Galván, 1991, pp. 141-154).

⁸ Para una mayor amplitud sobre este tema véase (Magallanes, 2016).

Tabla 4. 1. Temas sobre moral para el primer año de primaria elemental, 1907.

1) Puntualidad en las citas.	31) Respeto a los superiores.
2) Impuntualidad en las citas.	32) Los irrespetuosos.
3) Puntualidad en los compromisos.	33) Crueldad con los animales.
4) Impuntualidad en los compromisos.	34) Caridad con los animales.
5) Puntualidad en nuestros deberes.	35) Despotismo con los débiles.
6) Impuntualidad en nuestros deberes.	36) La vanidad.
7) Obediencia a los padres.	37) La modestia.
8) Desobediencia a los padres.	38) Modestia fingida.
9) Obediencia a los maestros.	39) Amor a la verdad.
10) Desobediencia a los maestros.	40) La mentira.
11) Obediencia servil.	41) El pendenciero.
12) Amistad interesada.	42) La prudencia.
13) Amistad desinteresada.	43) Prudencia que humilla.
14) Egoísmo.	44) El valor.
15) Generosidad	45) El miedo.
16) Abnegación con los padres.	46) La ligereza.
17) Abnegación con los hermanos.	47) Curiosidad provechosa.
18) Abnegación en los sufrimientos.	48) La curiosidad como defecto.
19) El orgullo.	49) El hurto.
20) La ira.	50) Respeto a lo ageno[sic].
21) La amabilidad.	51) Los chismosos.
22) La envidia.	52) El aseo.
23) La cobardía.	53) La pereza.
24) La caridad.	54) El orden.
25) Amor filial.	55) Cuidado con los útiles.
26) Ingratitud con los padres.	56) Conducta en la escuela.
27) Amor fraternal.	57) Fraternidad escolar.
28) Hermanos díscolos.	58) El trabajo.
29) Amor a nuestros benefactores.	59) El mejor premio.
30) Ingratitud con nuestros benefactores.	60) Última clase.

FUENTE: (*Boletín de Instrucción Primaria. Órgano de la Dirección General del Ramo en el Estado. T. I, Núm. 12, Zacatecas, 5 de abril de 1907, pp. 10-12).*

En otros ejemplares de *El Boletín*, se aprecian textos que refieren la necesidad, la importancia y el deber de instruirse, ya que, la publicación transmitió la posición del Estado educador en el país: “es un deber de todo mundo ilustrarse. El labrador, el artesano, el rico y el pobre, el hombre y la mujer, todos tenemos esa obligación si deseamos ser útiles, si comprendemos la importancia y dignidad del hombre, si estimamos la riqueza que encierra la inteligencia” (*El Boletín de Instrucción Primaria. Órgano del Ramo en el Estado*, T. III, Núms. 1-3, Zacatecas, mayo-junio de 1908, pp. 19 y 20).

El proyecto educativo del Estado educador porfirista abanderaba que la instrucción competía a todas las personas de cualquier estrato social y condición sexual, aunque consideraba que las posibilidades educativas eran disímiles para uno y otro sexo (Gutiérrez, 2013 a).

De este modo, el gobierno de Zacatecas, a tono con las políticas educativas nacionales, se valió de *El Boletín* para que el colectivo magisterial incidiera no solo en la instrucción, sino en la educación de las generaciones que a temprana edad representaban el potencial para la construcción del nuevo Estado mexicano. Así, el profesorado en Zacatecas y, en todo el territorio nacional tuvo una actuación medular en la tarea de reconstrucción social, en tanto su principal quehacer fue el de “construir hombres” (*El Boletín de Instrucción Primaria. Órgano del Ramo en el Estado*, T. I, Núm. 10, Zacatecas, 5 de febrero de 1907, p. 1) y también mujeres, aunque con objetivos distintos, atendiendo, en el caso de estas, a su destino social como formadoras de ciudadanos (Gutiérrez, 2019).

Justo Sierra advertía que la educación e instrucción estaban interrelacionadas, de tal forma que, esta última era indispensable para lograr la primera: “la instrucción debía emplearse como medio y la educación como fin, con el objeto de abarcar al hombre entero y no limitarse solamente a la parte del desarrollo mental a que van dirigidas las leyes sobre instrucción” (Sierra, 1908, p. 25). Para este intelectual, el Estado debía ser educador y no un “simple instructor”, ya que, era su obligación el “formar hombres completos”, atendiendo al desarrollo físico, moral, intelectual y estético de todas las personas (Sierra, 1908).

Por lo anterior, la tarea central del profesorado en el México de finales del siglo XIX y principios del XX fue la educación e instrucción de la población analfabeta, lo que implicó que los maestros y las maestras fungieran como referentes, seres ejemplares en su conducta cívica y moral, además de su formación profesional. *El Boletín*, reiteradamente abordó este planteamiento, le interesó sobremanera que al colectivo magisterial le quedara claro, para que lo llevaran a cabo en su práctica docente. El modelo que les proponía seguía este tenor:

El buen maestro es un ciudadano honorable, pronto siempre a ser útil a sus semejantes y pronto a aprovechar todas las ocasiones de hacer el bien. Jamás se considera un empleado que cumple escrupulosamente sus funciones oficiales; es el padre, el consejero, el benefactor de la juventud que le rodea: es el tutor vigilante que la guía, la protege y la conduce a la felicidad; es, en una palabra, un ejemplo vivo y eficiente de virtud, de saber y de bondad (*El Boletín de Instrucción Primaria. Órgano del Ramo en el Estado*, T. 1, Núm. 10, Zacatecas, 5 de febrero de 1907, p. 1).

Como se ha apuntado, la realidad contrastó con esta propuesta conductual para el profesorado porfirista, en gran medida por los bajos salarios que recibían, las condiciones laborales en que se encontraban, las fuertes carencias de formación que en su mayoría tuvieron y la minusvalía social que experimentaron.

Finalmente, una de las temáticas contempladas en *El Boletín* que atendían a la formación y/o capacitación del sector docente, fue la de “Las conferencias pedagógicas”. Se trató de la publicación de textos de algunas exposiciones que se dictaron al colectivo magisterial en diferentes lugares, no tan solo en la ciudad de Zacatecas. El alcance de esta acción fue notable porque muchos maestros y maestras que estuvieron presentes al momento en que se dictó la conferencia, pudieron repasar y reafirmar los conocimientos adquiridos, o bien, complementar los apuntes que posiblemente quedaron a medias, aunque es necesario resaltar que en ocasiones solo se publicaban algunos fragmentos y no toda la conferencia, con toda seguridad, por el reducido espacio.

Por otro lado, para quienes no asistieron a estas capacitaciones pedagógicas, el que se publicaran adquirió una valía importante. Los temas de estas conferencias se referían a distintas temáticas como la educación de párvulos, la implementación de las leyes y métodos educativos, lineamientos de la pedagogía y la psicología y cuestiones de higiene, entre otros. Naturalmente, quienes se encargaban de dictarlas era el personal más descollante del ámbito magisterial en la entidad, o bien, algunas autoridades educativas. Es importante subrayar que se han encontrado algunas conferencias dictadas por profesoras (*El Boletín de Instrucción Primaria. Órgano del Ramo en el Estado*, T. I, Núm. 2, Zacatecas, 5 de junio de 1906, p. 2).

El Boletín de Instrucción Primaria: cuestiones administrativas

El Boletín estaba dirigido a la planta docente de las escuelas públicas, y aparte de incluir secciones que tenían como objetivo incidir en la formación y capacitación del profesorado, también se daban a conocer las medidas o disposiciones educati-

vas que emitía el gobierno estatal; de tal forma que, notificaba sobre el número de escuelas en los municipios y partidos, las mejoras en los planteles y las aperturas de los nuevos, aunque también los cierres de algunos; las ceremonias de clausura del ciclo escolar, la visita de algún inspector, el desarrollo de eventos cívicos; los informes de los inspectores y la Dirección General de Instrucción Primaria, circulares, oficios, leyes educativas, número de inscripciones, asistencia y egreso de los centros escolares, y el presupuesto anual del ramo de instrucción pública, entre los principales.

En cada uno de estos ámbitos se percibía la presencia del Estado educador, la Dirección General de Instrucción Primaria era su portavoz y brazo derecho. Por consiguiente, se trataba de “educar” al propio sector docente en los objetivos pedagógicos de la administración federal y estatal, que estuvieran a tono para el progreso y reconstrucción social. Por ejemplo, en una nota sobre el presupuesto de instrucción primaria de 1907, además de darse a conocer las cantidades, se hizo énfasis en la mayúscula tarea que estaba haciendo el Estado. A propósito de las escuelas rurales, que estaban en el último peldaño del desarrollo educativo, se mencionó lo siguiente:

Otra idea muy principal del Ejecutivo, consiste en atender lo mejor posible a la instrucción rural, pues no habrá verdadera democracia en un pueblo, mientras no se redima a las clases humildes de las esclavitudes de la miseria y de la ignorancia. Con este objeto, sobre todo se crearon las inspecciones permanentes, dividiendo el Estado en Distritos escolares (*El Boletín de Instrucción Primaria*. Órgano del Ramo en el Estado, T. I, Núm. 2, Zacatecas, Zac., 5 de junio de 1906, p. 1).

Sobre la función administrativa de *El Boletín*, se hace hincapié en un importante repositorio de temáticas educativas, sobre todo de noticias y eventos que están notificando los directores y directoras de las escuelas, así como, los informes académicos que brindaban los inspectores y las descripciones de los espacios educativos y el menaje escolar que expuso el profesorado. Esto es relevante comentarlo, porque con frecuencia se carece de información educativa al interior de la entidad, de tal forma que, las periferias geográficas o ámbitos rurales casi no están visibilizados dentro de la historia de la educación estatal. En este tenor, *El Boletín* ofrece ricas posibilidades para desarrollar una investigación histórica de esta naturaleza.

Consideraciones finales

El papel que desempeñó el gobierno del estado de Zacatecas en el terreno educativo a finales del siglo XIX y principios del XX, fue determinante para cimentar la reconstrucción social y moral que el proyecto liberal demandaba, al igual que para sustentar su propia legitimidad. De esta forma, la instrucción y la educación fueron concebidas como instrumentos idóneos que permitirían la nueva fisionomía que se le deseaba imprimir a la entidad, fueron la respuesta a un gran número de problemas que se anhelaba erradicar, por lo que también se les asignó un poder de homogenización social.

En esta magna empresa, el papel de los profesores y las profesoras, fue determinante para incidir en la educación de la sociedad, fueron los brazos del Estado educador para impulsar acciones tendientes a la disminución de los altos índices de analfabetismo que imperaban en el territorio nacional. Sin embargo, en gran medida, ellos y ellas eran parte de esas estadísticas, dada su precaria o nula formación profesional, con un fuerte eco en todo el país.

En este sentido, una de las vías de que se valió la Dirección General de Instrucción Primaria para combatir esto fue con una publicación mensual dirigida a todo el personal docente que laboraba en las escuelas oficiales de la entidad. Dicha publicación tuvo un impacto positivo entre el colectivo magisterial, el cual, se vio beneficiado en su formación y actualización, considerando que más del 70 % carecía de estudios formales; además, *El Boletín* también fue un enlace administrativo entre la oficina de Instrucción Primaria estatal y el profesorado de toda la entidad, por lo que esta publicación fue el medio de comunicación por excelencia para informar, notificar y solicitar diversas cuestiones educativas y laborales.

Anexo 1. Salarios de profesores y profesoras en el Zacatecas porfirista.

CATEGORÍA	SALARIO POR DÍA	SALARIO ANUAL
ESCUELAS DE INSTRUCCIÓN RUDIMENTARIA PARA PÁRVULOS		
Escuela de párvulos de primera clase (3)*		
Directora	2.70	985.50
Ayudante	1.37	500.05
Niñera	0.49	178.85
Sirvienta	0.37	135.05
Escuela de párvulos de segunda clase (3)		
Directora	1.97	719.05
Ayudante	0.99	361.35
Niñera	0.41	149.65
Sirvienta	0.25	91.25
Escuela para adultos en la capital (1)		
Director	0.82	299.30
Ayudante	0.41	149.65
Escuela especial del presidio en la capital (1)		
Director	1.10	401.40
Ayudante primero	0.69	251.85
Ayudante segundo	0.55	200.75
ESCUELAS URBANAS DE PRIMER ORDEN. INSTRUCCIÓN ELEMENTAL Y SUPERIOR		
Escuelas en la capital (2)		
Director o directora	3.00	1,095.00
Ayudante primero/a	1.64	598.60
Ayudante segundo/a	1.37	500.05
Sirvienta/e	0.50	182.50
Escuelas fuera de la capital (7)		
Director o directora	2.75	1,003.75
Ayudante primero/a	1.25	456.25
Ayudante segundo	0.99	361.35
Sirvienta/e	0.25	91.25

Escuelas de segunda clase (13)		
Director o directora	2.00	730.00
Ayudante primero/a	1.10	401.40
Ayudante segundo/a	0.99	361.35
Sirvienta/e	0.25	91.25
Escuelas de tercera clase (14)		
Director o directora	1.75	638.75
Ayudante primero/a	0.99	361.35
Ayudante segundo/a	0.82	299.30
Sirvienta/e	0.25	91.25
Escuelas cuarta clase (10)		
Director o directora	1.50	547.50
Ayudante primero/a	0.82	299.30
Ayudante segundo/a	0.66	240.90
Sirvienta/e	0.25	91.25
ESCUELAS DE SEGUNDO ORDEN. INSTRUCCIÓN ELEMENTAL		
Escuelas de primera clase en la ciudad capital (10)		
Director o directora	2.75	1,003.75
Ayudante primero/a	1.37	500.05
Ayudante segundo/a	1.10	401.50
Sirvienta/e	0.37	135.05
Escuelas de primera clase fuera de la capital (14)		
Director o directora	1.37	500.05
Ayudante primero/a	0.69	251.85
Ayudante segundo/a	0.55	200.75
Escuelas de segunda clase (17)		
Director o directora	1.10	401.50
Ayudante	0.55	200.75
Escuelas de tercera clase (10)		
Director o directora	0.82	299.30
Ayudante	0.41	149.65
Escuelas de cuarta clase (24)		
Director o directora	0.70	255.50
Ayudante	0.35	127.75

ESCUELAS DE TERCER ORDEN. ESCUELAS RURALES. INSTRUCCIÓN LIMITADA		
Escuelas de primera clase (17)		
Directora**	0.90	328.50
Ayudante**	0.45	164.25
Escuelas de segunda clase (24)		
Directora	0.76	277.49
Escuelas de tercera clase (44)		
Directora	0.65	237.25
Escuelas de cuarta clase (42)		
Directora	0.54	197.10
Escuelas de quinta clase (120)		
Directora	0.43	156.95

*El número entre paréntesis indica la cantidad que había, tanto en la ciudad capital como en el estado, dependiendo de la categoría.

**Todas las escuelas de tercer orden estaban servidas por mujeres.

FUENTE: Elaboración propia a partir de: (*Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*, Zacatecas, 1909, pp. 26-30).

Referencias

- Bazant, M. (1985). *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. México: Ediciones El Caballito.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bazant, M. (2009). *Laura Méndez de Cuernca. Mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno*. México: Gobierno del Estado de México-El Colegio Mexiquense.
- Cano, G. (2000). Género y construcción cultural de las profesiones en el Porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología. En *Historia y grafía*. Núm. 14. México: Universidad Iberoamericana.
- Galván, L. E. (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*. México: CIESAS-Ediciones de la Casa Chata Núm. 28.
- Galván, L. E. (2001). Las maestras de ayer... un estudio de las preceptoras durante el Porfiriato. En *Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio*. México: El Colegio de San Luis, A. C.

- Gutiérrez, N. (2013 a). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.
- Gutiérrez, N. (2013 b). Confluencia de intereses: un análisis de las demandas y acciones pioneras del magisterio en Zacatecas durante el siglo XIX y principios del XX. En Coloquio *El movimiento magisterial mexicano. Historia, memoria y testimonio*. México: UNAM.
- Gutiérrez, N. (2018). Maestras zacatecanas: una mirada a su cotidianidad a finales del siglo XIX y principios del XX. En Solís, O. (et al.). (Coords.). *Vida cotidiana y multidisciplinariedad. Miradas diversas a la vida cotidiana desde la historia, el trabajo, la educación y la literatura*. México: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro-Universidad Autónoma del Estado de Querétaro.
- Gutiérrez, N. (2019). Plan de estudios asimétrico por género a finales del siglo XIX y principios del XX: un análisis de Rafaelita. Historia de una niña hacendosa. En Luna, M. E. (Comp.). *Libros de texto desde su contenido: historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Hernández, V. (2001). En la lucha por la construcción de un nuevo modelo femenino. Maestras liberales en San Luis Potosí 1880-1900. En *Primer Congreso Internacional sobre procesos de feminización del magisterio*. México: El Colegio de San Luis, A. C.
- (1909). *Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910*. Zacatecas: Talleres del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica XIX-XX*. México: Policromía.
- Pankhurst, E. (1909). *Memoria administrativa del Gobierno libre y soberano de Zacatecas, correspondiente al cuatrienio de 1904 a 1908*. Zacatecas: Tipografía del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Pedrosa, J. (1889). *Memoria sobre la instrucción primaria en el Estado de Zacatecas 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Pérez, M. R. (2015). La cultura: nacionalismo y modernidad. En *Proceso. Juicio al Porfiriato. Cien años de la muerte de Porfirio Díaz*. Segunda Parte.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. México: F.C.E.-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Sierra, J. (1908). Reformas legales a la educación primaria. En Bazant, M. (1985), *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. México: Ediciones El Caballito-SEP.
- Tuñón, J. (1991). Porque Clío era mujer: buscando caminos para su historia. En *Problemas en torno a la historia de las mujeres*. México: UAM. Cuaderno Núm. 55.

5

La enseñanza-aprendizaje del dibujo en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1900-1914)

Angélica Ortega Ramírez



Introducción

Históricamente, la tradística renacentista y las Academias de arte (instituciones centralizadoras del proceso de enseñanza de las artes) pusieron como disciplina central al dibujo. Desde entonces, se convirtió en la base para aprender pintura, escultura, arquitectura y demás disciplinas. La Real Academia de San Carlos de la Nueva España, primera academia y museo de América, no fue la excepción y a partir de su instalación en 1783 hasta los inicios del siglo XX (entonces llamada Escuela Nacional de Bellas Artes), continuó con un modelo educativo que privilegiaba la destreza dibujística (Brown, 1976).

Dicho modelo educativo consistía en tres etapas: la copia de la estampa, del yeso y “al natural”. En la primera se aprendían los principios de composición, partes del cuerpo humano y referentes históricos retomados de modelos impresos incluidos en carpetas y libros. En la segunda etapa, los alumnos se enfrentaban a la tridimensionalidad a partir de diversos objetos y piezas escultóricas, con lo cual manejarían claroscuros, proporciones y perspectiva. Finalmente, los futuros artistas realizarían ejercicios a partir de la observación de modelos “de carne y hueso” y elaborarían composiciones de mayor complejidad (Bargellini, 1989, p. 45).

Gracias a esta visión educativa se comenzaron a formar las colecciones de la ahora Facultad de Artes y Diseño (FAD), mismas que actualmente conserva un total de 75,000 bienes artísticos, históricos y culturales. Nos concentraremos específicamente en ejemplos de finales del siglo XIX e inicios del XX, cuando la tradición académica comenzaba a transformarse con nuevos métodos de enseñanza, materiales y visiones docentes. De esta forma, se abordarán los cambios y permanencias en los modelos didácticos en la formación artística y dibujística mexicana, así como sus intercambios con Europa.

Este trabajo surge a partir de las labores de digitalización y reorganización del Acervo de Dibujo y Estampa de la FAD; supervisadas y llevadas a cabo por mí, en el marco de la Coordinación de Investigación, Difusión y Catalogación de Colecciones (CIDyCC) y del Proyecto: “Salvaguarda e Historia de las Colecciones de la Facultad de Artes y Diseño en la Academia de San Carlos”, en el cual participan el Instituto de Investigaciones Estéticas y el Instituto de Investigaciones Bibliográficas y de la Información.

Gracias a la catalogación de 2,500 piezas de dibujo y 1300 de estampa, hemos identificado carpetas que funcionaron como recursos didácticos para generaciones de maestros y discípulos. Agradezco el apoyo y esfuerzo de Eduardo Acosta para la toma fotográfica de los trabajos que aquí se reproducen, al compañero

de base Artemio Cruz y a los prestadores de servicio social Alejandro González Flores, Luis Felipe Martínez Athié, Rodrigo Hernández Pacheco y Elisa González Pacheco. A su vez, extendiendo el agradecimiento a las autoridades de la FAD y la CIDyCC por permitir mi asistencia a este espacio. Por supuesto, agradezco al Comité organizador del Congreso por la oportunidad de compartir este estudio.

Aproximación teórica

Dibujar es el acto de materializar la observación. Cuando dibujamos, captamos en un plano bidimensional la mirada que hemos posado en un objeto, sujeto o lugar. Berger apunta al respecto:

Es el acto mismo de dibujar lo que fuerza al artista a mirar el objeto que tiene delante, a diseccionarlo y volverlo a unir en su imaginación, o, si dibuja de memoria, lo que lo fuerza a ahondar en ella, hasta encontrar el contenido de su propio almacén de observaciones pasadas. En la enseñanza del dibujo, es un lugar común decir que lo fundamental reside en el proceso específico de mirar (Berger, 2011, p. 3).

Hoy en día, el ejercicio de dibujar no está supeditado a la reproducción fiel de la realidad o la naturaleza, por el contrario, desde las vanguardias artísticas del siglo XX se ha privilegiado la interpretación y experiencia individuales. Para llegar a este punto tuvieron que darse una serie de transformaciones sociales y estéticas que fueron ubicando al objeto dibujístico como una obra de arte con valor propio, separándola de su antigua función proyectiva.

A decir de Díaz Padilla las “transformaciones experimentadas en la concepción del dibujo tienen que ver con las distintas prácticas que se han establecido en su enseñanza que, a su vez, se hallan vertebradas con los estilos artísticos y los procesos históricos que los han originado” (Díaz Padilla, 2007, p. 13). La enseñanza en la Academia de San Carlos es heredera de las prácticas y nociones de la Europa renacentista e ilustrada, desde su fundación hasta inicios del siglo XX en sus aulas se continuó citando la tratadística de Leonardo da Vinci, Leon Battista Alberti, Francisco Pacheco, Antonio Palomino, Johan Joachim Winckelmann, entre otros. Aún con las transformaciones del gusto local, podemos ver el mismo principio educativo a finales del siglo XIX e inicios del XX. Debemos recordar que en ese periodo, el régimen de Porfirio Díaz pugnaba por el afrancesamiento del país en aras del “orden y progreso”.

En términos artísticos esto significó el apego al modelo de la Escuela de Bellas Artes de París que, a diferencia de los núcleos artísticos anclados en la

experiencia y el romanticismo como Alemania o Inglaterra, seguía enarbolando la bandera academicista añadiéndole un enfoque pragmático en torno a las artes industriales o aplicadas.

Al ser el propósito de este trabajo profundizar en los métodos de enseñanza-aprendizaje implantados por la entonces: Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) es necesario dejar en claro lo que entendemos por estos conceptos. Coincidimos con el texto de Díaz Padilla en que la “enseñanza” es “un proceso mediante el cual se transmiten los conocimientos generales y específicos de una materia”, mientras que el “aprendizaje” es “el proceso de adiestramiento que lleva implícito un periodo temporal, en el cual se establecen primacías de instrucción”. En resumen, Díaz nos define el acto de “aprender a dibujar” como:

El desarrollo de un conjunto de destrezas conceptuales y motoras, concebidas como acciones que se centran en la primacía del “saber hacer” ya que, en la particularidad de la enseñanza de las artes, “el estudiante de dibujo construye, a partir de la experiencia, su propio cuerpo de contenidos, desarrollando sus capacidades para adquirir recursos y valorando los procesos para ejercer el control sobre lo aprendido (Díaz, 2007, pp. 59 y 60).

En los casos aquí estudiados observaremos la manera en que los procesos de enseñanza-aprendizaje aplicados en la ENBA, se vieron atravesados por las transformaciones sociales, pedagógicas y artísticas. De suerte que, al anquilosamiento del modelo academicista francés comenzaron a levantarse voces que, a partir del dibujo, lucharon por la construcción de un arte nacional.

Metodología

En este trabajo se seleccionaron piezas correspondientes a finales del siglo XIX y la primera década del siglo XX. Esto con el propósito de generar un diálogo o comparación entre los métodos didácticos implantados en la ENBA durante ese periodo. Para ejemplificar la producción finisecular, se eligió el método de Charles Bargue publicado en la obra *Cours de dessin* entre 1866 y 1871 por la imprenta Goupil & Cie., está compuesto por 197 placas litográficas y fue ampliamente difundido en Europa, se sabe incluso que Pablo Picasso y Vincent van Gogh aprendieron a dibujar usando esta carpeta.

Para el siglo XX se eligieron trabajos de alumnos realizados en la clase de Antonio Fabrés, profesor catalán que impartió la asignatura de dibujo entre 1903 y 1908. Además, se incluyen fotografías de los salones adaptados para la impartición del polémico método Pillet, impulsado por el arquitecto Antonio Rivas Mercado, director de la Escuela entre 1903 y 1911.

A este núcleo de imágenes se añade el análisis comparativo entre los distintos métodos de enseñanza, leyes y planes de estudio que rigieron a la ENBA, tal es el caso de la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal promulgada en 1867*, los planes de 1897 y 1903. Esto nos ayudará, a ver de qué forma, se fue transformando el papel del dibujo en la educación artística y si esto cambió sus objetivos, espacios y la dinámica, entre estudiantes y profesores.

Resultados

Los manuales y métodos de enseñanza del dibujo se pueden analizar a la luz de diversas fuentes. En primer lugar, los planes de estudio que rigieron a la ENBA desde mediados del siglo XIX hasta el de 1903; en segundo, mediante la producción artística de los estudiantes y en tercero, a partir del contexto político y social que propició la transformación de los cánones estéticos y su transmisión pedagógica.

En 1867 se promulgó la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*, en cuyo artículo 14 se incluyó la organización de los estudios en la ENBA, en los cuales se contempla un tronco común a todas las disciplinas de cuatro años y un segundo periodo de especialización (Báez, 2008). Como se observa en la tabla 1, este primer ciclo estaba dedicado al perfeccionamiento de las capacidades dibujísticas de los aprendices a través de la copia de distintos tipos de materiales.

Tabla 5. 1. Organización de primer periodo de estudios en la ENBA en 1867.

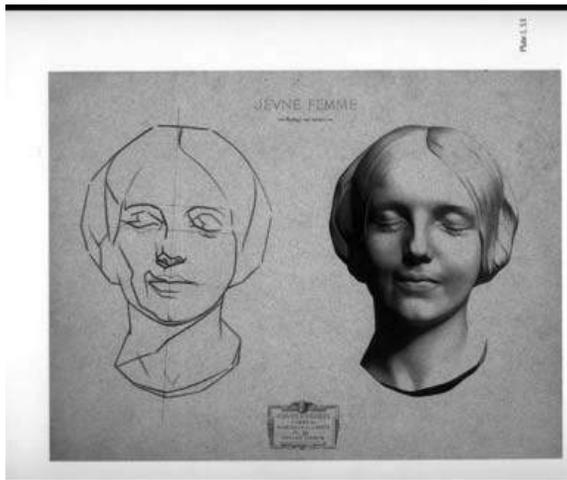
Asignatura	Periodo
Dibujo de la estampa. De ornato, copiado de la estampa.	Primer año
Dibujo de yeso, dibujo de ornato, composición.	Segundo año
Dibujo de órdenes clásicos (para arquitectos). Dibujo del natural. Perspectiva teórico-práctico.	Tercer año
Copia de la estampa de monumentos (para arquitectos). Anatomía de las formas con práctica en el natural y en el cadáver (para demás disciplinas).	Cuarto año

FUENTE: (Báez, 2008, p. 267).

Para 1897 se promulgó la nueva *Ley de Enseñanza para la Escuela Nacional de Bellas Artes*. Este plan coincide con el de 1867, al dedicar un lugar central a la copia de estampa, yeso y al natural para el perfeccionamiento del dibujo (Báez, 2008). Debido a que estos planes estaban basados en la copia de modelos, los profesores usaban manuales de dibujo como el *Cours de dessin* de Charles Bargue y el de Bernard-Romain Julien. Prueba de esto, son la recién descubierta copia de una lámina de Bargue realizada por el muralista José Clemente Orozco (Imagen 5. 1 y 5. 2) —quien ingresó como estudiante en los cursos nocturnos de dibujo de la ENBA en la década de 1890— y el testimonio que ofrece en su autobiografía:

En aquella época el patio de la Academia estaba abierto, pero los corredores estaban cerrados con vidrieras y a lo largo de las paredes había infinidad de aquellas famosas litografías de Julien, la quintaesencia del academicismo y que tenían que copiar con el mayor cuidado y limpieza los que querían comenzar sus estudios de arte. Dura e innecesaria disciplina (Orozco, 1971, p. 11).

Imagen 5. 1. Bargue, C. (1866-1871).
Jeune femme tomado del Cours de dessin. Litografía.



FUENTE: (Bargue, 1866-1871).

Imagen 5. 2. Orozco, J. (1896).
Estudio de la lámina Jeune femme tomado del Cours de
Dessin de Charles Bargue.
Lápiz conté.



FUENTE: (Recuperado de: 08-648440 Colección FAD-UNAM. Fotografía por Eduardo Acosta).

En 1903 se promulgó un nuevo plan de estudios, en el cual los ramos de pintura, escultura y grabado dejaron de tener materias seriadas, siendo un profesor en jefe quien definía qué asignaturas convenían mejor a cada discípulo, de acuerdo con sus aptitudes. Aunque esta organización era bastante elástica, no significó la supresión del ramo común de dibujo (Báez, 2008). Algo destacable es la incorporación de la fotografía como soporte didáctico para todas las materias de dicho ramo:

Dibujo de frutas, de hojas, de flores y de plantas tomado también del bulto y de fotografía.

Conocimiento de las proporciones del cuerpo humano y dibujo del mismo, tomado de fotografía y del yeso.

Dibujo de figuras tomado de fotografía y del yeso.

Dibujo de figura del desnudo y de modelos vestidos.

(Báez, 2008, p. 275).

No obstante, la aplicación de dicho plan generó bastante polémica. Profesores como Félix Parra, al frente de la clase de dibujo de flora ornamental, afirmaban que el uso de la fotografía no podía sustituir el contacto directo con los especí-

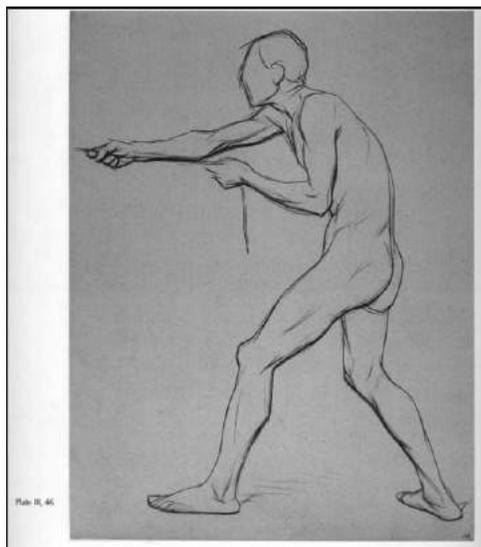
menes naturales, por lo que se negó rotundamente a incorporar el recurso a sus lecciones (Fuentes, 2000). Otra prueba de la resistencia a adoptar el plan de estudios la tenemos en diversos bocetos conservados en las colecciones de la FAD en los que notamos la vigencia de los esquemas y poses propuestos por el manual de Charles Bargue (Imagen 5. 3 y 5. 4).

Imagen 5. 3. Chávez, M. (1904).
Estudio de modelo masculino jalando una cuerda. Lápiz
conté sobre papel.



FUENTE: (Recuperado de: 08-646199 Colección FAD-UNAM. Fotografía por Eduardo Acosta).

Imagen 5. 4. Bargue, C. (1866-1871). Cours de dessin.
Litografía sobre papel.



FUENTE: (Bargue, 1866-1871).

A la reticencia de la planta docente por cambiar los antiguos métodos de enseñanza, se añadió la llegada del pintor catalán Antonio Fabrés (1902), como profesor de la clase de dibujo, de figura y supervisor del ramo de dibujo, quien desde el primer momento tuvo conflictos con el director Antonio Rivas Mercado. Además del factor personal –al parecer ambos profesaban personalidades fuertes y antagónicas– la mayor fuente de discordia fue la adopción del método Pillet (1906) para las clases de dibujo.

Esto desagradó profundamente al sector de artes, pues el Pillet favorecía el aprendizaje en arquitectura, al privilegiar el dibujo lineal, en detrimento del dibujo artístico que conllevaba un grado de dificultad más alto; en adición a esto, el método se había creado en pro de la industrialización y las artes aplicadas, por lo que estaba destinado principalmente a niveles educativos básicos y medios, así como a obreros y arquitectos (Fuentes, 2000).

Otro de los factores más controvertidos, fue el gasto excesivo que acarreó la adaptación de las instalaciones de la antigua Academia, para cubrir las necesidades de este método (Imagen 5. 5). Según Sáenz (2014), parte de estas modificaciones, llevó a la desmantelación de las antiguas galerías de exhibición para convertirlas en salones de dibujo Pillet.

Imagen 5. 5. Autor desconocido (1905-1911).
Clase de dibujo Pillet.



FUENTE: (Fuentes, 2018, p. 176).

En contraposición, Fabrés implantó en sus clases el uso de la fotografía y realizó adaptaciones a los talleres para que poseyeran la iluminación adecuada (Imagen 5. 6), José Clemente Orozco (1971) testimonia que además se instaló una “ingeniosa maquinaria parecida a la del escenario de un teatro moderno” (Orozco, 1971, p. 13). El mismo pintor nos ofrece una descripción del método usado por Fabrés:

Las enseñanzas de Fabrés fueron más bien de entrenamiento intenso y disciplina rigurosa, según las normas de las academias de Europa. Se trataba de copiar la naturaleza fotográficamente con la mayor exactitud, no importando el tiempo ni el esfuerzo empleado en ello. Un mismo modelo, en la misma posición, duraba semanas y aun meses frente a los estudiantes, sin variación alguna. Hasta las sombras eran trazadas con gis para que no variara la iluminación. Al terminar de copiar un modelo determinado durante varias semanas, un fotógrafo tomaba una fotografía del modelo a fin de que los estudiantes compararan sus trabajos con la fotografía.

Otro ejercicio muy frecuente era copiar un modelo de yeso, puesto de cabeza, la Venus de Milo, por ejemplo. Por todos estos medios y trabajan-

do de día y noche durante años, los futuros artistas aprendían a dibujar, a dibujar de veras, sin lugar a duda (Orozco, 1971, p. 13).

Imagen 5. 6. Garduño, A. (1904-1906).
Modelo masculino de anciano.



FUENTE: (Fuentes, 2018, p. 154).

Una de las piezas llevadas a cabo en dichos talleres, es la copia de la Venus de Milo, por el muralista Diego Rivera (Imagen 5. 7), quien fue uno de los estudiantes predilectos de Fabrés (Fuentes, 2000). Como podemos observar en la obra, la tradicional copia del yeso, se conservó como recurso didáctico; pero a esta se le añadió el juego con diferentes incidencias de luz, esto además del adiestramiento de la mano de los alumnos, favorecía la comprensión y correcta aplicación del clarooscuro.

Imagen 5. 7. Rivera, D. (1903). Venus de Milo acostada. Grafito sobre papel.



FUENTE: (Recuperado de: 08-646932 Colección FAD-UNAM. Fotografía por Eduardo Acosta).

En adición a la actualización del ramo de dibujo, el profesor impulsó la incorporación de la fotografía en la vida académica, pues gracias a eso se instaló un laboratorio y se contrató a fotógrafos como Efigio Caboni, Antonio Garduño y Agustín Jiménez, para registrar las colecciones de la Escuela y demás monumentos como soportes para las clases. A pesar del corto tiempo del artista en México (se fue en 1908), Fabrés dejó honda marca en sus discípulos. De acuerdo con Orozco, a partir de la infraestructura y método transmitido por el catalán, se idearon nuevas prácticas que tenían por objetivo la expresión de un estilo personal:

La técnica de aprendizaje que dejó Fabrés fue bastante modificada por nosotros. Los modelos ya no duraban en la misma posición días y más días. El dibujo era muy concienzudo, pero hecho con más rapidez para adiestrar más la mano y el ojo. Los nuevos ejercicios consistían en disminuir poco a poco el tiempo de copia de un modelo vivo hasta hacer croquis rapidísimos, en fracciones de minuto y más tarde llegaron a dibujar y pintar de un modelo en movimiento. Ya no había fotografía con la cual comparar los trabajos, y la simplificación forzosa del trazo instantáneo hacía aparecer el estilo personal de cada estudiante (Orozco, 1971, p. 17).

El espíritu crítico que heredó Fabrés a sus discípulos hizo que los artistas visuales buscaran una interpretación propia de su entorno. A este factor estético se añadió el político. Fabrés despertó en los estudiantes la consciencia de su lugar

e importancia en la comunidad de la ENBA, a lo cual, se sumó el repudio por el régimen de Porfirio Díaz, mismo que, al haber sido derrocado en 1910, abrió las puertas al cambio de poderes en todos los niveles, incluyendo el académico. Tras años de contemplar los privilegios proferidos por el director Rivas Mercado al sector de arquitectura, los artistas se movilizaron para exigir la separación de las escuelas y el reconocimiento de sus necesidades (Fuentes, 2000).

La huelga de Santa Anita estalló en julio de 1911 liderada por Francisco Romano Guillemín, José Clemente Orozco, Miguel Ángel Fernández e Ignacio Asúnsolo, entre otros. El airado conflicto tuvo como resolución la instalación de una Academia de Pintura y Escultura –aprobada por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes– y la renuncia de Antonio Rivas Mercado el 17 de febrero de 1912. Sin embargo, el proyecto de la nueva academia no prosperó, debido a la usurpación de Victoriano Huerta y la inestabilidad política que significó el asesinato del presidente Francisco I. Madero y el vicepresidente José María Pino Suárez (González, 1987).

El periodo revolucionario marcó un parteaguas en la enseñanza y gobierno de la Academia. El contexto beligerante del país se reflejó en las aulas, marcando tiempos convulsos para su comunidad, pero no por ello menos creativos. De esta manera, una nueva generación de artistas luchó por su derecho a dibujar una realidad propia, en el marco de un arte que pugnó por ser genuinamente nacional.

Conclusiones

Los recursos y enfoques didácticos aplicados en la ENBA –desde su fundación en el siglo XVIII hasta inicios del siglo XX–, habían dependido de la asimilación de la realidad, de acuerdo con parámetros occidentales. La enseñanza del dibujo durante el periodo estudiado, tuvo transformaciones que contribuyeron al abandono de la tradicional copia de la estampa, para dar los primeros pasos hacia el dibujo expresivo.

A decir de Díaz Padilla “los mecanismos de percepción y categorización de los datos que conforman [la realidad] cambian inevitablemente a medida que se incrementan las experiencias” (Díaz Padilla, 2007, p. 158). Así, el dibujo fungió no solo como disciplina común y básica a todas las artes, sino como agente de transformación en la mirada del siglo XX.

Referencias

- Báez, M., E. (2003). *Guía del archivo de la Antigua Academia de San Carlos. 1781-1910*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Báez, M., E. (2008). *Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes: antigua Academia de San Carlos, 1781-1910*. México: Escuela Nacional de Artes Plásticas.
- Báez, M., E. (2005). *La enseñanza del arte en la Academia de San Carlos, siglos XVIII y XIX*. México: Banco Santander Serfín.
- Bargellini, C. & Fuentes, E. (1989). *Guía que permite captar lo bello. Yesos y dibujos de la Academia de San Carlos, 1778-1916*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Bargue, Ch. & León-Gérôme, J. (1866-1871). *Cours de Dessin*. Francia: Goupil & Cie.
- Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. México: Gustavo Gili.
- Brown, T. (1976). *La Academia de San Carlos de la Nueva España. II. La Academia de 1792 a 1810*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Padilla, R. (2007). *El dibujo del natural en la época de la postacademia*. España: Akal.
- Fuentes Rojas, E. (2000). *Catálogo de los archivos documentales de la Academia de San Carlos (1900-1929)*. México: Escuela Nacional de Artes Plásticas.
- Fuentes Rojas, E. (2018). *Historia gráfica: fotografías de la Academia de San Carlos, 1897-1940*. México: Facultad de Artes y Diseño.
- Fuentes Rojas, E. (2016). *La enseñanza de dibujo de ornato: Academia de San Carlos, 1780-1904: artistas y artesanos*. México: Facultad de Artes y Diseño.
- González Matute, L. (1987). *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*. México: CENIDIAP.
- Olivares Correa, M. (2005). *Primer director de la Escuela de Arquitectura del siglo XX. A propósito de la vida y obra de Antonio Rivas Mercado*. México: Marta Olivares Correa.
- Orozco, J. (1971). *Autobiografía*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Razo Oliva, J. (2008). *De cuando San Carlos ganó la Lotería y hasta casa compró e Informe sobre ciegos*. México: Escuela Nacional de Artes Plásticas.
- Reyes, A. (2014). *La enseñanza del dibujo en México*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

6

Rebeldía sin representación social: las mujeres en los inicios del siglo XX en México, 1900-1920

*Rubén Darío Núñez Altamirano
María del Carmen Loera*



Introducción

El presente texto, genera un análisis sobre la construcción social de los papeles de género, durante los primeros años del siglo XX en México; particularmente, en la época que abarca la temporalidad de 1900 a 1920, momento en que la sociedad mexicana comenzó a vivir profundas transformaciones, como resultado de los proyectos gubernamentales, que impulsaron una política liberal de ciudadanía y de valores republicanos. Consecuentemente, la modernización económica que impulsó el presidente Porfirio Díaz Mori, transformó paulatinamente, los papeles de género en materia laboral y tuvo un impacto importante en el crecimiento del sistema de educación pública.

El proceso revolucionario iniciado en 1910, sin duda alteró la visión social sobre los papeles de género e irrumpió en las antiguas representaciones sociales sobre el deber ser de la mujer. Paulatinamente, se redefinieron las características de la educación para las niñas y para los niños en el ámbito familiar, cultural y social de inicios del siglo XX, procesos que impactaron el análisis social, con la incorporación de la teoría de género, la cual, también ha influido directamente a los movimientos reivindicativos y proderechos de las mujeres.

Aproximación teórica

Las costumbres y las normativas religiosas influyeron enormemente en la vida cotidiana, laboral y social de la población mexicana durante el siglo XIX, pero se modificaron paulatinamente con la instrumentación liberal, particularmente en el Porfiriato, periodo en el que hubo modificaciones en la construcción de los papeles de género, sobre el deber ser de una mujer. Tal cambio en el pensamiento también sería notorio durante la Revolución de 1910 y el periodo posrevolucionario.

Sin embargo, sería hasta la década de 1950, cuando la perspectiva de género se incorporó en el horizonte de los análisis sociales. Una de las mayores aportaciones fue edificada por la filósofa y novelista francesa Simone de Beauvoir, quien en su libro *El segundo sexo*, (Beauvoir, 2015), se introdujo en la teoría del feminismo con su interrogante acerca del sujeto-mujer. Ella hizo una reflexión sobre la situación de la mujer en el mundo, recibiendo muchas críticas por el alto contenido sexual de su obra, que a su vez, fue abanderada por los movimientos de mujeres en los años setenta, sustentando la igualdad de derechos en el ámbito laboral, electoral, educativo, sexual, etcétera.

Otra pionera de tal corriente historiográfica fue Joan Scott, quien ha marcado decisivamente el movimiento feminista internacional, demostrando la utilidad

de la historia como fuente de reflexión sobre los problemas sociales y políticos actuales. En su artículo, *¿Es el género una categoría útil para el análisis histórico?*, (Scott, 1996) hizo referencia al término “género”, como una categoría analítica que no se reduce a lo masculino o femenino; es procesal y no definitoria.

Quezada, seguidora de los estudios Scott, señaló al respecto:

El género como categoría de análisis, permite conocer complejos procesos sociales para explicar, cómo se estructuran y expresan los ámbitos de lo femenino y lo masculino y cuáles son los símbolos y características que los definen y representan como construcciones culturales opuestas y simétricas (Quezada, 1996, p. 22).

Acorde a los sucesos que se han visibilizado en México en los últimos años, Butler, [quien retomó los planteamientos de Beauvoir en su trabajo *El género en disputa*, (Butler, 2007), seminal de la *Teoría Queer* (sobre la disidencia sexual y construcción de las identidades)], considera que el feminismo no debe idealizar ciertas expresiones de género que dan origen a nuevas formas de exclusión. Su obra también critica el supuesto heterosexual en la teoría, desafiando los límites del género, al hacer una revisión crítica, proponiendo la desnaturalización de los conceptos, sexo y género (Butler, 2007).

En México, Ramos Escandón ha sido una pionera en los estudios históricos de género, abordando el género como espacio de poder; un concepto formulado a partir de identidades, masculina y femenina, que son históricas y construidas en un tiempo y espacio determinados, con relaciones específicas y una distribución de poder que afecta a la mujer. Al respecto señaló:

La historia de la mujer tendría que ser una historia que recuperara la presencia de la mujer en diferentes aspectos, tales como la vida social y personal, la vida económica, la representación visual, lingüística y, lo más importante de todo, enfatizar el aspecto social de la relación entre los géneros (Ramos, 1997, p. 10).

Por último, destacamos en este trabajo los planteamientos de Lamas Encabo, antropóloga y activista feminista, quien considera al género, como un conjunto de ideas, representaciones, prácticas y percepciones que desarrolla una cultura desde la diferencia anatómica. En su ensayo, *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*, sostiene que el sentido del concepto género alude a lo cultural y así se distingue de lo biológico; pues persiste la confusión entre diferencias de sexo y diferencia sexual, producida por prácticas y representaciones, vinculadas a la simbolización de la diferencia sexual (Lamas, 2000).

Metodología

Mediante una metodología de corte documental y de análisis historiográfico, la intención central de la investigación fue distinguir, cuáles fueron los factores que intervinieron en forma activa en las relaciones de género; señalando las costumbres y normativas que más influyeron en la vida cotidiana, laboral y social de la población mexicana que vivió a inicios del pasado siglo.

El trabajo, se interesa en rescatar la huella de la participación femenina en el ámbito laboral y militar, viendo su lucha, para reivindicar la igualdad de género. En el análisis, consideramos que fue el ámbito de la educación, un punto central para la transformación de los papeles de género, porque, aunque la instrucción que se impartía a las mujeres, no se modificó demasiado respecto al cuidado del hogar, si se consideró que la mujer sería la encargada de la formación de los futuros ciudadanos, convirtiéndose en el eje de sólidas concepciones éticas y ciudadanas. Siguiendo la postura de Rivera:

La educación fue uno de los aspectos de la vida cultural, social o política en los que más se reflejó el discurso acerca de la identidad femenina, mismo que pretendió delimitar y normar las perspectivas de la mujer acorde al deber ser y a la función social que se le atribuyó (Rivera, 2001, pp. 59-60).

Además, la reflexión del presente texto se sustenta en una metodología comparativa, sobre las prácticas culturales e imaginarios sociales de género, partiendo de la revisión de lo que se inculcaba desde pequeños a niñas y niños, estableciendo las diferencias en los sistemas de educación diferenciada, para ellas y ellos.

Resultados

Las políticas económicas del presidente Porfirio Díaz y los subsecuentes incrementos de actividad industrial, poco a poco influyeron para que algunas mujeres tuvieran acceso a la educación media elemental y logaran ingresar a puestos de trabajo remunerado, generalmente vedado para ellas. A pesar de esto, el porcentaje de analfabetismo no disminuyó sustancialmente durante el Porfiriato, no obstante, que se construyeron nuevas escuelas públicas, principalmente en las grandes ciudades.

La vida cotidiana incluyó a la mujer en el ámbito político, pero fue privada de sus derechos, asignándole culturalmente un destino predeterminado, que era la maternidad y el ámbito educativo doméstico. Como madre, la mujer debía resal-

tar los valores, el aprecio a la tranquilidad, a la paz social, a la Patria y, también, infundir temor a Dios y a los padres de familia, acostumbrando a los hijos desde su más tierna infancia, a respetar el régimen construido. Se pensaba que la mujer tenía varias obligaciones: la primera de ellas era “atender” al marido y generar en su hogar una atmósfera de apacibilidad, según lo señalaba en las revistas, el famoso Manual de Carreño (Carreño, 1860).

En cuanto a las características del vínculo matrimonial, tanto el consorcio religioso como el civil, se consideraba como un lazo indisoluble, por lo que estaba prohibido el divorcio; en la Ley de Matrimonio Civil del 23 de julio de 1853, que retoma la epístola redactada por Melchor Ocampo, se leía a los contrayentes, al momento de casarse por el civil, las “obligaciones” del varón y la mujer:

El hombre cuyas dotes, sexuales son principalmente el valor y la fuerza, debe dar y dará a la mujer protección, alimento y dirección, tratándola siempre como la parte más delicada sensible y fina de sí mismo y con la magnanimidad y benevolencia generosa que el fuerte debe al débil. La mujer, cuyas principales dotes son la abnegación, la belleza, la compasión, la perspicacia y la ternura debe dar y dará al marido obediencia, agrado, asistencia, consuelo y consejo (Senado de la República, 2019, p. 3).

Aunque las construcciones de género heredadas de etapas anteriores permanecieron, la educación de las mujeres pertenecientes a clases acomodadas tuvo un giro hacia finales del siglo XIX; incluso había mujeres que tenían gran influencia en sus esposos, como fue el caso de Carmen Romero Rubio con Porfirio Díaz. En 1883, Porfirio Díaz contrae nupcias por segunda ocasión, tras haber quedado viudo y se enlaza con Carmen Romero Rubio, hija de Manuel Romero Rubio, uno de los más eminentes miembros de la aristocracia mexicana y antiguo ministro de Relaciones Exteriores de Lerdo de Tejada (Guerra, 1985).

Este matrimonio significó la reconciliación de las facciones liberales y representó un gran paso en la política de integración social; “Carmelita”, tenía muchísima influencia en su esposo y ella le enseñó al presidente, lo que no era correcto, según cánones de origen europeo; como por ejemplo: escupir en los tapetes, usar palillo para escarbarse los dientes después de comer, poner los codos sobre la mesa, hacer buchés, andar desaliñado, etc. Una cita de la época señala un dicho de Carmelita: “Porfirio! córtate el bigote, no olvides usar tus polvos de arroz que son los que te blanquean, como la gente decente” (Krauze, 2014, p. 76).

Se puede decir que fue Carmelita quien pulió, educó y transmitió costumbres europeas al entonces presidente. La adopción del modo de vida europeo no era algo fuera de lo común en la sociedad durante este periodo histórico, ya que, en

esa época era frecuente que la clase alta copiara las costumbres extranjeras, principalmente francesas, sobre todo en lo referente a etiqueta, buenas costumbres y moda. Además, era común que las familias que contaban con los recursos económicos, enviaran a sus hijos a que se educaran en Francia o en cualquier otro país europeo, porque era deseable que las mujeres jóvenes hablaran francés, tocaran piano en las tertulias con familiares y amigos; donde se tenía la costumbre de tomar el chocolate o el té.

Otro ramo a destacar en las transformaciones de los papeles de género, se desarrolló en el proceso de industrialización porfiriano, pues se abrió para las mujeres las puertas de fábricas, talleres, comercios, oficinas públicas y se amplió también su participación dentro del magisterio, ya que, con la modernización que se había iniciado en México, era necesaria una mayor participación de la mujer, principalmente como obreras para la industria textil y como maestras, ya fuera en el ámbito citadino o rural (Durand, 1989).

A pesar de que la mujer ya empezaba a participar activamente en la economía del hogar y salía a trabajar fuera de la casa, eran pocas las personas que tenían estudios que fueran más allá de un nivel básico. Algunas de las carreras más socorridas por las mujeres eran las de profesoras y las de enfermeras; dos actividades consideradas apropiadas. Aunque eran realmente pocas las mujeres que ejercían estas actividades, ya que, la mayoría de ellas al casarse, dejaban de estudiar o de trabajar (si es que ya lo hacían), para dedicarse por completo a su hogar y a la crianza de los hijos y las hijas.

Muchas otras mujeres se desempeñaban como secretarías, recepcionistas, dependientas en los grandes almacenes de la época, obreras, sirvientas, lavanderas, tortilleras; difícilmente podemos hablar de ingenieras, químicas o físicas, carreras socialmente postergadas para las mujeres, pues se consideraba que no tenían la capacidad intelectual suficiente para cursarlas. Dicho imaginario social, era impulsado desde el hogar, en donde a las mujeres, se les asignaban tareas obligatorias. Incluso, en muchas ocasiones no se casaron con la persona que amaban, sino con la pareja que el padre elegía y si querían estudiar, tampoco les era permitido elegir la carrera o especialidad.

Sin embargo, el crecimiento de la vida urbana significó también una vida social más diversa; un cambio en el tiempo libre y un aumento en las actividades “modernas” en las que participaron las mujeres, gracias a la apertura de grandes almacenes de comercio, oficinas o tareas relacionadas con la instrucción, sin que ello, que quede claro, significara un escenario laboral adecuado y bien remunerado.

Un factor muy importante que desestabilizó el régimen de Díaz durante sus últimos años, fue el surgimiento de una fuerte oposición por parte de la clase

obrero, que se reflejó, principalmente, en la proliferación de huelgas. Los obreros trabajaban en jornadas de casi 15 horas (6 de la mañana a 9 de la noche), percibiendo salarios muy bajos (de 25 a 56 centavos al día), además, si la máquina con la que trabajaban se descomponía, descontaban el costo del salario del trabajador (González, 1979).

En la fábrica textil de Río Blanco, Veracruz, la mayoría del personal era femenino, generalmente porque se les pagaban salarios más bajos que a los hombres y, por ello, su participación fue importante en los contextos de protesta y transmisión de información (Lupano, 2015).

Tras el mal manejo político del gobierno de Díaz ante los movimientos huelguísticos, se generó un proceso de formación de clubes anti-reeleccionistas, que Francisco I. Madero supo incorporar en su discurso. Muchas mujeres colaboraron de una manera intelectual en el proceso, tal es el caso de las periodistas, quienes llevaron a cabo reuniones para publicar escritos en donde brindaban su apoyo a Madero. Numerosas mujeres intervinieron en la creación de estos clubes, personajes como: Dolores Jiménez y Muro, Juana Belén Gutiérrez, Guadalupe Rojo, María Andrea Villarreal González, Elisa Acuña Rossete, Sara Estela Ramírez, Laureana Wright de Kleinhans, Emilia Enríquez de Rivera y Julia Sánchez, fundaron también periódicos y revistas críticas. La actuación de las mujeres letradas en la lucha, en su gran mayoría periodistas, escritoras y maestras, se apoyó en su nivel socioeconómico, mujeres de clase alta o media; pero con el advenimiento de la Revolución, se incorporaron también muchas obreras y esposas de obreros en protestas, principalmente trabajadoras de las empresas textiles, como la de Río Blanco, Veracruz; como el caso de Isabel Díaz, Anselma Sierra, Carmen Cruz y Dolores Lados (Flores, 2013).

Un caso relevante del contexto revolucionario fue el de Dolores Jiménez Muro, mujer que fue profesora, escritora, periodista y combatiente en la Revolución mexicana. Colaboró en el *Diario del Hogar* que dirigía Filomeno Mata. Se unió al maderismo en 1910, siendo pilar del Club Femenil Antirreeleccionista *Hijas de Cuauhtémoc*; de la cual fue presidenta. Fue además una mujer muy activa en su lucha, en marzo de 1911, reunió a personajes de Guerrero, Michoacán, Tlaxcala y Puebla, para proclamar a Francisco Madero como presidente. Además, participó en la redacción del *Plan Político y Social*, proclamado en Tacubaya, Distrito Federal, el 31 de octubre de 1911; en el cual, se exigía la devolución de tierras a los campesinos y un aumento salarial, entre otros puntos; lo que motivó su encarcelamiento por parte del gobierno de Francisco León de la Barra.

Fue liberada luego de una huelga de hambre. Posteriormente, se incorporó a las fuerzas zapatistas y elaboró el prólogo del Plan de Ayala (Tovar, 1996). Por orden de Emiliano Zapata fue designada: general brigadier, sumándose también

a la asociación denominada Socialistas mexicanos, cuyo órgano de difusión era el periódico *Anáhuac* y se dio el tiempo para dirigir el periódico *La voz de Juárez* (Tovar, 1996).

Importante fue también la participación de Laureana Wright de Kleinhans, nacida en el estado de Guerrero, escritora y quien fuera la fundadora de la revista feminista *Violetas de Anáhuac*, fue una de las precursoras que lucharon por el derecho de la mujer al voto (Ranero, *et al.*, 2011).

Así como ellas, muchas mujeres colaboraron escribiendo, otras más lo hicieron realizando labores de propaganda revolucionaria, como enfermeras, trabajadoras en correos y, desde luego, interviniendo muy activamente en la formación política de las mujeres. Para esta época, comenzaba a aceptarse socialmente, que las mujeres salieran del hogar para trabajar; al tiempo que fundaban clubes políticos e, incluso, participaban en manifestaciones callejeras, para apoyar las demandas o huelgas de las fábricas (Sáenz, 1954).

Esta nueva vida urbana significó también una vida social más diversa, un cambio en el tiempo libre y un aumento en las actividades políticas en las que participaron las mujeres.

A pesar del éxito político de Madero, el crecimiento de las facciones contrarias en 1913, obligaron a Francisco Madero y José María Pino Suárez, a presentar su renuncia como presidente y vicepresidente de la República Mexicana; tras un breve lapso como presidente interino, el secretario de Relaciones Exteriores, Pedro Lascuráin, nombró a Victoriano Huerta, secretario de Gobernación, como presidente Constitucional de la República Mexicana, quien evitó elecciones y se mantuvo en el poder discrecionalmente (Ranero, 2011).

Huerta asumió el poder en medio de un caos político y desde el primer día se manifestaron inconformidades en la mayoría de los estados y municipios, surgiendo clubes femeniles antirreeleccionistas, que se habían organizado desde 1910 en apoyo a Madero, condenando las actividades del ahora presidente Huerta. Muchas mujeres se sumaron a la lucha armada, tal fue el caso de Carmen Parra de Alanís, originaria de Chihuahua, una destacada militar villista (Ranero, 2011).

En el ámbito rural, los diversos ejércitos en pugna, aplicaban “la leva”; un recurso de retención forzada, al que se sumaban también las mujeres de los “levantados”, para atenderlos o incluso para ser soldados. A estas féminas, posteriormente, fue a las que se les llamó: “soldaderas o Adelitas”; mujeres que iban siguiendo al esposo, al padre, al hermano, o a los hijos (Ranero, 2011).

Las labores de logística de la guerra civil, eran sumamente importantes para conseguir el abastecimiento y preparación de alimentos, tales tareas de cuidado y administración de recursos las realizaban generalmente las mujeres, a las cuales

se les decía también “juanas y guachas”; dependiendo del lugar geográfico donde se encontraran (Ranero, 2011).

La mayoría de las mujeres de la Revolución, fueron anónimas, vistas como actores secundarios, pero con un papel central en la lucha, porque además de parir, cuidar a sus hijos e hijas y cocinar, cargaban también fusiles y balas de las tropas. En el campo de batalla, no era raro ver a las mujeres recargando de balas a los rifles y pistolas, para que los soldados siguieran disparando; eran compañeras, cómplices, amantes, madres, esposas, hijas, espías; siempre auxiliando y atendiendo a los soldados (Alba, *et al.*, 2010).

Además, otro sector relevante en la guerra, fueron las enfermeras, quienes organizaban brigadas para conseguir materiales de curación, utilizaban sus conocimientos en medicina tradicional para curar a los enfermos y realizaban el traslado de los heridos en el campo de batalla. La activista Elena Arizmendi, fundó la Cruz Blanca Neutral, con Médicos del Hospital General de México y alumnos de la Escuela Nacional de Medicina en 1911; ante la inoperancia de la Cruz Roja Mexicana, que aludía carencia de equipos médicos, sus brigadas brindaron atención a heridos de guerra, incluso sin los insumos indispensables para realizar curaciones y operaciones (Alba, *et al.*, 2010).

Algunas mujeres involucradas en el escenario militar, cambiaron su identidad de género con fines pragmáticos, otras transformaron su identidad femenina permanentemente por una masculina. Tenemos entre ellas a Amelia Robles, mujer que posteriormente fue reconocida como el teniente Amelio Robles; un transgénero con grandes dotes de masculinidad, aceptado incluso por sus compañeros soldados, como parte de las filas del ejército zapatista y reconocida póstumamente, en 1974 como veterana de la Revolución y condecorada con “Mérito Revolucionario” (Cano, 2009).

En el ejército villista también hubo mujeres soldadas, que tuvieron bajo sus órdenes a ejércitos combatientes, en batallas célebres como la Toma de Zacatecas. Es el caso de la capitana Petra Herrera, quien para pertenecer a las tropas de Villa, tomó el nombre de Pedro Herrera, transformando su aspecto en varonil y destacándose por su valentía militar; posteriormente, decidió regresar a su aspecto femenino e incursionó en las tropas con su verdadera identidad, la de Petra Herrera (Ranero, 2011). Al final, las desavenencias políticas y sociales, se prolongarían por más años, borrando de las narrativas historiográficas, el papel de las mujeres en los procesos sociales de inicios del siglo XX.

Conclusiones

La modificación en los papeles de género fue un proceso largo y difícil, la teoría y su praxis tardaría en desarrollarse, pero muchas mujeres tuvieron un papel central en la cultura, la educación, el cuidado, la política y la milicia a inicios del siglo XX; papeles fundamentales en la transformación de la conciencia y el imaginario social. El empoderamiento de la mujer fue evidente en los movimientos huelguísticos, en los clubes anti-reeleccionistas y promaderistas, referido en su apoyo a las distintas facciones revolucionarias; sin embargo, consideramos que tras el periodo armado de 1910, no se dieron muchos cambios positivos para la mujer, pues aunque pudieron tomar un papel activo en movimientos sociales, en realidad fueron invisibilizadas por el sistema patriarcal, que se ajustó a las circunstancias posrevolucionarias, por lo que fueron pocas las mujeres que cambiaron su forma de vivir.

No obstante, podemos decir que todos estos cambios que se dieron en la sociedad desde principios del siglo XX, fueron una contribución importante al presente de las mujeres en México, ya que, su voz se hizo sentir con más fuerza en el ámbito periodístico, político y educativo; presencia en las letras que modificó la visión patriarcal de los papeles de género, influyendo directamente en la teoría, que pugnó por mejores condiciones sociales de las mujeres.

Pero nada ha sido fácil, por ejemplo, ante el importante hecho de que las mujeres pudieran tener acceso al voto, querrela iniciada desde antes del siglo XX y que obtuvo resultados hasta mediados de 1950, continuaron inobjetable limitantes de acceso a una vida plenamente democrática. Además, aunque desde la década de 1970 los avances en los derechos han sido notables, aún existen diferencias sustanciales entre los hombres y las mujeres, pues las instituciones públicas y privadas, mantienen prácticas discriminatorias y de desigualdad. La lucha se mantiene, hoy no toman las armas, pero se manifiestan constantemente en las calles y puede decirse que las mujeres tienen un papel más importante dentro del ámbito cultural, político educativo y social.

Como docentes, investigadoras e investigadores, deberíamos contribuir a documentar y visibilizar los procesos que desde el activismo social y la teoría, se han realizado con la intención de mejorar las condiciones de los papeles de género en nuestra sociedad.

Referencias

- Alba, A., Salcedo R., Zarza, M., Papaqui, J. & Fajardo G. (2010). Tres enfermeras pioneras en la Revolución Mexicana. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, Vol. 18, Núm. 1. pp. 51-55.
- Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo*. España: Debolsillo.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós.
- Cano, G. (2009). Inocultables realidades del deseo. Amelio Robles, masculinidad (transgénero) en la Revolución Mexicana. En Cano, G. (ed.). *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. México: FCE. pp. 61-91.
- Carreño, M. A. (1860). *Manual de urbanidad y buenas maneras*. Texas: Literary Licensing LLC.
- Durand, J. (1989). *Las pioneras del género. Estudios sociológicos*. Vol. VIII. Núm. 21. México. El Colegio de México. pp. 547-562.
- Flores, M. G. (2013). 1915: representación de la subjetividad femenina en la Vanguardia, periódico activista veracruzano. En Bajini, I. (ed.). *Mujeres y emancipación de la América Latina y el Caribe en los siglos XIX y XX*. Milán. di/Segni. pp. 75-87.
- González, M. (1979). El primer salario mínimo. *Revista Historia Mexicana*, vol. 28, Núm.3, pp. 335-369.
- Guerra, F. (1985). *México: del antiguo régimen a la revolución*. México: FCE.
- Krauze E. (2014). *Biografía del poder de Madero a Lázaro Cárdenas*. México: Tusquets editores.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, Vol. 7. Num.18. ENAH, México. pp.1-25.
- Lupano, M., (2015). *Cuando la ficción se convierte en realidad. Las huélgas de Cananea y Río Blanco en México, enclave de historia urbana*. Ponencia presentada en el Seminario de Crítica. Instituto de arte Americano e investigaciones estéticas. Argentina.
- Quezada, N. (1996). *Mito y género en la sociedad Mexica. Estudios de Cultura Náhuatl*. Vol. 26. México. I.I.H. UNAM, pp.21-40.
- Ramos, C. (1997). La nueva historia, el feminismo y la mujer. En Ramos, C. (ed.). *Género e Historia, la historiografía de la mujer*. México: Instituto Mora. pp. 7-35.
- Ranero, M., & Benítez M. (2011). *Mujeres en la revolución mexicana*. México: Universidad Veracruzana.
- Rivera, L. G. (2001). *La costura y la caligrafía. Educación elemental y media para las mujeres en México, 1876-1910. Tiempos de América*. Núm. 8, España: CIAL. pp. 59-75.

- Sáenz, A. (1954). *Historia político social y cultural del movimiento femenino en México, 1914-1950*. México: Imprenta León Sánchez.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (ed.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, pp. 265-302.
- Senado de la República. (2010). Ley de Matrimonio Civil, 23 de julio de 1859. Publicación digital, recuperado de: www.museodelasconstituciones.unam.mx. Consulta 12 de febrero de 2020.
- Tovar, A. (1996). *Mil quinientas mujeres en nuestra conciencia Turner colectiva*. México: DEMAC.

7

Corridos, mujeres y Revolución. Música para la didáctica y docencia de la historia

*María del Carmen Tatay Fernández
Beatriz Elena Muñoz Serna*



Introducción

En la búsqueda de formas alternas de enseñar la Historia de México y reconociendo su rica tradición musical, siendo el corrido quizás uno de los más emblemáticos, lo adoptamos como estrategia para la didáctica y docencia de la Revolución Mexicana y, específicamente, para analizar la historia de las mujeres en la Revolución. Los corridos forman parte de la tradición oral revolucionaria y enriquecen el estudio de este periodo histórico, con corridos con nombre de mujer La Adelita, La Chamuscada, Marieta, La Rielera, La Valentina, o que abordan las temáticas relacionadas con las mujeres, ¡Ay! mamá, los que te dije, Las Soldaderas, etcétera.

El corrido fungió como un medio de información y reproductor de sistemas de valores y códigos a nivel, primordialmente, local o regional, con mayor presencia durante el periodo de la Revolución Mexicana (Lira, 2013). A través de sus letras, conocemos la historia, la vida, los valores, las tradiciones y el papel que jugaban las mujeres y los hombres en la Revolución Mexicana.

Aproximación teórica

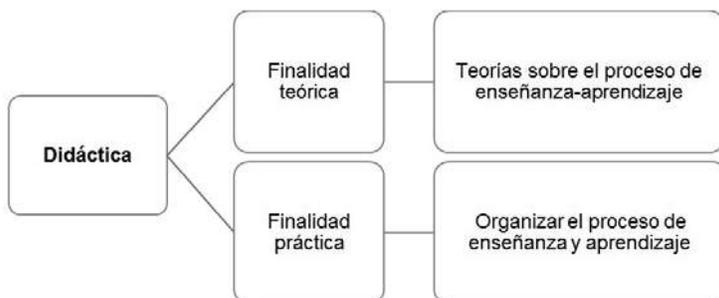
Como docentes, debemos de desarrollar diferentes estrategias didácticas que ayuden a nuestro alumnado a alcanzar las metas, pero, sobre todo, a desarrollar competencias para la vida. Actualmente, el o la docente se configura como una o un profesional interesado en todas las posibilidades para hacer atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, Recalde & Luna, 2015).

En el contexto del desarrollo profesional docente, se exigen nuevas estrategias, nuevas formas de trabajar en el aula, en la enseñanza en cualquier tema o materia. La didáctica en la enseñanza de la Historia, no es la excepción, y aunque su enfoque está en hechos y sucesos acaecidos en el pasado, no significa que se debe de enseñar con estrategias de la escuela tradicional, como la memorística. La época actual exige nuevas formas de enseñanza para que el alumnado construya sus conocimientos.

La didáctica la definimos como una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos sociocomunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina & Salvador, 2009). Es decir, a través de ella llevamos a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr que los alumnos y las alumnas se apropien del conocimiento.

Para comprender cómo nos servimos de la didáctica, nos apoyaremos en la figura 7. 1, la cual nos dice cuál es el objeto y la finalidad de aquélla:

Figura 7. 1: Las finalidades de la Didáctica



FUENTE: Elaboración propia a partir de (Mallart, 2001, p. 2).

La implementación de la didáctica en nuestros espacios de enseñanza, lo trabajamos en dos segmentos, el primero de ellos, aludiendo a la figura 1 previamente presentada, el primero de ellos en la finalidad teórica, que se enfoca en las teorías que nos ayudan a comprender desde diferentes perspectivas el proceso de enseñanza-aprendizaje. La segunda parte corresponde a la parte práctica, por llamarlo de una forma simple, es la forma en que organizaremos las actividades y gestionamos el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizajes se definen como formas de pensamiento que facilitan el aprendizaje, permitiendo al alumnado transitar de receptores pasivos a agentes constructores de su propio conocimiento (Vides, 2014).

De esta forma, a través de las estrategias de aprendizaje, el profesor o profesora planifica ciertas actividades, acciones y/o tarea que encamine a las y los estudiantes a alcanzar un objetivo o meta. Para definir qué tipo de estrategias nos llevarán a alcanzar las metas con nuestro alumnado, tenemos que tomar en cuenta tres factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el primero de ellos, es el contenido o tema que vamos a enseñar y, tomar en cuenta la dificultad del tema, si existe una conexión previa con otro tema y cuál es la intención o el propósito del mismo; el segundo es a quién se lo vamos a enseñar, ya que, tenemos que tomar en cuenta el contexto de nuestro alumnado, la edad, el tamaño del grupo, incluso, hasta los espacios físicos con los que contamos al momento de planear la clase; por último, y quizá, el núcleo de la planeación, cómo lo vamos a enseñar, y aquí es donde entra el tema de los corridos como estrategia didáctica en la enseñanza de la Historia.

La didáctica requiere de unas habilidades en sus agentes, habilidades que se acrecientan con la experiencia más o menos rutinaria. Por medio de la tradición y

de la intuición, las personas didactas van resolviendo los problemas prácticos de cada día (Mallart, 2001). En relación con las líneas anteriores, como profesores y profesoras tenemos que incluir en el aula diferentes estrategias, que ayuden al alumnado a construir su conocimiento. Dentro de esta gran variedad de estrategias que se pueden emplear en la enseñanza de la Historia, ¿cuál estrategia nos ofrecerá mejores resultados? eso dependerá de la personalidad del grupo; incluso, habrá actividades que definitivamente no logren cumplir con las metas comprometidas, pero la idea es hacer uso de actividades que sean menos rutinarias y que enganchen a los y las estudiantes, en su proceso de construcción del conocimiento.

Algunas de las características más valiosas con las que debe de contar cualquier actividad didáctica son: su facilidad de uso, el uso individual o grupal, la versatilidad para adaptarla a diferentes contextos, que promuevan el uso de otras estrategias al mismo tiempo, como el uso de diccionarios, que proporcionen información y que motiven al alumno o a la alumna, y que estimulen el desarrollo de habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje en la comunidad estudiantil (Guerrero, 2009).

Los diferentes materiales didácticos que empleamos los profesores y las profesoras en nuestra labor son muy variados, van desde videos, libros, carteles, tarjetas, *software* especializado, incluso, hasta las redes sociales son materiales didácticos que empleamos, y ¿por qué no? los corridos, una excelente opción para enseñar Historia.

Definimos material didáctico como cualquier elemento que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas (Guerrero, 2009).

Incluso, hasta los diferentes juegos de mesa o actividades físicas, son estrategias didácticas que pueden ser empleadas y, a través de formas naturales de entretenimiento y recreación, logren envolver o aprehender al alumno o alumna en la actividad y aprender de forma natural. Toda actividad didáctica es válida, siempre y cuando esta tenga un fin pedagógico, es decir, que nos lleve a cumplir los objetivos trazados en nuestra planeación.

Una historia de mujeres en la Revolución Mexicana a través de los corridos

El estudio de la Revolución Mexicana ha sido abordado ampliamente, pero no ha sido así, respecto a la presencia de las mujeres. La recuperación del rostro y nombres de las veteranas en este evento histórico, así como, la existencia de nu-

merosos relatos, hablan de su actuación; sin embargo, muchas de ellas permanecen en el anonimato (Rocha, 2016). El texto *Las soldaderas* de Elena Poniatowska, publicado en 1999, aporta un valioso material gráfico y una interesante reflexión sobre las mujeres “sin ellas no hay Revolución Mexicana: ellas la mantuvieron viva y fecunda, como la tierra” (Rueda-Acedo, 2011, p. 423).

Borrosa es la imagen que tenemos de las soldaderas, los rostros indiferenciados de un coro que realza, por contraste, las bien iluminadas batallas y atrocidades de sus hombres. Sin embargo, ellas también fueron protagonistas de la Revolución Mexicana: sustento físico y moral de los ejércitos, arrojadas a las turbulencias de la guerra por su lealtad, su valentía o un futuro hecho pedazos tras el rapto y la violación, sin ellas quizá habrían sido otras las páginas de nuestra historia. Se rescata a la mujer anónima que sirvió como “señora comidera, que recogió leña, acarreo agua e hizo tortillas, dio el pecho al hijo hambriento, tuvo que disfrazarse de hombre [s], encerrarse a piedra y lodo, o de plano seguir a sus padres y refugiarse en las montañas para evitar la violación y el secuestro” (Poniatowska, 2009, p. 82).

El largo corrido “Las Soldaderas”, de las activistas y compositoras contemporáneas Liliana Felipe y Jesusa Rodríguez, con texto de Elena Poniatowska (Álbum *Tan Chidos*, 2005), describe, pormenorizadamente, la lucha de estas mujeres, acabando con esta frase lapidaria: *¡Sin soldaderas no habría revolución!* (Caja Cosas *Abandonadas*, 2010).

A raíz del Primer Centenario de la Revolución, se promovió una revisión histórica y una extensa producción académica, para seguir ahondando en este movimiento, un parteaguas a inicios del siglo XX. Se publicaron documentales, obras teatrales como *Soles en la sombra* (Leñero, 2011) que reúne en un tiempo imaginario a Juana Belén, María Talavera y a Leonor Villegas, tres mujeres involucradas con la Revolución Mexicana desde trincheras muy diversas: docentes, periodistas, sufragistas, enfermeras (Mendieta, 1973) y novelas históricas como *Las Rebeldes* de Mónica Lavín (2013) sobre la Cruz Blanca Mexicana. Todos valiosos materiales para analizar la historia de las mujeres revolucionarias.

Gracias a diversas investigaciones, se han rescatado los nombres de muchas mujeres en actividades militares, como la maderista Carmen Serdán Alatriste, las zapatistas Rosa Bobadilla, María Esperanza Chavira, Catalina Zapata Muñoz y Ángela Gómez Saldaña, las villistas Carmen Parra, alias la Coronela Alanís, capitanas, coronelas y generalas: Clara de la Rocha y Carmen Vélez “La Generala”, mujeres que se vistieron de hombre como Petra/Pedro Herrera “Echa bala” y la coronela Carmen Amelia Robles, transgénero que terminó sus años como el co-

ronel Amelio Robles, veterano condecorado por el ejército mexicano (Mendieta, 1973).

Centraremos nuestra investigación de las mujeres, las revolucionarias *adelitas*, *soldaderas*, *marietas*, *rieleras*, dado que los corridos nos comparten un importante acervo de títulos, en los que las protagonistas son ellas. Aunque no todos los estudios académicos lo reconocen así, como en el artículo de las representaciones femeninas en el corrido tradicional mexicano (Altamirano, 2010), quien, en su amplio recorrido por la imagen de la mujer en los corridos, no se detiene a analizar a las revolucionarias.

Propuesta didáctica y metodología

La propuesta didáctica que queremos compartir, y que ha sido tema de investigación por una década, es el corrido revolucionario como estrategia y recurso para la didáctica de la Revolución Mexicana, en todos los niveles educativos de primaria a licenciatura, diplomados, foros académicos y de divulgación.

A nivel universitario esta estrategia docente nos ha confirmado que, a pesar del desconocimiento o conocimiento superficial, por parte de las nuevas generaciones de este género musical, el corrido revolucionario, los alumnos y las alumnas la valoran como una estrategia didáctica novedosa, lúdica, que les aporta nuevos conocimientos.

El corrido revolucionario es un género que, por sí mismo nos transporta a la Revolución Mexicana, por el tipo de música, su vocabulario y sus contenidos. Muchos fueron compuestos tras el fragor de las batallas, a modo de gaceta oral de los acontecimientos, son la voz del pueblo en la Revolución. Frente a los textos de la historia oficial, el corrido representa una fuente primaria que refleja los hechos revolucionarios desde una perspectiva diferente.

La metodología que proponemos es aprovechar las ventajas de los materiales audiovisuales que nos proporcionan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para escuchar los corridos, preferentemente, en las versiones originales o de los artistas que han cantado estos corridos, con la magia de las voces de antaño que guardan el sabor de otras épocas, acompañados de imágenes y filmaciones que nos transportan a la Revolución Mexicana, como un viaje en el tiempo; un recurso realmente valioso, inimaginable para otros periodos históricos.

Las letras de los corridos que desgranar un rico inventario de temáticas, vocabulario, contexto histórico-cultural (formas de vestir, calzado, comida, formas de vida, el amor y el desamor, el sentido del humor) y las razones por las que se

involucraron en la gesta revolucionaria. Normalmente, varias temáticas se presentan en un solo corrido.

Mediante el análisis de los textos completos de los corridos o de una selección de frases o estrofas significativas, se mostrará cómo se refleja el papel femenino en el imaginario corridista revolucionario, lo que se transforma, bajo la directriz del o la docente, en una actividad inicial, complementaria o de cierre, para abordar la historia de las mujeres en la Revolución.

A continuación, presentamos una selección de fragmentos de corridos donde las mujeres son las protagonistas. Una buena propuesta son los *10 corridos de mujeres en la revolución* que nos propone García Michel (2017):

1. **Marieta**, corrido escrito para Marieta Martínez, una Adelita de la División del Norte, interpretado por los hermanos Juan y David Záizar, en la que se dan consejos sobre el comportamiento impropio y casquivano de las mujeres: “Su mamá dijo a Marieta: deja ya la pretensión, déjate crecer el pelo y el vestido tan rabón, porque la mujer que tiene el vestido tan cortito, cuando llega así a agacharse se le mira muy rabón” (José Alberto, 2010. *La Marieta – Revolución Mexicana [corrido]*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=S-rIvSl19Rv0>)
2. **Las soldaderas**, compuesto por Cecilia Rascón e interpretado por Miriam Núñez, (Álbum *Pancho Villa un canto a tu corazón*, 2010) cuya interpretación dura casi 8 minutos, pudiendo ser considerado como un audiolibro, en el que se narran las experiencias de tres generaciones, abuela, madre e hija:

Mi abuela suspiraba y hasta se persignaba, cuando me platicaba de la revolución... Mi madre soldadera, que allá por las trincheras, cantó la Jesusita, las Pelonas y el Barzón sus manos alimento, de todo el regimiento con mando de sargento y de firme convicción. Crecí como se pudo, con mi madre de escudo siempre la frente en alto, demostrando su valor, brava como una fiera, con temple de ranchera; orgullo de mi raza, más bonita que la flor. Me acuerdo de su falda, de percalito y larga, y de su blanca enagua y el rebozo de algodón, su falda mi consuelo, cobija, techo, cielo, de balas y aguaceros, su falda mi protección. (José Alberto, 2011. *Las Soldaderas - Revolución Mexicana [corrido]* Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-ddz4PiiTL8c>)

3. **La Chamuscada**, de autor anónimo, cantada por América Marín, es un corrido que narra en primera persona las vicisitudes de una soldadera con las manos quemadas por la pólvora:

La Chamuscada me dicen donde quiera, porque mis manos la pólvora quemó, entre las balas pase la pelotera, la “revolufia” sus huellas me dejó... pues soy ‘La Chamuscada’, que por valiente llegué a ser general... con mi canana repleta y mi fusil, en las batallas fui siempre la primera, las balaceras nomás me hacían reír (José Alberto, 2009. La Chamuscada [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iz8mNAfUtPU>).

4. **Marijuana la soldadera**, interpretada por los hermanos Bañuelos, narra la historia de amor entre el soldado Juan y su fiel soldadera “va a la guerra Marijuana, tras de su querido Juan”; al parecer, se juega con el doble sentido y se puede interpretar también su amor por la hierba y no por la mujer. ¡Humor revolucionario! (José Alberto, 2010. *Marijuana la soldadera* [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5waSdHwB-9A>)
5. **La rielera**, (Álbum *Cantos Ferrocarrileros* de Óscar Chávez), aunque existen varias versiones de la letra, el corrido hace referencia a las rieleras y sus juanes, el papel del ferrocarril en la Revolución: “Yo soy rielera y tengo mi Juan, él es mi vida, yo soy su querer, cuando me dicen que ya se va el tren, adiós, mi rielera ya se va tu Juan”. (Daniel San, 2009. La Rielera [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=c4QmGzcMTLQ>)
6. **La cucaracha**, aunque de origen español, la letra fue adaptada en la Revolución, con distintas versiones y es considerado un himno villista contra Victoriano Huerta. “Pobre de la Cucaracha, se queja con decepción, de no usar ropa planchada, por la escasez de carbón... Qué bonitas soldaderas, cuando bailan el fandango.” (José Alberto, 2018. *La Cucaracha* [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6sn8bIzWacw>)
7. **La Valentina**, posiblemente uno de los corridos más populares, interpretado entre otros por los hermanos Záizar, que nos habla de la actitud ante el amor y la muerte de los revolucionarios: “Valentina, Valentina, rendido estoy a tus pies, si me han de matar mañana que me maten de una vez” (José Alberto, 2009. La Valentina [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=U2vk8sMDvPo>)
8. **La Caritina**, corrido interpretado por Amparo Ochoa (Álbum *Corridos y Canciones de la Revolución Mexicana*, 1983), en el que se narra la historia de una guerrillera villista, quien alcanzó el grado de coronela, pero murió olvidada en la miseria por culpa del alcohol y a quien nunca se le reconocieron sus méritos. “La pobre de Caritina que anduvo a salto de mata, jalando la carabina, sin que comer y descalza, ningún gobierno la quiso reconocer en sus bravos, le contestaban de oficio, sin atender sus llamados, mil generales mentados, sin ser revolucionarios.” (Yosoyelcorrido, 2009. *La Caritina* [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nwVAseMaGh8>)

9. **Juana Gallo**, Lucha Moreno rinde homenaje a esta valiente zacatecana, cuyo nombre era Ángela Ramos, “el coco de todos los federales... a los que se tro-naba con su enorme pistolón” (s/a) de quien se dice comandaba un batallón de puras mujeres en la División del Norte. Existe un debate académico sobre si era revolucionaria o cristera. (tochtli4666, 2007. *Juana Gallo* [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2td7n2B9s6Q>)
10. **La Adelita**, uno de los corridos más populares, también interpretado por Amparo Ochoa (Álbum *Corridos y Canciones de la Revolución Mexicana*, 1983), que dice “popular entre la tropa era Adelita, la mujer que el sargento idolatra-ba, que además de ser valiente era bonita, que hasta el mismo coronel la res-petaba”. (Patito Chanel, 2018. *La Valentina* [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QHSpdIBxCyE>)

A la selección propuesta por García Michel, añadiremos dos más, “**Mi soldadita**”, en la voz de Chayito Valdez (Álbum *Corridos de México*, 1981), que relata cómo una soldadera da su vida por salvar a su general, un himno al amor en los tiempos de la Revolución.

En esa puerta del cuartel, está enterrada una mujer valiente como no hubo dos, su patria supo defender. Cada año se mira llegar, a un hombre que le va a rezar, a un general de división, que no se puede consolar. Mi soldadita le grita, mi soldadita, porque te fuiste mi vida ¡Ay! mi negrita. Me hubieras dejado morir, ya me iban a fusilar porqué ofrendaste tu vida, para poderme salvar (bis)

(mispitichi, 2010. *Mi soldadita* [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mdE10yirGcY>)

Así como, el corrido “**Ay, mamá los que te dije**”, compuesto por Víctor Rafael Cordero e interpretado por Yolanda Del Río, en el que se cantan las vicisitudes de las mujeres que se quedaban en los pueblos cuando entraban los ejércitos revo-lucionarios: “Ay, mamá los que te dije..., a la pobre de Eiduviges, le dejaron diez muchachos, ay, mamá los que te dije, cierran puertas y ventanas, porque salen con escuincles, las solteras y casadas” (tochtli4666, 2007. *¡Ay, mamá los que te dije!* [Co-rrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nAVgmmVaUhE>).

Una de las críticas a los corridos que hablan de mujeres es que se las presentan desde un lado amable; en la reseña del libro *Las Soldaderas* se afirma:

Elena Poniatowska, siguiendo el rastro de mujeres guerreras que inicia con la gesta de la Coyolxauhqui, rescata del polvo y el ninguneo la historia viva

de las soldaderas, cientos de Adelitas y Valentinas cuyo destino no sería tan ideal como los corridos que las cantan y que, valientes, rabiosas, leales y trabajadoras, se sumaron al atroz himno de sangre y muerte con que se construyó la historia de nuestra revolución (Poniatowska, 2009, p. 82).

No estamos de acuerdo con dicha afirmación, adelitas, valentinas, soldaderas, dieron su sangre por los ideales revolucionarios y un riguroso escrutinio a las letras de los corridos, nos dan testimonio de ello, no se rajaban, estuvieron en los campos de batalla, resultaron heridas y hasta dieron su vida, no son solo banales historias de amor.

Para concluir, escuchemos la voz de las soldaderas en los corridos, siguiendo la propuesta didáctica de que sea el corrido, el entramado para nuestro análisis:

Su nombre y apellido, se fueron al olvido y en mi cantar les pido, rendirles devoción. Palomas mensajeras, vuelen, vuelen ligeras como las soldaderas, de la revolución, cuenten que las mujeres, cumplieron sus deberes ganándose el respeto de toda la nación ¡Ay, palomitas de la Revolución! (Cecilia Rascón, 2011).

Conclusión

En el siglo XXI, el reto educativo es abonar a la formación de una ciudadanía democrática, con un alumnado crítico y bien informado, desde la docencia y didáctica de la historia podemos tender un puente entre el pasado y el presente. Por ende, analizar los corridos revolucionarios que dan voz a la experiencia de las mujeres, permite comprender lo arduo de su lucha y el bien merecido homenaje que debemos tributarles.

Gran parte de los escenarios de la agenda política y cultural de las mujeres en el México actual, ya fueron recorridos por las revolucionarias y sus precursoras, quienes pelearon en distintas tribunas y escenarios por el derecho al voto, la igualdad de género, el reconocimiento de sus derechos, debates sobre el aborto y el divorcio (Rocha, 1991).

Referencias

- Altamirano, M. (2010). Representaciones femeninas en el corrido mexicano tradicional. Heroínas y antiheroínas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXV, n° 2, pp. 445-464, julio-diciembre 2010.
- García-Michel, H. (2017). 10 corridos mexicanos en la revolufia. En *Nexos. Acor-des y Desacordes*. 20 de noviembre de 2017. Recuperado el 19 de septiembre 2019, de <https://www.fonotecanacional.gob.mx/index.php/escucha/secciones-especiales/semblanzas-2/revolucion-mexicana/corridos>
- González, A. (2001). Descriptividad en el corrido tradicional. En *Caravelle*, n° 76-77. *Hommage à Georges Baudot*. pp. 495-505
- Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. En *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. No. 5. Recuperado el 9 de octubre 2019, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>
- Hernández, I., Recalde, J. & Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia) ISSN: 1900-9895. Recuperado el 8 de octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134144226005>> <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134144226005>
- Lavín, M. (2011). *Las rebeldes*. México: Random House Mondadori.
- Lira-Hernández, A. (2013). El corrido mexicano: un fenómeno histórico-social y literario. Contribuciones desde Coatepec, núm. 24, enero-junio, 2013, pp. 29-43. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. ISSN: 1870-0365. Recuperado el 8 de octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281/28126456004>
- Mallart, J. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNEA
- Medina, A. & Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Education
- Mendieta Alatorre, A. (1973) Galería de mujeres mexicanas en la Revolución. *Revista de la Universidad de México*, noviembre 1973. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, de <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/77b2000f-4839-4470-94d9-4112fb1ab9cd/galeria-de-mujeres-mexicanas-en-la-revolucion>
- Rocha Islas, M.E. (1991) Presencia de las mujeres en la Revolución Mexicana: soldaderas y revolucionarias. En *Memoria del Congreso Internacional sobre la Revolución Mexicana*. Gobierno del Estado de San Luis Potosí / Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana de la Secretaría de Gobernación. Del 1.o al 5 de octubre de 1991, en el Teatro de la Paz, de la ciudad de San Luis Potosí, S. L. P. México, 1991, Tomo I – Páginas 182-197. Recuperado el 20 de octubre de 2019 de https://www.bibliotecas.tv/zapata/bibliografia/indices/memoria_del_congreso_internacional_3.html

- Rocha Islas, M.E. (2016) Los Rostros de la Rebeldía. Veteranas de la Revolución Mexicana 1910-1939. Recuperado el 5 de septiembre de 2017, de <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/1/images/LosRostrosRebeldia.pdf>
- Rueda-Acedo, A.R. (2011). Las soldaderas de Elena Poniatowska: estampas femeninas de la revolución. En *Romance Notes*. Vol. 51, Number 3, 2011, pp. 423-431. The Department of Romance Studies. The University of North Carolina at Chapel Hill. Recuperado el 22 de Agosto de 2019, de <https://muse.jhu.edu/article/477601/pdf>
- Vides, A. (2014). Música como estrategia facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Tesis de licenciatura). Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landívar
- YouTube (2007, junio 14). ¡Ay mamá los que te dije! [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nAVgmmVaUhE>
- YouTube (2019, septiembre 10). Juana Gallo [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2td7n2B9s6Q>
- YouTube (2019, octubre 3). La Adelita [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hlGtOv-QEQQ>
11. YouTube (2019, septiembre 17). La Caritina [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nwVAseMaGh8>
- YouTube (2019, septiembre 27). La Chamuscada [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iz8mNAfUtPU>
- YouTube (2019, septiembre 9). La Cucaracha [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6sn8bIzWacw>
- YouTube (2019, octubre 1). La Marieta [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SrIvSl19Rv0>
- YouTube (2019, septiembre 11). La Rielera. Cantos ferrocarrileros [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=c4QmGzcMTLQ>
- YouTube (2019, septiembre 27). Las soldaderas, Cecilia Rascón [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ddz4PiiTL8c>
- YouTube (2019, octubre 2). Las Soldaderas, Letra de Elena Poniatowska. Música e interpretación Liliana Felipe y Jesusa Rodríguez [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2-iwv0E4CTc>
12. YouTube (2019, septiembre 29). La Valentina [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QHSpdIBxCyE>
- YouTube (2019, septiembre 27). Marijuana la soldadera [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5waSdHwB-9A>
- YouTube (2019, septiembre 18). Mi soldadita [corrido]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mdE10yirGcY>

8

Casa, familia y lecturas para mujeres: elementos básicos para una “reina del hogar”

Cecilia Aguilera Sánchez



Introducción

El presente trabajo abordará las ideas centrales contenidas en el libro *Lecturas para mujeres*, por medio de un análisis en el que se busca obtener información relevante respecto a la ideología educativa y de orden social que se pretendió inculcar en las mujeres del periodo posrevolucionario, en específico, del inicio de la gestión del entonces Secretario de Educación, José Vasconcelos.¹

Durante los años veinte en la vida educativa de México, la literatura difundida fue planeada, a través del proyecto editorial perteneciente a la recién creada Secretaría de Educación, cuyo objetivo fue el contribuir a la ilustración del pueblo por medio de la lectura, por lo tanto “había que enseñar a leer a todos los mexicanos, pero también a cuidar lo que leían” (Montes de Oca, 2000, p. 184).

A continuación, se muestra la siguiente tabla, que corresponde a los libros distribuidos a lo largo del territorio nacional en el periodo de José Vasconcelos:

Tabla 8. 1. Libros distribuidos en el periodo vasconcelista (1920-1924).

NOMBRE DEL LIBRO	EJEMPLARES DISTRIBUIDOS
El libro y el pueblo	4, 950
Historia patria de Justo Sierra	100, 000
Lecturas clásicas para niños	s/n
Lecturas para mujeres	20, 000
Libro nacional de escritura – lectura	1, 000, 000
Los clásicos	130, 000

FUENTE: Elaboración propia a partir de (Fell,1989).

Uno de los libros que se encuentra en la tabla anterior y que tuvo gran relevancia para la educación de mujeres, fue el de la escritora chilena Gabriela Mis-

¹ José Vasconcelos nació en Oaxaca el 27 de febrero de 1882, se destacó como político, orador y ensayista. Sus vivencias a través de las distintas regiones de México, le permitieron influir, en su visión sobre un país renovado en cultura y educación. Fue integrante del grupo Ateneo de la Juventud, creado en 1909; cuyas ideas formaron la base para el inicio de la gesta revolucionaria. Algunos de sus escritos fueron: *Prometeo vencedor* (1920), *La Raza Cósmica* (1925), *Indología* (1927). “Vasconcelos defendió la idea de que la educación debe ser la principal empresa del Estado y estaba convencido de que era el único medio para lograr el desarrollo de los pueblos” (Ocampo, 2005, p. 142). Al terminar su función y luego de ser mandado al exilio, volvió a México y de nuevo formó parte de la vida cultural del país en las décadas de los treinta, cuarenta y cincuenta. Murió en el año de 1959 (Ocampo, 2005).

tral;² invitada a participar en el proyecto educativo posrevolucionario y, quien realizó: *Lecturas para mujeres*; libro que recopila una gran variedad de textos, que se agrupan en temáticas diversas y que incluyen a más de cien autores y autoras de la época, y pertenecientes a distintas nacionalidades.

En palabras de la autora, “tres cualidades he buscado en los trozos elegidos: primero, intención moral y a veces social; segundo, belleza; tercero, amenidad” (Mistral, 2017, p. XIX). La creación de literatura femenina pretendió diferenciar las temáticas que correspondían a cada sexo, esto permitiría una educación diferenciada y acorde a los modelos de ciudadanos y ciudadanas que se querían delinear.

Estructura general del libro *Lecturas para mujeres*

La primera edición del libro fue hecha en el año 1923 y dedicada a la “Escuela Hogar Gabriela Mistral”,³ para la cual, el libro fue distribuido de manera exclusiva, teniendo un tiraje de 20,000 ejemplares, con el objetivo de “entregarlo a las mujeres de origen popular de una escuela industrial, quienes una vez egresadas no tendrían otro contacto con la literatura” (Moraga, 2012, p. 1232).

La autora dedicó especial atención a la sección “Hogar”, la cual fue recopilada con la intención de enfatizar la presencia de las mujeres en la casa:

La participación, cada día más intensa, de las mujeres en las profesiones liberales y en las industriales trae una ventaja: su independencia económi-

² Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga nació en Vicuña, Chile en 1889. Desde pequeña, sus dotes en la escritura salieron a relucir con tan solo 11 años de edad, con los cuales escribió sus primeros poemas. Fue de origen humilde, se desarrolló en el ámbito rural; por tanto, conocía muy bien la población, a la que, posteriormente, tuvo el incansable objetivo de ayudar. Su seudónimo lo adquiere a partir de sus poetas favoritos, el italiano Gabriele D’ Annunzio y el francés Frédéric Mistral (Morales, 2003). Mistral tuvo una intensa actividad cultural y política en Chile y en el extranjero, tuvo cargos consulares, daba charlas y conferencias sobre derechos humanos en países como España, Italia y Suiza (Figueroa, 2003). En Latinoamérica, también tuvo una participación importante como escritora en diarios como: *El Mercurio de Santiago*, *Crítica de Buenos Aires*, *El Tiempo de Bogotá*, *El Universal de Caracas*, *Puerto Rico Ilustrado* y el *A. B. C. de Madrid* (Moraga, 2012).

³ Dedicada a las mujeres que buscaban una educación que les permitiera insertarse al medio laboral, es decir, se les preparaba en actividades que, posteriormente, les otorgaría algún tipo de retribución económica, sobre todo, a aquellas que permanecían en la soltería, para las casadas, funcionó solo como un ingreso complementario al de su marido (Schell, 2009), sin embargo, esta escuela también las formaba para seguir cumpliendo con los papeles de madre y ama de casa.

ca, un bien indiscutible; pero trae también cierto desasimiento del hogar, y, sobre todo, una pérdida lenta del sentido de la maternidad (Mistral, 2017, p. XVI).⁴

Hay que señalar que Mistral abogó por la educación de las mujeres, no obstante, las responsabilidades del hogar y la maternidad las consideró inherentes a ellas.

El libro: *Lecturas para mujeres*, se divide en cinco secciones, mismas que a continuación se muestran de manera detallada:

Tabla 8. 2. Orden general del libro *Lecturas para mujeres*.

Tema	Subtemas
Hogar	A) La casa y la familia. B) Maternidad.
México y la América española	No tiene.
Trabajo	No tiene.
Motivos espirituales	A) La caridad. B) Literatura y artes. C) La vida superior. D) La voluntad. E) Los muertos. F) La alegría. G) Motivos de navidad.
Naturaleza	A) La tierra. B) Motivos del mar. C) La vegetación. D) Animales.

FUENTE: Elaboración propia a partir de (Mistral, 2017).

⁴ Uno de estos ámbitos fue el magisterio; las mujeres que estudiaban en las escuelas normales y vocacionales a inicios del siglo XX fueron las pioneras en la inserción de ideas que revolucionaron los campos laborales y de conocimiento (Hierro, 1998). Derivado de estas nuevas ideologías y movimientos, las mujeres modernas emergían, luchando por la emancipación política, económica y sexual; por libertad e individualidad (Cott, 2005). Estas nuevas formas de pensamiento, representaron una amenaza a las ideas de educación y moralidad que se venían inculcando en las mujeres mexicanas de inicios del siglo XX.

Hogar

Para Gabriela Mistral las mujeres debían educarse, obtener conocimientos de literatura, artes y oficios; ya lo menciona en su artículo “La instrucción de la mujer”: “Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar a la degradación muchas de sus víctimas” (Zegers, 1992, p. 44).

Con respecto a este artículo, Mistral se refería a la misma posibilidad respecto del hombre de educar a las mujeres, pero acentuando sus papeles⁵ y las temáticas específicas para cada sexo: “En su concepción pedagógica, el factor principal de la educación de la niña está determinado por su condición de futura madre” (Moraga, 2012, p. 1219). Y, como parte de esta ideología, habría que crear una literatura que empatara con estos papeles, haciendo distinción de temas y actividades específicas para hombres y mujeres.

Como ejemplo de ello, se analizarán algunos de los textos incluidos en la sección “Hogar” del libro *Lecturas para mujeres*, donde se hace mención de las características y quehaceres que correspondían a cada sexo.

Mistral recopiló el texto denominado “Misión de la mujer”, del inglés John Ruskin,⁶ el cual señala que: “el poder del hombre es activo, progresivo, defensivo. Es propiamente el actor, el creador, el descubridor, el defensor. Su intelecto está orientado hacia la especulación y la invención; su energía, hacia la aventura, la guerra y la conquista” (Mistral, 2017, p. 4). Observamos que el hombre es quien debe ser el protagonista, el que domina la esfera pública, quien tiene la fuerza y la responsabilidad de realizar cierto tipo de actividades. Además, vemos que la actitud del hombre, empatara con sus “deberes”, él no debe flanquear o mostrar debilidad, porque de su actitud dependen sus hazañas y victorias.

Para la mujer, en cambio, el autor considera algo distinto:

El poder de la mujer es para el gobierno, no para la batalla, y su inteligencia no es para la invención o creación, sino para el buen orden, arreglo y deci-

⁵ “Los roles son un conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales considerados propios para las personas que poseen un sexo determinado; están formados por el conjunto de normas, principios y representaciones culturales que dicta la sociedad sobre el comportamiento masculino y femenino; esto se traduce en conductas y actitudes que se esperan tanto de las mujeres como de los hombres” (Cit. en Delgado, 2017, p. 31).

⁶ “Crítico e historiador de arte, sociólogo y escritor británico (1819-1900). En su reflexión sobre el arte asoció las argumentaciones morales y las iniciativas prácticas; defendió la arquitectura gótica, el movimiento prerrafaelista y el renacer de las obras de artesanía” (Larousse, 1996, p. 1648).

sión. Ve las cualidades de las cosas, sus exigencias y los lugares que deben ocupar (Mistral, 2017, p. 4).

En estas líneas, el autor limita el actuar de las mujeres, colocándolas en un lugar seguro, donde su participación se limite al espacio privado. No están hechas para innovar o proponer, sino, para mantener el orden de las cosas. Y, es en este orden en el que se pretendió educar y moldear a las mujeres mexicanas, buscando fortalecer su interés por los asuntos del hogar y la familia.

El hombre debe enfrentarse a todo peligro, en cambio, a las mujeres se les protege de todo agravio “dentro de su casa, de la casa regida por ella” (Mistral, 2017, p. 4), donde se convierten en “reina del hogar”; una reina que debe cuidar su comportamiento y que, en el texto, el autor lo expresa de la siguiente manera:

Debe ser paciente, incorruptiblemente buena, instintiva, infaliblemente sabia, no para su propio provecho, sino por la renuncia de sí misma; sabia, no de modo que se haga superior a su marido, sino de modo que no pueda nunca faltar de su lado (Mistral, 2017, p. 5).

Estas mismas ideas de cuidado a los hijos e hijas las plasmó en otros textos en los que aborda el tema de la desdicha de no tener al hijo e hija y el temor a perderles. Mistral quiso transmitir esta idea de que las mujeres conservaran este espíritu materno, tal vez porque no tuvo la “dicha” de ser madre, no obstante, durante su vida como maestra vio a sus alumnos y alumnas como propios y creyó en el afecto que se debe tener hacia los niños y niñas, el no permitir su abandono y estar siempre a su cuidado.

La transmisión de este sentimiento de inculcar los deberes para hombres y mujeres, permitió una conciencia, sobre todo a las mujeres, de que ellas eran las responsables de la estabilidad del núcleo familiar; así, el hombre, puede salir y aportar a su país con trabajo.

Marcar los papeles de manera específica, ayudaría en el modelo de construcción de un tipo de sociedad, sobre todo, de un tipo de familia mexicana que permitiera la tranquilidad y la difusión de valores; porque en la idea vasconcelista, “educar se refería a una enseñanza que sirviera para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaje y la potencia de cada cerebro que piense” (Galván, 1985, p. 47).

Para esta sección, Mistral escribió “Recuerdo de la madre ausente”, en el que plasma su sentir respecto a los recuerdos que tuvo de niña al lado de su madre, a quien vio en conjunto; alguien que le mostró el entorno, como a continuación se puede apreciar:

Y así, yo iba conociendo tu duro y suave universo: no hay palabrita nombradora de las criaturas que no aprendiera de ti...Tú ibas acercándome, madre, las cosas inocentes que podía coger sin herirme; una hierbabuena del huerto, una piedrecita de color... (Mistral, 2017, p. 11).

Contrario a los detalles que expuso al describir las actividades que compartía con su madre, con la figura varonil fue algo distinto: “Los padres están demasiado llenos de afanes para que puedan llevarnos de la mano por un camino o subirnos las cuestas. Somos más hijos tuyos” (Mistral, 2017, p. 12).

En este texto, Mistral refleja el poder afectivo que existe entre la madre y sus hijos e hijas; las enseñanzas y cuidados que ella provee y la tristeza que produce su ausencia,⁷ también, la mínima participación del padre en la crianza y convivencia. Esta referencia que hace a la ausencia del padre, es posiblemente a su niñez, en la que su papá abandonó el núcleo familiar cuando ella tenía solamente tres años.

Aunado a esto, se puede reafirmar la idea de que la falta de presencia del padre, es debido a que su lugar y su vida están fuera del ámbito doméstico; es decir, en el espacio público, un espacio negado a las mujeres y, por ende, ellas se refugiaban en el lugar donde serían dueñas, reinas, amas, es decir, en el hogar.

Por tanto, con el texto descrito, Mistral reafirma su intención de difundir entre las lectoras, la importancia del ser madre, una labor que no se equipara a ninguna otra y cómo se vuelve un ser necesario en nuestras vidas. La autora escribió otros textos de la misma temática en otras de sus obras, en ellas aborda los recuerdos de la madre ausente y la soledad que esto produce; la dedicación de los esfuerzos por darle lo mejor a ese ser sagrado.⁸

Para continuar con este análisis, se tomará de referencia el texto del suizo Eduard Rod,⁹ titulado “La familia”. En estas líneas, el autor expresa el sentido del amor y el dejar a un lado la vanidad que producen las cosas materiales:

Perseguimos con todo nuestro esfuerzo ambiciones cuya vanidad conocemos, una gloria que llamamos eterna, y que el tiempo se lleva... Sí. Producir felicidad en torno nuestro, hacer dichosos dentro del estrecho

⁷ Véase otros textos de Mistral: “Poema del hijo” y “Que no crezca” en su obra *Desolación* (Quezada, 2007).

⁸ Estas temáticas se pueden encontrar en las siguientes obras: “La Fuga” en *Tala*, “Madre mía” en *Lagar*, “Caricia, Dulzura y Obrerito” en *Desolación* (Quezada, 2007).

⁹ Escritor suizo nacido en Nyon en 1857 y fallecido en Grasse en 1910. Estudió Filosofía en Lausanne y en Alemania, y tras algunos años ejerciendo la docencia (literatura comparada) en la Universidad de Ginebra, se estableció definitivamente en París en 1893. Sus novelas son estudios psicológicos y morales (Enciclonet, 2011).

límite a los seres cuya suerte está ligada a la nuestra; ¿hay ideal más alto? (Mistral, 2017, p. 24).

Es pues, el mensaje de repartir buenos sentimientos, enfocar nuestros esfuerzos a lo verdaderamente importante, la familia; no a las cosas materiales, que tarde o temprano se terminan.

La estabilidad del país, también implicó la búsqueda de tranquilizar a las masas, es así que el texto se enfoca en voltear a ver las cosas que sí tenemos, la familia. Una familia en la que se inculcarán valores y permitirá la tranquilidad que se buscó, tras un arduo proceso de descontrol social.

Hay entonces, una importante similitud de mensajes en los textos antes descritos, las mujeres, como pilares esenciales, serían las encargadas no solo de la crianza de los hijos e hijas, sino de la responsabilidad de mantener a su familia en un equilibrio constante. Para llevar a cabo esto, debían poseer actitudes que las ayudaran a lograr este cometido, formas de ser suaves, delicadas, prudentes y sin rasgos de rebeldía.

Patria y nación

Mistral tuvo especial aprecio por Latinoamérica y por su gente, constantemente lo puso de manifiesto en sus escritos, principalmente dedicó algunos de ellos a enaltecer la vida y obra de aquellas personas que lucharon por una patria más justa. Dentro de este reconocimiento a los héroes y heroínas, uno de los objetivos que Vasconcelos buscó y que Mistral también reflejó en estos textos fue “exaltar el nacionalismo y lograr la cooperación de la mayoría de los mexicanos” (Galván, 1985, p. 94); asimismo, avivar ese interés y admiración por quienes aportaron con sus ideas y acciones a formar un ideal de nación.

Como ejemplo de ello, se encuentra dentro de esta recopilación, un texto de la propia Mistral, denominado “don Vasco de Quiroga”. En estas líneas, la autora describe a Vasco de Quiroga como un hombre capaz de mirar al prójimo y entenderlo, desafiando con esto “la terquedad de los funcionarios españoles y la de los encomenderos” (Mistral, 2017, p. 101).

Vasco de Quiroga fundó hospitales, templos y escuelas para la población indígena, lo que le valió reconocimiento de los pueblos por los que pasaba, en especial, los del estado de Michoacán. Además, se reconoce la capacidad conciliadora que demostró entre españoles y naturales; así como, su desempeño en la toma de decisiones: “sabía gobernar los pueblos, regirlos con una suave voluntad vigorosa, administrar justicia y crear la agricultura” (Mistral, 2017, p. 102).

El valor que el texto intenta difundir es la actividad altruista que el protagonista representa en sus acciones, el respeto hacia las personas y sus costumbres; a la par de un amor e interés por involucrar a los pueblos en distintas actividades; la hermandad vista como una forma de unión y de superación.¹⁰

Mistral buscó transmitir la figura del religioso conciliador, antes que la del conquistador (Moraga, 2012). Esto, con el fin de reflejar una imagen que aportó, dialogó, se interesó por los y las demás y, sobre todo, coadyuvó en el proceso de paz que la nación mexicana estaba construyendo.

Trabajo

El siguiente texto es autoría de Mistral denominado “La hora que pasa”. En él, la autora envía un importante mensaje en el que pide valorar cada momento que tenemos, aprovecharlo y retribuir con trabajo algo de lo que la naturaleza nos ha dado, es entonces que sugiere: “apresúrate a dejar pintado el semblante de tu alma en la faena. No quedarán más retratos tuyos verdaderos que ese que haces” (Mistral, 2017, p. 136).

Mistral (2017) hace un llamado a no desaprovechar el tiempo, a apreciar todos nuestros sentidos, despertar de ese letargo que en ocasiones nos atrapa y el dejar una huella positiva al mundo; por eso pide que:

En este instante no dejes que caiga en vano el sol en tu espalda; devuelve el sorbo de viento, lleno de olores fértiles, que bebes delante de los surcos. Devuélvelo todo. Esta es la insigne cortesía del hombre hacia las cosas (p. 136).

Este texto tuvo especial relevancia para el momento de reconstrucción del país y del proyecto vasconcelista, ya que, buscaba un acercamiento del pueblo hacia la patria, una entrega que fuera capaz de levantar a la nación de las caídas obtenidas desde la Revolución. Para ello, se buscó mediante el proyecto educativo y profesorado, la enseñanza de valores cívicos, combatir los vicios dominantes, con el fin de “unir a todos los mexicanos dentro de una misma ideología que los hiciera luchar por un mismo ideal” (Galván, 1985, p. 94).

¹⁰ Existen otros textos en el libro *Lecturas para mujeres* que enaltecen a personajes y héroes nacionales, tales como “Hidalgo” de José Martí; “Silueta de sor Juana Inés de la Cruz” de Gabriela Mistral; “Bartolomé de las Casas” de Rafael López; “Colón” de Carlos Pereyra; “Bolívar” de José Martí; “Retrato de José Martí” de Domingo Estrada y, “A Roosevelt” de Rubén Darío (Mistral, 2017).

Motivos espirituales

Mistral recopiló el texto del español Juan Maragall,¹¹ titulado “La falsa piedad”, en el que se resalta la caridad, la ayuda al prójimo y hace una reflexión del tipo de caridad que se realiza disfrazada de egoísmo. La caridad considerada falsa para el autor es aquella a la que se trata de beneficiar a un mayor número de personas o instituciones, como hospitales, orfanatos y conventos, quedando así, libres de todo cargo de conciencia.

La otra caridad, la verdadera, es la que, en lugar de ver por multitudes, se centra en el respeto y cuidado de quienes están a nuestro alrededor:

Está en que yo atienda a mis viejos, a mi antigua sirvienta en mi casa, si no puedo crearle una suya; la caridad está en que yo visite al enfermo en su casa, y si no le puedo dar otra cosa le dé compañía y consuelo; en que yo levante mi alma orando y enseñe, además a los míos en mi casa (Mistral, 2017, p. 148).

El autor resalta la idea de volver la mirada a nuestro entorno cercano, no es necesario hacer grandes obras por los y las demás, si en nuestra casa o familia, suceden los verdaderos problemas.¹²

Este texto toma sentido, pues en el año de 1921 existían problemas de hambre, carencia de vestido, enfermedades y falta de alojamiento (Galván, 1985), es por ello, por lo que valores como la solidaridad y buscar el bien común comenzaron a ser difundidos para que la población los reprodujera y, así, contrarrestar estos problemas.

Una de las formas de hacerlo fue entregarle estas lecturas a las mujeres, quienes iban a transmitir estos valores a su descendencia y, así, insertarse a la vida como buenos ciudadanos y ciudadanas; por este motivo, este tipo de temáticas fueron añadidas en la recopilación.

¹¹ “Poeta español en lengua catalana (1860–1911). Durante su juventud se debatió entre su vocación literaria y la carrera de derecho a la que parecía destinado, en gran parte debido a las presiones familiares. En sus artículos publicados en el Diario de Barcelona llevó a cabo una crítica constante de la sociedad burguesa catalana, en un complicado equilibrio entre su anti convencionalismo romántico y su conciencia de los problemas y la realidad del país” (Ruiza, 2004, s/p).

¹² Otros textos recopilados y que abordan el tema de caridad y amor al prójimo son “El deber próximo” y “Parábola del huésped sin nombre” (Mistral, 2017).

Naturaleza

Otro pequeño apartado que Mistral creó para este libro fue el de “Naturaleza”, con textos descriptivos de flora y fauna de las regiones de México que ella visitó, así como, descripciones de otros autores. Se puede vislumbrar un intento de concientizar a las mujeres de su entorno y el cuidado del medioambiente; la comprensión de la naturaleza y transmitir ideas de conservación, lo que ahora se conoce como educación ambiental.

Un texto creado por Mistral que transmite estas ideas es el “Himno al árbol”, en el que realza la importancia de este ser vivo en el planeta: “Árbol diez veces productor: el de pompa sonrosada, el de madero constructor, el de la brisa perfumada, el de follaje amparador...” (Mistral, 2017, p. 274).

Asimismo, le hace peticiones para que como humanos, seamos como el árbol, repartidor de bondades, sereno y lleno de paz: “haz que a través de todo estado –niñez, vejez, placer, dolor– asuma a mi alma un invariado y universal gesto de amor” (Mistral, 2017, p. 275). Es entonces que se reafirma un respeto a la naturaleza, un llamado a protegerla y aprender de ella.

Dentro de esta ideología del cuidado al medioambiente, se resalta uno de los objetivos que buscaba la escuela rural en el periodo posrevolucionario, “se pensaba que la base de la enseñanza eran las relaciones del niño y del hombre con la tierra” (Galván, 1985, p. 78).

Esta relación de la tierra con las personas fue importante para Mistral, existe una característica constante en sus escritos, en los cuales, hizo comparaciones de formas de la tierra con las mujeres, la maternidad y los sentimientos.

Conclusiones

Como ya se pudo analizar, el libro contiene temáticas diversas, que ahondan en temas sociales que aluden a formar una mejor sociedad y preservar la naturaleza. Resaltan valores como el respeto, la responsabilidad, el amor propio y al prójimo; acciones como el afecto, el cuidado, la caridad, la sencillez.

Cabe señalar que esta educación moral no es propia de este libro o de esta época en particular, la difusión de enseñanza en valores tiene como antecedente el siglo XIX, en el que la Ley de Instrucción Primaria incluía programas y temas específicos en los que se abordaban: la obediencia a los padres y madres, la caridad, la amabilidad, amor fraternal, caridad con los animales, la prudencia, la pereza, el aseo, el orden, el trabajo, etcétera (Gutiérrez, 2013).¹³

¹³ Para consultar las temáticas completas véase (Gutiérrez, 2013).

Mistral pretendió que no solo fueran “comentarios caseros y canciones de cuna” (Mistral, 2017, p. XVII), es por ello, por lo que añadió otros temas que ella consideró importantes y que estuvieron presentes a lo largo de su vida. Reflejó gran sensibilidad por temas de índole social y por la educación de las mujeres, principalmente, por transmitirles una formación que incluyó a la naturaleza, la espiritualidad, el trabajo, pero, sobre todo, la maternidad y el hogar. Estas ideas reflejadas en los textos, empatan con las cualidades que se pretendieron conservar y consolidar en las mujeres, fue así que, tuvo un claro objetivo al incluir y elegir de manera cuidadosa qué tipo de lecturas les brindaría.

Si bien abona temas diferentes, además de la educación doméstica, la idea principal de esta recopilación fue la transmisión de valores, la creación de sentimientos y la divulgación de acciones específicas que correspondían a las mujeres. De esta forma, las lecturas buscaron influir en la forma de ser y comportarse de acuerdo con un ideal que debían cumplir; asimismo, aunado a controlar sus emociones y acciones, eran las encargadas de sus hijos e hijas, su marido y el hogar. La responsabilidad que se les atribuyó fue enorme, y cualquier error o ausencia de sus deberes, les costaba ser juzgadas, maltratadas y rechazadas.

Mistral no solo plasmó el ideal femenino en estas lecturas, sus demás obras dan cuenta de una ideología en la que el cuidado, el decoro, la discreción y el control, fueron factores que consideró determinantes para ser una buena madre y una buena esposa, objetivos que se buscaron con la transmisión de estos textos en el periodo referido.

Aunque estas lecturas fueron dedicadas a mujeres, el fin no dicho fue que ellas serían las futuras educadoras del otro sexo, los hombres, a quienes se les inculcarían los valores que les correspondería. Para estas futuras madres, el ideal masculino viene representado por agresividad, fuerza, coraje, libertad, liderazgo poder, etc. Por ello, fueron las principales transmisoras de ideologías, que no solo seguirían beneficiando al sexo masculino, sino al mismo gobierno, a mantener una sociedad estructurada y controlada.

El hogar se convertiría en el reino de las mujeres que lograrían cumplir estos ideales, su misión sobre el mundo agrupa a los y las demás, menos a sí mismas. Ya lo reafirmó Castellanos como una “falta de identidad que descubre en la mujer; su carencia de ser propio, la ausencia de imágenes positivas de sí misma; su escasa o ninguna realización” (Cit. en Hierro, 1998, p. 79).

Referencias

- Cott, N. (2005). “Mujer moderna, estilo norteamericano: los años veinte”. En Duby, G. & Perrot, M. (Coords). *Historia de las mujeres en occidente*. (pp. 107-126). México: Taurus.
- Delgado, G (2017). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: IISUE.
- Enciclonet (2011). Edouard Rod. Recuperado de: <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=rod-edouard>, fecha de consulta: (20 de septiembre de 2019).
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos los años del águila (1920-1925)*. México: Libros de México.
- Figuroa, L. (2003). Tierra, indio y mujer: pensamiento social de Gabriela Mistral. Recuperado de: <https://biblioteca.org.ar/libro.php?texto=89627>, fecha de consulta (29 de septiembre de 2019).
- Galván, L. (1985). *Los maestros y la educación pública en México*. México: Renacimiento impresores.
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Hierro, G. (1998). *De la domesticación a la educación*. México: Editorial Torres Asociados.
- Larousse (1996). *El pequeño Larousse*. México: Ediciones Larousse.
- Mistral, G. (2017). *Lecturas para mujeres*. México: Ediciones Porrúa.
- Montes de Oca, E. (2000, 09). Lecturas para mujeres en el México de los años veinte. *Revista sociológica*, Vol. 15., Núm. 44, pp. 181-198. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026537008>, fecha de consulta (30 de septiembre de 2019).
- Moraga, F. (2012). Lo mejor de Chile está ahora en México, ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México, (1922-1924). *Historia Mexicana*, El Colegio de México, Vol. 63., Núm. 3, pp. 1181-1247. Recuperado el 17 de agosto de 2019, de <http://https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/20>.
- Morales, R. (2003). *La huella de Gabriela Mistral en: la vigilia estéril de Rosario Castellanos* (Tesis de Licenciatura). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ocampo, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Núm. 7, pp. 137-157. DOI: 10.9757/Rhella. Recuperado el 30 de septiembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900707.pdf>.

- Quezada, J. (2007). *Gabriela Mistral. Antología de poesía y prosa*. Chile: FCE.
- Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Juan Maragall. Recuperado de: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/maragall.htm>, fecha de consulta: (01 de octubre de 2019).
- Schell, P. (2009). Género, clase y ansiedad en la escuela vocacional Gabriela Mistral, revolucionaria Ciudad de México. En Cano, G., Vaughan, M., Olcott, J. (coords), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, (pp. 173-195). México: Fondo de Cultura Económica.
- Zegers, P., & Jorquera, B. (1992). Gabriela Mistral en La Voz del Elqui. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7910.html>, fecha de consulta (01 de septiembre de 2019).

9

Las leyes de educación primaria en Zacatecas de 1920 a 1940. Entre el tintero y la realidad

*Edgar Fernández Álvarez
Juan Manuel Muñoz Hurtado*



Introducción

La historiografía tradicional y reciente de la educación en Zacatecas, registra serios vacíos sobre su desarrollo en el decurso del siglo XX; se denota cierto desinterés de los y las especialistas, aficionadas y aficionados por el estudio de este interregno histórico y, en particular, por dar seguimiento a la historia de la educación primaria, de ahí la necesidad por emprender esta búsqueda. Se conoce que, en ese periodo, a la sazón con las políticas educativas promovidas desde el centro, a la élite política local de esos días, le resultó fundamental legislar y, así, poner orden en el ámbito de la educación.

Por tanto, el objeto de estudio de este trabajo se centra en las leyes de educación que emergieron en el periodo en la geografía zacatecana, las dos leyes: La Ley Orgánica de Educación de 1921, la Ley de Educación de 1930 y las reformas a esta última en 1938. Hay dos reglamentos para escuelas particulares: el Reglamento para las Escuelas Particulares del Estado en 1926 y el Reglamento para las Escuelas Particulares del Estado de Zacatecas en 1934, mismos que no son abordados en este trabajo.

Esta investigación no gravita alrededor del seguimiento puntual de todas las escuelas de ese tiempo, tanto por la heterogeneidad de las instituciones como por los contextos difíciles de asir, ante la ausencia de un sistema educativo nacional sólido. Tampoco da seguimiento a una institución en específico, no es el objetivo; en cambio, el estudio sí hace énfasis en los preceptos legales que moldean las directrices del Estado que espera consolidarse como entidad rectora de la educación.

Ante la inquietud por saber si fueron operables dichas leyes de educación en la compleja realidad zacatecana; se analiza el debate entre el discurso educativo que subyace en la documentación oficial, en contraposición con las voces disonantes que no se ven reflejadas en la versión oficial, sino en fuentes primarias que se localizan en los archivos locales, el de la SEP y la hemeroteca de Zacatecas, principalmente. Así, se hace el análisis crítico de los documentos donde, tanto permea el discurso dominante, como son escuchadas las voces de sujetos que muestran cierta opacidad respecto a la versión oficial. Por su parte, los hallazgos arrojan variados hechos en distintos lugares del territorio zacatecano, que demuestran que las leyes en educación quedaron entre la nostalgia del tintero, ante la realidad adversa del Zacatecas de esos días.

En consecuencia, este trabajo ofrece dar cuenta de cuáles fueron los alcances reales de las leyes de educación primaria de 1920 a 1940, desde el debate entre el discurso oficial y las voces contra hegemónicas en el contexto local, sobre su

escaso o nulo acogimiento. En una primera parte de este trabajo, se da cuenta de los caracteres educativos rectores impresos en las leyes, *lo de iure*. En una segunda parte *lo de facto* sobre los alcances reales de las leyes, en la medida en que se analiza desde las fuentes de primera mano, cómo son abordadas por los sujetos del acto educativo, profesores, profesoras, alumnado, padres y madres de familia y autoridades.

Por sus características, este estudio se finca en los soportes teóricos de la Historia social de la educación y en la metodología de la vida cotidiana. Las características de esa teoría contienen aspectos y procesos que van más allá del análisis de las instituciones y las políticas educativas oficiales; más bien, su perspectiva es más amplia, se toman en cuenta los procesos sociales y los elementos contextuales que explican la historicidad de tales procesos. Santoni (1996) define esta perspectiva de la siguiente manera:

Permite acceder a diferentes texturas de lo social en un entramado que analiza el pasado y el presente: el punto de partida es la amplitud de la estructura económica social; el punto de llegada, a través de la civilización material es abundar el estudio de la vida cotidiana en aspectos que resulten más significativos para un grupo social (p. 13).

Ley de Educación de 1921

La Ley Orgánica de Educación Primaria de 1921, dejó plasmado entre sus líneas, los caracteres que debía adquirir la educación en el nuevo escenario posrevolucionario, habría que hacer un giro de las tendencias oficiales en el nuevo marco social. De esa manera, el gobierno plasmó en sus legislaciones el cariz ideológico de educación que pretendía para responder a los avatares de los tiempos, así, en el papel, la educación adquirió los caracteres de: laica, gratuita, obligatoria y uniforme, en todos los establecimientos oficiales y particulares. Dicha uniformidad se debió garantizar con la labor de la Casa del Pueblo, las escuelas primarias, las misiones culturales, el artículo 123, las escuelas Tipo, las escuelas anexas a la normal y las particulares.

Las autoridades educativas concentraron sus esfuerzos hacia la uniformidad, la que permitiría inculcar la ideología que respondería a las necesidades vigentes de una nación en consolidación; fue necesaria la uniformidad de criterios, del currículo, de los planes y programas de educación que emergieron en los estados de la federación para que estuvieran a tono con el centro.

La Ley en cuestión dividió la enseñanza primaria en elemental, superior y rudimentaria, y les dio el carácter de obligatoria. La primaria elemental (4 años) se impartió en todas las escuelas urbanas, oficiales o particulares para niños y niñas; la primaria superior (dos años), en los planteles que el Departamento designara o en los particulares reconocidos.

En su artículo primero, la Ley estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria para los niños y las niñas. Aquí la costumbre moralista que permeaba en la población civil no fue violentada por la legislación educativa; pues la Ley de 1921 no marcó distinción entre sexos, de tal forma que, en los lugares en donde no fue posible sostener una escuela para cada sexo por el reducido número de niños y niñas, se estableció una mixta sujeta al Plan; a esta categoría, se le identificó como el sistema de medio tiempo (tres horas), a fin de que asistieran a clases los niños por la mañana y las niñas por la tarde, o viceversa, nunca juntos, no se admitió la coeducación, entonces asistió a tomar clases, un sexo por turno a la vez.

A lo anterior, le agregaron que en las escuelas con turno, dedicado a las niñas, solo fueran dirigidas exclusivamente por profesoras (Periódico Oficial Órgano del Gobierno del Estado (POOGE), 1921, p. 33). Se debe recordar que, a finales del siglo XIX, las mujeres tuvieron mayor preferencia en la encomienda de educar a menores, también en el siglo XX en kindergardens (jardín de infantes), por considerarles maternas.

Sin embargo, aunque el artículo referido así lo estableció, solo la enseñanza primaria elemental y la rudimentaria fueron obligatorias en la entidad desde los siete años para niñas y niños, de ahí que tal disposición quedó vigente hasta los doce años para las niñas y hasta los catorce para los niños. En cualquier tiempo, se daría por cumplida la obligación que impone esta Ley, siempre que con la constancia respectiva se acreditara que los niños y las niñas hubiesen terminado la enseñanza elemental o la rudimentaria, o que hubiesen rebasado la edad prescrita. Así, el artículo 8 de la Ley General de Educación especificó el deber de los padres, madres, tutores, tutoras, encargadas o encargados de la custodia de los niños y las niñas (POOGE, p. 33).

Ley de Educación de 1930

Años después del primer brote de la rebelión cristera surgió la Ley de Educación de 1930, en el período de gobierno de Luis Roberto Reyes Rodríguez (1930-1932), según el decreto número 419 de fecha 8 de diciembre de 1930. Comenzó a regir a partir del 1 de enero de 1931. La Ley conserva únicamente el carácter de obligatoriedad para la enseñanza rudimentaria y la primaria elemental. Al igual

que la anterior Ley, deja vigente la disposición hasta los doce años para las niñas y hasta los catorce para los niños.

Esta Ley expresa una variante, la enseñanza primaria elemental y la rudimentaria serían obligatorias desde los seis años para niños y niñas (la anterior Ley Orgánica de Educación consideraba la edad inicial para ingreso a los siete años), tal disposición quedaría vigente hasta los doce años para las niñas y hasta los 14 para los niños. En esta legislación fueron exceptuados de cumplir con el precepto de la enseñanza obligatoria:

- I. Los niños que adolezcan de enfermedades o defectos físicos que les impidan dedicarse al estudio, debiendo comprobarse este impedimento con el certificado de un facultativo.
- II. Los niños que residan a más de cuatro kilómetros de una escuela pública.
- III. Los de insuficiente desarrollo físico y mental.
- IV. Los transeúntes hasta por quince días (POOGE, 1931, p. 24).

Esta Ley emergió con una nueva modalidad, se estableció que todas las escuelas fueran mixtas, de tal forma que las escuelas que tuvieron una asistencia numerosa adoptaron el sistema de medio tiempo, a fin de que concurriera la mitad de asistencia por la mañana y la otra mitad por la tarde. Sin embargo, la Ley señaló que se establecerían escuelas unisexuales donde prevalecieran algunas condiciones especiales. La semana escolar se constituyó de seis días, dedicó la mañana del sábado a trabajos manuales, pequeñas industrias o labor social y la tarde al mejoramiento del profesorado. El trabajo diario se desarrolló de cuatro horas y media para los y las educandas de 1° año; de cinco para los y las de 2°; de cinco y media para las y los de 3° y de seis para las y los de 4°, y 1° y 2° de enseñanza primaria superior.

En esta Ley, en su artículo 4° destacó nuevos preceptos que no aparecieron en la anterior Ley, mismos que estuvieron a tono con el periodo de entreguerras, enmarcado en la historia mundial, donde había que nutrir y fortalecer a la nación; se expresan como sigue:

La educación que se imparta en todos los establecimientos escolares, será nacionalista, (procurará el conocimiento, apreciación y amor a lo nuestro); democrática, [procurará igualdad de oportunidades, participación en el gobierno y libertad dentro del orden]; social, (dará una educación individual en función del mejoramiento social; será medio para formar en los alumnos la conciencia de los principios conquistados por nuestra Revolución

Social y consignados en la Constitución Mexicana, y activa, (el alumno será agente de su propia educación guiado por el maestro) (POOGE, 1931, p. 24).

El día 14 de mayo de 1938 emanó una Reforma más a la Ley de Educación Primaria en el Estado de Zacatecas, en el ejercicio gubernamental del gobernador, General José Félix Bañuelos (1936-1940), en el decreto Núm. 85. Aún con las reformas emprendidas, el artículo 1º La enseñanza primaria conserva el carácter de “obligatoria”, pero al igual que las anteriores leyes de manera directa en la enseñanza rudimentaria y la primaria elemental. El art. 4º y el 12 abordan este atributo:

Artículo 4º. La Educación o enseñanza Rudimentaria y enseñanza Primaria Elemental son obligatorias en el Estado desde los seis años cumplidos para niños y niñas, quedando vigente tal disposición hasta los doce años para las niñas y hasta los catorce para los niños.

Artículo 12. La educación superior solo sería obligatoria para los jóvenes que tuvieran que cursar la secundaria o desearan seguir la carrera de profesorado u otra cualquiera de las que requieren título para su ejercicio. Una vez que los alumnos se inscriban para cursar la enseñanza superior, quedan obligados para concurrir con la debida puntualidad a los planteles educacionales, y de no hacerlo así, los padres, tutores o encargados de ellos incurrirán en las penas señaladas en el artículo 16 de esta Ley (PEOGE, 1938, p. 409).

En las reformas, el artículo 4º, incisos a y c de la ley, solo trata de las características que debe tener la educación rudimentaria, con respecto a la acción social de la educación:

a) Debe ser una agencia socializante, es decir, ha de crear una conciencia comunal en relación con los problemas del lugar, y ha de organizar al vecindario para resolverlos (Comité de Educación, estudiantinas comunales, orquestas vecinales, orfeones, Cruz Roja comunal, Comité de Mejoras Materiales, Cooperativas Agrícolas e Industriales, Comité de Caminos y Comunicaciones, etc.) (...) c) Socializará a los alumnos, promoviendo entre ellos, organizaciones tales como la de exploradores rurales, las asociaciones deportivas, la Típica escolar, los Clubes de niños para trabajos agrícolas e industriales, para la cría de animales, para trabajos de Economía Doméstica, etc. (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas (POGEZ), 1938, p. 45).

Las leyes. Del tintero a la realidad

Al hacer un recuento histórico de las leyes educativas en Zacatecas de 1920-1940, en los periódicos de la Hemeroteca “Mauricio Magdaleno”, los archivos históricos de la ciudad y de la SEP, se devela que en la realidad los preceptos allí plasmados, muchas veces quedaron en la letra y en las buenas intenciones. Así, el principio de obligatoriedad, lejos de disminuir las desigualdades sociales y el abismo entre la educación ofrecida en el área urbana y la rural, hizo más agudas las diferencias; pues en la práctica, se exceptuaba a quienes residían a más de dos kilómetros de la escuela inmediata; a quienes la escasez monetaria de sus padres, madres, encargadas o encargados impidió alimentarles o vestirles, o a aquellos y aquellas, cuyo trabajo personal fue absolutamente indispensable; a los niños y niñas huérfanas de padre y madre que se mantenían por sí mismos/as y a los hijos y las hijas de madre viuda que vivían en la miseria:

a (...) los niños o niñas en edad escolar que forman parte de la familia de un proletario siempre que los padres, tutores encargados de aquellos justifiquen que les es absolutamente necesario emplearlos en algún servicio o industria o cuando por falta o impedimento del jefe de la familia sostenga esta con su trabajo (POGEZ, 1938, p. 45).

Por tanto, si la obligación aplicó solo para quienes vivían cerca de una escuela y no tenían necesidad de trabajar, quedó fuera prácticamente la mayoría de la población rural infantil. En consecuencia, las leyes legitimaron lo que resultaba obvio: la educación escolar fue privilegio de unos cuantos.

Así, la gran mayoría de la población en edad escolar quedó literalmente al margen de los beneficios del “progreso”, dada su extrema pobreza, pues la miseria les condenaba a trabajar para subsistir, antes que a estudiar. Con frecuencia, los campesinos, se negaron a enviar a sus hijos e hijas a la escuela, porque perdían fuerza de trabajo. Justificaron la ausencia de los y las menores con los grandes trechos por recorrer, la fatiga o la inutilidad de la lecto-escritura en su vida diaria (Loyo, 2003, p. 132). Se mostraron reacios porque se vieron privados de la ayuda de sus hijos e hijas en las tareas domésticas y en las faenas del campo (Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), 1921, p. 255).

Desde otra arista, algunos terratenientes, en su mayoría, se declararon grandes enemigos de la campaña alfabetizadora: prohibían las clases nocturnas para desalfabetizar personas adultas; se rehusaron a prestar locales; cortaban la electricidad y el agua; amenazaban a sus trabajadores con despidos y hostigaban al maestro. Hacendados y empresarios agrícolas se opusieron firmemente a la edu-

cación de los trabajadores al verse privados de mano de obra barata. A medida que los maestros se hicieron aliados y guías de la comunidad, se fue polarizando cada vez más la relación entre estos y los recelosos e influyentes terratenientes.

Si bien, es cierto, el gobierno estatal y federal, se preocuparon porque Zacatecas fuera a la vanguardia de los proyectos educativos más modernos; se percibe la oposición que se dio por parte de grupos civiles, del clero y del propio profesorado, que asumió una franca oposición a las políticas emprendidas por las autoridades educativas y civiles; sobre todo, aquellas que, de alguna manera, trastocaron los intereses de los sujetos o los grupos en cuestión. *El periódico Claridad* notificó las condiciones sociopolíticas en que vivieron los profesores y las profesoras; además de las pugnas ideológicas que se dieron entre este grupo y algunas autoridades políticas pueblerinas:

Lejos de ser comprendida su alta misión y agradecida su magna labor (...) es tratado por las sociedades torpes, ignorantes fanáticas y aún por los politicastros pueblerinos con el mayor desprecio e indiferencia (...) Sí, su labor, es de titanes; no solo tiene que vencer los escollos propios de las labores escolares, sino domeñar los torpes y torcidos criterios de mezquinos enemigos que en pueblos y rancherías tiene, bien sean los padres de sus propios discípulos, que no conformes con el sistema de educación que se le da a su hijo, quisiera uno especial que concuerde con su credo religioso (Claridad, 1925, p. 1).

A la sazón, algunos sectores de padres y madres de familia mostraron su evidente malestar, difamaron a la enseñanza que se impartió en las escuelas oficiales e, impulsaron como principal medida de desobediencia sistemática el absentismo de los alumnos y las alumnas a estas, a la sombra de las interpretaciones erróneas a las leyes de educación. En muchos casos, los profesores y las profesoras por temor o por connivencia, se mostraron dóciles ante las peticiones de los padres y las madres de familia de ver cumplido su anhelo de tener enseñanza religiosa en las escuelas oficiales:

a la señorita Julia Soriano, directora en Zapotito, voy a girarle [el Supervisor] una nota, aconsejándole -con prudencia- que no enseñe religión en el plantel que se le ha encomendado. Considero que esta prohibición resulta peligrosa en la actualidad; pero ya estudiaré la forma adecuada para que no siga la citada maestra violando los preceptos constitucionales (DEP, 1926, p. 47).

De ahí que las autoridades educativas argumentaron: “el calificativo que ignorante o dolosamente se da a nuestras escuelas de ‘protestantes’, es enteramente infundado, porque en ellas no se inculcan ni se combate ninguna religión, sino todas se respetan” (*Orientación*, 1931, p. 3).

Al respecto, fue evidente el malestar que provocó el término laicidad, traducándose en acciones de agitación social, por considerar la cuestión laica bastante radical, al excluir al clero de la práctica educativa en las escuelas primarias de Zacatecas. Fue notoria la oposición civil para que no se reformara el artículo 3.º de la Constitución local, en el sentido de sustituir en el texto constitucional, el carácter de la “laicidad” por el de “educación socialista”. Consideraron que al implantarse la educación de tinte socialista en las escuelas primarias de Zacatecas se propagaría una ideología antirreligiosa en la niñez zacatecana.

En virtud de las actitudes mostradas por parte de algunos padres y madres de familia, las autoridades educativas a través de las leyes dieron mayor énfasis al precepto de la obligatoriedad, en menoscabo del laicismo, dados los problemas que ocasionó la intención de implantarlo. Sin embargo, la autoridad municipal, responsable de los informes de las inasistencias del alumnado y encargado de aplicar las sanciones correspondientes a los y las alumnas faltantes, actuó con encubrimiento: “Envié [el profesor] a la Congregación de Santa María de la Paz una lista de faltas injustificadas y el presidente municipal de dicha congregación no se ha servido cumplir con su deber” (Dirección de Educación Federal (DEF), 1926, p. 47).

En respuesta a las políticas educativas que se pretendió impulsar, en gran parte de la entidad se dio el absentismo en las escuelas oficiales por parte de los alumnos y las alumnas. Como consecuencia, aunque las leyes dictaron el cumplimiento de la enseñanza obligatoria; no faltó la acción de algún sector de índole religioso, como la Unión Estatal de Padres de Familia (UEPF); representación local de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), los cristeros, o bien, la labor de algunos sacerdotes que desde la homilía dominical incitaron a los fieles al incumplimiento, al relajar esa obligación.

En las distintas zonas escolares se manifestó esa inclinación; que indiscutiblemente se agudizó en tiempos de crisis política durante la primera y segunda Cristiada. Por ejemplo, en San Miguel del Mezquital, los padres y madres de familia, mostraron apatía para colaborar con la escuela; “me hicieron saber la falta de cooperación y apatía con que la sociedad del lugar veía [a] la escuela, debiéndose esto, en gran parte, a que los individuos del lugar se encuentran bajo la acción clerical” (DEF, 1933, p. 50).

Por ello, durante la Cristiada, las autoridades educativas, tras advertir el riesgo al que se expusieron los profesores y las profesoras, determinaron reclutarles en lugares seguros en los momentos de mayor peligro por tiempos específicos y con

indicaciones prescritas; estas acciones se vieron respaldadas por los presidentes municipales, quienes protegieron la integridad física en el desempeño de su labor docente, además de proteger su empleo con su ya de por sí menguado salario. Entonces, las profesoras y los profesores fueron reclutados a petición del supervisor en las cabeceras municipales o en la capital del estado. A esta medida, de supervivencia del profesorado, se le conoció como “concentración”.

Por su parte, la Iglesia como institución, poco aportó para que la sociedad creyera en la educación oficial; el director de Educación Federal, Jacinto Maldonado informó:

el medio es difícil, atendiendo al fanatismo que en su más alto grado predomina en dicho lugar [Ojocaliente]. Nuestra escuela se ha identificado plenamente con los campesinos no fanáticos católicos, sin embargo, en mi concepto, creo que la escuela de Ojocaliente ha actuado en forma débil y con alguna apatía, pues a excepción del campo deportivo, su funcionamiento no ha salido de la Escuela tradicional (DEF, 1933, p. 3).

Otro de los problemas fundamentales de quienes engrosaron las filas del profesorado en el estado de Zacatecas, radicó en la carencia formal de estudios para profesores y profesoras de educación primaria, arrastrando consigo la urgencia de una sólida formación académica, tan requerida para hacer frente a las necesidades del momento histórico. Algunos y algunas que sí lograron concluir la carrera mostraron serias deficiencias. Los documentos dan cuenta de lo anterior:

y, como anteriormente no había grado preparatorio en las Normales, estos muchachos, en dos años salían de maestros a prestar sus servicios, así es que pude darme cuenta [el director de Educación Federal] que la preparación de este maestro es deficiente (...) desgraciadamente me he encontrado algunos maestros salidos de la Normal que no saben distinguir el método de lectura silábico del método natural, empleando el primero y dándole el nombre de este último (DEF, 1936, p. 33).

Las autoridades educativas, tanto de la SEP como las locales, tuvieron la firme intención de que al implantar la Escuela de la Acción,¹ representara un modelo de cooperación y de enseñanza basada en la correlación y el conocimiento útil, que paliara en parte las necesidades de subsistencia básica de las y los zacatecanos; sin embargo, no todos los profesores o las profesoras abrazaron con firmeza los postulados de la Acción, algunos y algunas prefirieron mantenerse en

¹ Véase (Fernández, 2019, pp. 342-366).

la simulación para seguir con sus prácticas de enseñanza “verbalistas”, basadas sustancialmente en una especie de sincretismo, por la comodidad y seguridad que estas les ofrecieron.

Al respecto, es interesante la opinión del inspector federal de educación, Manuel M. Cerna, en referencia a la diversidad de metodología empleada y a la realidad, porque ofrece un panorama puntual que traza las características de la práctica docente “verbalista” de esos días:

Alguien habla de la Escuela Activa, otro del método Decroly, el de más allá, gesticula y arguye por el Dalton y en resumidas cuentas nos resultan lumbreras por todas partes. Lumbreras, eso sí que son incapaces de dar una clase práctica ante un grupo de niños, aplicando el sistema más nocional y rudimentario, que vaya de acuerdo con lo que el niño necesita (...) Es menester confesar que la renovación nos ha llegado en muchos casos solamente en la forma; en el fondo continuamos con los viejos moldes de procedimientos verbalistas y egolatrías ruines (...) (El Nacional Revolucionario, 1934, p. 3).

Conclusiones

Toda vez que se concluye con este esfuerzo, se reconoce la modesta aportación, tanto por lo expuesto como por lo apretado del texto. Quizás un estudio de caso aportaría más luz al respecto; aunque, ante la carencia de fuentes, a veces el investigador o investigadora de la educación se queda con las buenas intenciones. Sirva este ejercicio de impulso para nuevos retos que diluciden el siglo XX, tan ausente en la historiografía de la educación del nivel primaria. En cuanto a la legislación en materia educativa de este nivel, se deduce que a pesar de las fricciones entre las distintas expresiones que se dieron en la sociedad zacatecana, el artículo tercero de la Constitución local continuó firme en su contenido de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, sobre todo esta última. Fue difícil sostener otros preceptos como el socialista, en un contexto tan dividido por las distintas ideologías.

Se reconoce que el gobierno, a través del sistema educativo en ciernes, orientó al profesorado hacia modelos y metodología de avanzada, tales como: la escuela activa y su método de proyectos, el método Decroly, el método Dalton, etcétera, aunque, en la práctica, se notó un claro sincretismo en las aulas. Incluso, las propuestas modernas no vieron rezagado el secular uso del catecismo de Ripalda y del método onomatopéyico, para que el niño o la niña se apropiara de la lecto-escritura. Aunque la preparación de los maestros y las maestras, fue un tema de preocupación de las autoridades y, muchos de ellos y ellas afirmaron tener conoci-

mientos sólidos de pedagogía y psicología, además de haber leído a los autores y autoras del momento: Rébsamen, Binet, Montessori, Dewey, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, a Carlos Carrillo y Torres Quintero; en honor a la verdad, la mayoría aceptó no estar familiarizado con ninguna obra pedagógica; justificaron que a causa de los movimientos armados su preparación se vio estancada.

Las reformas al artículo 3º de la Constitución de 1938, que contemplaron sanciones económicas a los padres y madres que omitieran la obligatoriedad de facilitar la enseñanza de sus hijos e hijas, en la realidad no existe evidencia material de la posible aplicación de esas sanciones en algún registro. Tal vez, se exentó a las madres y los padres remisos, dada la ingente pobreza de amplios sectores de la sociedad. Por lo que ese asunto también quedó entre la nostalgia del tintero.

Finalmente, las escuelas particulares nos son abordadas en este estudio, pero merecen una especial atención. De acuerdo con las fuentes citadas, en Zacatecas, para muestra, de las 56 escuelas privadas que existieron, solo 15 estaban reconocidas por la ley.

Referencias

- Claridad*. Periódico mensual doctrinario y de variedades. (15 de junio de 1925). Órgano de la unión de profesores zacatecanos, p.1.
- Dirección de Educación Federal. (20 de marzo de 1926). Informe de visita de Inspección. fol.47.
- Dirección de Educación Federal. (21 de junio de 1933). Informe de visita de Inspección, fol.36.
- Dirección de Educación Federal. (4 de mayo de 1933), Informe de visita de inspección, fol.3
- Dirección de Educación Federal. (6 de noviembre de 1933). Informe de visita de Inspección. Informe general de fin de cursos, fol.50.
- El Nacional Revolucionario. Órgano del Comité de Estado del PNR. (21 de abril de 1934), p. 3.
- Fernández. E. (2019). Los métodos y modelos de enseñanza en las escuelas primarias, públicas, oficiales, en Zacatecas, de 1920 a 1940. El preludio de la modernidad. En Ochoa B. (Coords.). *Educación, lengua e historia: Investigaciones contemporáneas sobre procesos educativos y sociales en México (XVII–XXI)*. (pp. 342-366). Zacatecas: Taberna Libraria Editores.
- Le Goff J. & Santoni A. (1996). *Investigación y enseñanza de la Historia*. Michoacán: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación*. México: El Colegio de México.

Orientación (sábado 26 de diciembre de 1931). El monitor de Fresnillo. Periódico de actualidades, p. 3.

Periódico oficial Órgano del Gobierno del Estado. (25 de marzo de 1931), p. 410.

Periódico oficial Órgano del Gobierno del Estado. (25 de marzo de 1931), p. 408.

Periódico oficial Órgano del Gobierno del Estado. (4 de junio de 1938), p. 45.

Periódico oficial Órgano del Gobierno del Estado. (sábado 8 de enero de enero de 1921), p. 33

Repositorios documentales consultados

AHEZ Archivo Histórico del Estado de Zacatecas

AHSEP, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

HMM, Hemeroteca “Mauricio Magdaleno” de Zacatecas.

BCEZ, Biblioteca del Congreso del Estado.

10

Investigaciones sobre lengua y género en la Unidad Académica de Letras. Cambio teórico y actitudinal

*Mónica Muñoz Muñoz
Estela Galván Cabral
Valeria Moncada León*



Introducción

El debate en torno al lenguaje inclusivo ha tenido una difícil recepción en el mundo académico. Sin embargo, las generaciones más jóvenes que disertan e investigan sobre la relación entre lengua, sociedad y pensamiento están promoviendo el cambio lingüístico y, por tanto, el cambio cultural al respecto. En la Unidad Académica de Letras de la UAZ, a partir del cuestionamiento y apropiación del concepto de norma lingüística, así como del estudio de los paradigmas lingüísticos funcionalistas y cognitivistas, se han desarrollado ejercicios de investigación dirigidos por el alumnado que dan cuenta, por un lado, de la crítica a la posición de la Real Academia Española (RAE) y, por otro lado, de la necesidad de repensar las posiciones lingüísticas que fomentan y legitiman el poder sin analizar sus repercusiones.

El objetivo de esta comunicación es demostrar cómo las futuras lingüistas o profesionales de las letras son conscientes del alto valor de cambio que tiene en el mercado laboral el dominio de la lengua normal y, sin embargo, deciden apostar por un mundo comunicativamente emancipado, a cuya construcción se colabora al cuestionar paradigmas lingüísticos institucionalizados.

El dominio y la disertación sobre la competencia comunicativa en la escuela deben estar marcados, como propone Lomas (2017), por la ética de la equidad, de la democracia y la libertad, sin las cuales, las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos educativos podrían acabar estando al servicio del menosprecio y del prejuicio. Cuando frente a la violencia, la discriminación y la intolerancia, la persona se ufana de posturas normativistas respaldadas en el deseo de demostración de los saberes lingüísticos, se olvida que el dominio de una lengua tiene como fin la comunicación interhumana, no el análisis de las relaciones entre los signos mismos.

¿Sexo o género en los estudios sociolingüísticos?

En *Sociolingüística*, uno de los libros base en el estudio de las relaciones entre lengua y sociedad, López Morales (2004) maneja como sinónimos los vocablos *sexo* y *género*:

Hasta la década de los 70, los estudios sociolingüísticos no distinguían con suficiente claridad entre sexo y género. Pero el sexo en cuanto conjunto de diferencias anatómicas y biológicas entre hombres y mujeres, carece de interés para la sociolingüística que, en cambio, sí presta atención a las diferencias sociales y culturales que existen entre ellos (p. 122).

El o la lingüista justifica sus palabras argumentando que de manera tradicional, tal variable se ha manejado de manera dicotómica, tanto en lo que se refiere al sexo, como al género, como si se refiriesen a un mismo significante. En *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Moreno Fernández (2009), al describir las variables extralingüísticas, también utiliza *sexo y género* de manera indistinta. Mientras que en *Sociolingüística*, de García Marcos (2015), se usa la voz *sexo* a pesar de su reciente publicación:

El factor sexo ha sido —es— de constante presencia en la investigación sociolingüística, desarrollada dentro y fuera del marco estricto del variacionismo. Esa presencia, además, ha resultado extraordinariamente llamativa, e incluso polémica en ocasiones. Conviene aclarar, desde el principio, no obstante, que la sociolingüística se hace cargo de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres en dos ámbitos muy diferenciados. De un lado, analiza cómo influyen en la variación social de las lenguas, incorporando un eje social de condicionamiento etiquetado como *facto sexo*. De otro, aborda el androcentrismo lingüístico y su influencia sobre las mujeres, cuestiones que se inscriben más de lleno en la sociolingüística aplicada, en este segundo caso se habla de investigaciones sobre género (p. 124).

De acuerdo con García Marcos(2015), solo en la lingüística aplicada, aquella que utiliza el conocimiento para transformar la realidad, se exige el vocablo *género*. Se debe dar luz, sin embargo, en el hecho de que sean las mujeres quienes han exigido la distinción entre ambas palabras y las que además estamos preocupadas por construir otro mundo, otra sociedad, a partir de los productos de investigación que revelan el androcentrismo con el que se han organizado no solo las sociedades y las épocas, sino también las áreas del conocimiento. Todas las disciplinas lingüísticas como la fonética y la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática, la psicolingüística y la sociolingüística deben obtener su corona con el adjetivo *aplicada*.

Desde 1986 la lingüística feminista propuso desechar la categoría *sexo* como variable esencial de análisis; Cheri Kramarae defendió la idea de sustituirla por *género* (Extebarría, 2007). Sin embargo, los varones, cercanos a la RAE y figuras dentro de los estudios sociolingüísticos, simplemente no han tomado en cuenta tal propuesta, como puede comprobarse en las primeras líneas de este apartado. Siendo coherentes con los objetivos de este trabajo, en lo sucesivo utilizaremos la voz *género*, a excepción de que se trate de citas textuales, cuyos autores o autoras, como será el caso de Company, Company, se refieran a la misma como *sexo*.

Metodología

El primer paso de este trabajo consistió en la descripción de los paradigmas lingüísticos actuales: formalismo, funcionalismo y cognitivism para enmarcar las posturas que se discuten en la Unidad Académica de Letras de la UAZ, respecto a las relaciones entre lengua y género. Con base en el funcionalismo y el cognitivism, quienes cursan Sociolingüística en octavo semestre logran conceptualizar la lengua más allá del formalismo al que han tenido acceso de manera previa, a través de unidades didácticas como Morfosintaxis y Sintaxis, que se cursan en el sexto y séptimo semestre.

Además de la apropiación teórica, quienes cursan Sociolingüística deben realizar un trabajo de investigación, que aborde la coincidencia de variables lingüísticas con variables sociales, las cuales, además del género, pueden ser la edad, la profesión, la clase social, etcétera.

Para comprobar el cambio y la disposición en torno a los papeles de género, cuya construcción cultural se manifiesta en el sexismo lingüístico; el siguiente paso metodológico de este trabajo fue guiar, analizar y describir dos monografías de investigación hechas durante el curso de 2019, cuyos autores y autoras eligieron libremente el tema de lengua y género. Las lingüistas en formación y los futuros egresados de Letras, comprobaron, por un lado, la desigualdad de papeles entre hombres y mujeres, reflejada en la lengua y, por otro lado, cambiaron actitudes formalistas ante la norma lingüística, según lo demuestran los resultados de ese trabajo.

Formalismo, funcionalismo y cognitivism en lingüística

Uno de los paradigmas lingüísticos contemporáneos, quizá el más extenso y productivo en los últimos años, es el cognitivo, que –como explican Croft y Cruse (2008)– mantiene como hipótesis principal que el lenguaje no es una facultad cognitiva autónoma, es decir, está mediado por la cultura; las estructuras lingüísticas a partir de las cuales nos comunicamos esconden valores, papeles sociales, creencias e ideologías.

Según Cabré y Lorente (2012), en los estudios lingüísticos actuales existen otros dos paradigmas además del cognitivism: el formalismo y el funcionalismo. El primero consiste en la línea teórica surgida a partir del generativismo e, incluye, los modelos lingüísticos computacionales; se estudian las ‘formas’ lingüísticas haciendo énfasis en la manera en que se generan y se combinan; se trata, por tanto, de una posición teórica ajena a la discusión social, cultural y cognitiva, distante

del papel de la intervención de las estructuras lingüísticas en construcción de la realidad sociocultural, como puede verse a continuación:

En la teoría formal de las gramáticas, los términos lenguaje y gramática se utilizan en un sentido más restrictivo, y en cierto sentido más preciso, que en su uso habitual. Un lenguaje L se concibe como un conjunto de secuencias, es decir, el conjunto de las expresiones que forman L. El vocabulario de L (VL) es el conjunto de elementos básicos de dicho lenguaje, a partir de los cuales se construyen las secuencias más complejas. Una oración de L es una secuencia especialmente designada de n elementos básicos unidos mediante una operación específica (Bosque & Gutiérrez, 2009, p. 74).

El autor de la cita anterior, Bosque, elaboró en 2012 la posición en contra del lenguaje inclusivo que fue suscrita por la RAE, corporación de la cual es miembro. El apoyo a la argumentación de Bosque se extendió en otros países a través de lingüistas y escritores, pertenecientes a academias latinoamericanas de la lengua, tales como Humberto López Morales, de Puerto Rico; Concepción Company, Company, de México; Francisco Arellano, de Nicaragua; Norma Carricaburro, de Argentina y Ana María Nafría de El Salvador (Grijelmo, 2019).

Los estudios funcionalistas, en cambio, surgidos primordialmente como una reacción a los estudios formalistas, comparten la idea de que la lengua está motivada pragmáticamente, a tal posición corresponden los modelos comunicativos que conforman el abordaje en el contexto social del lenguaje, como los de la sociolingüística, el variacionismo y el análisis del discurso.

Mientras que el funcionalismo se centra en el análisis lingüístico teniendo como marco el entorno social, el cognitivismo (además de encuadrar la lengua socialmente) amplía su interés hacia la antropología lingüística y los procesos psicológicos y neurológicos; por ello, se convierte en la plataforma teórica ideal para sostener la posición de la lingüística feminista que, según Calero Fernández (1999), tiene entre sus bases las aportaciones de los lingüistas antropólogos americanos, Edward Sapir y Benjamin Whorf, quienes consideraban que la realidad se observa e interpreta a través del tamiz de la lengua, por lo que las estructuras lingüísticas tienen influencia en la forma en que se conceptualiza y memoriza la realidad.

El debate en torno al sexismo lingüístico, puede explicarse a través de la distinta adscripción teórica, entre quienes lo sustentan. Por ejemplo, en redes sociales ha sido viral la posición de Concepción Company, Company, quien pertenece a la Academia Mexicana de la Lengua. En Google, la búsqueda de su nombre más el sintagma 'lenguaje inclusivo' registra 208,000 resultados en la fecha de elabo-

ración de este artículo. A través de entrevistas y conferencias como las dadas en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (2017) o en el Colegio Nacional (2019): la lingüista española residente en México ha manifestado que el lenguaje inclusivo, no solo no es conveniente; sino que también es peligroso, porque se aparenta una lucha de igualdad al elegir el cambio lingüístico como campo de batalla.

En palabras de Company Company (2019):

El meollo de esto es que tenemos que entender que la gramática es una serie de convenciones seculares, incluso milenarias, sedimentadas en forma de reglas, de hábitos y de rutinas, de muy lenta transformación, y debemos entender, cosa sabida, que el masculino no refleja sexo, refleja una convención indiferente al género. Si yo pregunto “¿cuántos hijos tiene?”, supongo que piensa en hijos e hijas, en todos; pero si yo le pregunto “¿cuántas hijas tiene?”, quedan excluidos; esa es la prueba de que el masculino es indiferente (s/p).

El formalismo de quien ocupa una silla en la Academia Mexicana de la Lengua es el mismo que, a través de Ignacio Bosque, defiende la RAE; cuya posición también queda explícita en el texto *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer* (Bosque, 2012), una crítica a nueve guías para el lenguaje inclusivo desarrolladas por instituciones gubernamentales y universidades. Los argumentos ahí expuestos, revelan una adscripción al paradigma formalista, además de caracterizarse, por ostentar una posición de autoridad en torno a la lengua española.

Tenemos la convicción de que la enseñanza de la lengua en el aula debe ir acompañada del pensamiento crítico, así que es menester cuestionar por qué la lengua normal, que para la RAE es sinónimo del español de España, tiene un alto valor de cambio en el mundo laboral; pero, de manera paralela, se presta a mantener el sistema de poder, a pesar de las consecuencias antidemocráticas y sexistas.

Como lo cuenta Bengoechea en *Lengua y género* (2015), la lingüística cognitiva trata de responder a la pregunta de si las representaciones sexistas afectan la conceptualización que tenemos los y las hablantes acerca de lo que significa *ser mujer* o *ser hombre*, con la cual se define el mundo y se actúa. Así que, esta comunicación promueve, que además del dominio lingüístico, es necesario que la persona sea capaz de reconocer las consecuencias de ejercer determinados modelos lingüísticos.

En la Unidad Académica de Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas, existe el compromiso de fomentar la competencia comunicativa; pues “cultivar la lengua materna educando a cada individuo para que la use es dotarlo de un instrumento de precisión que redundará en una mejor vida y un mejor aprove-

chamamiento de lo que la vida nos ofrece” (Lara, 2000, p. 10). Para el alcance de tal competencia y el conocimiento teórico de la estructura de la lengua, se imparten unidades didácticas como Lingüística General, Fonética y Fonología, Morfosintaxis y Sintaxis.

Sin embargo, el manejo lingüístico no ha de conformarse con el dominio de la lengua normal que implica competencias como la fonético-fonológica, gramatical o morfosintáctica y léxica. En palabras de Lomas (2010) los y las jóvenes deberían *escuchar, hablar, leer y escribir* utilizando la lengua de manera eficaz y competente en las diversas situaciones comunicativas. Es decir, deberían alcanzar eso que se ha llamado *competencia comunicativa* y que López Chávez y Arjona (2001) han definido como la constitución del conjunto de habilidades lingüísticas que hemos adquirido; está compuesta de múltiples elementos medibles con tres parámetros: los componentes lingüísticos, las modalidades y la ejecución o actuación sociolingüística, a ello obedece la conciencia sobre los argumentos de la lingüística feminista.

En la Licenciatura en Letras, la unidad didáctica Sociolingüística trasciende el objetivo del análisis formal de la lengua para aterrizar en el ejercicio funcional del idioma, en el cuestionamiento de creencias, actitudes, ideologías y formas de pensamiento que se manifiestan al combinar las estructuras lingüísticas, concluyendo así en el paradigma cognitivo:

El aprendizaje de competencias comunicativas en las instituciones escolares debería estar impregnado de una ética de la equidad, de la democracia y la libertad sin la cual las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos educativos podrían acabar estando, como a veces ocurre, al servicio del menosprecio y del prejuicio (Lomas, 2015, p. 12).

No se trata solo de contribuir al desarrollo del dominio lingüístico del alumnado, que implicaría como dice Lomas (2017) la emancipación comunicativa, sino también de fomentar el pensamiento crítico promovido por Lipman (1998) y la educación democrática:

Hay quienes se limitan a transmitir el legado gramatical y literario heredado de la tradición académica sin interrogarse sobre el significado de esos aprendizajes en las vidas de sus alumnas y alumnos y sobre su valor de uso como herramientas de conocimiento, de comprensión y de mejora de las sociedades actuales (Lomas, 2015, p. 13).

Estudios de lengua y género en la Universidad Autónoma de Zacatecas

Como parte del trabajo académico, en la unidad didáctica de Sociolingüística, los y las estudiantes deben hacer una investigación que tenga como objetivo analizar las relaciones entre lengua y sociedad. En el semestre enero-junio de 2019, fue una sorpresa que el 50 % del grupo eligiera disertar sobre el sexismo lingüístico, quizá debido a la posición institucional anunciada por la administración central de la UAZ en 2017 acerca de la promoción de las políticas de equidad de género; quizá debido a que después de décadas de insistencia, el feminismo gana terreno en un área tan tradicional y conservadora como puede la de las y los defensores de la norma lingüística.

Una vez que el y la estudiante conoce y reflexiona sobre las diferentes formas de abordar los estudios lingüísticos, la resistencia purista se ablanda; la tolerancia hacia la variación lingüística y cultural se ensancha en la medida en que descubre que la norma está guiada, la mayoría de las veces, por criterios de poder, por aquello que se ha llamado ideología dominante.

Una ideología es un conjunto de valores sociales que ordenan creencias, ideas, representaciones, imágenes e, incluso, sentimientos, dando sentido al mundo de quienes la profesan, pues a través de ella este se explica e interpreta. Según Bengoechea (2015) se llama ‘dominante’ porque es la que profesa la mayor parte de la sociedad y porque apoya los intereses y las creencias de los grupos dominantes. “Para Gramsci, la ideología dominante se convierte en hegemonía cuando, de forma casi siempre inconsciente, nos mueve a la acción e interviene en la organización de la vida privada” (p. 11).

Los valores que se asignan como masculinos o femeninos en sociedad constituyen la ideología de género, la cual se convierte en hegemónica porque no es percibida como una forma de dominación, sino como algo establecido a partir de la naturaleza:

La creencia de que ‘siempre ha sido así’ y ‘no puede ser de otra manera’ que caracteriza a las ideologías hegemónicas se logra principalmente a través de los discursos: las ideas y las formas de hablar sobre las cosas que circulan a nuestro alrededor explicándonos el mundo y la relación entre los seres humanos. Así llegamos a asumir que existen dos sexos con comportamientos necesariamente diferenciados, pero complementarios, algo que es incluso deseable (Bengoechea, 2015, p. 12).

Análisis y discusión de resultados

En esta comunicación hemos querido destacar dos de las investigaciones sobre el sexismo lingüístico hechas en la Unidad Académica de Letras bajo nuestra dirección: a) *Machismo interiorizado: un estudio del léxico de universitarios*, de Alejandra Enríquez Gaytán, Karla Susana Maciel, María Victoria Navarro y Mariana Michell Raygoza, y b) *La dominación masculina reflejada en el lenguaje de jóvenes universitarios en Zacatecas*, de Luis Mario Garay, Karina Ramos e Iván Solís.

El trabajo “Machismo interiorizado” es una investigación que aborda el nivel léxico. La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes del último año de licenciatura, cuya edad oscilaba entre los 21 y 22 años; lo cual, es significativo, puesto que en los estudios sociolingüísticos, se considera que después de los 19 años, el o la hablante comienza a “solidificar” su posición lingüística, es decir, deja de ejercer los estados lingüísticos provisionales por los que una persona atraviesa en el desarrollo de la lengua materna.

De las 40 universitarias y universitarios encuestados, 10 pertenecían a Antropología, 10 a Medicina, 10 a Psicología y 10 a Ingeniería en Minas. Del total de muestras obtenidas, el 50 % de la muestra estuvo conformado por mujeres; el 50 % restante por hombres. El instrumento de investigación se hizo a partir de un fenómeno lingüístico que en los estudios de lengua y género ha servido para corroborar la asimetría entre los papeles femenino y masculino; se trata de los “duales aparentes”, aquellos binomios en donde la presentación en femenino de un vocablo implica una “degradación semántica”, por ejemplo, “zorro/zorra”, “aventurero/aventurera”, “entretenido/entretenida”.

Sin un contexto lingüístico que pudiera dar pistas sobre el género gramatical de los sustantivos que debían utilizar, los y las informantes acomodaron los vocablos en oraciones solo a partir de los papeles de comportamiento que han interiorizado. Los resultados revelaron que los duales aparentes son un fenómeno utilizado para denigrar actitudes femeninas. Inclusive, las mujeres que conformaron la muestra utilizaron “perra” para adjetivar a una mujer que se atreve a romper normas sexuales conservadoras, solo una informante utilizó dicha voz como sinónimo de mujer competente, poderosa.

Los hombres que configuraron la muestra tuvieron el mismo comportamiento lingüístico con el vocablo “zorra”. El uso del ergónimo “jueza” es decididamente rechazado por los hombres; a pesar de que desde hace años la RAE permite dicho agentivo en femenino, a los hombres les cuesta mucho reconocer o afiliarse al ejercicio de poder en femenino, lo mismo sucede con otros vocablos como “general”, que tiene una connotación negativa, a la que la voz “general” nunca llega.

En la investigación *Machismo interiorizado*, los resultados fueron muy similares en todas las carreras, es decir, la variable ‘profesión’ tiene poco impacto en el comportamiento de los datos. También es justo destacar que los resultados generales demuestran que entre la población estudiantil universitaria el machismo es una postura media y quienes tienen mayor conciencia de los usos machistas son las mujeres.

En el trabajo *La dominación masculina reflejada en el lenguaje de jóvenes universitarios en Zacatecas*, de Luis Mario Garay, Karina Ramos e Iván Solís, se aplicó una encuesta para detectar la aceptación o rechazo respecto al lenguaje inclusivo, a partir del nivel morfosintáctico. El instrumento incluyó oraciones con el sujeto elidido, bajo la suposición de que las cláusulas subordinadas sustantivas tienen una relación de sinonimia con sintagmas del nivel simple.

Para ejemplificar lo anterior, puede observarse lo siguiente: la estructura “quien escribió *Cumbres borrascosas*” es equivalente a “La escritora/el escritor de *Cumbres borrascosas*”. A partir de esta y otras 10 construcciones similares, los informantes debían elegir un sujeto en femenino o masculino; la neutralidad del sintagma predicativo no les daría pistas acerca de qué sintagma nominal utilizar.

El instrumento fue aplicado a jóvenes universitarios y universitarias que hayan crecido en la zona conurbada Guadalupe-Zacatecas, que tuvieran entre 18 y 22 años de edad y estudiaran alguna licenciatura de las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales e Ingeniería. Los resultados obtenidos en esta investigación confirmaron lo enunciado en la hipótesis: la dominación masculina está ampliamente arropada en los diferentes ámbitos; en los puestos de poder o jerarquía, en las actividades realizadas por hombres y mujeres; en cargos académicos. Incluso, se determinó que las mujeres encuestadas validaron la preponderancia de lo masculino en la estructura lingüística y, por tanto, en lo cultural.

Las dos investigaciones hechas por asistentes al curso de Sociolingüística, comprueban la experimentación y comprobación, por parte del estudiantado de estereotipos culturales manifestados en la lengua y vividos por sus contemporáneos en otros espacios educativos de la Universidad Autónoma de Zacatecas; por lo que concluyen en la necesidad de cuestionar el endurecimiento lingüístico y, por tanto, cultural, al que condenan las posturas normativistas que infravaloran la relación entre lengua, pensamiento y realidad.

Conclusiones

A pesar de la postura institucional de la Universidad Autónoma de Zacatecas, promulgándose a favor de las políticas de equidad de género y la eliminación del sexismo lingüístico, no existe un cambio cultural significativo, debido al des-

conocimiento de la relación entre lengua, pensamiento y realidad. También es posible que el sexismo lingüístico que se ejerce en la lengua española obedezca a la falta de alternativas lingüísticas bajo el dominio de la comunidad, por ello, la enseñanza de la lengua debe trascender el paradigma gramatical y formalista hasta alcanzar el funcional y el cognitivo.

Sin embargo, es alentador saber que hoy los y las jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Letras están preocupados por la forma en que los usos lingüísticos reflejan y determinan conductas sociales, de manera que están más abiertos y abiertas hacia el lenguaje inclusivo, a pesar de que dicha posición les implique salir de la isla de seguridad y autoridad lingüística construida por la norma uniforme.

Referencias

- Arjona-Iglesias, M. & López-Chávez, J. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. México: Edere.
- Bengoechea, M. (2015). *Lengua y género*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, J. Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Consultado el 14 de septiembre de 2019, en https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf
- Bosque, J. & Gutiérrez, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Calero, M. (2010). *Sexismo lingüístico*. Madrid: Narcea.
- Company, C. (2019). ¿Es sexista la lengua española? Recuperado el 29 abril de 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=mJVlyKkNWI>
- Enríquez, A., Maciel, K. & et al. (2019). *Machismo interiorizado: un estudio del léxico de universitarios*. Unidad Académica de Letras. Universidad Autónoma de Zacatecas: investigación inédita.
- Etxebarria Arostegui, M. (2007). *Mujeres lingüistas en el ámbito de los estudios sociolingüísticos*. Revista de Investigación Lingüística, 10, 41-54. Consultado el 14 de marzo de 2019 en <https://revistas.um.es/ril/article/view/>
- Garay, L., Ramos, K. y Solís, I. (2019). *La dominación masculina reflejada en el lenguaje de jóvenes universitarios en Zacatecas*. Unidad Académica de Letras. Universidad Autónoma de Zacatecas: investigación inédita.
- García-Marcos, F. (2015). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Grijelmo, A. (2019). *Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*. Madrid: Taurus.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México: Santillana.
- López-Morales, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

11

Los referentes literarios de autoría femenina en la UAZ: una aplicación de la disponibilidad léxica

Gabriela Cortez Pérez



La lectura en México, es uno de los problemas más complejos a los que se enfrenta la educación. Ya es una aseveración cotidiana enunciar que en el país no se lee. Desde la postura de la lingüística aplicada hay dos aclaraciones pertinentes al respecto. Primero, hay que diferenciar la lectura en general de la lectura literaria, en el entendido de que la primera se efectúa cotidianamente, tanto en el ámbito académico como fuera de él: leemos mensajes, redes sociales, etiquetas, todo. Segundo, en la lectura literaria intervienen aspectos diversos, algunos enmarcados en el ámbito escolar y otros tantos fuera de él.

La escuela es la encargada de planificar la enseñanza de la literatura a lo largo de la educación básica; en México se debe revisar y reorientar su enseñanza para que realmente se forme a lectores y lectoras, con las habilidades suficientes para enfrentarse al discurso literario; para ello, se debe antes dotar al alumnado de dominio lingüístico, con este como base se podrá efectuar un acercamiento progresivo a obras literarias de acuerdo con la edad y el desarrollo cognitivo del y la estudiante. Con estos aspectos solventados se debe trabajar en su planificación: qué lecturas de acuerdo con el intertexto del alumnado —en ciertos grados escolares contribuir a la formación de este—, qué grado de complejidad discursiva y literaria y, además, qué papel tendrá el canon formativo escolar.

La enseñanza tradicional de la lectura literaria se hace desde el método historicista, el cual se basa en el recorrido diacrónico de la historia literaria y de esa manera se conforman los contenidos. En el país eso ha dado como resultado que obras de gran complejidad se presenten en niveles básicos, lo que, en lugar de formar un hábito y gusto lector, se traduce en poca comprensión —o en un reduccionismo de la obra a la sola anécdota— o en aversión a la lectura. Es esta manera tradicional de enseñar literatura que poco retoma a obras literarias escritas por mujeres, por la historia misma de la publicación de obras de autoría femenina, por lo que en la reformulación de la enseñanza de la literatura se deben insertar más contenidos de esa índole.

Respecto a los aspectos extraescolares que inciden en que la lectura no sea una realidad en el país se pueden mencionar desde factores económicos —el precio de los libros no es accesible para una trabajadora o trabajador promedio mexicano—, hasta culturales y familiares. Y es que la lectura, a pesar de ser un elemento de medición cultural tanto individual como colectiva, como realidad cotidiana se vive poco en los hogares, así que se pide a los alumnos y las alumnas que realicen una actividad que no se realiza frecuentemente ni por padres o madres, ni por docentes:

Diversos estudios han señalado que tal hábito lector no se consolida solo en el ámbito escolar, sino que el influjo y el modelo del contexto familiar,

resulta también decisivo. Son varias las investigaciones que al analizar y justificar la formación de este hábito destacan el carácter lúdico de la lectura, el goce, el entretenimiento, la autoformación que supone el disfrute inmediato y el enriquecimiento personal que cada página impresa aporta al lector (Mendoza Fillola, 1996, p. 41).

A lo anterior, hay que añadir el papel que desempeñan actualmente las nuevas tecnologías, que son de fácil acceso y que permean la cotidianidad de las y los alumnos: es más sencillo jugar en los dispositivos móviles, que tomar un libro y enfrentarse a la complejidad que puede implicar una obra literaria:

quizá convenga reflexionar sobre el modo más adecuado de estimular el goce de las palabras y el placer de la lectura y de la escritura literaria; en una época como la actual, en la que los adolescentes y jóvenes encuentran en los estímulos de la cultura de masas y en Internet una inmediata y estimulante satisfacción a sus afanes de ensoñación y a sus deseos de conversar con textos e hipertextos que les hablen de mundos propios y ajenos (Lomas, 2010, p. 137).

México es un país tildado como no lector. Las diversas emisiones de la Encuesta Nacional de Lectura (2006, 2012 y 2015) postulan que el mexicano o la mexicana lee en promedio cinco libros al año, pero cuando se analizan tales resultados y se realiza la confrontación de los datos, el número dicho parece poco probable. Es necesario, desde la perspectiva educativa, realizar investigaciones que den cuenta del caudal literario, tanto de autores o autoras como de obras; con el que ingresan los y las estudiantes de todos los niveles educativos, para así, poder determinar, por un lado, qué es lo que aprenden en la escuela y, por otro, qué leen por cuenta propia, con esta información es que se debe replantear la enseñanza de la literatura en educación básica.

Entendida la lectura literaria como un derecho cultural que es proporcionado por el Estado a través del sistema educativo, la enseñanza de la literatura en grados precedentes al nivel superior es de importancia fundamental, porque es la única posibilidad para muchos y muchas estudiantes de poder gestar, continuar y mantener una relación con la literatura. Para quienes continúan los estudios de nivel superior, la literatura deja de ser, excepto en casos como la Licenciatura en Letras, una de las asignaturas del plan de estudios. Así, en México, la relación de la población con el mundo literario se establece a partir de la escuela; si no hay otros ámbitos en los que esté presente, la literatura se concebirá solo como

una prescripción escolar, privando a los posibles lectores y lectoras de todas las posibilidades que brinda adentrarse en los mundos posibles de las obras literarias.

La enseñanza de la literatura tiene como propósito desarrollar en el alumno o la alumna la competencia literaria, que es aquella que pretende formar lectores y lectoras competentes que puedan actuar con autonomía receptora y que estén preparados y preparadas, para disfrutar de los textos y establecer valoraciones e interpretaciones. Para lograr la competencia comunicativa, dice Mendoza Fillola, se debe partir de la construcción del intertexto, que es el:

conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural (Mendoza, 1996, p. 63).

Así, el supuesto es que la competencia literaria y el intertexto se desarrollan a lo largo de la educación básica, periodo durante el cual el alumnado, más allá de desarrollar un hábito y/o gusto lector, pueden establecer una relación con obras literarias y, a la par, ir incorporando a su lexicón los autores y las autoras de dichas obras. La escuela, para ello, construye un canon escolar basado en el canon occidental de la literatura, de donde extrae a los autores y autoras y a las obras (o fragmentos) que se presentan a los y las estudiantes:

El canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas (Bloom, 1995, p. 30).

El canon está presente en toda programación de contenido literario que se quiera impartir. El canon se define como el compendio de las obras más representativas de una cultura, un lapso o un género literario. De él hay, además, subdivisiones diversas al haber un canon del cuento, un canon de la novela, etcétera, por lo que tratar de hablar de un canon único es casi imposible. En ese sentido, la palabra canon pareciera sinónimo de restricción, aun así, la tradición literaria se centra en el concepto de canon occidental. Y es el canon en la actualidad la lista de lo que se

debe leer, en el entendido general de que se debe poseer un común denominador cultural que permita apreciar y entender las obras literarias, en este caso, con un predominio del género masculino.

De la libertad restringida de enseñar con base en el canon Petrucci dice:

cada cultura escrita ha tenido uno o más cánones válidos absolutamente o en ámbitos concretos (religioso, literario, etc.). Asimismo, nuestra tradición literaria occidental ha elaborado uno, suficientemente amplio para satisfacer las necesidades de la industria editorial, pero también lo bastante rígido para reproducir los valores ideológicos, culturales y políticos que están en la base de la visión del mundo occidental (Petrucci, 2011, p. 430).

El canon formativo escolar en México tiene ausencias que ya no es posible perpetuar. Desde la perspectiva de los géneros literarios hace falta la presencia de más teatro, ensayo y poesía; desde el tema que atañe al presente trabajo es fundamental acrecentar la presencia femenina como productora de obras literarias, solo así se puede hablar de inclusión de autoras literarias:

Las lecturas del público que hay que alfabetizar y educar (y, por tanto adoctrinar) estén orientadas hacia un determinado corpus de obras y no hacia otras, hacia un canon fijo que puede ser más o menos amplio, más liberal o más restrictivo, pero que se impone exactamente como un canon, es decir, un valor indiscutible que hay que asumir en cuanto tal (Petrucci, 2011, pp. 429-430).

No sobra decir que por la historia misma de la literatura, dicho canon está conformado en su mayoría por autores. La explicación a ello se puede resumir en tres factores: primero, la historia de la literatura está ligada a la educación, esto es, si en siglos atrás las mujeres no tenían acceso a la alfabetización, no es probable que haya vestigio de su producción literaria, lo que lleva al segundo factor; cuando la mujer se alfabetizaba y escribía literatura, esta era firmada con seudónimos masculinos, debido al tercer factor; la industria editorial, hasta hace relativamente poco, ha apostado por la producción literaria femenina.

Así, los referentes literarios femeninos son los menos en la tradición literaria. Lo que debe reformularse en la enseñanza de la literatura, para dar voz a la literatura escrita por mujeres, más allá de las escritoras contemporáneas.

Metodología

El objetivo del presente trabajo es presentar los datos que, mediante una metodología de recopilación de vocabulario –la disponibilidad léxica–, se obtuvieron sobre los referentes literarios de diez licenciaturas de la UAZ. El objetivo es determinar con qué referentes literarios ingresan y egresan las y los futuros profesionistas de Zacatecas, con particular atención a las autoras que arrojaron como disponibles, para, con ello, hacer una interpretación cuantitativa y cualitativa, debido a que, tradicionalmente, el mundo literario es protagonizado por obras de autoría masculina.

La metodología empleada, se anotó ya, es la disponibilidad léxica, que se trabaja desde el siglo pasado como una herramienta objetiva y fiable para determinar una parcela del léxico fundamental de las lenguas –que, además del léxico disponible se conforma del léxico básico y de terminología y cultismos–, para ello hay una encuesta que se compone de 16 Centros de Interés (en adelante CI):

La disponibilidad, entendida como el grado de espontaneidad de una palabra, muestra el orden de aparición, de enunciación de cada uno de los vocablos: dado un “centro de interés” específico –entendido como una posible parcela del léxico–, será más disponible aquella palabra que sea mencionada en primer lugar, aquella que sea más espontánea en la producción, que aparezca en el primer lugar de la lista; igualmente, a medida que se vaya alejando de la posición inicial, un vocablo irá siendo menos disponible (Hernández, 2012, p. 8).

La particularidad del método consiste en que arroja los vocablos –principalmente sustantivos– que el o la hablante, tiene más arraigados en el lexicon, a esto se le denomina Índice de Disponibilidad Léxica (IDL en adelante); esto es, si todos y todas las informantes produjeron determinada palabra, su IDL aparecerá en primeras posiciones, en cambio, si hubo palabras que fueron producidas por pocos o pocas informantes, aparecerá en últimas posiciones por su bajo IDL, esto es porque la disponibilidad léxica parte del principio psicológico del asociacionismo, el cual postula que el conocimiento es la unión del conocimiento que se va incorporando mediante ideas opuestas o contiguas; uno de los aportes más importantes a dicho principio, pensando en su aplicación en disponibilidad léxica, es la de Ebbinghaus:

el mecanismo de la teoría asociacionista consistía principalmente en partir de asociaciones ya constituidas para después intentar deducir el proceso

mediante el que se habían formado. Hermann Ebbinghaus, por el contrario, empezaba al revés, analizando la formación misma de las asociaciones, con lo que podía lograr dos cosas importantes: controlar, por un lado, las condiciones bajo las que se formaban las tales asociaciones, y llevar a cabo, por el otro, un estudio científico del aprendizaje (López, 2003, p. 22).

La elección de trabajar con disponibilidad léxica, radica en que una de sus bondades, es que al procesar los datos se obtiene el vocabulario de una comunidad lingüística en los temas (CI) que interesen al investigador o investigadora, como en este caso; que se realizó la adaptación con el CI Autores de obras literarias y el CI Autoras de obras literarias, en el entendido de que los nombres de autores y autoras de obras literarias más arraigados, serán los que aparezcan en primeras posiciones porque fueron producidos por todos y todas, o la mayoría del alumnado encuestado; es decir, será un referente compartido, en tanto que los autores o las autoras que aparezcan con bajo IDL serán los que fueron producidos por pocos o pocas informantes.

La conjunción de la disponibilidad léxica en el contexto literario se argumenta a partir de la intertextualidad que supone la lectura de obras literarias. Mendoza Fillola propone que para la conformación de la competencia literaria se debe formar en el alumno o la alumna el intertexto, que es la construcción de relaciones entre las obras; este postulado sostiene que los autores y las autoras, y las obras se interconectan y, si quien lee lo hace con el intertexto, podrá reproducir alusiones a obras y autoras o autores sin olvidarlos. Son, entonces, la teoría que subyace a la disponibilidad y la teoría del intertexto, las que permiten construir una hipótesis en cuanto a que las autoras y los autores producidos dan referencia de lo que el alumno o la alumna tiene más arraigado en la mente, por incorporación léxica y por la intertextualidad.

Desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura interesan todos los nombres producidos, ya que, los de mayor IDL son los que permanecieron, en tanto que los que aparezcan con bajo IDL son los que se deben trabajar en grados precedentes para reforzar su comprensión.

Es necesario recalcar en este punto que el instrumento metodológico no da cuenta de las lecturas realizadas, solo de la permanencia de los nombres como referentes. Sin embargo, se postula que los resultados presentados son de relevancia fundamental para la planificación de la enseñanza de la literatura, porque darán cuenta de lo que los alumnos o las alumnas entienden por literatura, ya que, la indicación al contestar la encuesta fue que debían anotar todos los autores y autoras de obras literarias.

Si las alumnas o los alumnos encuestados tuvieron un acercamiento planifi-

cado con la literatura, lo natural sería que en sus datos aparecieran únicamente autores y autoras del ámbito literario, porque el hábito lector y la competencia literaria que adquirieron en su formación académica les permitirán enunciarlos. El presente trabajo tiene como propósito centrarse en los referentes literarios femeninos, para lo cual es necesario presentar también los datos de los autores para efectos comparativos.

La muestra

Se encuestó a 200 alumnos y alumnas de la UAZ, 100 de primer año y 100 de último año (la mayoría de las escuelas encuestadas son de cuatro años y unas cuantas de cinco). Las licenciaturas encuestadas son: Antropología, Derecho, Enfermería, Filosofía, Historia, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica, Letras, Minas y QFB. Se presentan a continuación tablas que resumen los resultados del procesamiento.

Resultados

Tabla 11. 1. Resultados Generales.

Resultados Generales (200 inf)		
Autores 193		Autoras 72
CI	Primer semestre (100 inf)	Último semestre (100 inf)
Autores	124	150
Autoras	41	52

FUENTE: (Elaboración propia).

Como lo evidencia la tabla —y eran los resultados esperados— los referentes literarios de autoría femenina son cuantitativamente mucho menores que los de autoría masculina, con una distancia de 121 más nombres de autores que de autoras. Los datos se presentan también por grado, con el objetivo de analizar si hay un incremento o decremento en los referentes de los y las estudiantes de nivel superior de la UAZ, ya que, en dicha etapa escolar ya no están presentes en el plan de estudios materias con contenido literario. Al respecto, el incremento en el CI Autores es de 26; en tanto que en el CI Autoras es de 11. Aunque hubo un incremento de nombres en ambos CI, se debe hacer notar que no es significativo, tomando en cuenta que a lo largo de cinco años, los alumnos y las alumnas incrementaron menos de 30 referentes de autoría literaria, siendo menor el in-

cremento de autoras. La aseveración anterior se debe confrontar con el concepto de competencia literaria, ya que, de haberse conformado en los alumnos o las alumnas, la relación con la literatura se prolongaría y el incremento sería mayor.

Los resultados arrojados del procesamiento mediante disponibilidad léxica permiten, además de determinar el IDL, obtener también la frecuencia relativa –el porcentaje respecto al total que ocupa cada vocablo– y la frecuencia acumulada –la suma de los vocablos hasta completar el total de la producción– de cada vocablo. La siguiente tabla contiene los resultados obtenidos del procesamiento de las y los 200 informantes en el CI Autoras. En la primera columna aparece el nombre; en la segunda el IDL; en la tercera la frecuencia relativa y en la última columna la frecuencia acumulada, la cual se tomó como factor de división para la siguiente tabla, esto es, se segmentó en cuanto se alcanzó el número más próximo al 50 % de frecuencia acumulada, porque serán los nombres más estables de los datos.

Tabla 11. 2. CI Autoras al 50 %.

Autora	IDL	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada
Sor Juana Inés de la Cruz	0.37683	23.93985	23.93985
Vacío	0.335	21.28241	45.22225
Elena Poniatowska	0.11187	7.10727	52.32952

FUENTE: (Elaboración propia).

Si la Tabla 11. 2 se compone de solo tres entradas es porque las otras 69 tienen un IDL bajo, es decir, fueron producidas por pocos o pocas informantes. Los referentes de las y los 200 alumnos se centran en dos nombres: sor Juana Inés de la Cruz y Elena Poniatowska –en la segunda posición aparece la entrada vacía, que significa que hubo numerosos o numerosas informantes que no contestaron este CI, lo que, se recalca, evidencia la ausencia de referentes de nombres de autoras–. Respecto a las autoras más estables en los y las estudiantes de la UAZ, es de hacer notar que ambas pertenecen al canon hispanoamericano, siendo, curiosamente, las dos de nacionalidad mexicana. Se retoma la aclaración de que estos datos no delatan la lectura de las obras de dichas autoras, solo su presencia en el lexicón, aunque no sobra decir que sor Juana está presente en los libros de texto de primaria.

Ya los resultados generales, dan indicadores de que la enseñanza de la literatura no ha logrado que los alumnos o las alumnas de la Universidad, cuenten con referentes literarios de autoría femenina. Para corroborar lo anterior se presentan

los datos obtenidos por licenciatura.

Tabla 11. 3. CI Autoras por licenciatura.

Licenciatura	CI Autoras primer año	CI Autoras último año	Incremento / Decremento	Informantes con vacío
Enfermería	0	3	+3	17
Civil	11	9	-2	3
Mecánica	5	2	-3	9
Minas	5	6	-1	8
QFB	9	5	-4	6
Antropología	7	8	+1	4
Derecho	7	5	-2	10
Filosofía	6	7	+1	7
Historia	9	16	+7	3
Letras	24	36	+12	0

FUENTE: (Elaboración propia).

En la tabla, se presentan las autoras arrojadas por los y las estudiantes de primer y último año, de las diez licenciaturas encuestadas. Los resultados no son alentadores. Los referentes literarios de autoría femenina son casi nulos, a ello hay que sumar que de las y los 200 informantes, 68 no produjeron ningún nombre, es decir, no recordaron —porque no está en su lexicón— a ninguna autora.

De las diez licenciaturas encuestadas, cinco presentaron incremento y, el mismo número, decremento. El incremento de nombres de autoras en el léxico disponible de las y los informantes, se interpreta como un indicador de la permanencia de la relación con la literatura, a pesar de que ya no es la escuela la que exige la lectura de obras literarias —excepto en la Licenciatura en Letras—; el decremento se traduce en dichas escuelas como el alejamiento del alumno o la alumna de los referentes literarios, al no estar ya en los contenidos escolares.

Para retomar los extremos se deben rescatar dos escuelas. Enfermería, en la que los alumnos o las alumnas de nuevo ingreso no arrojaron el nombre de ninguna autora y los de último año solo arrojaron tres; la contraparte es la Licenciatura en Letras, que fue la que produjo más, pero era lo esperado si es la especialización que estudian y a sabiendas de que su incremento no fue tan significativo, ya que radica en solo 12 autoras. Se insiste, no es una medición de lecturas, a pesar de ello, es alarmante que las y los futuros profesionistas de nuestra

Universidad no cuenten con un acervo literario en este CI.

Los resultados obtenidos permiten hacer otro conteo, en el que se determinan los vocablos que compartieron las y los 200 informantes, en el caso del CI Autoras fueron Ana Frank, Anne Rice, Elena Garro, Elena Poniatowska, Gabriela Mistral, Jane Austen, J. K. Rowling, Laura Esquivel, Rosario Castellanos, Safo, sor Juana Inés de la Cruz y Stephenie Meyer. De las 12 autoras producidas, la mayoría se ciñe al canon literario occidental y, de ellas, seis han escrito en español, además de que, con excepción de sor Juana, son contemporáneas; de las otras seis, cuya lengua materna no es el español, es de destacar la presencia de *Rowling*, autora de *Harry Potter*, saga juvenil considerada más *best seller* que literatura; lo mismo ocurre con la autora de *Crepúsculo*, Meyer. La mención de las dos últimas autoras se enfatiza, porque evidencia una búsqueda de las y los alumnos por leer obras que no están en los contenidos escolares, es decir, hay una preocupación y/o gusto por leer.

A partir de los datos obtenidos se puede afirmar que el canon literario se ha regido tradicionalmente por la masculinidad y, que de esa manera, se hace llegar a los alumnos y las alumnas; sea porque la historia de la literatura está ligada intrínsecamente a la educación y a la alfabetización, o sea porque es hasta los siglos recientes que la mujer ha cobrado terreno en dichos espacios. Lo que resta es posicionar a las autoras de obras literarias, para que dichos referentes se modifiquen.

Conclusiones

El 14 de octubre se conmemora el Día de las Escritoras. Fechas como esta contribuyen a que se visibilice el papel de la mujer en todos los ámbitos en los que antes se restringía. El sistema educativo mexicano y la enseñanza de la literatura tienen una importante tarea al respecto: posicionar en el canon formativo escolar a las autoras de obras literarias.

Los datos presentados son argumentos objetivos para respaldar la aseveración anterior y, así, reformular los contenidos que llegan al alumnado, porque la tarea de educar va más allá de enunciar en discursos el papel de las autoras, se deben incorporar a los planes y programas para que la historia de la literatura sea concebida de distinta manera.

Los datos que se obtuvieron del procesamiento, más que respuestas, son detonantes de interrogantes, que los y las especialistas en enseñanza de la literatura, deben responder y atender: ¿se puede reformular la historia de la literatura desde la perspectiva de género?, ¿hay obras literarias que se excluyen de los contenidos literarios en todos los niveles educativos?, ¿por qué los alumnos y las alumnas conciben a la literatura desde la masculinidad?

Referencias

- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. España: Anagrama.
- Chartier, A. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Colomer, T. (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México: FCE.
- Encuesta Nacional de Lectura. Recuperado de: <https://hipertextual.com/2015/11/libros-mexico-encuesta-nacional> fecha de consulta: 15 de octubre de 2019.
- Encuesta Nacional de Lectura. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enpl/2006/> fecha de consulta: 15 de octubre de 2019.
- Hernández, M. (2012). *Un modelo para la planificación de la enseñanza del vocabulario con fundamento en el léxico disponible de universitarios zacatecanos*. México: Tlacuilo Ediciones/UAZ.
- Lomas, C. (2010). *El poder de las palabras*. México: Santillana.
- López, Juan. (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría métodos y aplicaciones*. Zacatecas: UAZ.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (1996). *Tú lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura*. España: Octaedro.
- Petrucci, A. (2012). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.

12

Desayuno y lonche saludable

Cynthia Ivett Campos Ramos
Rosaura Olivia Medina Larios



Introducción

Dentro de las rutinas alimentarias del ser humano, una de las más importantes es la de realizar el desayuno, que se considera el primer alimento que se consume después de una noche de sueño, y lo ideal es que se haga antes de comenzar con las actividades del día. Sin embargo, no siempre se tuvo esta costumbre durante varias etapas de la historia.

Por ejemplo, la población romana, solo realizaba una comida al día alrededor del mediodía e, incluso, hacer más de una era considerado como un factor que iba en contra de una buena digestión y, para esta cultura, era algo sumamente importante, por lo tanto, comer en abundancia impedía esta meta. Esta ideología permeó en la forma en que las personas comían durante mucho tiempo en la Edad Media (Yeldham, 2018).

La Edad Media tuvo una influencia considerable en lo que se consideraba nutritivo y no entre las clases altas; vinieron cambios importantes, en los que la vida monástica comenzó a diseñar la forma de comer de las personas, al no poder consumir ningún alimento antes de la misa matutina o comer carne más de la mitad de los días de un año (Eskelner, Bakers, & Lansor, 2019).

Más adelante, con los cambios de la Revolución Industrial, y los horarios laborales, las y los trabajadores adoptaron una comida justo al iniciar el día para mantener la energía y el rendimiento (Day, 2019).

Sin embargo, hoy en día se conoce la importancia de realizar un buen desayuno, para lograr con efectivo desempeño nuestras actividades y conservar una buena salud integral. Por lo tanto, un lonche saludable debe contener los nutrientes adecuados, suficientes, variados y equilibrados para que el ser humano obtenga la energía indispensable para el resto del día. La alimentación saludable desde las primeras etapas de vida permite un correcto desarrollo y crecimiento, además de la conformación de buenos estilos de vida y ser la base de prevención de enfermedades de la vida adulta.

Mediante un estudio transversal, observacional y descriptivo, se analizaron los lonches de los y las preescolares de tres a cinco años de edad, en un Jardín de Niños y Niñas del municipio de Guadalupe, Zacatecas, en el segundo período del año 2014. El objetivo fue identificar la realización del desayuno en casa y los grupos de alimentos que eran incluidos por los padres y madres de familia en los lonches de sus hijos e hijas. Se identificó que el 63 % de los niños y las niñas no desayunaban en casa; la mayoría de las y los preescolares de segundo y tercer grado, llevaban lonche, cuyo predominio eran los cereales y alimentos de origen animal y, en menor cantidad, las frutas, verduras y el agua natural.

Se concluyó que dos de cada tres niños o niñas puede presentar déficit en su rendimiento diario durante la jornada de escuela, por la falta de alimentos que les provean de energía antes de salir de casa y, que el primer alimento del día de los niños y las niñas no siempre es el más completo nutrimentalmente, pues faltan grupos de alimentos en las loncheras. Una adecuada planificación e implementación de estrategias educativas entre la población, sobre todo hacia los padres y madres, puede modificar los hábitos alimentarios de toda la familia.

Tipos de desayuno a lo largo de la historia

La alimentación ha sufrido modificaciones a lo largo de la historia y de forma paralela, a la evolución de la humanidad; existiendo culturas que consideraban un privilegio el llevar a cabo una sola comida a lo largo del día, pues la alimentación era vista desde el punto de vista metabólico, asumiendo que esto fortalecía la digestión y el rendimiento de sus ejércitos, pues era una comida muy fuerte energéticamente.

Después, los tiempos de comida fueron cambiando de acuerdo con el contexto social y, a veces hasta religioso, ya que, el tiempo de comida en ciertos estratos, era tomado previo o posterior a las celebraciones religiosas cotidianas. En otro momento, por cuestiones sociales se fueron sumando otros tiempos de comida durante el día de acuerdo con la jerarquía social; a partir de la Revolución Industrial se establecieron y modificaron los horarios laborales y, con ello, los tiempos de comida (Mortimer, 2013).

Actualmente, se considera una alimentación correcta aquella que contempla 5 tiempos de comida desde el punto de vista biológico y que permite el rendimiento físico en las actividades cotidianas y laborales actuales, cuya carga de trabajo más fuerte y de manera genérica es matutina (Bonveccio, & Fernández, 2015).

Desayuno y lonche saludable

La alimentación correcta considera cinco tiempos de comida en toda persona: tres comidas fuertes: desayuno, comida y cena; y, dos comidas llamadas colaciones y cuya carga energética y nutrimental considera no más del 10 a 15 % de las kilocalorías necesarias por persona, pero que aceleran el metabolismo y evitan ansiedad para la siguiente toma de comidas. De estas cinco, el desayuno tiene especial y mayor relevancia, debido a que, posterior a una abstinencia de alimentos durante las horas de descanso, es el que tomado de forma adecuada y sustanciosa acorde a la edad, regulará la energía del día y ayudará en el rendimiento físico y mental para el resto de horas y actividades (Bonveccio *et al.*, 2015).

Desayuno

El desayuno, es la primera comida importante del día, por tanto, hay que prestar atención a esta ingesta, que deberá constar de una fuente de carbohidratos complejos y fibra (pan o cereales); una fuente de proteínas (lácteos o huevo) y una fuente de lípidos (lácteos, huevo y otros), además de vitaminas y minerales (fruta). Es entendido como la primera comida del día separada por muchas horas de la anterior, tras esas horas de ayuno es fundamental proporcionar al organismo la energía y los nutrientes necesarios para hacer frente a todas las actividades que se realizan en esta parte del día; de no ser así, obliga a recurrir a las reservas, lo cual favorece la tendencia al ahorro y, por tanto, al sobrepeso y desnutrición (Perote & Jiménez, 2017).

Lonche

Por cuestiones prácticas y los nuevos estilos de vida, laborales y actividades de la sociedad actual, se ha modificado el modelo tradicional de comida en la distribución de tiempos, especialmente con el hábito de desayuno; obligando a la toma de desayunos cada vez más ligeros, lo que se agrava cuando las cenas también se aligeran, dando lugar a repercusiones negativas en el estado nutricional. En la población infantil, se tiende a complementar esta primera comida con un almuerzo (lonche) a media mañana, que debe incluir alimentos con frutas, lácteos, cereales y derivados, alimentos de origen animal, verduras y agua natural, lo que amplía la variedad de alimentos en esta población.

Importancia del desayuno en etapa preescolar

Hoy en día, se conoce la importancia de realizar un buen desayuno para lograr con efectivo desempeño las actividades cotidianas y conservar una buena salud integral. Por lo tanto, un lonche saludable debe contener los nutrimentos adecuados, suficientes, variados y equilibrados para que el ser humano obtenga la energía indispensable para el resto del día. Una alimentación saludable desde una etapa temprana, además de formar buenos criterios para la toma de decisiones en este sentido, también es la base de la prevención de enfermedades de la vida adulta.

Como norma general y nutricional, se debe desayunar a diario, realizar un desayuno y/o lonche completo, que cubra entre el 20 y 25 % de las necesidades de energía diarias; además de incluir en este tiempo, al menos cuatro diferentes tipos de alimentos de los tres grupos considerados en el esquema de población mexicana, plato del buen comer (Perote *et al.*, 2017).

En México, un alto porcentaje de población adulta omite el desayuno, o lo hace muy tarde; se estima que dos de cada 10 niños o niñas no desayunan; mientras que los y las adolescentes, realizan su primera comida hasta aproximadamente las 10:00 a. m., a pesar de que se recomienda realizar el desayuno inmediatamente o máximo en la primera hora y media después de despertar, por la cantidad de horas que ha pasado el organismo sin alimento (Quintero, & González, 2014)

Se considera que un desayuno óptimo aporta del 20 al 25 % del requerimiento calórico diario, además de que contribuye a que se logre una ingesta de nutrientes adecuada (vitaminas, minerales, proteínas, carbohidratos y grasas) se ha demostrado que los niños, las niñas y adolescentes que desayunan, tienen mayor rendimiento, tanto físico como intelectual.

Por otro lado, diversos estudios relacionan la falta del desayuno con mayor riesgo de obesidad, debido a los ayunos prolongados que pueden activar el gen ahorrador, que implica que al consumir un alimento después de estos largos periodos sin comer, se acumulará el alimento en forma de energía (Gil, 2010).

El problema se da cuando los niños, las niñas o adolescentes presentan varios obstáculos para llevar a cabo un desayuno saludable y, en el tiempo que se requiere, como estar ocupados u ocupadas, hasta horas altas de la noche con actividades escolares, actividades extracurriculares, trabajos de medio tiempo y siempre estar deprimida.

Por otro lado, un factor que agrava el problema es el aspecto biológico, ya que, a medida que los y las adolescentes se van haciendo mayores, es más frecuente la predisposición a un trastorno del sueño; según la guía de práctica clínica sobre trastornos del sueño en la infancia y adolescencia en atención primaria, causando que el niño, niña o adolescente, padezca insomnio, o presente la tendencia a dormir durante el día, generando el riesgo de modificar de manera negativa sus ritmos circadianos (Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre trastornos del Sueño en la Infancia y Adolescencia en Atención Primaria, 2011).

Marcie Beth Schneider, M. D., miembro del comité de Nutrición de la American Academy of Pediatrics (AAP) y médica especializada en adolescentes en Greenwich, menciona que “A menudo se despiertan demasiado cansados o con demasiadas náuseas para comer”, o quizás también algunos de estos y estas jóvenes eviten el desayuno para controlar el peso; aunque esté comprobado que el efecto de evitar el desayuno es todo lo contrario, ya que, un estudio publicado en 2008, citado en la publicación *Pediatrics*, encontró que los y las adolescentes, que desayunaban a diario, tenían un índice de masa corporal más bajo y saludable que aquellos y aquellas, que nunca desayunaban o que solo lo hacían en ocasiones. Aun cuando dichos desayunos pudieran contener más calorías, fibra y colesterol en su dieta en general, en comparación con los niños y las niñas que se saltaban el desayuno. Pero los y las que desayunaban, también tenían dietas con menos

grasas saturadas; mientras que, muchos de estos niños y niñas que se saltan el desayuno y el almuerzo llegaban a casa sin parar de comer, lo que predispone, por ansiedad, a elevar el consumo de alta densidad energética en calorías y poca satisfacción micro nutrimental (vitaminas y minerales).

Por otro lado, si se habla de rendimiento académico, varios estudios demuestran que los niños y las niñas que desayunan tienen un mejor rendimiento, mayor concentración y más energía (Healthy Children, 2015).

La transición de la alimentación, a lo largo del tiempo, ha modificado la composición corporal de la población y estos cambios, han repercutido en la salud pública del país, con la presencia de mayor número de enfermedades crónico degenerativas (ECD) como: el sobrepeso, obesidad, Diabetes mellitus tipo II (DM II); Hipertensión arterial secundaria (HTA), dislipidemias y procesos cardiovasculares, que afectan principal, pero no exclusivamente, a las personas adultas, pues a edades tempranas se han comenzado a manifestar las mismas (Ortíz, & Delgado, 2006).

Consumir menores cantidades de los requerimientos diarios durante largos periodos, a partir de una dieta inadecuada y poco variada, además de llevar a complicaciones en el estado nutricional a largo plazo; también puede repercutir en la vitalidad y el rendimiento actuales, pues podría ser la causa de síntomas como la irritabilidad, el insomnio, la falta de energía, el agotamiento y la falta de concentración; si esta dieta incompleta y poco equilibrada se presenta durante la etapa infantil, las complicaciones son mayores, pues durante esta etapa es más alta la necesidad de los micro y macro nutrientes, debido a la aceleración en el desarrollo y crecimiento, lo que puede predisponer al niño o la niña a mayores riesgos en su salud actual y durante su vida adulta.

La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) es una investigación probabilística que permite ofrecer resultados para todas las entidades del país, y tiene como objetivo principal cuantificar la frecuencia, distribución y tendencias de las condiciones de salud y nutrición y sus determinantes en la población mexicana, según el Instituto Nacional de Salud Pública (Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), 2016).

De acuerdo con la última ENSANUT de Medio Camino (MC) 2016, que es una encuesta nacional probabilística, estratificada y por conglomerados con representatividad regional, urbana y rural, cuyo objetivo es identificar oportunamente el estado de salud y nutrición de los mexicanos y de las mexicanas para reforzar o, en su caso, ajustar las acciones de política social implantadas hasta el momento; la prevalencia de dichas Enfermedades Crónico-Degenerativas (ECD) ha ido en aumento en la población adulta, pues el 9.4 % refirieron tener un diagnóstico médico previo en el 2016 y comparado con las encuestas previas, se

observó un ligero aumento en la prevalencia con respecto a la ENSANUT 2012 (9.2 %) y un mayor aumento con respecto a la ENSANUT 2006 (7 %).

Por otro lado, el 44.5 % de los y las adultas reportaron haberse medido los niveles de colesterol en sangre y el 28.0 % tener un diagnóstico médico previo de hipercolesterolemia, comparado con el 13 % del 2012; además, se encontró que la prevalencia de hipertensión arterial fue de 25.5 %, de los cuales 40.0 % desconocía que padecía esta enfermedad. El diagnóstico previo de esta enfermedad suele ser mayor en mujeres que en hombres (70.5 % *vs.* 48.6 %) y disminuyó 7.8 % de 2012 a 2016.

De igual manera, la ENSANUT MC 2016 sugiere que, aunque esta prevalencia se ha mantenido prácticamente sin cambios entre 2012 y 2016, debido a las consecuencias que ocasiona en la salud de la población, deben intensificarse los esfuerzos del sistema de salud para mejorar la prevención y los medios de control de quien ya la padece.

Asimismo, la ENSANUT MC 2016 establece que, en cuanto al estado de nutrición, la prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad en la población de 5 a 11 años de edad disminuyó de 34.4 % en 2012 a 33.2 % en 2016, una reducción de 1,2 puntos porcentuales. Sin embargo, la diferencia no fue estadísticamente significativa. Las prevalencias de sobrepeso (20.6 %) y de obesidad (12.2 %) en niñas en 2016 fueron muy similares a las observadas en 2012 (sobrepeso 20.2 % y obesidad 11.8 %). En niños hubo una reducción estadísticamente significativa de sobrepeso entre 2012 (19.5 %) y 2016 (15.4 %) que resultó estadísticamente significativa; mientras que, las prevalencias de obesidad en 2012 (17.4 %) y 2016 (18.6 %) no fueron estadísticamente diferentes. La prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad fue mayor en localidades urbanas que en las rurales (34.9 % *vs.* 29.0 %) y las diferencias entre regiones no fueron estadísticamente significativas.

Estas cifras tienen mayor relevancia al hablar de prevención, pues la adquisición de hábitos alimentarios adecuados y la adopción de un estilo de vida saludable pueden modificar los resultados hasta ahora obtenidos. Sin embargo, carece de sustento cuando estos hábitos no son los idóneos en la población infantil; hecho de particular relevancia cuando se realizó un estudio transversal, descriptivo y analítico durante el segundo periodo del año 2014 con 42 niños y niñas de etapa preescolar; el universo y muestra de las y los preescolares evaluados, quedó conformado por 74 y 43 niños y niñas, respectivamente. Los criterios de inclusión fueron todos aquellos inscritos e inscritas en el Jardín de Niñas y Niños, cuya edad comprendía los 3 a 5 años, conforme a la aceptación del proyecto por parte del director y cuyos padres y madres de familia conocían la naturaleza del mismo; se excluyeron los niños y las niñas menores con distinto horario de alimentación

a los de segundo y tercer grado y, se eliminaron los datos de los y las preescolares que asistían de forma irregular a clases.

Durante el tiempo de trabajo, se analizaron y clasificaron los grupos de alimentos que eran parte del lonche enviado desde casa por parte de los padres y las madres de familia de los niños y las niñas, a fin de establecer la variedad y equilibrio en los alimentos; así como, identificar el total de preescolares que desayunaban antes de salir de casa. Posteriormente, se llevó a cabo una orientación nutricional y alimentaria a los padres y madres de familia, donde se hizo hincapié sobre la importancia del desayuno y los beneficios de un lonche saludable. La captura de datos se realizó y analizó por medio del programa de *Office Excel*.

Conclusiones

Tomando en cuenta que aproximadamente una cuarta o tercera parte de la energía y los nutrimentos, que se requieren a lo largo del día para toda la población, se deben obtener durante el desayuno o lonche como primera toma del día, los y las preescolares no siempre lo obtienen así, pues al llevar ciertos alimentos pueden obtener algunos nutrientes, pero no de todos los grupos.

Un desayuno saludable es aquel que debe contener por lo menos un alimento de origen animal, un cereal, verduras, frutas y agua natural como principal líquido.

Aunque en esta edad, los padres y las madres de familia, suelen estar más apegados a sus hijos e hijas por las características de desarrollo de la etapa; por cuestiones de falta de tiempo y el trabajo, en varias familias se opta por alimentos “prácticos” para el lonche, que resultan ser menos saludables por ser preelaborados (industrializados) y altos en su contenido de sodio y azúcar; lo que se relaciona con las incidencias estadísticas presentadas en las ENSANUT de los últimos años.

Del mismo modo, el consumo de alimentos y bebidas ultra procesadas (PUP), que la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), define como: formulaciones listas para comer o beber, se basan en sustancias refinadas, con una cuidadosa combinación de azúcar, sal y grasa, y varios aditivos. Incluyen bebidas azucaradas, snacks y “comidas rápidas”. Por lo que, el riesgo, ya no solo es el consumo de los azúcares y grasas, sino la ingesta prematura y abundante de conservadores y aditivos, que, si bien en concentraciones permitidas son inofensivos, a la larga y con el consumo rutinario pueden acarrear graves consecuencias y otro tipo de enfermedades.

La Organización Mundial de la Salud, y el Fondo Mundial para la Investigación del Cáncer, han concluido en diversas investigaciones que el consumo de los

productos mencionados altos en azúcares y en densidad energética, pueden ser factores de riesgo para presentar obesidad, diabetes, enfermedades cardiovasculares y algunos tipos de cáncer.

Un estudio de la Organización Panamericana de la Salud, mostró un aumento en las ventas anuales per cápita de productos ultraprocesados, esto en el periodo de 1999 a 2013, lo cual continuó en 12 países latinoamericanos y, por lo tanto, se iban desplazando las dietas y alimentos regionales o tradicionales. Además, de detectar un aumento en el IMC de adultos y adultas en todos los niveles de consumo (FAO, 2019).

Es por lo anterior que se deben implantar nuevas estrategias, en las cuales, se proporcione una adecuada capacitación a los padres y madres de familia, maestros, maestras y personas involucradas en la alimentación de los niños y las niñas, con la finalidad de brindar nuevas herramientas que permitan ampliar el panorama acerca de las opciones de alimentos, preparaciones, organización de los tiempos, conservación y administración de alimentos saludables a través del lonche, facilitando una planeación adecuada que permita garantizar cierta estructura saludable en las loncheras de los niños y las niñas y, por ende, en el seguimiento alimentario que tendrán en su casa posterior a la escuela.

En el mismo sentido, es necesaria la educación y formación adecuada en relación con los hábitos alimentarios, la cual, debe ser constante y práctica a través de hábitos de higiene como el lavado de manos, el proporcionar el tiempo óptimo para que los niños y las niñas puedan consumir sus alimentos, dar importancia al registro e insistencia en verificar que consuman sus alimentos, no proporcionarles opciones poco saludables dentro de la misma escuela, y otros factores que con el tiempo contribuirán a la formación de un estilo de vida saludable.

Los niños y las niñas de tres a cinco años aprenden valores y hábitos de forma rápida, y es un hecho que, si la familia adopta hábitos alimentarios saludables, los y las infantes forjarán mejores conductas respecto a la alimentación.

Referencias

- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. (2012). Guía de Alimentación Saludable del programa Perseo. España: Ministerio de Consumo. Consultado el 22 de Octubre de 2019 y Recuperado de: http://www.aecosan.msssi.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/educanaos/guia_alimentacion_saludable.pdf.
- American Academy of pediatrics, (AAD). (2015). La importancia de desayunar. *Healthy Children Magazine*. Estados Unidos: American Academy of Pediatrics
- Brown, J. (2014). Nutrición en las diferentes etapas de la vida. 5ª Edición. México D. F.: Mc. Graw Hill.

- Bonveccio, A., Fernández, A. *et al.* (2015). *Guías alimentarias y de actividad física en contexto de sobrepeso y obesidad en la población mexicana: documento de postura*. México D. F.: Academia Nacional de Medicina. I
- Casanueva, E., Pérez A., Kawfer, M. *et al.* (2012). *Nutriología médica*. 3a Ed. México D. F.: Panamericana.
- Day, I. (2008). *Cooking in Europe 1650 – 1850*. Inglaterra: Greenwood.
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, ENSANUT. (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016. Recuperado de <https://ensanut.insp.mx>. Revisado 15 de octubre de 2019.
- Eskelner, M., Bakers, M., & Lansor, T. (2019). *La vida en la Edad Media*. Cambridge: Stanford Books.
- Gil, A. (2010) Tratado de nutrición: nutrición humana en el estado de salud”. Ed. Panamericana.
- Grupo de Trabajo de la Guía de práctica Clínica sobre Trastornos del Sueño en la Infancia y Adolescencia en Atención Primaria. (2011). *Guía de Práctica Clínica sobre Trastornos del Sueño en la Infancia y Adolescencia en Atención Primaria*, Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Mortimer, I. (2013) How the Tudors invented breakfast. Recuperado de: <https://www.historyextra.com/period/tudor/how-the-tudors-invented-breakfast/> “BBC world Histories Magazine”, octubre, 2019.
- Organización Panamericana de la Salud. (2014). Alimentos y bebidas ultra procesadas en América Latina: Tendencias, impacto en la obesidad e implicaciones de política pública. Recuperado de: <https://www.phao.org/hq/dmdocuments/2014/alimentos-bebidas-ultra-procesados-ops-e-obesidad-america-latina-2014.pdf> .15 de Octubre de 2019.
- Ortiz, L., Delgado, G., *et al.* (2006). Cambios en factores relacionados con la transición alimentaria y nutricional en México. *Gaceta Médica*. Mexicana. Vol. 142. no. 3. México D.F. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/gmm/v142n3/v142n3a2.pdf> Junio 2020.
- Perote, A; Polo, S. (2017) *Nutrición y dietética en los estados fisiológicos del ciclo vital*. 1a Edición, Madrid: Fuden.
- Quintero, A., González, G. *et al.* (2014). Omisión del desayuno, estado nutricional y hábitos alimentarios de niños y adolescentes de escuelas públicas de Morelos, México. *CyTA – Journal Food*, Vol. 12. No. 3. Consultado el 26 de junio de 2020. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19476337.2013.839006>
- Yeldham, C. (2014). *Zinziiber: Sauces from Poitou*. Cambridge: Sidney Sussex College.

13

La imagen del y la docente como perspectiva por elevar la calidad en la educación

María Magdalena López Espinosa



“La docencia es una profesión emocionalmente apasionante. Profundamente ética e intelectualmente exigente, cuya complejidad solamente es vivida por quienes solemos poner el cuerpo y el alma en el aula.”

Fullan, M. N.

La vida en el aula

Los materiales se encontraban listos sobre la mesa, el libro, la lista de asistencia, el marcador y el borrador. El timbre resonó en el corredor y la acumulación de estudiantes invadieron los pasillos, cada uno de ellos comenzaron a ocupar una butaca dentro del salón, el bullicio invadió el aula, el profesor de pie junto al escritorio observaba la entrada ruidosa de los estudiantes. El aula quedó llena de jóvenes, con la apariencia de estar dispuestos a escuchar al maestro. Después del pase de lista, el docente escribió el nombre del tema en el pizarrón, comenzó a preguntar, las respuestas salieron por entre las filas, una risa, una broma, carcajadas completas, la voz cada vez más fuerte del profesor tratando de volver al orden; los cincuenta minutos se desvanecieron y la indisciplina no permitió agotar el tema. El aula quedó vacía y el maestro postró las manos en la cabeza...

Lo anterior, es una reflexión que muestra la imagen de lo que vive el maestro o la maestra en las aulas, tal parece como si el respeto de los alumnos y alumnas que deben a los y las docentes se haya perdido, ¿acaso han olvidado los valores inculcados en casa?; ¿ya no se le dice al hijo, que al maestro y a la maestra se le respeta y se le obedece?, en una sociedad con avances tecnológicos ¿se pierde la buena educación? ¿O podemos pensar que puede ser culpa de los maestros y las maestras que carecen de habilidades para sostener la disciplina dentro del aula?

Los cambios en materia de educación, son un proceso con décadas de antigüedad, cuando José Vasconcelos¹ y Jaime Torres Bodet² marcaron los principios del sistema educativo; el objetivo principal era que la población mexicana supiera leer y escribir (Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), 2019). Con el paso del tiempo la exigencia social tuvo más detonantes, se requería de personas capacitadas para lograr el desarrollo social. Las necesidades en el país imperaron en profesionalizar ingenieros, ingenieras, médicos, médicas, abogados, abogadas, maestras y maestros; de este modo, se encaminaron en las filas laborales, enfrentando el reto para formar a los mexicanos y mexicanas desde temprana edad.

La escuela primaria fundada en 1780 (siendo ésta la invención del siglo XIX), no veía los alcances que en la época actual se tiene. Ahora se sabe que mirar hacia

¹ José Vasconcelos puso en marcha un proyecto educativo que atendiera las necesidades de una población primordialmente rural, cuyo analfabetismo era cercano al ochenta por ciento (UAZ, 2019).

² Jaime Torres Bodet relanzó el proyecto educativo nacional para expandir la cobertura en todo el territorio; inspirado en el legado de Vasconcelos, Torres Bodet emprendió nuevamente una campaña alfabetizadora, apeló a la vocación de los y las jóvenes, y creó el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio, para estimular el trabajo docente en el campo e impulsar su desarrollo profesional (UAZ, 2019).

el futuro es primordial para la educación, cada vez más estudiantes alcanzan el nivel superior y obtener un título es el sueño de los y las jóvenes que egresan del nivel medio superior (UAZ, 2019). Esto hace que el sistema educativo enfrente nuevos retos ante una sociedad que exige resultados, donde abunda la tecnología y que espera docentes capacitados y capacitadas para dominar los temas dentro de las aulas. En los maestros y maestras del país recae la responsabilidad de la alfabetización de la sociedad mexicana. ¿Cómo ser un o una docente de calidad, con habilidades, aptitudes y lograr ser un ejemplo para los y las estudiantes?

Al crear una reforma en la educación intervienen diferentes factores que ayudan a la labor docente, en donde se toma en cuenta la diversidad cultural –bastante amplia en nuestro país–, el nivel socioeconómico, completar la infraestructura para todas las escuelas, maestros y maestras capacitadas en su quehacer docente; el trabajo de los investigadores y las investigadoras al momento de diseñar planes y programas como parte del currículo, con todo esto brindar a los y las estudiantes una educación de calidad como la sociedad lo requiere. Al final de cuentas, el personal encargado para que el detonante en la educación sea visible en la sociedad recae en los y las docentes.

La importancia del y la docente ante la sociedad

La importancia del y la docente dentro de la educación se transforma en el cimiento y pilar de la enseñanza de miles de estudiantes. Al inicio de cada ciclo escolar, los niños y niñas del nivel preescolar, primaria y secundaria acuden a las aulas con la inquietud por saber quién o quiénes serán sus maestros o maestras, personas con quienes compartirán por lo menos cinco horas diarias de clases de lunes a viernes durante 190 días, según lo estipula el calendario escolar. Los y las jóvenes buscan con inquietud el personaje que les aportará conocimiento cuando desean comenzar una vida profesional, están deseosos y deseosas de conseguir una meta que se ve lejana o demasiado próxima por llegar, por lo tanto:

La educación debe promover la formación de individuos capaces de adquirir el conocimiento. Promover un aprendizaje por comprensión haciendo la enseñanza en un proceso de creación no de repetición, crear el conocimiento significativo. El aprendizaje es un proceso activo y de construcción de conocimientos. Nos lleva a comprender el “aprender a aprender” pues esta ciencia nos ayuda a entender que el cerebro humano aprende al procesar de manera dinámica la información, teniendo como componentes la información externa, y los esquemas mentales (Tünnerman, 2003, p. 6).

El o la protagonista vigente para esta tarea es sin duda el maestro o la maestra. En el último sexenio, la imagen del portador o portadora de conocimientos decayó ante los ojos de la sociedad, debido al manejo erróneo de una reforma en la educación con miradas hacia la labor docente y no como debería ser sobre mejorar el sistema educativo; contribuir a las mejoras de aprendizaje, la infraestructura, libros de texto, uniformes, dar a las y los mexicanos una educación verdaderamente gratuita, y no revertir la mirada hacia las y los posibles culpables de la incapacidad que se les da a los alumnos y alumnas, por contestar exámenes para obtener resultados globales.

El punto es, dejar a un lado problemas políticos que atañen al sistema educativo, que en tiempos modernos trata de florecer y darle a cada uno su lugar. Lo esencial es dar una mirada hacia él o la docente, ¿quién es?, ¿qué se espera de él o ella?, ¿es la verdadera o el verdadero mensajero del conocimiento?; para esto deberá fortalecer el lado humano ligado a las ciencias que ahondan en las humanidades, docentes que mezclen el lado poético que es alimento del alma.

De allí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran ligazón de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes (Morín, 1999, p. 17).

La imagen del y la docente

Es importante reconocer los cambios sociales que ha tenido el o la docente en la sociedad; observar el pasado nos da una visión de la imagen del maestro o la maestra, el hombre o mujer que padres y madres de familia, alumnos, alumnas y autoridades políticas respetaban por el simple hecho de ser el maestro o la maestra de la escuela. Claro está que el profesor o profesora asumía el papel de integridad, cordialidad y sabiduría que la población requería. El maestro y la maestra eran una figura de respeto en la comunidad, pues dentro de las aulas enseñaba a los alumnos y alumnas el respeto hacia los y las demás.

Una mirada hacia las proyecciones cinematográficas de películas que muestran una visión hacia los maestros y las maestras, dan un panorama sobre la imagen que él o la docente tuvo y tiene ante la sociedad, por nombrar algunas tenemos: *Simitrio* (1960), *El Profe* (1971), *Al maestro con cariño* (1967), *Los escritores de la libertad* (2007).

En estas producciones vemos maestros y maestras –entregados– en la enseñanza del alumnado, aquel que pese a su ceguera defiende al niño o niña que no existe, el otro que enfrenta la autoridad del cacique y la incapacidad de un pueblo por enfrentarse a la injusticia, otros más que afrontan alumnos y alumnas con problemas sociales graves como lo es la delincuencia, drogas, homicidios, racismo y falta de integración de los y las jóvenes en la sociedad, aunque esta última, habla más sobre los problemas de los estudiantes y el contexto social donde se desenvuelve la historia, se encuentra inmersa en ello la maestra. ¿Qué tan alejado está el maestro o la maestra de vivir estas situaciones en la actualidad?, podemos decir que realmente se encuentra en la línea de fuego.

El propósito que presenta el cine es enfocar al maestro o la maestra con la intención de provocar una imagen social, personas que no pretenden implantar un estilo con su manera de vestir, todo lo contrario, el objetivo es formar un criterio de la imagen que el profesor o profesora crea ante el alumnado. Cada uno de los y las estudiantes verá plasmado en el pizarrón letras y números que se pretende enseñar, esto es lo esencial para el aprendizaje de los alumnos y las alumnas y, al final del recorrer un ciclo escolar la ropa que vista el maestro o la maestra, no tendrá importancia ante los ojos de los niños y las niñas.

Otra particularidad que nos muestra el cine es un o una docente con habilidades para desarrollar las clases con iniciativa, creatividad, un estereotipo que la sociedad espera. Es desalentador escuchar en la voz de los y las estudiantes que el maestro o la maestra solo dicta, les pide que transcriba preguntas o lecturas del libro, otros y otras que dan la clase sin tomar en cuenta los intereses de los alumnos y alumnas. Otros y otras más que no se detienen a observar los problemas de los y las estudiantes, escuchar sus inquietudes y que pasan por alto sin importar los motivos que lo o la llevó a reprobar.

En la actualidad ¿qué se espera del maestro o la maestra? Ante los retos de una nueva era, las exigencias sociales son muchas, el enfoque hacia la falta de comprensión lectora, que logren resolver problemas matemáticos y, esto no es solo de un nivel escolar, desgraciadamente, se ve en todos. Al obtener los resultados de la prueba PISA se vuelca la mirada hacia los y las docentes, por no enseñar las materias adecuadamente, y con el lanzamiento de una reforma educativa³ de

³ El 20 de diciembre, la Cámara de Diputados aprobó la reforma educativa con 423 votos a favor, 39 en contra y 10 abstenciones. Se turnó a la Cámara de Senadores. El 21 de diciembre, la Cámara de Senadores aprobó con modificaciones la reforma educativa con 113 votos a favor y 11 en contra. Ese día fue turnada a la Cámara de Diputados. El 21 de diciembre, la Cámara de Diputados aprobó la reforma educativa con las modificaciones que realizó el Senado, por 360 votos a favor, 51 en contra y 20 abstenciones. La reforma educativa fue turnada a los Congresos locales. El 25 de febrero se promulgó en Palacio Nacional la reforma educativa, sin la presencia de Elba Esther Gordillo (López, 2013).

manera apresurada como resultado de estigmas políticos. Todo esto se refleja en una tabla con números que no mienten y las estadísticas muestran que el país está en decadencia académicamente. Los y las docentes se defienden culpando a un sistema, que en la mayoría de los casos se pinta del color partidista.

Los problemas anteriores solo muestran una cara de la moneda, la otra, la tiene el maestro o la maestra. Terminar una carrera profesional con el sueño de ejercer como abogado, abogada, doctor, doctora, ingeniero, ingeniera, arquitecto, arquitecta y, un sinnúmero de profesiones que se encuentran ofertadas en las universidades; la realidad solo muestra desempleo y falta de oportunidades, entonces queda aunque sea “ser maestro”, “ser maestra” como última oportunidad por tener trabajo. La preparación pasa a segundo plano, el ser una persona preparada profesionalmente, no se toma en cuenta.

Según Díaz Barriga (2002), la tarea docente no se debe restringir a una transmisión de información, el dominar una materia o disciplina no es suficiente para ser profesor o profesora. Educar implica interacciones complejas que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, entre otras. En esto radica la importancia de la preparación pedagógica, pues el dar el conocimiento requiere de métodos, de completar contenidos atractivos para los alumnos y las alumnas. No es solo llegar al aula y copiar los contenidos de un libro.

Ser docente es tener una visión clara que se trabajará con seres humanos; en las aulas se están forjando los ciudadanos y las ciudadanas del mañana, los futuros presidentes y presidentas, diputados, diputadas, legisladoras y legisladores y, como paradoja, somos nosotros o nosotras mismas quienes nos quejamos del sistema político. Por ende, un maestro o una maestra deben estar comprometidos con la labor educativa. Entregarse con el alma es una hermosa poesía que llena de satisfacción al oído, pero que conlleva una enorme responsabilidad.

Ser docentes con imagen y profesionalismo es lo que la sociedad exige. “El nuevo rol de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento significativo y su comprensión” (Colom, 1994, p. 23). Entonces un maestro o una maestra debe tener, no solo la preparación, sino también la vocación, pues la didáctica nos dice que *enseñar es un arte*, entonces el o la docente debe ser un o una artista, que con su sabiduría y habilidades moldeará el destino de niños, niñas y jóvenes, ya que, en sus manos queda el conocimiento que impartirá a sus alumnos y alumnas.

El trabajo dentro del aula en el aprendizaje de los alumnos y las alumnas es una constante revisión hacia teorías y técnicas de enseñanza. El papel del maestro y la maestra es encauzar la enseñanza-aprendizaje dentro de lineamientos que no se deben dejar de lado. Un o una docente debe propiciar en el o la estudiante la tarea de investigar, de buscar su propia fuente de conocimiento, ser un o una

guía y mediador o mediadora, aportar estrategias que los niños y las niñas puedan desarrollar en la materia; convencerse del trabajo académico, del cual es portador o portadora.

El o la docente debe ser un o una profesional reflexiva, que piensa y analiza de manera crítica su práctica, toma decisiones y resuelve problemas pertinentes al contexto de su clase. Promueve aprendizajes significativos con sentido y funcionales para los alumnos y alumnas, respeta al estudiantado y a las opiniones que se generan en las aulas, no se convierte en un ser unidireccional, busca técnicas adecuadas para hacer amenas las clases, se plantea desafíos para lograr en los y las estudiantes un pensamiento crítico y autónomo (Díaz, 2002).

Hagamos una comparación, el o la docente toma un trozo de plastilina que para poder moldear necesita separarla para ablandarla, cuando está lista crea pequeños monitos y les da un toque especial para que tengan una característica diferente a los y las demás. En este caso, el alumno o la alumna es la plastilina y el maestro o la maestra, el o la artista que moldea la personalidad de su alumnado, dándoles forma, les aporta características diversas haciéndolos seres únicos, les otorga herramientas para enfrentarse a los retos que la vida laboral y profesional exige. Por lo tanto, la profesora o el profesor es el escultor o escultora del estudiantado.

La casa es el sitio donde las personas encuentran refugio ante las inclemencias del clima, en ella se puede dormir y comer, se encuentran los y las integrantes que habitan el lugar que pasan la mayor parte del tiempo adentro, entonces suele llamarse hogar. Los y las estudiantes pasan varias horas al día durante un tiempo de diez meses en las aulas, donde conviven con diferentes personas que llaman compañeros o compañeras, asimismo, en ese lugar habita el maestro o la maestra.

La escuela ha sido llamada la segunda casa, porque de ella se adquiere el conocimiento y se vive ahí largo tiempo, la comodidad que esta ofrezca no conlleva en las bancas o en los adornos del salón; sino que es el espacio donde los niños, niñas, adolescentes y jóvenes comparten amistades, juegan, ríen, cuentan historias y aprenden lo que las materias ofrecen para conocer el mundo que les rodea. Brindar un lugar propicio para el aprendizaje es también tarea del maestro y de la maestra, darle a cada estudiante la comodidad del segundo hogar.

Resultados hacia la sociedad

La educación es un proceso que prepara a las nuevas generaciones; es contar con las herramientas necesarias para impartir el conocimiento, por tanto, “la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general”

(Morín, 1999, p. 17). El ser consciente al impartir las clases, desarrollar habilidades necesarias, demuestran que el o la docente es un ser capaz de crear buenos y buenas estudiantes, de dotar al alumnado de teorías que posteriormente aplicará en su vida profesional, enfrentando los retos de la vida ante la sociedad donde se encuentra inmerso o inmersa.

El papel del y la docente en nuestros días se ha fragmentado, el respeto, el reconocimiento a su labor ha quedado a un lado; recuperar la esencia del educador, educadora, del forjador o de la forjadora, está en manos de quienes deciden dedicar su vida al magisterio; con la conciencia plena de que “la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (Morín, 1999, p. 24); rehacer la imagen del maestro y la maestra es el trabajo de quienes ejercen esta profesión, de aquellos y aquellas que han decidido ser parte de las filas educativas.

El educador o la educadora debe ser eso, un educador o una educadora, una persona que aparte de compartir conocimientos, dote a cada uno y una de sus estudiantes valores —y decimos que estos se aprenden en casa—; pero el profesor y la profesora los fortalece, con el saludo matutino, levantar la mano para participar, el compañerismo al compartir la banca, respetar las cosas ajenas, saludar y respetar a otros maestros y maestras y a quien encabeza una institución educativa. Todo esto va de la mano con los aprendizajes que se adquieren en el aula.

El maestro y la maestra deben estar conscientes de que los alumnos y alumnas dependen en gran parte de él y ella para aprender, que siguen su ejemplo y adoptan su imagen. La figura que ven cinco días a la semana durante un lapso de seis a siete horas es suficiente para que se familiaricen y, no es de extrañarse que llamen al profesor o profesora, papá o mamá, respectivamente, según sea el caso; esto se da gracias al acercamiento que tienen en la jornada escolar con los alumnos y alumnas.

Los cambios que rodean a la sociedad exigen tomar conciencia al asumir el papel de “docente”, no solo porque sea el único espacio laboral que se encuentra a la mano, o porque no hay un sitio para desarrollar la profesión de la cual se ejerce. Es tomar en cuenta que enfrentarse en el aula con la mirada de treinta estudiantes, es un reto que un verdadero maestro o maestra puede asumir, en la mente de cada alumno y alumna ingresará la sabiduría del profesor o profesora. La huella que deje en los niños y niñas, será un recuerdo bueno o malo, eso es cuestión de analizarse.

Al término de cada ciclo escolar se entregan cuentas a la sociedad, el momento terminado, el ciudadano o la ciudadana que entrará a las filas laborales, un graduado o graduada que se encuentra lista para desarrollar las habilidades que aprendió en el aula. El profesor o la profesora le dieron forma a la arcilla para en-

tregar un o una profesional, o al niño o niña que aprendió a leer y escribir, ahora hace cuentas y deletrea el abecedario; al o la joven orgullosa de pertenecer a una Universidad. Falta valorar el esfuerzo, qué importa, otro año será. El propósito está hecho, bastaba con moldear la plastilina.

Referencias

- Clavell, J. (1967). *Al maestro con cariño*. DVD. Estados Unidos: Columbia Pictures.
- Colom, C. (1984). Hacia nuevos paradigmas educativos. La pedagogía de la post-modernidad. *Revista Studio Pedagógica*, Salamanca, no. 144, pp. 23-26.
- Delgado, M. (1971) *El profe*. DVD. México: Posa Films.
- De Vito, D. (Productor) & LaGravenese, R. (2007). *Escritores de la Libertad*. DVD. Estados Unidos: Paramount Pictures.
- Díaz, F. (2002). *El rol del docente*. Cap. 6. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (2da. Ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Gómez, E. (1969) *Simitrio*. DVD. México: Producciones Corsa S.A.
- López, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*. Núm. 179., pp. 55-76. Recuperado 13 febrero 2018, 13:40, <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- Morín, E. (1999). *7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UPAEP. Francia.
- Tünnerman, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Ciudad Universitaria, D. F. En *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria/ Lecturas*, p. 6. (2002). SEP, México.
- Universidad Autónoma de Zacatecas. *La necesidad de transformar el modelo educativo*. (2019). Maestría en Humanidades. Línea Formación Docente. Unidad Académica de Historia.

14

La deserción escolar en la Telesecundaria “Benito Juárez” de la comunidad Los Ángeles, Fresnillo, Zacatecas

*Brenda Solís Murillo
Amairani Yisel Cardoso Franco*



Marco introductorio

El objetivo general de esta investigación consistió en dar a conocer el índice de deserción y sus causas en la Telesecundaria “Benito Juárez”, de la comunidad Los Ángeles, Fresnillo, Zacatecas durante el ciclo escolar 2018–2019.

Diversos factores han incidido en la deserción escolar en el nivel secundaria en México y, dichos factores, son familiares, económicos, educativos y/o laborales. Ante el constante abandono, autoridades educativas se han enfocado en otorgar becas a estudiantes de bajos recursos, como la principal acción para abatir este problema, pero la realidad es que, hacen falta nuevas estrategias, como mejorar los espacios educativos, para promover la permanencia de más jóvenes en sus estudios porque son de vital importancia, ya que, mejoran o empeoran las condiciones de vida que tendrán en el futuro. Asimismo, el descuido de las aulas en cuanto a infraestructura y material didáctico se refiere, es un problema constante en escuelas ubicadas en zonas urbanas marginadas y zonas rurales.

Se describen las causas que llevaron a la deserción a personas que solían ser estudiantes de la Telesecundaria “Benito Juárez”, así como, la opinión del colectivo estudiantil, sus familias y el profesorado de dicha institución acerca del abandono escolar.

Metodología

En esta investigación se retoma el método etnográfico, debido a que se estudiará la deserción escolar como un hecho social inmerso en un contexto histórico determinado; específicamente, en la Telesecundaria “Benito Juárez” de la comunidad Los Ángeles, en Fresnillo, Zacatecas. Es una investigación de nivel descriptivo, que se efectúa sobre el terreno en relación con una población particular (Álvarez & Álvarez, 2014). La etnografía retoma de la antropología el hacer, relatar, y valorar las informaciones sobre el comportamiento habitual de las y los alumnos de dicho plantel. A través de encuestas aplicadas a madres de familia y estudiantes, fue posible conocer su opinión.

Panorama general de los factores que influyen en la deserción escolar en el nivel secundaria en México en la actualidad

La deserción escolar es un proceso multicausal (Vargas & Valadez, 2016; Delgado, 2011; Abraham & Lavín, 2008), es por ello, que deben tomarse en cuenta el cúmulo de factores que determinan que las y los estudiantes decidan abandonar

la escuela o permanecer, porque “desertar implica un proceso dinámico” (Delgado, 2011, p. 94).

En América Latina, las estrategias para combatir la deserción se basan en aumentar recursos y apoyos en planteles sensibles, pero no es suficiente porque no se involucran todos los niveles del sistema educativo; en cambio, en países más desarrollados se coordinan acciones integrales que involucran a los y las posibles desertoras, las familias, los servicios sociales y la comunidad, logrando más eficacia (Espínola & Claro, 2010). No resulta suficiente que las y los educadores, solo se limiten a hablar con las familias de jóvenes estudiantes para lograr convencimiento de estadía o mejora dentro del aula escolar, por esto, “la política educativa requiere priorizar en sus objetivos la igualdad de oportunidades escolares e implementar estrategias para acceder y permanecer en la escuela” (Vargas & Valadez, 2016, p. 94).

Si bien es cierto que, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) generó dentro de sus acciones y programas, un movimiento contra el abandono escolar llamado: *Yo No Abandono*, como una estrategia integral nacional para lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios, esta táctica solo está dirigida al Nivel Medio Superior (NMS) (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2015). Hacen falta acciones a nivel secundaria, porque la deserción en este nivel comienza a ser probable y, peor aún, en escuelas públicas hay más abandono que en las privadas (Aguilar, 2016).

Existen altas tasas de abandono en la transición de la secundaria a la Educación Media Superior (EMS), y dicho abandono está asociado a un conjunto de desventajas territoriales; desigualdades sociales de origen y características socio-demográficas que dificultan alcanzar la cobertura universal, que para el año 2021 debiera ser, por mandato constitucional, una obligación (Solís, 2018). Se necesita facilitar el acceso a la EMS para aumentar la escolaridad del país y asegurarse de que continúen, ya que el 15.3 % de las y los jóvenes, abandonan cada año su educación y, la deserción es más probable el primer año de bachillerato, “1 de cada 4 nuevos estudiantes no continua al año siguiente” (Solís, 2018, p. 67).

La siguiente tabla muestra los porcentajes de egreso de la secundaria, así como, la absorción de la EMS en Zacatecas.

Tabla 14. 1. Modalidad escolarizada, indicadores educativos de Zacatecas.

Nivel Educativo/ Indicador	2015-2016	2016-2017		2017-2018	
	%	%	% Nacional	%	% Nacional
Educación Básica					
Cobertura (3 a 14 años de edad)	100.5	99.6	96.4	99.9	96
Tasa Neta de Escolarización	99.3	98.7	94.9	100.5	95.7
Educación Secundaria					
Absorción	97.2	97.4	97.1	97.4	97.2
Abandono Escolar	6.6	5.9	4.2	5.6	4
Reprobación	6.6	6.2	4.9	5.9	4.7
Eficiencia Terminal	81.5	81.8	87.8	83.4	88.1
Tasa de terminación	97.2	89.8	95.3	86.1	91.2
Cobertura (12 a 14 años de edad)	104.1	97.9	99.9	96.5	97.9
Tasa Neta de Escolarización (12 a 14 años)	90.8	86	86.2	84.8	84.5
Educación Media Superior					
Absorción	104.2	97.3	99	97.3	99.3
Abandono Escolar	13.9	13.6	13	12.9	12.3
Reprobación	11	10.8	14	10.6	13.4
Eficiencia Terminal	66.2	64	67	65.8	66.6
Tasa de terminación	53.9	55.8	57	58.3	60.5
Cobertura (15 a 17 años de edad)	71	75.7	77	76.7	79.6
Tasa Neta de Escolarización (15 a 17 años)	60	62.3	62	63.1	64.4

FUENTE: Elaboración propia a partir de (http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_32ZAC.pdf)

Un factor considerado como causante de deserción escolar es la pobreza.¹ En las comunidades rurales es más probable que la gente viva carencias en necesidades tan básicas como el alimento. Este problema social ha provocado que la juventud no tenga acceso al sistema educativo mexicano, quienes lo han conseguido, han desertado tempranamente, para laborar por un salario insuficiente, debido al bajo nivel de escolaridad (Flores, 2016). De acuerdo con la CEPAL, en América Latina, la pobreza ha aumentado en los últimos años, principalmente entre niños, niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres y poblaciones rurales (Zemel, 2018).

Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), encargado de medir la pobreza en lo nacional, estatal y municipal; aunque el porcentaje de la población en situación de pobreza ha disminuido en los últimos 10 años, aún falta mucho por hacer para mejorar la condición de vida de miles de mexicanos y mexicanas (CONEVAL, 2019).

¹ El concepto de pobreza: “en función de los requisitos mínimos necesarios para llevar una existencia saludable” (Giddens, 2004, p. 399 Cit. en Flores, 2016). “Midiendo la pobreza con el método indirecto o del ingreso como una medida de la incapacidad monetaria para satisfacer las necesidades básicas” (Sen, 1992, p. 334 Cit. en Flores, 2016).

Gráfica 14. 1. Porcentaje de personas en situación de pobreza en México.



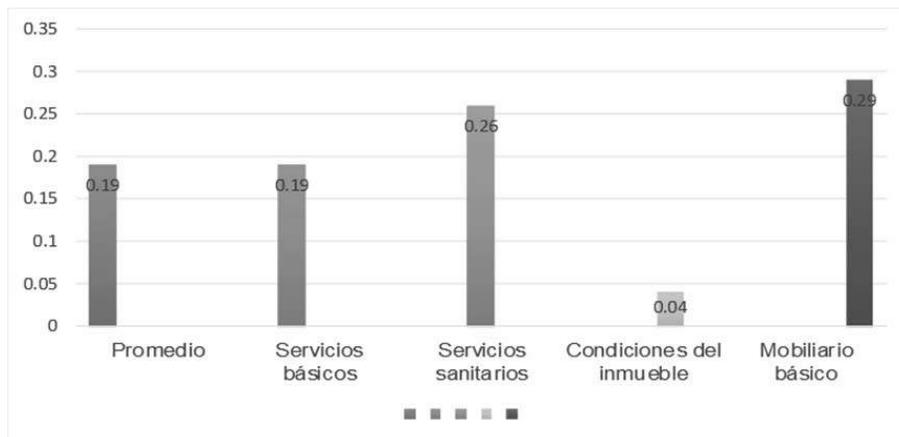
FUENTE: (CONEVAL, 2019, p. 3).

Cabe señalar que el porcentaje de la población en situación de pobreza en zonas rurales (55.3 %) ha sido mayor en comparación de las zonas urbanas (37.6 %) para el año 2018 (CONEVAL, 2019). La mayoría de las Telesecundarias se encuentran en zonas rurales, esto las coloca en una posición de desventaja, en comparación con las secundarias ubicadas en zonas urbanas.

Otro factor, asociado a la pobreza, es la migración a Estados Unidos, que ha sido una constante búsqueda de trabajo con la promesa de mejorar la calidad de vida para quienes se desplazan del país y, de sus familias: “La migración despunta en una comunidad cuando la posibilidad de migrar estimula valores, ideas y gozos que no se cubren en las necesidades de origen, significa además estatus y prestigio” (Fernández, 2018, p. 61). Las causas de la migración se relacionan con múltiples factores que se desarrollan en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos.

En México, la infraestructura y los recursos materiales de las escuelas, no han sido suficientes para mejorar en la calidad educativa. Es importante señalar que, en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), se encontraron indicadores importantes acerca del índice de rezago en infraestructura educativa que existe en México. Los resultados (en una escala del 0 al 1, en la cual 0 significa que la escuela no tiene carencias y 1 significa que la escuela se encuentra en carencia total), se indican en la siguiente gráfica:

Gráfica 14. 2. Rezago de infraestructura básica en el nivel secundaria en México.



FUENTE: Elaboración propia, a partir de (Maya & Huerta, 2019, p. 101).

Las Telesecundarias son vulnerables al requerimiento mínimo de medios para un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, ya que, están ubicadas en su mayoría, en zonas marginadas y rurales. Por esto, “las condiciones de rezago en las escuelas son un reflejo de las condiciones de rezago en general que presentan los municipios donde están ubicadas” (Maya & Huerta, 2019, p. 102).

Otro problema importante de la sociedad contemporánea es la desigualdad que existe entre hombres y mujeres, en cuanto a sus papeles de género dentro de la sociedad, porque siguen estando marcados por la discriminación hacia la mujer. La educación de lo que significa ser hombre o mujer se da a través de muchas instituciones, construidas con pensamientos de las diferencias entre el ser y el actuar de uno y otro sexo (Gutiérrez, 2016). Se sigue creyendo que las mujeres deben quedarse en casa para atender las necesidades de las y los integrantes de su familia, en lugar de continuar con su formación académica.

Todos estos aspectos deben tomarse en cuenta para detectar, orientar y acompañar a potenciales desertores y desertoras.

Causas de la deserción escolar en la Telesecundaria “Benito Juárez” de la comunidad Los Ángeles en Fresnillo, Zacatecas durante el ciclo escolar 2018-2019

La localidad de Los Ángeles, también conocida como Los Ángeles de los Medrano, se encuentra ubicada al norte de la cabecera municipal, carretera a Durango, en el municipio de Fresnillo, en el estado de Zacatecas. Su población es de 432 habitantes,² de los cuales 219 son hombres y 213 son mujeres. En la tabla 14. 2 se muestran las edades de los y las habitantes de dicho censo. La comunidad se encontraba entre las 60 comunidades que tenían “un grado de marginación bajo” (SEDESOL, 2013, s/p).

Tabla 14. 2. Censo de la comunidad Los Ángeles, 2019.

Censo de la Comunidad Los Ángeles			
Edad	Sexo		Total
Años	Masculino	Femenino	
0-5	37	33	70
6 a 10	25	25	50
11 a 20	40	47	87
21-40	69	69	138
41-60	37	31	68
60 y más	11	8	19
Total	219	213	432

FUENTE: Elaboración propia a partir del Censo realizado por alumnas y alumnos de la Telesecundaria “Benito Juárez”.

En la Telesecundaria “Benito Juárez”, la deserción ha sido una constante y no ha sido atendida en tiempo, ni en forma; diversos factores, mismos que a continuación se analizarán, son los causantes de que el abandono escolar sea una realidad durante el transcurso del ciclo escolar.

La directora de la Telesecundaria, está formada académicamente como ingeniera metalurgista y con una maestría en educación administrativa, es una persona dedicada a su trabajo como docente, desgraciadamente, menciona que algunas

² El número de habitantes es reciente. Las y los alumnos de la Telesecundaria “Benito Juárez”, en coordinación con la directora de la institución, hicieron un censo poblacional del 5 al 9 de abril de 2019.

veces por falta de matrícula, ha estado como maestra unitaria de la Telesecundaria “Benito Juárez” y, en otras ocasiones, ha trabajado en compañía de otro u otra docente. Desde el inicio ha desempeñado el papel administrativo de la escuela, sin haber recibido capacitación para ello, desde que comenzó la gestión educativa escolar, la maestra ha sentido mucha carga de trabajo. La supervisión por parte de las autoridades correspondientes se da dos veces al año, algunas veces solo una (Bañuelos, 2019).

El día 4 de septiembre de 2019, se procedió a aplicar una *Encuesta para padre y/o madre de familia*. Cabe mencionar que solo las madres asistieron a la junta realizada en la Telesecundaria “Benito Juárez”; con dicha Encuesta se obtuvieron datos importantes con respecto a la escolaridad, situación económica y opinión de las madres de familia, en relación con los estudios de sus hijos e hijas. A continuación, se analizarán las respuestas.

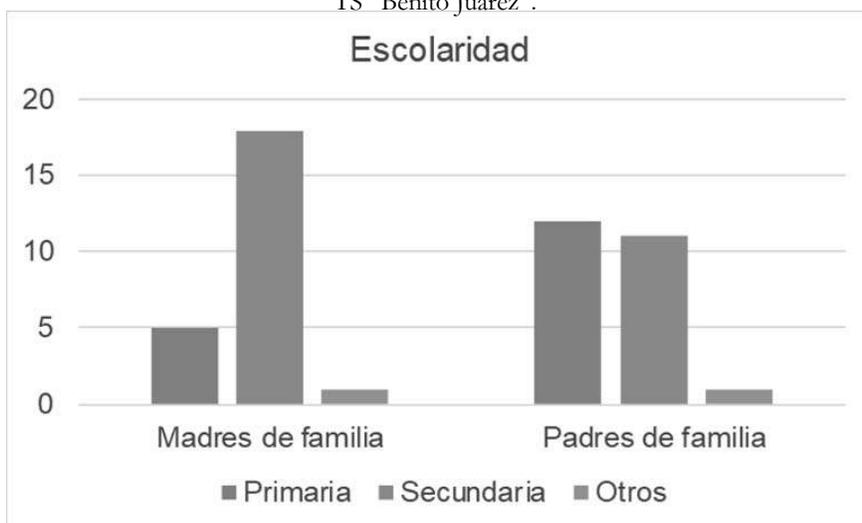
La edad promedio entre las madres de familia que asistieron a la junta y contestaron la Encuesta fue de 38.5 años; además, el 100 % de las madres encuestadas se dedican al hogar y al cuidado de los hijos y las hijas, solo una madre trabaja vendiendo productos por catálogo y una más es promotora educativa en la comunidad de Las Cruces, lo cual, tiene sintonía con lo que precisa Gutiérrez (2016) “a las mujeres se les instruye básicamente en el cuidado y educación de la familia” (p. 52). Cabe mencionar que en las comunidades³ de donde provienen las alumnas y alumnos de la TS “Benito Juárez”, los papeles de hombres y mujeres están muy definidos.

Gracias a la misma encuesta, se encontró que los padres de familia se dedican a trabajar como recolectores de chatarra, hojalateros, albañiles, tenderos, obreros o empleados, en bodegas de empaque de frijol; aportando económicamente a sus hogares un promedio de entre \$800.00 y \$2,000.00 semanales, siendo insuficiente, porque el número promedio de personas que habitan por vivienda es de 5.3. Debido a que, los empleos mencionados no son estables, algunas veces la cantidad varía. La precariedad laboral de la mayoría de los pobladores de la comunidad Los Ángeles, los mantiene a ellos y sus familias en situación de vulnerabilidad.

A continuación, se muestra una gráfica con la escolaridad de las madres y los padres de familia:

³ Algunos alumnos y alumnas provienen de comunidades aledañas a Los Ángeles, como San Isidro, Las Cruces, San Antonio y Santa Teresa, todas ubicadas a escasos kilómetros.

Gráfica 14. 3. Escolaridad de madres y padres de familia de los estudiantes de la TS “Benito Juárez”.



FUENTE: Elaboración propia a partir de la Encuesta para padre y/o madre de familia.

Puede verse que la escolaridad de las madres y los padres de familia no aporta un buen ejemplo para que sus descendientes estén motivados en continuar estudiando. Al parecer, la falta de preparación académica provoca que no se sepa o no se pueda exigir a los hijos e hijas para que sigan preparándose. La mayoría de las madres expresaron que no pudieron continuar estudiando por falta de motivación y falta de recursos económicos, solo dos madres mencionaron que no continuaron estudiando porque la comunidad no contaba con un plantel de EMS.

La migración es también algo común en Los Ángeles, 12 madres aseguraron tener parientes cercanos en Estados Unidos. Algunos alumnos egresados de generaciones anteriores han migrado y, con ello, han mejorado sus condiciones de vida. La edad promedio con que migran es de 16 años cumplidos. En la TS se han dado siete casos de deserción escolar por migración a Estados Unidos, todas ellas de varones (Bañuelos, 2018).

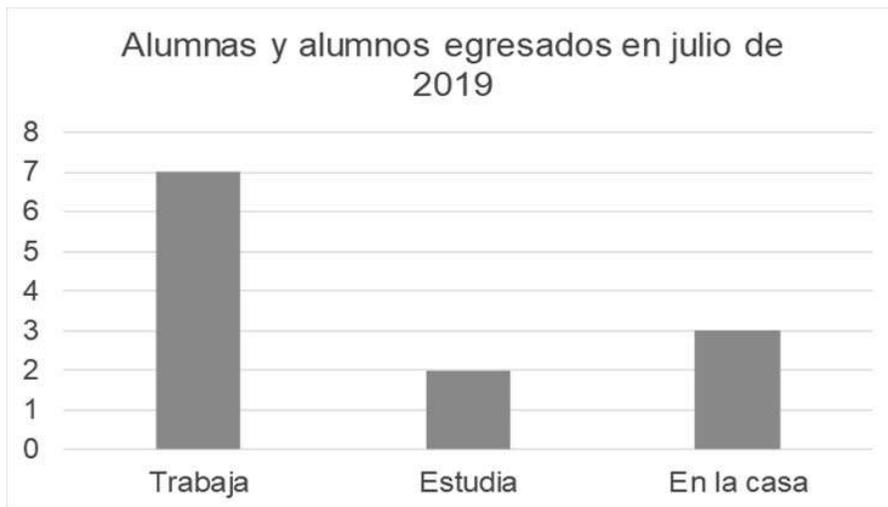
La infraestructura de la TS “Benito Juárez” ha tenido carencias desde su fundación, esto provoca falta de calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, solo en una ocasión ha sido beneficiada con apoyo económico y mejoras en su infraestructura y material tecnológico (\$370,000.00), pero se han dado dos robos que la han dejado como al principio (Bañuelos, 2019).

Resultados de los índices de deserción de la Telesecundaria “Benito Juárez” durante el ciclo escolar 2018-2019

Desde el ciclo escolar 2001-2002 han egresado 16 generaciones de la TS, han ingresado 182 alumnos y alumnas en total, de estas personas 107 han concluido exitosamente su formación de nivel secundaria y se han dado 57 bajas, 20 mujeres y 37 hombres; la mayoría de los varones ha desertado por trabajar o emigrar a los Estados Unidos, en cambio, las mujeres abandonan sus estudios para trabajar o quedarse en casa esperando para casarse (Bañuelos, 2019).

Se realizó una Encuesta para padres y madres de estudiantes egresados en julio de 2019, la cual fue contestada por las madres; de los 2 alumnos y las 9 alumnas que egresaron, solo dos mujeres se dedican a estudiar, sin embargo, no continuaron con una educación escolarizada, en gran parte por la falta de centros educativos cercanos de su comunidad. La disponibilidad local de servicios educativos incrementa la continuidad en los estudios (Solís, 2018). Algunas personas podrían seguir estudiando si se contara con un plantel educativo de EMS para continuar con su formación académica. A continuación, se muestra una gráfica con información de las actividades que realizaban las personas egresadas de la Telesecundaria.

Gráfica 14. 4. Ocupación actual de los alumnos y alumnas egresadas en julio de 2019.



FUENTE: Elaboración propia a partir de la Encuesta para padres y madres de estudiantes egresados en julio de 2019.

Las madres aseguraron que apoyaron a sus hijos e hijas en todo momento, ya sea, si querían continuar estudiando o empezar a trabajar. Solo una madre de familia dijo que no contaba con los recursos económicos para continuar apoyando a su hija, quien desea estudiar belleza en Fresnillo, tampoco cuentan con el transporte para el traslado.

Conclusiones

En la comunidad estudiantil de la Telesecundaria “Benito Juárez”, una formación académica, no es prioridad entre las y los jóvenes; debido a que no tienen una idea clara de lo que en realidad pueden lograr si llegaran a tener más estudios, ya que no cuentan con un ejemplo que dé fe de ello, ni con los recursos suficientes para acceder a tener más educación.

A la familia del estudiantado no le interesa el correcto desarrollo académico de este, al contrario, son familiares quienes incitan a trabajar a la juventud para empezar a aportar a la economía del hogar, porque no saben brindar un apoyo ante las necesidades escolares, debido a que no cuentan con las herramientas o el conocimiento necesario para eso. Solo pueden otorgar su propia experiencia y costumbres de vida. Trabajar a temprana edad se convierte en la mejor opción para mejorar su calidad de vida, sin embargo, siguen reproduciendo carencias y falta de oportunidades para el futuro de sí mismos/as y para la misma comunidad de la que provienen.

Referencias

- Abraham, M. & Lavín, S. (2008). La deserción escolar: un desafío pedagógico y social. *Revista de pedagogía crítica*, Paulo Freire, Núm. 6, pp. 147-168. Recuperado el 16 de agosto de 2018 de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/485/624>
- Aguilar, M. (2016, agosto, 8). La deserción escolar en el nivel básico secundaria. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos109/desercion-escolar-nivel-basico-secundaria/desercion-escolar-nivel-basico-secundaria.shtml> (13, agosto, 2018).
- Álvarez, A. & Álvarez, V. (2014). *Métodos de la Investigación Educativa*. México: UPN.
- Bañuelos, R. (2018, agosto 30). Entrevista a Rosa Bañuelos Román. Brenda Solís Murillo, en persona. Comunidad Los Ángeles, Fresnillo, Zacatecas.
- Bañuelos, R. (2019, abril 11). Segunda entrevista a Rosa Bañuelos Román. Brenda Solís Murillo, en persona. Comunidad Los Ángeles, Fresnillo, Zacatecas.

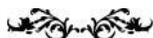
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (5 de agosto de 2019). 10 años de medición de pobreza en México, avances y retos en política social. Dirección de Información y Comunicación Social. Comunicado de prensa Núm. 10. Recuperado el 11 de septiembre de 2019 de: https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2019/COMUNICADO_10_MEDICION_POBREZA_2008_2018.pdf
- Delgado, G. (2011). Condiciones escolares asociadas a la deserción en educación secundaria. Análisis a partir de dos casos en México. *Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, Vol. 1, Núm. 2, pp. 89-111. Recuperado el 22 de agosto de 2018 de <file:///C:/Users/windows10/Downloads/Dialnet-CondicionesEscolaresAsociadasALaDesercionEnEducaci-3876298.pdf>
- Delgado, G. (2017). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. UNAM: México.
- Espínola, V. & Claro, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 257-280. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1200>
- Fernández, E. (2018). *La migración contemporánea México- Estados Unidos vista desde conceptos micro analíticos: Reflexiones a partir de un estudio de caso en Michoacán*. CIMEXUS. Vol. 8, Núm. 1, pp. 53-74. Recuperado de: [file:///C:/Users/windows10/Downloads/268-915-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/windows10/Downloads/268-915-1-PB%20(1).pdf)
- Flores, E. (2016). La pobreza como factor de deserción escolar, el caso del Sistema Semiescolarizado Programa III de la UAZ 2012-2016. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas: Zacatecas.
- Gutiérrez, N. (2016). Deconstrucción de asimetrías de género: una asignatura pendiente en la educación contemporánea, en González, A. & Gutiérrez, N. (2016), coords. *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa*, Zacatecas. Universidad Autónoma de Zacatecas: Zacatecas.
- Maya, S. & Huerta, A. (2019). La infraestructura educativa en nivel básico y la política de gasto del gobierno federal 2013-2018. *Pluralidad y Consenso*, Vol. 8, Núm. 38, pp. 98-109. Recuperado el 17 de junio de 2019 de: <file:///C:/Users/windows10/Downloads/563-1315-2-PB.pdf>
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). (2013). Catálogo de localidades. Recuperado el 6 de febrero de 2019 de: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?buscar=1&tipo=nombre&campo=loc&valor=los%20angeles>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). Movimiento contra el abandono escolar. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de <https://www.gob.mx/>

- sep/documentos/presentacion-de-tematicas-de-apoyo-movimiento-contra-el-abandono-escolar-sems?state=published
- Sen, A. (1992). Sobre conceptos y medidas de pobreza. *Comercio exterior*. Vol. 42, Núm. 4. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/sobre-conceptos-y-medidas-de-pobreza.pdf>
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*. Vol. 40, Núm. 159, pp. 66-89. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-66.pdf>
- Vargas, E. & Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Núm. 1, Vol. 18, pp. 82-97. Recuperado el 26 de enero de 2019 de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/713/1323>
- You Tube (28 de julio de 2011). ¿Cómo se mide la pobreza en México? Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LAKfxLsnEyQ>
- Zemel, E. (2018). Pobreza y desarrollo sostenible. *Revista Vinculando*. Recuperado el 3 de junio de 2019 de: <http://vinculando.org/microblogging/pobreza-y-desarrollo-sostenible.html>

15

**El ciclo del fracaso escolar en la
educación media superior. Un
acercamiento a la evaluación de
la Preparatoria de la Universidad
Autónoma de Zacatecas**

César Carranza Rodríguez



Introducción

En México, la Educación Media Superior (EMS) es conocida también como Bachillerato, Preparatoria y/o, en algunos casos, es equiparable a la educación técnica. Es un nivel académico que se cursa después de la secundaria, cuyos planes y programas buscan preparar al alumnado, para tener las herramientas y conocimientos necesarios para ingresar a los estudios superiores o carreras universitarias o técnicas.

En este trabajo se abordan algunos de los problemas más significativos de la EMS, los cuales conllevan al fracaso escolar: la reprobación, la repitencia, el rezago, el abandono y la deserción escolar. Este marco contextual general será el que permita, evaluar cada uno de los conceptos como etapas dentro de un ciclo, el cual, es una propuesta para determinar y estudiar los índices generados en cada uno de los temas.

El fracaso escolar

Uno de los grandes retos que tiene el sistema educativo en México es el abandono y la deserción, el cual, lleva directamente al fracaso escolar, que es la condición negativa en la cual, el o la estudiante deja truncan sus estudios; se trata de un tema sobre el cual, se han realizado extensos trabajos de investigación, para identificar los problemas y dar una solución factible, pero aun el problema persiste. El gobierno nacional, aunque ha realizado estrategias para minimizar este problema; las cuales consisten en el otorgamiento de becas, tales como “Jóvenes construyendo el futuro”, “Programa de Becas de Educación Media Superior” (PROBEMS), así como reformas educativas, programas de prevención de la deserción, como el Programa “Yo no abandono” y, recursos para más cobertura educativa, etcétera.

La educación se considera una condición necesaria para el ejercicio de otros derechos: su obligatoriedad y gratuidad, marcan las pautas para que el Estado promueva políticas públicas para garantizar servicios educativos de calidad con igualdad de oportunidades. Todo ello, a partir de un conjunto articulado de estrategias y decisiones orientadas a solventar y corregir las desigualdades e inequidades del sistema educativo (Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE), 2017).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en México, la deserción en la EMS reportó en 2016 una tasa del 14.5 %, la cual, representó el abandono de 3,221 jóvenes en los primeros años de

estudio, considerando que esta tasa tiene efectos negativos en el mediano y largo plazo, para implantar acciones que permitan disminuir el porcentaje presentado por esta Organización (OCDE, 2017).

El abandono y la deserción escolar son temas en los cuales tenemos que poner atención, y que han sido manejados en el ámbito educativo con cierto grado de “ambigüedad”. Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, la palabra “abandonar”, se define en varias acepciones, tales como: “Dejar una actividad u ocupación o no seguir realizándola”; “Descuidar las obligaciones o los intereses”, incluso, “Caer de ánimo, rendirse en las adversidades y contratiempos”. En tanto que, “abandono”, es la “acción y efecto de abandonar” (*Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, 2018).

En el contexto de educación, este término se relaciona con la idea de que alguien “por su propia voluntad” o “por condiciones adversas y contratiempos”, deja algo; en este caso, los estudios, o abandona “algún lugar”, que sería la escuela; entonces, lo anterior se interpreta como que, los y las estudiantes, al no concluir con sus estudios dentro de una institución académica, han caído en un abandono escolar.

La deserción escolar es una realidad en nuestro país, dadas las cifras de abandono de actividades académicas, ya que, dejan inconcluso algún nivel educativo. Generalmente, este problema se presenta dentro del primer año de la EMS, cuyos estudiantes promedian entre los 15 y 19 años de edad, según la estadística del sistema educativo recopilado por INEGI (2018).

El abandono y la deserción escolar, usualmente viene acompañado por una serie de circunstancias que complejizan el estado de vida de la o el estudiante, generalmente, se condiciona por factores contextuales, que en la nación se identifican como: problemas económicos, familiares, sociales, de desempeño, o de bajo rendimiento escolar; a esta lista, también se suma la de embarazo en adolescentes, etcétera.

El fracaso escolar se desprende de un proceso gradual, el cual definiré como “un ciclo”, en donde se desarrollan y correlacionan los problemas tratados en este apartado. No se ha encontrado la propuesta de algún autor o autora que lo definan como “ciclo del fracaso escolar”; pero es una propuesta que surgió, luego de hacer el análisis sobre este tema, en la tesis en la que este autor trabaja; por tanto, es una buena oportunidad para instrumentarlo en este análisis que hacemos sobre el Cursillo en la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), como una estrategia de prevención o solución al fracaso escolar.

El esquema se representa en la siguiente figura:

Figura 15. 1. Ciclo del fracaso escolar.



FUENTE: Elaboración propia a partir de reflexiones de trabajo, de asesoría y lectura de textos.

En la figura, se muestra que el ciclo del fracaso escolar tiene su origen con la reprobación, la cual, sucede a partir de no cumplir con los requisitos académicos y establecidos en los reglamentos internos de las instituciones, o de los criterios de las y los profesores. Esta primera etapa lleva al alumnado a una segunda etapa, que es la repitencia; esta, a su vez, lleva a un estadio de rezago, el cual, si no se resuelve mediante estrategias institucionales (tutorías, o apoyo psicológico, por ejemplo); lleva al cuarto nivel que es el abandono escolar, el cual, es muy cercano al quinto nivel, que corresponde a la deserción, ya sea temporal o definitiva y, tras ello, se puede llegar a la última consecuencia, al fracaso escolar.

a) Reprobación

La reprobación puede ser una antesala para el abandono y la deserción escolar, por tanto, forma parte de las causas, por las cuales, los y las estudiantes no concluyen sus estudios.

La reprobación en términos académicos, de acuerdo con Vidales (2009); se define como “el número total o porcentaje de estudiantes que no cumplió con

alguno de los requisitos formulados en el programa de estudios de las distintas asignaturas que integran el plan curricular de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ” (p. 8). El autor toma esta definición como un indicador para determinar el fracaso escolar, pues desde el punto de vista social, la reprobación ha sido conceptualizada por el bajo rendimiento de las y los estudiantes, en este caso, de quienes estudian el nivel medio superior.

La reprobación, solo puede concebirse como resultado de los actuales procedimientos de evaluación de los aprendizajes, que se practican como costumbre en la institución escolar; sin evaluación, difícilmente podría hablarse de reprobación (Reyes, 2005).

Algunos y algunas docentes, consideran normal cierta tasa de reprobación, la cual, puede ser aceptable en términos académicos, pero no es un problema fácil de resolver, ya que esta, en gran medida, tiene relación con factores múltiples y diversos; tales pueden ser: la falta de interés de los y las docentes por hacer sus clases más amenas y participativas; el profesorado atiende a grupos numerosos; perfiles inadecuados del personal docente; el alumnado no encuentra significativos los contenidos tratados en el aula; la lejanía espacial de las escuelas; el embarazo o matrimonio en adolescentes; la incorporación temprana a la vida laboral; la pobreza extrema; y, la poca comprensión de las autoridades educativas de la escuela. También sucede que, cuando un alumno o alumna ha terminado sus tres grados, pero adeuda alguna asignatura, no se le orienta adecuadamente para que pueda concluir sus estudios y, así, obtenga su certificado de estudios.

Desde el punto de vista psicológico, la reprobación tiene definición en la personalidad de él o la estudiante, así como, rasgos de competencias académicas, pero en esta investigación, solo se hará mención de estos aspectos dentro de los factores emocionales, como un indicador que conlleva a las y los jóvenes a no terminar sus estudios, o al abandono escolar.

En consecuencia, la reprobación es un fenómeno y un proceso dinámico, el cual, generalmente se desarrolla a lo largo del tiempo y, potencialmente, pueden confluir todos los factores sociales, económicos, culturales, escolares e institucionales, familiares, personales, cognitivos, afectivos y relacionales, experimentados a lo largo de un curso o ciclo completo de formación (Vidales, 2009).

b) La repitencia

El concepto de repitencia, es utilizado también para referirse a la reprobación, pero cuando por esta causa, el o la alumna tiene que cursar nuevamente una materia: “la repitencia, se entiende como la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al

ámbito académico” (González, 2006, p. 157). El autor considera que las causas de esta son, en su mayoría, factores académicos; no obstante, no se deben de dejar de lado los factores externos, los cuales representan un gran potencial para el abandono y la deserción escolar, los aspectos familiares, sociales, personales, inclusive los individuales, se deben de analizar y empatarlos con los aspectos académicos.

Las y los jóvenes que ingresan al bachillerato, dependiendo, entre otros factores, de su rendimiento estudiantil, tienen académicamente tres posibilidades: aprobar, reprobado o abandonar sus estudios; generalmente, el primer año del grado que se cursa, resulta crucial en la decisión de abandonar o proseguir los estudios y, con ello, es necesario su compromiso para concluirlos, lo cual, también se convierte en un factor determinante.

La repitencia, en este sentido, refleja en un cierto grado de atraso o rezago escolar. Es decir, “es la prolongación de los estudios sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa”, como lo menciona González (2005, p. 157). Si bien, no son conceptos nuevos, es más fácil medir el atraso escolar por la disponibilidad de la información de las y los alumnos.

c)El rezago educativo

El rezago educativo desde el contexto social, representa un déficit causado por diversas razones como: la pobreza extrema y la falta de oportunidades, carencias y restricciones, la falta de servicios básicos como salud, vivienda digna, acceso a la alimentación, y es de esperarse que estos elementos incidan negativamente en la asistencia escolar. En México, el medio rural es donde se presenta el mayor índice de rezago educativo; existiendo una población de jóvenes entre 15 y 19 años de edad con apenas la educación básica (Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE), 2019), lejos de eso, es más difícil llegar a estudiar un bachillerato, por lo que las metas de matriculación en este nivel son escasas.

El rezago, en el contexto académico, incluye algunos temas como la repitencia de asignaturas o algún curso, y que siguen siendo una situación previa para el abandono y deserción escolar; esto conlleva a que, en las instituciones, aumenten las estadísticas de jóvenes con algún curso reprobado, lo cual, implica que, además de su carga académica semestral, tienen que volver a cursar la materia reprobada, convirtiendo a los y las estudiantes en una cifra más del rezago educativo.

Las y los alumnos de primer grado, son particularmente vulnerables a este rezago y, de no resolverse, se orientan al abandono escolar; se estima que de cada 100 alumnos y alumnas que abandonaron la EMS, 61 % son de primer grado, 26

% de segundo, y 13 % de tercero (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2014, p. 28). Las y los alumnos de primer grado son particularmente vulnerables, debido a las dificultades para integrarse a un nuevo ritmo académico y social, a la falta de conocimientos y habilidades, y a su etapa de desarrollo emocional, entre otros aspectos. De ahí que el Movimiento contra el Abandono Escolar, haga hincapié en los esfuerzos de prevención hacia los y las estudiantes de nuevo ingreso (*Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la Educación Media Superior*).

Por otra parte, uno de los momentos más importantes y decisivos en la vida de las y los jóvenes en esta etapa estudiantil, se presenta al elegir la carrera que van a cursar después de culminar su bachillerato; esta es una decisión en la que, desafortunadamente, muchos y muchas se han equivocado, así que, deciden cursar otra carrera que sea de su gusto, lo cual implica, que se incremente el tiempo para culminar sus estudios. A esto también se le llama rezago.

d) El abandono y deserción escolar

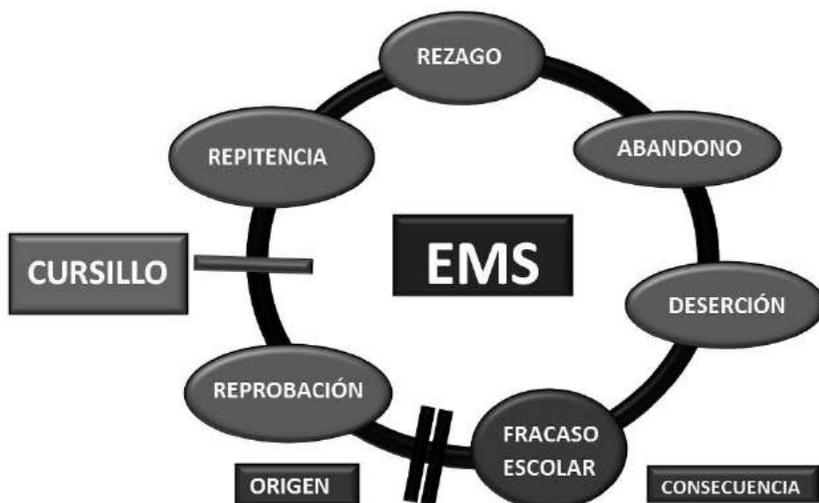
El abandono y la deserción escolar, son conceptos que estudiamos de manera conjunta porque van de la mano; pues se refieren a situaciones en las que el alumnado, después de un proceso educativo, deciden retirarse de su educación formal; debido a que no cumplen con los requisitos establecidos por las instituciones educativas, lo que trae como consecuencia, que no se sientan seguras, ni seguros de retomar sus estudios.

Ante este panorama, en esta investigación se realizará una clasificación de los factores, para definir la situación actual y analizarlos, así como establecer su relación con el proceso educativo de las y los estudiantes que presenten estos problemas en la Preparatoria de la UAZ.

La estrategia

En la UAZ, específicamente en la Unidad Académica de Preparatoria han realizado una estrategia, en la cual, se promueve una opción para evitar el fracaso escolar: el “cursillo”. Este aparece como una estrategia para que entre la etapa de la reprobación y la repitencia, se detenga este ciclo de fracaso escolar, y el alumnado logre concluir el grado académico (dependiendo de las condiciones) y, con ello, a su vez, disminuyan los indicadores de abandono y deserción en la EMS a nivel institucional, regional, estatal y nacional.

Figura 15. 2. Ciclo del fracaso escolar y el cursillo.



FUENTE: Elaboración propia a partir de reflexiones de trabajo, de asesoría y lectura de textos.

El cursillo, dentro del ciclo del fracaso escolar, se inserta de manera estratégica, para minimizar que las y los alumnos reprobren las materias y abandonen sus estudios. Esta estrategia ha sido aprovechada por usos y costumbres, ya que, no está expresada dentro del reglamento escolar de la UAZ.

El cursillo, es un curso de regularización, en el que las y los alumnos realizan el recursamiento de la materia reprobada del semestre inmediato anterior, cuyo objetivo es mejorar el aprendizaje, así como, la acreditación de dicha materia y, forma parte del mapa curricular de cualquier alumno y/o alumna inscrita a la Unidad Académica de Preparatoria de la UAZ; cabe señalar que esta, es la quinta y última oportunidad para aprobar la materia en cuestión, expresándolo de la siguiente manera:

- 1) Exámenes parciales.
- 2) Examen ordinario.
- 3) Examen extraordinario.
- 4) Examen a título de suficiencia.
- 5) **CURSILLO.**

Las primeras 4 oportunidades están representadas en el Reglamento Escolar General de la UAZ.

El Cursillo no está reglamentado dentro de la normatividad de la UAZ.

Evidentemente, este recurso optado por algunas instituciones, tiene detrás de él, unos problemas educativos que complejizan las soluciones que se deben emplear para resolver el ciclo del fracaso escolar; hasta este momento, es esta, la última puerta para las y los estudiantes; quienes enfrentan el problema de “la repetición de la asignatura reprobada mediante un cursillo o del grado o ciclo completo reprobados se ha definido como la única solución interna que ha encontrado la escuela para lidiar con el problema del no-aprendizaje o de la mala calidad de dicho aprendizaje” (Vidales, 2013, p. 4).

Conclusiones

El diseño de esta investigación parte de la exploración de este objeto de estudio, el cual, no ha sido terminado, se tienen escasas indagaciones y se desconocen las principales variables que limitan la estructuración del conocimiento, en cuanto al funcionamiento del cursillo. El acercamiento a este estudio de caso que se presenta, pretende informar sobre las generalidades respecto de esta estrategia utilizada para minimizar el fracaso escolar; la aportación por parte de la Unidad Académica de Preparatoria de la UAZ, aclara, parcialmente, el panorama que envuelve a un estudiantado que atraviesa por diferentes etapas, las cuales, en la mayoría de las ocasiones, se vuelve en su contra.

La responsabilidad de parte del profesorado, así como de las autoridades universitarias, debe ir en concordancia con los problemas que estas generaciones estudiantiles del siglo XXI manifiestan, ya que, no se trata únicamente de evitar que se queden en el ciclo de fracaso escolar, apoyándoles cuando se encuentran en una situación de repitencia, rezago, y/o abandono, sino de generar diversas estrategias que de manera integral, les aporten elementos educativos suficientes para continuar con sus estudios profesionales y, así, egresar ciudadanos y ciudadanas que sean agentes de cambio positivo para nuestra nación.

Referencias

- Del Valle, M. (2010). *La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impacto en los grados siguientes*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). (2018). Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=01yxXv6>, abril de 2019.
- Garza S. (2000). *Determinación de los factores que propician la deserción escolar en el Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo*. (Tesis de Maestría). Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- González, L. (2005). *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*. Perú: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *La educación obligatoria en México*. México: INEE.
- Ley General de Educación, en Diario Oficial de la Federación. 13 de julio de 1993. Reformada DOF 11-09-2013, 01-06-2016, 22-03-2017.
- Otero, H. (2013). *El examen, herramienta fundamental para la evaluación certificativa*, España: Universidad de Vigo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE- Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>, abril de 2019.
- Padilla, R. (2007). *El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido?* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pieck E. & Viciente M. (2017). *Abriendo horizontes: estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2017.
- Reyes, M. (2005). Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. Núm. 39. México. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Salinas, B. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior*. Universitat de València: Servei de publicacions de la UV. Valencia.
- SEP (2014). *Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 7, Núm. 4, pp. 321-341.

16

¿Pedagogías sostenibles? Apuntes de un enfoque decolonial de enseñanza-aprendizaje en la educación superior

Fredrik Olsson



Introducción

Este estudio, es una exploración inicial y teórica de un enfoque decolonial a la enseñanza-aprendizaje en la educación superior, en un contexto nórdico. El objetivo es ir más allá de las nociones liberales de diversidad e inclusión que están implícitas en las normativas nacionales y locales de la ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia a la educación universitaria.

Quisiera ofrecer una mirada más cercana a la crítica de y las soluciones, a la inscripción de la universidad occidental en “la estructura triangular de la colonialidad” (Castro-Gómez, 2007, p. 79), a partir del trabajo del colectivo Modernidad/Colonialidad, así como, algunas otras propuestas de enfoques decoloniales a la docencia superior en el Norte Global. Con este fin propongo hacer un análisis de la normativa de la ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior en Suecia, así como una reflexión sobre algunas de las propuestas decoloniales más llamativas de las últimas dos décadas. La meta final de un enfoque decolonial a la pedagogía universitaria, sería la transformación de las prácticas epistémicas de la enseñanza-aprendizaje, para crear una universidad –y, por ende, sociedad– social, cultural y ecológicamente sostenible, basada en la noción de justicia social de Fraser (2005).

Trabajar dentro del marco modernidad/colonialidad/decolonialidad en una universidad europea conlleva, como ha dicho Maldonado-Torres (2012), un compromiso con un “espacio epistemológico del Sur dentro de un contexto del Norte” (p. 100).¹ Mi propia posicionalidad es como hombre blanco trabajando en la academia en Suecia. Por otra parte, hay que estar consciente de que hay diferentes concepciones del término “decolonial”, que amenazan con diluir el poder subversivo de este concepto. Pienso que es importante continuar el diálogo acerca de las cuestiones “blandas” de diversidad e inclusión, ya que, estos términos son omnipresentes en el debate pedagógico actual. No obstante, como iré argumentado en el presente trabajo, si realmente queremos transformar las condiciones actuales para una educación universitaria más sostenible, será necesario llevar este diálogo hacia la decolonización de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Modernidad/colonialidad/decolonialidad

La aproximación teórica de este artículo toma su punto de partida en el trabajo sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad de un colectivo latino y latinoamericano de investigadores e investigadoras en filosofía, sociología, antropología,

¹ Las traducciones al español son mías.

economía y literatura de los años 1990 en adelante, tales como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, María Lugones, Santiago Castro Gómez, Enrique Dussel y Ramón Grosfoguel.

Primero, quisiera hacer la distinción entre colonialismo y colonialidad. Mientras que el colonialismo, oficialmente terminó con la independencia política de las colonias europeas durante el siglo XIX y XX, la colonialidad sigue existiendo como la estructura subyacente global o la matriz colonial de poder (Quijano, 2000), también conocida como el lado más oscuro de la modernidad occidental (Dignolo, 2011) o la sombra de la modernidad (de Oliveira Andreotti, Stein, Ahenakew, & Hunt, 2015). Desde el Renacimiento y la conquista de las Américas, el lado “luminoso” y “brillante” de la modernidad —el discurso de progreso y el proyecto civilizador del occidente— han requerido la imposición sistemática de violencia sobre otros seres humanos y los animales, así como, la extracción de los recursos naturales de la tierra. Grosfoguel (2012) propone la noción de “sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal occidentalista/cristianista” (p. 81), compuesto por la intersección de múltiples estructuras globales de poder y jerarquías epistémicas, raciales, étnicas, sexuales y de género, entre otras más.

Desde esta perspectiva, Castro-Gómez (2007) ve la universidad occidental como la culminación del proyecto moderno, inscrita en una estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser (la experiencia vivida por la colonización), la colonialidad del poder (las formas modernas de dominación y explotación) y la colonialidad del saber (la producción de conocimiento para la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales). Es más, Castro-Gómez (2007) sostiene que la universidad occidental, por su estructura arborescente, así como por sus divisiones disciplinarias, reproduce una visión colonial del mundo que llama “la *hybris* del punto cero” (p. 79): el lugar no situado de un sujeto cartesiano omnisciente y no corporizado de racionalismo universalista. Como afirma Grosfoguel (2012): “Western universities are provincial in their scope while claiming to be valid for all humanity beyond time and space —that is, while pretending to be universal.” (p. 82).

Con la noción de universidad occidental, no me refiero solo a los sistemas europeos o angloamericanos de educación universitaria, sino también —y en primer lugar— a la forma dominante de educación superior en el mundo. Así, por ejemplo, aunque los Países Nórdicos han tenido una posición geopolítica marginal, sobre todo, a partir del siglo XIX, la historia y la sociedad de Escandinavia y sus universidades son inseparables del resto de Europa y sus colonias y, por ende, de la diferencia colonial entre el Sur Global y el Norte Global (Suárez-Krabbe, 2012).

La ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior: el ejemplo de Suecia

Desde la perspectiva del pensamiento indígena decolonial, en el artículo “Mapping interpretations of decolonisation in the context of higher education”, de Oliveira Andreotti et al. (2015) trazan una cartografía social de las respuestas a la sombra de la modernidad. Identifican cuatro espacios discursivos de enunciación: el espacio de “todo está genial” (*the “everything is awesome” space*), el espacio de “reforma blanda” (*the “soft-reform” space*), el espacio de “reforma radical” (*the “radical reform” space*) y el espacio de “más allá de la reforma” (*the “beyond-reform” space*) (Oliveira Andreotti et al., 2015, pp. 25-30).

En Suecia, promover la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior, ha sido un requisito para las universidades desde el proyecto de ley, sobre una educación superior abierta en 2001. Más recientemente, la mayoría de las universidades del país también han adoptado la idea de la ampliación de las oportunidades de permanencia en la educación superior, para mantener a las y los estudiantes durante toda la carrera (retención) y prepararles para una futura vida laboral, tal y como se recomienda en el último informe del Consejo Sueco de Educación Superior (Swedish Council for Higher Education (UHR), 2016).

La ampliación de las oportunidades de permanencia en la educación superior es el término más abarcador, puesto que suele tocar aspectos del trabajo de igualdad bajo la Ley de Discriminación,² que tiene como objetivo prevenir y eliminar la discriminación en la sociedad y promover la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, independientemente de sexo, identidad o expresión transgénero, pertenencia étnica, religión u otra creencia, discapacidad, orientación sexual o edad.³

La ampliación de las oportunidades de permanencia en la universidad, aquí definida como la responsabilidad social de asegurar que la diversidad en la sociedad se refleja en la educación superior (UHR, 2016), se enfoca en los grupos cuantitativamente desfavorecidos. Normalmente, se traduce como clase social (de familia de bajo nivel de estudios y/o bajos ingresos) y origen extranjero; aunque, a veces también se incluye el género legal (en algunas carreras dominan

² Corresponde a cada universidad hacer su propio plan de anti-discriminación a partir de la legislación y las recomendaciones del gobierno. El trabajo en contra de la discriminación en la universidad comprende, tanto a los y las estudiantes como a los y las empleadas, independientemente de que sean nacionales o internacionales.

³ Puede observarse que el sistema legal sueco, “raza” no existe como categoría. Con “pertenencia étnica” se refiere, tanto al origen étnico como al origen nacional de las personas, así como a la pigmentación de la piel y otras características similares.

los hombres, en otras las mujeres). No obstante, en las normativas nacionales y locales, la inclusión muchas veces se justifica con la idea de que beneficia a todo el mundo; no solo a las personas destinadas en el acto de incluir, sino también a los y las estudiantes que ya se encuentran dentro de la academia, lo que podemos leer como el discurso neoliberal de la diversidad como un bien (cf. de Oliveira Andreotti *et al.*, 2015).

Desde una perspectiva decolonial, la ampliación de las oportunidades de permanencia en la educación superior, es necesaria, pero no suficiente: perteneciendo al espacio de reforma blanda, hay pocos intentos de desafiar las relaciones estructurales de poder. Además, siguiendo a Martinsson (2009), los documentos normativos tienden a perpetuar las diferencias, puesto que se da la bienvenida a los “otros” (los grupos tradicionalmente desfavorecidos) a una posición predefinida, en este caso la clase media blanca, y sin cambiar las estructuras.

Tanto las políticas nacionales como las locales, muchas veces mencionan la necesidad de incluir aspectos de la pedagogía crítica como un juego de herramientas para la ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia en la academia.⁴ La pedagogía crítica, aquí en cuestión, un enfoque eminentemente sueco denominado *normkritik* e inspirado por la pedagogía de género y la pedagogía queer, promueve la apertura hacia una pluralidad de saberes y como tal, en cierta medida reconoce la colonialidad epistémica.⁵ Esto sitúa la ampliación de las oportunidades de permanencia en la educación superior en el espacio de reforma radical de conflicto antagónico. No obstante, la pedagogía basada en la idea de *normkritik* no siempre toma en cuenta la categoría de clase social, en parte por su estrecha conexión con los aspectos legales del trabajo de igualdad, muchas veces basadas en la persona, y el hecho de que clase social no es ninguno de los motivos cubiertos por la Ley de Discriminación (UHR, 2016).

Asimismo, en la actualidad, en su forma institucionalizada, el *normkritik* tiende a manifestarse como diluida, sin el lado crítico y el objetivo transformador de las estructuras sociales (Björkman & Bromseth, 2019). Es más, esta forma autóctona de pedagogía crítica es un área poco desarrollado en la educación superior, puesto que la mayoría de la investigación sobre el tema se ha centrado en

⁴ Ejemplos son el informe del Consejo Sueco de Educación Superior (UHR, 2016), los documentos normativos de la Universidad de Gotemburgo (GU 2016 a, 2016 b) y la Asociación de Instituciones Suecas de Educación Superior, que ha publicado un documento con recomendaciones para cursos de desarrollo pedagógico de docentes universitarios (Association of Swedish Higher Education Institutions (SUHF), 2016).

⁵ El término sueco *normkritik* carece de una traducción establecida al español. Lo más cercano sería la pedagogía queer, aunque no son sinónimos. En inglés, a veces se habla de *norm criticism* o *norm-critical pedagogy*, pero tampoco existe una traducción oficial del término a este idioma.

la escuela y la educación infantil.⁶ Puede mencionarse que la ampliación de las oportunidades de permanencia en la educación superior, es otra área en necesidad de más investigación.⁷

Para crear una universidad social, cultural y ecológicamente sostenible, libre de racismo, sexismo y homofobia, hace falta una pluralidad de enfoques. Ahora bien, para pensar desde el espacio de más allá de la reforma —más allá de la modernidad occidental y su lado sombrío— no es suficiente la ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia. Tenemos que decolonizar las pedagogías de la universidad occidental (cómo enseñamos y aprendemos), concluyen Icaza y Vázquez (2018) en un artículo sobre su trabajo en la Comisión de Diversidad en la Universidad de Ámsterdam, pero como Bhambra, Gebrial y Nişansioğlu (2018) observan desde un contexto británico, la relación entre la colonialidad y la pedagogía es “muy poco estudiada” (p. 3).

Propuestas decoloniales a la enseñanza-aprendizaje en la educación superior

De acuerdo con Icaza y Vázquez (2018), propongo una definición extendida del concepto de diversidad que abarca no solo *quién* tiene acceso a la universidad (diversidad demográfica), sino también el *qué* y el *cómo* de las prácticas epistémicas (diversidad epistémica). Quisiera añadir, además, *por qué* y *para quién*, es decir, a quién beneficia. Para Mignolo (2009), todos los saberes están situados, y tenemos que hacer las preguntas *quién*, *cuándo* y *por qué* están construyendo saberes. Mignolo (2009) propone el concepto de desobediencia epistémica, que describe como el acto de “desarticular de la ilusión de la epistemología de punto cero” (p. 160). Decolonizar la universidad occidental conllevaría cuestiones de acceso, organización institucional, currículo, prácticas de enseñanza y aprendizaje e interacción con la sociedad que nos rodea, en particular con la comunidad local.

Quisiera seguir con una reflexión sobre algunas propuestas, que se han hecho desde el espacio de más allá de la reforma y, que nos podrían ayudar a conformar un enfoque decolonial para la enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Castro-Gómez (2007), propone dos conceptos para superar la visión colonial del mundo, implícita en las divisiones disciplinarias y la estructura arborescente. El primero es la “transdisciplinarietà”, basada en el “principio del tercio in-

⁶ Un ejemplo de la literatura existente para la educación superior es el Manual Kalonaityté (2014), que se usa en algunos cursos de desarrollo profesional de docentes universitarios y universitarias.

⁷ Véase (UHR, 2016).

cluido” (p. 86), que busca una lógica inclusiva y nos permitiría ir “más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento de la modernidad” (p. 90). El segundo concepto es la “transculturalidad” (p. 90), con la que se entablaría diálogos con aquellos conocimientos no-occidentales que “fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado ‘míticos’, ‘orgánicos’, ‘supersticiosos’ y ‘pre-rationales’” (p. 90). Castro-Gómez (2007), Grosfoguel (2007) y Boidin, Cohen y Grosfoguel (2012) coinciden en la idea de la búsqueda de un enfoque “pluri-veral” al saber (en lugar de “uni-versal”), a través de un diálogo horizontal y liberador entre diferentes tradiciones de pensamiento y, a través, de las disciplinas y las culturas.

Una propuesta concreta y sumamente interesante en el contexto del norte de Europa es la de la Comisión de Diversidad de la Universidad de Ámsterdam, que viene resumida por Icaza y Vázquez (2018). A través de su trabajo institucional con la diversidad, la inclusión y la anti-discriminación en esta universidad, Icaza y Vázquez (2018) destacan tres herramientas centrales para superar epistemologías dominantes: las pedagogías de la “posicionalidad”, la “relacionalidad” y la “transicionalidad”. La práctica de la posicionalidad consta de revelar la ubicación geopolítica del saber, incluso cuando la profesora o el profesor enseña el canon, y llamar la atención a la particularidad y el carácter provinciano de los textos de los “grandes maestros o maestras”, en vez de suponer la posición universal del punto cero. La relacionalidad es la transformación de las relaciones en el aula y la universidad hacia un reconocimiento digno de la diferencia. De esta manera, se reconoce que la diversidad es enriquecedora para la enseñanza y el aprendizaje, pero sin que se transforme en “discriminación-como-exhibición” (Icaza & Vázquez, 2018, p. 121).

Icaza y Vázquez (2018) también subrayan la necesidad de una pedagogía de la transicionalidad, que consiste en relacionar las prácticas epistémicas de la universidad con las condiciones actuales en el mundo y tratar la cuestión del sentido de los conocimientos adquiridos, sobre todo, en relación con la comunidad local.

Un enfoque diferente y complementario, que más tarde fue retomado por Suárez-Krabbe (2012), se encuentra en Maldonado-Torres (2006). Este define el concepto de “coyotismo epistémico”, como la introducción de “teorías e ideas que normalmente son prohibidos o excluidos de las aulas de la academia en las universidades y centros formales de aprendizaje” (Maldonado-Torres, 2006, p. 16).

Para terminar, quisiera destacar el diálogo transdisciplinario y transcultural con una llamada a la apertura hacia otros enfoques, que a pesar de no usar el término decolonial puedan ubicarse dentro del espacio de reforma radical e, incluso, el espacio de más allá de la reforma. Esto es el caso del trabajo de Grant y McKinley (2011), sobre la dirección de tesis doctorales de estudiantes de la etnia

maorí/Māori en Nueva Zelanda/Aotearoa. Desde el enfoque del pensamiento indígena, estudian cómo la historia y la localidad “tiñen” la pedagogía del doctorado, la dinámica entre la universidad y la comunidad local, así como, entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento indígena. Esto abre para una posible transformación, no solo de la doctoranda o el doctorando, sino también del tutor o de la tutora y el canon occidental; las autoras concluyen: “The intimate pedagogies across culture afforded by the multifarious arrangements within doctoral education offer rich possibilities for transformation, not only for the student but for the supervisor and the traditional western canon as well” (Grant & McKinley, 2011, p. 385).

Conclusiones

Como he ido apuntando, este artículo parte del marco teórico del grupo de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano, pero desde el contexto nórdico. Para el ejemplo de Suecia, he tomado como punto de partida el último informe nacional sobre el trabajo con la ampliación del acceso y la participación a la educación superior. Aunque es importante hacer lecturas atentas y críticas de documentos normativos, como sostiene Ahmed (2005, 2012), su concepto de “no-performatividad” de los actos de habla institucionales también muestra las limitaciones de este procedimiento. Un área de investigación futura es lo que Ahmed (2012) llama la etnografía de textos, un método empírico para trazar el “trabajo” que hacen los documentos normativos y que consiste en seguirlos en su camino por las instituciones para ver cómo se mueven y cómo se quedan atorados.

Las diferentes propuestas decoloniales a la enseñanza-aprendizaje en la educación superior que he discutido brevemente en el presente trabajo son solo algunos de los ejemplos más destacados de lo que se ha hecho en este campo de estudio en las últimas dos décadas. No hay ningún “arreglo fácil” o manera única para encaminar la pedagogía hacia la decolonización de la universidad occidental. Es más, los procesos serán necesariamente contextuales y el resultado de un diálogo abierto desde abajo. Con este trabajo se espera seguir el diálogo acerca de la búsqueda y desarrollo de otros enfoques y herramientas útiles de diferentes partes del mundo para una universidad social, cultural y ecológicamente sostenible.

Referencias

- Association of Swedish Higher Education Institutions (SUHF). (2016). *Recommendations on general learning outcomes for the teaching qualifications required for employment as academic teacher and on mutual recognition*. Estocolmo: SUHF. Recuperado el 22 de marzo de 2020 de <https://suhf.se/publikationer/rekommendationer/>
- Ahmed, S. (2005). *The non-performativity of anti-racism*. *Borderlands e-journal*, Vol. 5, Núm. 3, sin paginación. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de http://www.borderlands.net.au/vol5no3_2006/ahmed_nonperform.htm
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Bhambra, G. K., Gebrial, D., & Nişansioğlu, K. (2018). Introduction: Decolonising the University? En Bhambra, G. K., Gebrial, D., & Nişansioğlu, K. (Eds.), *Decolonising the university*, (pp. 1-15). Londres: Pluto Press.
- Björkman, L., & Bromseth, J. (2019). Introduktion. En Björkman, L., & Bromseth, J. (Eds.) *Normkritisk pedagogik*, (pp. 15-40). Lund: Studentlitteratur.
- Boidin, C., Cohen, J., & Grosfoguel, R. (2012). Introduction: From university to pluriversity. A decolonial approach to the present crisis of western universities. *Human architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, Vol. X, Núm. 1, pp. 1-6.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- De Oliveira Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonisation in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Vol. 4, Núm. 1, pp. 21-40.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, Núm. 36 (nov-dic), pp. 69-88.
- Grant, B., & McKinley, E. (2011). Colouring the pedagogy of doctoral supervision: considering supervisor, student and knowledge through the lens of indigeneity. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 48, Núm. 4, pp. 377-386.
- Grosfoguel, R. (2012). The dilemmas of ethnic studies in the United States: Between liberal multiculturalism, identity politics, disciplinary colonization, and decolonial epistemologies. *Human architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, Vol. X, Núm. 1, pp. 81-90.

- Icaza, R., & Vázquez, R. (2018). Diversity or Decolonisation? Researching Diversity at the University of Amsterdam. En Bhambra, G. K., Gebrial, D., & Nişansioğlu, K. (Eds.). *Decolonising the university*, (pp. 108-128). Londres: Pluto Press.
- Kalonaitytė, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Maldonado-Torres, N. (2006). Post-continental philosophy: Its definitions, contour, and fundamental sources. *Worlds & Knowledges Otherwise*, Vol. 1, Núm. 3, pp. 1-29.
- Maldonado-Torres, N. (2012). The crisis of the university in the context of neoapartheid: A view from ethnic studies. *Human architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, Vol. X, Núm. 1, pp. 91-100.
- Martinsson, L. (2009). Social mångfald? Om förutsägbar bildning och om demokrati som sätter värden på spel. *Tidskrift för genusvetenskap*, Vol. 1, pp. 43-58.
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, Vol. 26, Núm. 7-8, pp. 159-181.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, Vol. 5, Núm. 2, pp. 342-386.
- Suárez-Krabbe, J. (2012). 'Epistemic coyotismo' and transnational collaboration: Decolonizing the Danish University. *Human architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, Vol. X, Núm. 1, pp. 31-44.
- Swedish Council for Higher Education (UHR). (2016). *Kan excellens uppnås i homogena grupper?* Stockholm: UHR. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2016/uhr-kan-excellens-uppnas-i-homogena-studentgrupper.pdf
- University of Gothenburg (GU). (2016a). *Policy for widening access and participation*. Gotemburgo: University of Gothenburg. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1675/1675217_policy-for-widening-access-and-participation.pdf
- University of Gothenburg (GU). (2016b). *Action plan for widening access and participation*. Gotemburgo: University of Gothenburg. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1675/1675216_action-plan-for-widening-access-and-participation.pdf

17

Caracterización de proyectos de desarrollo profesional en la Maestría en Matemática Educativa de la UAZ

*José Iván López Flores
Carolina Carrillo García
Eduardo Carlos Briceño Solís*



Introducción

Desde su creación, una de las ideas que guiaron el diseño de la Maestría en Matemática Educativa (MME) de la Unidad Académica de Matemáticas (UAM) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), es que la Matemática Educativa (ME), es una disciplina científica que puede proveer una fuente de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina, en los diferentes niveles educativos (básico, medio y superior).

La MME fue evaluada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y se encuentra incorporada al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) desde sus inicios, en el año 2012. Dado el perfil de ingreso que se contempló para las y los estudiantes del posgrado y las descripciones provistas por el CONACYT de los posgrados de investigación y profesionalizantes, se eligió desarrollarla como un posgrado profesionalizante. Los documentos base del PNPC señalan que un posgrado profesional tiene dos características fundamentales: primero, que el egresado o la egresada tiene un conocimiento profundo sobre una disciplina específica y, segundo, que ese conocimiento es aplicable directamente a su práctica profesional (Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), 2015).

Uno de los señalamientos hechos por el CONACYT, en la primera evaluación de la maestría, fue que los posgrados de orientación profesional deberían diversificar sus formas de titulación. Sin embargo, es pertinente destacar que en la nación no existen trabajos que caractericen los productos que emergen de los posgrados profesionalizantes. Por lo tanto, se atendió esta observación, con base en la interpretación del Núcleo Académico Básico (MME, 2011). Como se puede observar en el Programa de Estudios de la MME, actualmente, existen tres modalidades de titulación: tesis (en el sentido tradicional del término, investigaciones), proyecto de desarrollo profesional y estancia profesionalizante.

Con seis generaciones egresadas hasta el momento, se ha producido una cantidad considerable de trabajos de titulación de diversa índole; que consideramos necesario analizar para generar conocimiento, en torno a lo que se está desarrollando y, que a su vez, esto permita proponer nuevas caracterizaciones y lineamientos específicos para estos trabajos, con base en los hallazgos y en la experiencia en sus desarrollos. Con 47 trabajos defendidos, 35 han sido desarrollados en la modalidad de tesis, 11 en la modalidad de proyecto de desarrollo profesional y uno como estancia profesionalizante.

Como se mencionó anteriormente, los proyectos en la modalidad de tesis se han desarrollado como investigaciones en sentido estricto; los proyectos de desarrollo profesional han partido del supuesto de la realización de adecuaciones

dentro del salón de clases del o la maestrante que desarrolla el trabajo de titulación y reporta lo observado a partir de dichos cambios, realizados en un periodo de alrededor de tres meses, desde su perspectiva como docente.

La estancia profesionalizante se caracteriza por realizar una estancia en otra institución, con una duración mayor a 3 meses, con la finalidad de observar, aplicar o experimentar alguna actividad relacionada con su objeto de estudio. Solo se ha implantado en una ocasión y el objetivo desarrollado fue la observación de la metodología de trabajo en centros especializados, en la atención de una población particular.

Existen numerosos manuales de metodología de investigación que pueden servir como guía para la realización de una tesis; por otro lado, un solo trabajo desarrollado como estancia profesionalizante, no permite observar patrones, similitudes o diferencias en su realización y en el tipo de resultados obtenidos; por tanto, dadas las opciones elegidas por los egresados y egresadas de la MME, es de particular interés en esta investigación, abordar el estudio de los trabajos denominados “Proyectos de desarrollo profesional”. Ante ello, el objetivo perseguido fue identificar las características comunes y las intrínsecas a este tipo de proyectos, presentando los resultados de una investigación documental sobre un conjunto de proyectos realizados por estudiantes de la MME de la UAM-UAZ, en el periodo de 2012 a la actualidad.

Aproximación teórica. Posgrados profesionalizantes

Para entender la naturaleza de estos posgrados, presentamos la descripción dada por el PNPC:

Los posgrados profesionales por su naturaleza varían considerablemente entre ellos en el tiempo de dedicación de los estudiantes a los programas; algunos son de tiempo parcial (con períodos cortos de asistencia y/o elementos de aprendizaje a distancia); otros son fundamentalmente presenciales, mientras que otros están basados principalmente en investigación de campo; unos con mayor énfasis en prácticas y otros dirigidos a profesionales con experiencia que requieren nuevas habilidades y conocimientos (PNPC, 2015, p. 9).

En lo internacional, el posgrado profesionalizante tiene una larga tradición, sin embargo, en lo nacional es relativamente nuevo, si acaso de la década pasada.

La experiencia internacional señala que los programas con orientación profesional tienen su origen en la insatisfacción con los posgrados de investigación

como fuente de cualificación apropiada para trabajos fuera de la academia (Green y Powell, 2005). Han sido tres las áreas que más programas con orientación profesional tienen: las ingenierías, la educación y la psicología, debido quizá al alto grado de aplicabilidad del conocimiento generado (Powell & Long, 2005).

El posgrado con orientación profesional, con particular énfasis en el doctorado, ha sido objeto de estudio en diversas regiones del mundo. Por ejemplo, Kot y Hendel (2012) examinan la emergencia y crecimiento de los doctorados profesionales en Estados Unidos de Norteamérica (EE. UU.), Reino Unido (RU), Canadá y Australia; como principal hallazgo, tuvieron de inicio la dificultad de definir qué es un doctorado profesionalizante.

Servage (2009) se centra en los cambios en las políticas en lo que a los programas se refiere en Australia, EE. UU. y RU; concluye con algunas reflexiones sobre los impactos de la política en aquellos, cuyas vidas, finalmente son moldeadas por ella: estudiantes, graduadas y graduados que pueden estar decepcionados al descubrir que la teoría del capital humano no cumple su promesa de posición y prosperidad para los trabajadores y las trabajadoras más educadas de la sociedad.

La dificultad para definir un doctorado profesionalizante es señalada por algunos autores, como Taylor (2008), quien presenta diversas caracterizaciones al respecto. Entre ellas, es de destacar una enfocada hacia la forma de evaluación o defensa del grado:

Trabajo del curso y disertación: normalmente por tareas (pero también por proyectos cortos, proyectos grupales, presentaciones y exámenes formales) seguidos de una disertación (que muestra un conocimiento de la investigación actual y, posiblemente, una adición al conocimiento);
Evaluación de portafolio: una gama de tareas, a menudo de diferente duración, que pueden o no basarse en un tema común (pero sin una disertación formal o con una disertación muy reducida) y que muestran un conocimiento de la investigación y, posiblemente, una adición al conocimiento;
Trabajo de curso y tesis: tareas relativamente cortas, seguidas de un importante proyecto de investigación y tesis (que normalmente requieren una adición al conocimiento y el potencial de publicación) (Taylor, 2008, p. 70).

Afirma también que esta diversidad causa confusión en las universidades, por parte de académicos, académicas, personal administrativo e, incluso, en los empleadores y empleadoras.

En este momento tenemos una descripción interna de las modalidades de titulación de nuestro posgrado; pero no existe una caracterización general que sea de utilidad, tanto a los y las estudiantes del posgrado de ME como para los de

otros posgrados afines, que les permita definir el tipo de trabajo que realizarán. Esto tiene como consecuencia, que puedan existir diversas interpretaciones que representen una dificultad extra al momento de sustentar su trabajo. El análisis de lo que, a lo largo de seis generaciones se ha realizado en nuestro posgrado, puede iniciar la reflexión y debate, en torno a lo que implican o (deben implicar) los proyectos de desarrollo profesional en ME.

De acuerdo con la literatura revisada, existe diversidad de elementos que componen un trabajo de titulación; partiendo de la naturaleza de los trabajos generados en la MME, para desarrollar una primera clasificación o caracterización se optó por considerar los siguientes aspectos:

- Motivación: de qué naturaleza es la motivación inicial del trabajo, profesional, teórica, personal.
- Marco teórico: si es de naturaleza cognitiva, social, cultural, con énfasis en lo didáctico.
- Metodología: si es exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. Si es experimental o no. Si se desarrolla en su práctica como profesional. Observación *in situ* o de laboratorio.
- Alcances del trabajo: analizar los resultados que se han presentado, si se desarrolla conocimiento profesional o científico, o ambos.
- Área de la matemática en que se insertan y nivel educativo atendido desde el proyecto de desarrollo profesional.

Metodología

Para el análisis de los trabajos elegidos se instrumentó el Análisis de contenido. Es una metodología que, partiendo de unos campos o caracterizaciones que emergen de alguna teoría, clasifica documentos o partes de ellos, con el propósito de encontrar regularidades (Krippendorff, 2018).

Descripción de los procedimientos a realizar

Para la realización del análisis de los trabajos seleccionados, acorde con lo señalado por Krippendorff (2018), se llevaron a cabo las siguientes tareas:

- Localización y clasificación de las fuentes documentales.
- Construcción de un libro de códigos adecuado.
- Diseño del instrumento de análisis.
- Llenado de los instrumentos.
- Interpretación de los resultados.
- Escritura de reporte.

Los trabajos declarados como proyecto de desarrollo profesional son en total once, se decidió para efectos de este documento elegir cinco de ellos, que cumplieran los siguientes criterios: que fueran trabajos desarrollados y defendidos por egresados y egresadas de la MME-UAM-UAZ, dentro del periodo de 2014 (año de egreso de la primera generación de este posgrado) a enero de 2019 (cubriendo en total cinco generaciones), y que se declarara explícitamente que son proyectos de desarrollo profesional.

De esta forma, en la Tabla 17. 1 se presentan los trabajos seleccionados.

Tabla 17. 1. Proyectos de desarrollo profesional.

Código del trabajo / nombre del proyecto	Año de examen profesional
T1. La modelación como eje para la implementación de un laboratorio tecnológico en un aula de bachillerato.	2014
T2. La evolución del uso de la modelación en un laboratorio de ecuaciones diferenciales en un aula de ingeniería.	2015
T3. Diseño e implementación de una secuencia de aprendizaje con el uso de GeoGebra en la aplicación de la derivada a nivel bachillerato.	2017
T4. Actividades con tecnología para las clases de matemáticas del primer grado de secundaria.	2018
T5. Análisis cognitivo del concepto ecuación cuadrática y su solución en el nivel secundaria.	2018

FUENTE: (Elaboración propia a partir del análisis de las tesis).

Dichos trabajos fueron sometidos al análisis de contenido, usando la categorización inicial presentada en la sección de la aproximación teórica.

Resultados

En el caso relativo a la sección de motivaciones tenemos los siguientes resultados:

Tabla 17. 2. Motivaciones iniciales declaradas

Código del proyecto	Motivaciones declaradas	Naturaleza de la motivación
T1.	Desarrollar un laboratorio usando teléfonos celulares con cámara, computadoras con un determinado software y llevar a cabo las actividades dentro de las clases normales de cálculo en bachillerato esperamos sea un elemento para motivar al docente a modificar su práctica.	Profesional (Atracción por la tecnología).
T2.	Mostrar un cambio en el tradicional discurso y tratamiento que se suele dar en esta materia. Además de reflexionar sobre la práctica del docente al impartir dicho laboratorio.	Profesional (Cambio del discurso tradicional).
T3.	Este proyecto se plantea como un proyecto de desarrollo profesional en el cual el fin principal es una mejora de mi práctica como profesor de matemáticas, tanto las reflexiones iniciales, acerca de la forma en cómo está presente este tema en mi aula, como el planteamiento del diseño final vienen impregnadas de esta idea.	Profesional (Mejora de la práctica).
T4.	Como parte esencial en mi desarrollo profesional es importante entender que para ser un mejor profesionalista es necesario ampliar mis conocimientos y especializarme en aquellos que son fundamentales para mi práctica docente.	Profesional (Ampliación de conocimientos y especialización).
T5.	Lo que motiva la realización de este estudio es que en mi experiencia como profesora de matemáticas en el nivel secundaria, he detectado que los estudiantes presentan dificultades en aprender los conceptos en álgebra, en específico con ecuaciones cuadráticas. Me interesa saber ¿cómo los estudiantes de secundaria construyen cognitivamente el concepto de ecuaciones cuadráticas? para poder ayudarlos por medio de actividades que fomenten el desarrollo de la construcción cognitiva de este concepto, ya que a lo largo de su vida estudiantil se enfrentarán con él.	Profesional (comprender aspectos cognitivos de sus estudiantes).

FUENTE: (Elaboración propia a partir del análisis de las tesis).

Los cinco trabajos presentan una fuerte tendencia hacia aspectos de mejora de la propia práctica profesional como profesores y profesoras de matemáticas. Esto es, llegan al posgrado en busca de respuestas a preguntas emanadas de su quehacer como docentes de matemáticas.

Nos centraremos ahora en los Marcos Teóricos (MT) y la naturaleza de las aproximaciones teóricas que sirvieron para analizar sus problemas.

Tabla 17. 3. Marcos teóricos utilizados.

Código del proyecto	Marco Teórico o Referencial	Naturaleza del MT
T1.	Teoría socioepistemológica de la Matemática Educativa.	Social/cultural
T2.	Teoría socioepistemológica de la Matemática Educativa.	Social/cultural
T3.	Teoría de las representaciones semióticas.	Cognitiva
T4.	Marco referencial que integra diversos elementos de las didácticas específicas de temas de la escuela secundaria.	Didáctico/institucional
T5.	Teoría APOE.	Cognitiva

FUENTE: (Elaboración propia a partir del análisis de las tesis).

La diversidad formativa y teórica de los profesores y profesoras que componen el núcleo académico básico de la MME es observable en las reseñas curriculares provistas en la página web oficial del posgrado (http://matematicas.reduaz.mx/profionalizante_matedu/). Quizás, debido a ello, los marcos teóricos son diversos y, en su mayoría, fueron elegidos por adecuarse al problema atendido.

En el caso particular de la naturaleza de la metodología usada, en su totalidad es descriptiva. Una característica importante de mencionar es que en los cinco casos, se usaron para la experimentación en aulas reales, es decir, grupos que en esos momentos tenían a su cargo en instituciones de educación de diversos niveles educativos.

Sobre los alcances del trabajo, es importante entender su naturaleza, ya que, son un indicio del posible impacto de este tipo de trabajo en la práctica de los profesores y las profesoras de matemáticas que egresan de este posgrado. Los alcances declarados se presentan a continuación.

Tabla 17. 4. Alcance de los proyectos.

Código del proyecto	Alcance declarado	Tipo de conocimiento construido
T1.	Afirma validar un modelo teórico a la vez de ser fuente de reflexión y cambio de su práctica como profesor de matemáticas.	Profesional/ científico
T2.	Afirma validar un modelo teórico a la vez de ser fuente de reflexión y cambio de su práctica como profesor de matemáticas.	Profesional/ científico
T3.	Declara usar la teoría como fuente para el diseño instruccional de un módulo de cálculo diferencial.	Profesional
T4.	Diseño y validación de instrucción para un grupo/escuela específica.	Profesional
T5.	Declara que usa la teoría para el diseño de instrucción en matemáticas de secundaria.	Profesional

FUENTE: (Elaboración propia a partir del análisis de las tesis).

Los alcances planteados están fuertemente ligados a su práctica profesional, por lo que el impacto mayor se tiene en esa área, desde luego, teniendo el sustento teórico metodológico de la ME como disciplina científica.

Tabla 17. 5. Áreas de la matemática atendidas y nivel educativo.

Código del proyecto	Alcance declarado	Tipo de conocimiento construido
T1.	Afirma validar un modelo teórico a la vez de ser fuente de reflexión y cambio de su práctica como profesor de matemáticas.	Profesional/ científico
T2.	Afirma validar un modelo teórico a la vez de ser fuente de reflexión y cambio de su práctica como profesor de matemáticas.	Profesional/ científico
T3.	Declara usar la teoría como fuente para el diseño instruccional de un módulo de cálculo diferencial.	Profesional
T4.	Diseño y validación de instrucción para un grupo/escuela específica.	Profesional
T5.	Declara que usa la teoría para el diseño de instrucción en matemáticas de secundaria.	Profesional

FUENTE: (Elaboración propia a partir del análisis de las tesis).

Los niveles educativos y las áreas temáticas elegidas para la realización de los proyectos de desarrollo profesional están ligados al ámbito laboral de los y las estudiantes, así como, a sus gustos personales y afinidades. En el caso de los niveles educativos, la MME tiene tres orientaciones: secundaria, bachillerato y superior; desde su ingreso, las y los estudiantes de la maestría eligen una de estas orientaciones, en función del nivel educativo en el cual se desempeñan como docentes o, en el que se desean desempeñar. Las áreas temáticas son derivadas de las motivaciones iniciales personales y profesionales de las y los estudiantes, y nuevamente, se percibe la fuerte liga hacia su área profesional.

Conclusiones

Los datos de las tablas muestran un fuerte arraigo de los proyectos de desarrollo profesional a la práctica profesional de los profesores y las profesoras de matemáticas. Esta, sin embargo, es solo una muestra de los trabajos que bajo la denominación de “Proyectos de desarrollo profesional” se realizan en la MME, un análisis exhaustivo y profundo de todos los trabajos, seguramente, permitiría tener un panorama más amplio de la naturaleza del conjunto total de trabajos.

Es de particular interés el hecho de que las motivaciones iniciales estén ligadas a su quehacer como profesionales de la docencia de la matemática. Asimismo, el hecho de que en su mayoría buscan intervenir o trastocar los modos tradicionales o usuales de enseñanza. En esta muestra, por ejemplo, el uso de la tecnología parece tener una fuerte influencia en los autores y las autoras.

Otro aspecto es la naturaleza del aporte que al medio académico proveen los proyectos. De inicio, la MME fue pensada como un medio en el cual las y los profesores de matemáticas, eventualmente, se vieran favorecidos y favorecidas, en términos teórico-prácticos, del contacto que a lo largo de dos años, tienen con la ME. El posgrado fue pensado y diseñado con el fin de que las y los estudiantes-profesores se apropien de conocimientos de la disciplina y que ella sea fuente del rediseño de las formas de enseñanza.

Partiendo de los resultados de este análisis, y como propuesta de caracterización de los proyectos de desarrollo profesional, los describimos como: aquellos proyectos que emanan de la propia práctica profesional de los profesores de matemáticas, en su mayoría tienen una vocación intervencionista; es decir, que buscan cambiar positivamente su quehacer como profesionales y, que, si bien tienen una componente científica, a través de los métodos e instrumentos que la ciencia provee, el principal aporte está concebido como un conocimiento profesional para el profesor de matemáticas.

Finalmente, pensar en que el resultado principal, generado por los proyectos de desarrollo profesional, se circunscribe a la capacitación de un o una sola docente de matemáticas queda soslayado, cuando se piensa en las generaciones de estudiantes que se ven beneficiados y beneficiadas, como consecuencia de dicha profesionalización.

Referencias

- Green, H. G., & Powell, S. D. (2005). *Doctoral study in contemporary higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Kot, F. C. & Hendel, D. D. (2012). Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: a comparative analysis. *Studies in higher education*. 37 (3), pp. 345-364.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sage publications.
- MME (2011). Plan de estudios de la Maestría en Matemática Educativa de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Documento interno.
- Powell, S., & Long, E. (2005). *Professional doctorate awards in the UK*. UK Council for Graduate Education.
- Servage, L. (2009). Alternative and professional doctoral programs: what is driving the demand? *Studies in Higher Education*, 34(7), 765–779.
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). (2015). Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. México.
- Taylor, J. (2008). Quality and Standards: The Challenge of the Professional Doctorate. *Higher Education in Europe*, 33(1), 65–87.

Semblanzas curriculares de las autoras y los autores

Amairani Yisel Cardoso Franco

Licenciada en Psicología en el área educativa por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente, es egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por la misma institución. Ha laborado como docente en los niveles de educación básica en la Secretaría de Educación Pública; así como, en el nivel superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Recientemente, participó como ponente en diversos coloquios y congresos internacionales, como el III Coloquio de Investigaciones sobre *Mujeres y Perspectiva de Género* y el *V Encuentro Internacional de Investigación de Género*.

Angélica Ortega Ramírez

Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Se desempeña desde hace nueve años en la investigación, planeación, creación de contenidos curatoriales, búsqueda iconográfica y producción de museos y exposiciones, entre los que destacan el Museo Naval México (Veracruz), Museo del Jade y de la Cultura Precolombina (San José, Costa Rica) y el Museo Toma de Zacatecas (Zacatecas). Desde 2015 a la fecha es Investigadora responsable del Acervo de Dibujo y Estampa en la Coordinación de Investigación, Difusión y Catalogación de Colecciones de la Antigua Academia de San Carlos, FAD, UNAM; donde se encarga de generar discursos curatoriales para exposiciones temporales, así como la documentación, conservación y organización de las colecciones. Es profesora de asignatura en la Licenciatura en Artes Visuales en la FAD y está en proceso de concluir la Maestría en Artes Visuales en el Posgrado en Artes y Diseño.

Beatriz Elena Muñoz Serna

Licenciada en Lenguas Modernas en Inglés, candidata a Maestra en Ciencias de la Educación y catedrática de la Facultad de Lenguas y Letras y en la de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, desde el 2013 a la fecha. Su área de trabajo es la docencia de lenguas, colaborando en la Licenciaturas en Inglés, en Español y en el TSU Profesional Asociado en la Enseñanza de Lenguas (PAEL), el cual coordina del 2015 a la fecha. Como procesos de gestión educativa, es co-

laboradora en el proyecto de investigación “Evaluación al instrumento de evaluación docente de la UAQ”; evaluadora de programas educativos de nueva creación para COEPES; Responsable de la reestructuración de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés; Colaboradora en el equipo de creación de la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura. Participación en diferentes congresos en la nación e internacionales en México, Colombia, Venezuela y España.

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada, Maestra y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente–Investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como ponente con temas relacionados con educación, procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, comunicación y educación patrimonial, cultura organizacional, y ha publicado investigaciones sobre el devenir histórico de la profesionalización educativa de la enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas. Sus líneas de investigación son: estudios culturales aplicados a la educación; estudios sobre el aprendizaje del inglés en los niveles medio superior y superior, y la comunicación y la educación patrimonial desde los centros históricos y el patrimonio cultural, caso Zacatecas.

Brenda Solís Murillo

Tiene una licenciatura en Psicología Clínica, con cuatro años de servicio en la atención de adolescentes y personas adultas en el Centro de Intervención y Servicios Psicológicos (CISP) de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Asimismo, cuenta con experiencia como docente en la modalidad de Telesecundaria y es egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha participado como ponente en el *Quinto Coloquio de Investigación en Psicología* y en el *II Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente*. Constantemente busca actualizarse asistiendo a cursos, seminarios y talleres de psicología y de educación.

Carlos Alberto Pinales Salas

Estudiante de Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321. Ponente en el *Segundo simposio nacional* y Primer encuentro internacional “*Aproximaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias a la historia de la educación y la educación histórica*”, el 29 de enero del 2020, Querétaro, México.

Carolina Carrillo García

Es Doctora en Educación Matemática por la Universidad de Salamanca, España. Es profesora investigadora de la Unidad Académica de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, donde es docente de la Licenciatura en Actuaría y de la Maestría en Matemática Educativa (PNPC). Es Perfil PRODEP, miembro del Cuerpo Académico “Matemática Educativa en la Profesionalización Docente”, nivel Consolidado. Miembro de la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa y del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Ha dirigido 7 tesis de licenciatura y 17 de maestría. Sus líneas de investigación actuales se enfocan en el uso de materiales didácticos y la educación inclusiva en la enseñanza de las matemáticas.

Cecilia Aguilera Sánchez

Licenciada en Turismo por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Licenciada en Turismo y Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente, egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la misma Universidad. Durante sus estudios de licenciatura tuvo la oportunidad de colaborar en un proyecto de patrimonio cultural, financiado por el programa PACMYC (Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias), en el cual, se gestionó la conservación de sones de una danza matlachín del estado de Zacatecas, a través de un cd de música que contiene estos sones y un cd documental. Su trabajo profesional lo comenzó desempeñándose en empresas turísticas, para luego dar paso a involucrarse en temas educativos. Actualmente, se encuentra laborando como auxiliar administrativo en el área de capital humano de la Secretaría de Educación Pública del estado de Zacatecas.

César Carranza Rodríguez

Ingeniero Industrial egresado del Instituto Tecnológico de Zacatecas, especializado en calidad y productividad. Consultor de proyectos productivos y de inversión. Miembro fundador de la Red de Jóvenes AGAPESI S.C. Participante como desarrollador y capacitador de trabajadores en temas de liderazgo y trabajo en equipo. En el ejercicio de su profesión, se ha desempeñado como supervisor de producción, así como, Lean Manufacturing Engineer en diversas empresas automotrices y electrónicas. Participante como docente asesor de nivel superior en diversas universidades con materias de ciencias exactas y administrativas. Actual-

mente, se desempeña como coordinador de Centros de Desarrollo Comunitario, en la Dirección de Desarrollo Social en el municipio de Fresnillo.

Cynthia Ivett Campos Ramos

Docente Investigadora en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Líneas de investigación en nutrición clínica, intervención nutricional y educativa en diferentes etapas de vida. Doctora en Investigación Educativa (Escuela Normal Superior de Cd. Madero, A. C. División de Estudios de Posgrado, 2015). Maestra en Nutrición Clínica (Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) Aguascalientes, 2011). Licenciada en Nutrición (Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), 2008).

cynthia_icr@yahoo.com.mx

Édgar Fernández Álvarez

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Matías Ramos Santos”; Maestro en Educación en el área de docencia e investigación, por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas, y candidato a Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”. Actualmente, es docente investigador del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas en licenciatura y en la Maestría en Educación Histórica. Cuenta con el perfil deseable PRODEP y miembro del Cuerpo Académico “Estudios Históricos, Literarios y de Procesos Educativos”, con clave CAMZAC-CA-5. Es especialista en Historia de la educación en México, siglo XX, en la región centro-norte del país. Recientemente publicó, en coordinación con Jesús Domínguez Cardiel, el libro *Los hijos de Clío. Repensar la historia desde la práctica docente*. Correo electrónico: edgarcam@camzac.edu.mx

Eduardo Briceño

Es Licenciado en enseñanza de las matemáticas por la Universidad Autónoma de Yucatán. Obtuvo el grado de Maestro y Dr. en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav). Está adscrito a la Maestría en Matemática Educativa de la Unidad Académica de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, incorporada al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Pertenecer al Cuerpo Académico Consolidado

UAZ-CA-243 – Matemática educativa en la profesionalización docente. Su temática de interés es la construcción social del conocimiento matemático y el uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza de las matemáticas.

Estela Galván Cabral

Profesora de Primaria por la Escuela “Manuel Ávila Camacho” en Zacatecas, Zac. Licenciada en Humanidades por la Facultad de Humanidades, área Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Su grado de Maestría es en Estudios Novohispanos de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente, es docente en el Programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Fredrik Olsson

Es doctor en Letras Hispánicas por las universidades de Gotemburgo y Sevilla. En 2015 defendió su tesis doctoral, *“Me voy pal Norte”. La configuración del sujeto migrante indocumentado en ocho novelas hispanoamericanas actuales (1992-2009)*, otorgada el accésit del concurso de monografías “Nuestra América” y publicada por la Editorial CSIC. Realizó una investigación posdoctoral en la Unidad Académica en Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Ha sido docente investigador en el Departamento de Lenguas y Literaturas de la Universidad de Gotemburgo. Actualmente, es profesor en el Centro de Desarrollo Docente y Aprendizaje Interactivo de la misma universidad. Sus principales áreas de interés son la narrativa hispanoamericana contemporánea, literatura y migración, la teoría poscolonial, el aprendizaje-enseñanza en la educación superior y la didáctica de ELE.

fredrik.olsson@sprak.gu.se

Gabriela Cortez Pérez

Trabaja desde hace casi dos décadas en la descripción y la planificación del español como lengua materna, lo que se evidencia en diversas publicaciones colectivas e individuales; entre las últimas se encuentran *La lección léxica como propuesta de enseñanza de vocabulario a estudiantes de primer año de licenciatura de la Universidad Autónoma de Zacatecas* (2014) y *Disponibilidad léxica: los autores y autoras más disponibles entre los estudiantes de licenciatura de la UAZ*. Su labor docente en la Unidad Académica de Letras de la

UAZ, tanto en la licenciatura como en la maestría, le ha permitido consolidar su línea de investigación, lo cual, se ha materializado en la dirección de tesis de ambos niveles y en proyectos de investigación, trabajo con el que ha obtenido reconocimientos oficiales como PRODEP y SNI I.

Jesús Domínguez Cardiel

Doctor en Estudios Novohispanos, Maestro en Humanidades y Procesos Educativos y Licenciado en Historia por la UAZ. Fue docente en algunos planteles de educación media en el estado actualmente se desempeña como docente- investigador y auxiliar del archivo histórico en el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas a nivel licenciatura y en la Maestría en Educación Histórica. Ha participado como ponente en distintos congresos nacionales e internacionales, tiene varios artículos en libros digitales y físicos, además dos artículos en la revista *Digesto*. Coordinador del libro *Los hijos de Clío. Repensar la Historia desde la práctica docente*. Sus líneas de investigación: Historia política y Reformas Borbónicas para la América Española e Historia de la Educación. Recientemente, recibió el reconocimiento de perfil deseable PRODEP.

José Iván López-Flores

Es Licenciado en Enseñanza de las Matemáticas por la Universidad Autónoma de Yucatán, Maestro en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Cinvestav-IPN y Doctor en Educación Matemática por la Universidad de Salamanca, España. Está adscrito a la Maestría en Matemática Educativa de la Unidad Académica de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, incorporada al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Pertenece al Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-243 Matemática educativa en la profesionalización docente. Sus intereses actuales giran en torno a la construcción social del conocimiento matemático, la incorporación de la tecnología al aula de matemáticas y la educación inclusiva.

José Luis Acevedo Hurtado

Doctor en Historia Colonial por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas, miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras 2018-2021. Autor de varios artículos sobre historia de la educación en Zacatecas.

Juan Manuel Muñoz Hurtado

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “Matías Ramos santos”; Maestro en Educación con Especialidad en Metodología de la Docencia por el Instituto Mexicano de Pedagogía; Doctorado en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía. A través del desempeño profesional se identifican el desarrollo de la docencia en educación primaria al frente de escuelas rurales y urbanas, incluyendo la modalidad de multigrado tridocente; el desempeño de funciones de Asesor Técnico Pedagógico y Tutor Académico de Educación Primaria. Actualmente, Docente del Centro de Actualización de Magisterio en Zacatecas y Secretario Técnico de la Subsecretaría Académica de la Secretaría de Educación en Zacatecas.

Irma Faviola Castillo Ruiz

Doctora en Historia por El Colegio de Michoacán (2014). Del 2014 al 2018 laboró como Docente Investigadora en el Programa de Licenciatura en Historia, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, y a partir de agosto de 2018 está adscrita como Docente Investigadora del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la misma Universidad. Cuenta con el Reconocimiento de Perfil Deseable, otorgado por el PRODEP-SEP. Las líneas de investigación que desarrolla giran en torno a la historia social y cultural; la historia del arte y la religiosidad popular en el estado de Zacatecas, siglos XIX y XXI; cine y fotografía; gestión cultural; políticas públicas de la cultura y el patrimonio cultural, y educación patrimonial. Correo electrónico: irmafaviola.cr@uaz.edu.mx.

Marcela Alba Santoyo

Licenciada 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 y aprendizaje, así como la práctica docente. Ha participado como ponente en el Primer Intercambio Nacional sobre el Análisis de la práctica docente (2017), en el *Tercer Foro Nacional de Análisis de la Práctica Educativa* (2018) y en el *Primer Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente* (2018). Tiene dos publicaciones en libros arbitrados.

María del Carmen Loera Cuevas

Es Licenciada en Historia y estudiante de la Maestría en Historia Regional Continental de la Facultad de Historia de la UMSNH, ha realizado trabajos sobre historia de género y participado en diversos Congresos internacionales y nacionales como ponente. Contacto: carmen_loeracuevas8@hotmail.com

María del Carmen Tatay Fernández

Licenciatura en Geografía e Historia, especialidad en Antropología Americana por la Universidad Complutense de Madrid. Maestría y Doctorado en Antropología Cultural por la Universidad de California, Campus Santa Bárbara (UCSB); candidata a doctorado. Catedrática de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro desde 1995 (UAQ), responsable de las materias del área de historia y cultura en las Licenciaturas en Lenguas Modernas en Inglés. Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura (MELYC), miembro del Cuerpo Académico de Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas y Culturas y del Programa de Español para Extranjeros de la UAQ. Áreas de interés: Didáctica de la Historia, Estudios Culturales, Música y Educación.

María del Refugio Magallanes Delgado

Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, cuenta con el perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Autora de: *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* (2020) y *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), *Coordinadora de Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México* (2020); *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo* (2020); *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (2019), *Historia de la educación, profesionalización docente y enseñanza en México: avances y perspectivas* (2019).

Mariana Perea Frausto

Egresada del Instituto Zacatecas, “Miguel Agustín Pro”; estudiante de Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321. Ponente en el segundo *Simposio nacional y primer encuentro internacional “Aproximaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias a la historia de la educación y la educación histórica”*, el 29 de enero del 2020, Querétaro, México.

Mónica Muñoz Muñoz

Doctora en Ciencias Humanísticas y Educativas en la línea general de investigación en Estudios Lingüísticos, Maestra en Enseñanza de la Lengua Materna y Licenciada en Letras por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es miembro del SNI y cuenta con el reconocimiento al Perfil PRODEP. Es docente investigadora de la Unidad Académica de Letras, en el programa de Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna; también imparte clases del área de lingüística en la Licenciatura en Letras de la misma Unidad. Entre sus publicaciones se encuentran los libros *El holograma de la comunicación* (2019) y *El léxico disponible en dos regiones de Zacatecas: una lectura a partir de la memética, la teoría de la evolución cultural* (2014), además de diversas colaboraciones en libros colectivos de lingüística aplicada como Competencia lectora y disponibilidad léxica, *La enseñanza del español y las variaciones metodológicas*, *Recuento y perspectiva de la enseñanza del español*, *Convergencias en el estudio del lenguaje*. Actualmente, trabaja dos líneas de investigación: sociolingüística (actitudes y creencias, lengua y género) y lingüística aplicada a la enseñanza del español.

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). Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”, UAZ-CA-184. Integrante del SNI. Integrante de la SOMEHIDE. Líneas de investigación: Historia de la educación e historia de mujeres y de género, siglos XIX-XXI. Últimas publicaciones: (2019). *Educación, docencia y prácticas escolares. Realidad y desafíos en México* (Coord.); (2019). *Historia de la educación, profesionalización docente y enseñanza en México: avances y perspectivas* (Coord.); (2020). *Educación,*

currículum y pedagogías para el aprendizaje en México (Coord.); (2020). *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo* (Coord.). 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 Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras Nivel I, Perfil PRODEP y 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, Historia Regional de Querétaro con énfasis en el proceso modernizador, Historia de la vida cotidiana, Historia de la Educación e Historia de la Tercera Raíz.

Rosaura Olivia Medina Larios

Docente Investigadora de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Líneas de investigación en nutrición clínica, intervención nutricional y educativa en diferentes etapas de la vida. Maestra en Educación (Universidad Interamericana para el Desarrollo UNID, 2010). Licenciatura en Nutrición Clínica (Universidad Autónoma de Durango UAD, 2006).

olila_14@hotmail.com

Rubén Darío Núñez Altamirano

Doctor en Ciencias del Desarrollo Regional por el ININEE, de la UMSNH, ha desarrollado diversos proyectos de investigación sobre educación e historia de los siglos XIX y XX; miembro del SNI hasta el año 2018; actualmente, es profesor de la Facultad de Historia de la UMSNH y de la UPN 161, sede Morelia. Contacto: rubendarionual@gmail.com

Valeria Moncada León

Licenciada en Letras, Maestra en Historia y Doctora en Humanidades y Artes, por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Reconocimiento Perfil PRODEP desde 2016 a la fecha. Licenciada en Psicología con especialidad en Psicósomática Psicoanalítica. Docente investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en las asignaturas de literatura medieval y de los siglos de oro. Sus líneas de investigación centradas en los cancioneros amorosos del Renacimiento y el Barroco, narrativa de terror, narrativa escrita por mujeres e historia de las enfermedades mentales en Zacatecas. Publicaciones de artículos y capítulos de libros con temáticas de autores de la literatura de los siglos de oro como Quevedo, Góngora, Pedro Calderón de la Barca y María de Zayas y Sotomayor. Es integrante del Centro de Estudios especializados en Psicología.

Historia de la educación, género y perspectivas docentes
Se terminó de imprimir en marzo de 2021
en los talleres de Astra Ediciones S. A. de C. V.

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorial.com.mx

Impresión digital con interiores en papel bond 75g.

portada en cartulina sulfatada 12 pts.

El tiraje consta de 500 ejemplares.

Los resultados de las investigaciones que integran este libro, además de aportar y enriquecer el conocimiento que tenemos sobre el campo de la educación, es la invitación a reflexionar respecto de un pasado que sigue siendo sustancial en el análisis del área de la investigación educativa; porque los datos recuperados por estas autoras y autores siguen siendo referencias de discusiones colectivas en donde el desarrollo profesional sigue vigente. A veinte años de este siglo que hemos inaugurado, continuamos observando el enorme trabajo que falta por hacer.

La educación es la llave que debe continuar reconfigurándonos, desde ella debemos seguir siendo convocadas y convocados, a asumir una ciudadanía responsable y, solo se puede lograr cuando se tiene la disposición de atravesar por diferentes y complejos procesos; hasta que logremos reconocer la importancia y responsabilidad de ser educadoras y educadores y, a partir de ello, observemos y aceptemos la otredad, la diferencia entre culturas, el fomento del respeto, el impulso de un desarrollo académico consciente y dirigido; a partir de una enseñanza y aprendizaje en cualquiera de sus niveles académicos, en igualdad de condiciones para todas y todos.

ISBN: 978-607-9450-72-4



9 786079 450724

