



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



Vol. 12, núm. 24, julio-diciembre de 2024
ISSN 2007-7335 • DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24>

Imagen de portada:

Niñas con libros de texto gratuitos agitan banderas nacionales durante inauguración de escuela Gral. Andrés Figueroa. Guadalajara, Jalisco, mayo 1962 (Casasola: Fotógrafo).

Fuente: INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia] (2024). Colección Archivo Casasola – Fototeca Nacional–INAH. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A254914

Dictaminadores de este número

- Orlando Elorza Guzmán (Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa [UAM–I])
- Xóchitl Hernández Leyva (Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo)
- Ana Karla Camacho Chacón (Universidad Nacional Autónoma de México)
- Oliva Solís Hernández (Universidad Autónoma de Querétaro)
- Alejandro Ortiz Cirilo (El Colegio de México)
- Denisse de Jesús Cejudo Ramos (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM)
- Julio Alberto Rojas Rodríguez (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)
- Susana Rodríguez Méndez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Gerónimo Ontiveros Juárez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Edgar Zuno Rodiles (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)
- Ulises Suárez Estavillo (Universidad Autónoma de Sinaloa)
- Julio Ubiidxa Ríos Peña (Escuela Normal Urbana Federal del Istmo)
- Gerónimo Ontiveros Juárez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Marisol Vite Vargas (Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo)
- Gerardo Antonio Galindo Peláez (Universidad Veracruzana)
- Jenny Zapata De la Cruz (Universidad de Guanajuato)
- José Antonio Ávila Quevedo (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Elvia Lizbeth Cortés López (Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa)
- Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez (Universidad Pedagógica Nacional–Unidad 171, Morelos)
- María Guadalupe García Alcaraz (Universidad de Guadalajara)

Revista Mexicana de Historia de la Educación (volumen 12, número 24, julio–diciembre 2024) es una publicación electrónica semestral editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP.14250, <http://somehide.org>, correo electrónico rmhe@somehide.org). Reserva de derechos al uso exclusivo: Certificado No. 04–2013–012513154200–203 del Instituto Nacional del Derecho de Autor; ISSN (electrónico): 2007–7335. DOI <https://doi.org/10.29351/rmhe>. Directora responsable: Dra. Stefany Liddiard Cárdenas. El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.



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

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Revista incluida en los siguientes índices y portales especializados:





Revista Mexicana de la Historia Educación



Equipo editorial

Directora

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas

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

Integrantes del Comité Editorial

Dra. Eugenia Roldán Vera

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

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jatrujillo@uach.mx

Dra. Amalia Nivón Bolán

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

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo

DIE-CINVESTAV, México
aacevedo@cinvestav.mx

Dra. María Esther Aguirre Lora

Universidad Nacional Autónoma de México
mariaestheraguirre@gmail.com

Dr. Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

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

Dr. Marco Antonio Calderón

El Colegio de Michoacán, México
marcoslike@gmail.com

Dra. Alicia Civera Cerecedo

DIE-CINVESTAV, México
malixa44@hotmail.com

Dra. Mónica Chávez González

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

Dra. María Teresa Fernández

CIESAS-Occidente, México
materesafdez@gmail.com

Dra. Laura Giraudó

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

Dra. Lucía Lionetti

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

Dr. Luciano Mendes de FariaFilho

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

Dr. José Mendirichaga Dalzell

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

Dra. Ana María de Oliveira Galvao

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

Dra. Susie Porter

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

María del Mar del Pozo

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

Dra. Susana Quintanilla Osorio

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

Dra. Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional 241, México
amronramos75@gmail.com

Dra. Elsie Rockwell Richmond

DIE-CINVESTAV, México
elsierockwell@gmail.com

Dra. Valentina Torres Septién Torres

Universidad Iberoamericana, México
valentinatorresseptien@gmail.com

María Guadalupe García Alcaraz

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

Consejo Asesor Internacional

Luis Alfonso Alarcón Meneses

Universidad del Atlántico, Colombia

Alejandro Álvarez Gallego

Universidad Pedagógica, Colombia

Carmen Betti

Università degli Studi di Firenze, Italia

Rosa Bruno Jofré

Queen's University, Canadá

Marta María Chagas de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Anne Marie Chartier

Institut National de Recherche Pédagogique, Francia

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago de Compostela, España

Rubén Cucuzza

Universidad de Luján, Argentina

Marc Depaeye

Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

Agustín Escolano Benito

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

Pilar Gonzalbo Aizpuru

El Colegio de México, México

Gabriela Ossenbach

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Thomas. S. Popkewitz

University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos

Kate Rousmaniere

Miami University, Estados Unidos

Frank Simon

Universiteit Gent, Bélgica

Ruth Watts

University of Birmingham, Reino Unido

Mary Kay Vaughan

Profesora Emérita Universidad de Maryland, Estados Unidos

Antonio Viñao Frago

Universidad de Murcia, España



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. 12, núm. 24, julio-diciembre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhev12i24>

Sumario

Editorial

Stefany Liddiard Cárdenas

La investigación en la historia de la educación como espejo de la desigualdad social

7-12

Research in history of education as a mirror of social inequality

Marco Antonio de la Ossa Martínez

El colegio de Huélamo (Cuenca, España) a través de la historia: referencias en libros, artículos de revistas y periódicos

13-42

The school of Huélamo (Cuenca, Spain) through history: references in books, journal articles and newspapers

Natalia Baraldo

Historia reciente de la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina. Un balance bibliográfico y desafíos para la investigación

43-69

Recent history of youth and adult education in Argentina. A bibliographical review and challenges for research

Pablo Kopelovich y Alejo Levoratti

Educación física e historia: análisis de las producciones científicas en la Argentina (2011-2022)

71-94

Physical Education and history: An analysis of scientific productions in Argentina (2011-2022)

Sebastián Perrupato

De Cenicienta a princesa. Proyectos, métodos y líneas de investigación en la historia de la educación en la Argentina

95-112

From Cinderella to Princess: Projects, methods, and lines of research in the history of education in Argentina

- Gilma Torres Pérez
La Escuela Normal de Santa Clara: principales aspectos de su organización escolar (1916-1935) 113-135
 The Normal School of Santa Clara:
 Main aspects of its school organization (1916-1935)
- Osbaldo Amauri Gallegos de Dios
Reformas educativas en telesecundarias en México y la evolución histórica de los libros de texto, Red Edusat y DGTVE con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) 137-152
 Educational reforms in Tele-secondary schools in Mexico and the historical evolution of textbooks, Edusat Network, and DGTVE with the New Mexican School (NEM)
- María de Lourdes Peralta Guzmán
El discurso visual en los libros de texto gratuitos de historia de México –generaciones 1960, 1972, 1993 y 2011–. Algunas claves para comprender colectivos y personajes centrales 153-166
 The visual discourse in Mexico's Free History Textbooks –Generations 1960, 1972, 1993, and 2011–Some keys to understanding central collectives and characters
- José Eduardo Cruz Beltrán
Estudiar el presente desde el pasado. Interpretaciones de la historia del México independiente en los libros de texto gratuitos, 1994-2024 167-189
 Studying the present from the past: Interpretations of the history of Independent Mexico in Free Textbooks, 1994-2024
- Laura Olvera Trejo y Salvador Camacho Sandoval
Escuelas secundarias para mujeres en América Latina durante la segunda mitad del siglo XIX, como parte de los discursos nacionalistas 191-210
 Secondary schools for women in Latin America during the second half of the 19th century as part of Nationalist discourses
- Susana Julieth Acosta Badillo
"Cultura, virtud y trabajo". Vida y obra de Julia Garza Almaguer, maestra nuevoleonense (1885-1959) 211-232
 "Culture, virtue and work". Life and work of Julia Garza Almaguer, Nuevo León teacher (1885-1959)

Editorial

La investigación en la historia de la educación como espejo de la desigualdad social

Research in history of education as a mirror of social inequality

Stefany Liddiard Cárdenas*
Directora editorial

A continuación se presentan comentarios en torno a considerar a la investigación en la historia de la educación, entre sus múltiples matices, como un reflejo dinámico de las transformaciones culturales y sociales de cualquier colectividad, en específico las desigualdades educativas, porque "no se puede hablar de desigualdad educativa sin mencionar la desigualdad social, pues ambos términos están relacionados afectando a la igualdad de oportunidades del sistema educativo" (Aranda y Hernández, 2017, p. 108). Así mismo, de manera específica, Méndez (2009) indica que al interior de la estructura que conforma al sistema educativo mexicano existe desigualdad educativa, la cual persiste en una estratificación marcada atribuida a la oferta educativa.

En este sentido, la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (RMHE), como un espacio académico con tradición, no solo sirve para el análisis de aquellos métodos, teorías y prácticas educativas, sino que también se convierte en un espejo de la sociedad que revela en cada número, entre otras cosas, las desigualdades persistentes en la educación a lo largo del tiempo. Cada artículo que conforma los diferentes números de la RMHE es una pieza de un rompecabezas más grande. A través de los textos y perspectivas adoptadas se infiere cómo existen las disparidades e inequidades educativas, las cuales están enraizadas desde las macroestructuras sociales en diferentes espacios y latitudes. En estas narrativas se revela la discriminación en todos sus sentidos, la exclusión a ciertas poblaciones que

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>, correo electrónico: stefanyliddiard@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Liddiard Cárdenas, S. (2024). La investigación en la historia de la educación como espejo de la desigualdad social. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 7–12. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.633>



a lo largo del tiempo han sido segregadas de los procesos de educación formal, lo que permite entender los valores predominantes en espacios y tiempos específicos.

Las desigualdades en la educación se evidencian a través del contenido de los textos publicados, tanto en esta revista como en otros espacios, a través de las y los autores o investigadores en el área de interés, mediante las instituciones que representan, e incluso en ocasiones se les otorga voz a los actores, quienes quedan fuera de la discusión. Por esta razón, este número puede reflejar aquellas inequidades en la producción académica, al explorar las posibilidades de acceso a la lectura y publicación académica, así como al seleccionar cuáles son temas priorizados y cuáles ignorados. Es decir, considerar este aspecto meta-académico en la RMHE refleja también las desigualdades educativas a lo largo del tiempo, y puede ser equiparada con una ventana crítica para comprender desigualdades más amplias.

Los artículos seleccionados para el presente número, provenientes de varios países, dan a conocer, a lo largo de sus páginas, un rastreo de las barreras que enfrentan los sistemas educativos que permanecen en la actualidad. En esta ocasión se reúnen los resultados de diez investigaciones que abordan problemáticas de la historia de la educación, las cuales se realizaron en diferentes contextos nacionales y regionales, con lo cual se demuestra que los fenómenos educativos no se entienden de manera homogénea. Son textos que ofrecen una riqueza, derivada de la diversidad geográfica y cultural, pues provienen de países como España, Argentina, Cuba y México.

Por un lado, en un contexto europeo, se presenta el caso del documento “El colegio de Huélamo (Cuenca, España) a través de la historia”, de Marco Antonio De la Ossa Martínez, quien muestra los resultados de un estudio que tuvo como propósito examinar y recopilar referencias históricas sobre el Colegio de Huélamo –ubicado en Cuenca, España– a través de libros, revistas y periódicos. El autor se enfocó en reconocer y valorar a los y las docentes mencionados en las fuentes, además de estudiar las características de ese centro educativo en distintos momentos. Derivado de este análisis se identificaron aspectos educativos particulares en este pequeño pueblo, así como el papel de los medios que difundían información sobre educación y el magisterio. La investigación incluye una revisión detallada de publicaciones entre 1859 y 2002, encontrando múltiples referencias agrupadas en tres temas: vacantes y concursos de traslados, maestros que trabajaron en Huélamo y otras noticias relevantes.

De manera implícita, en el mencionado texto se abordan las brechas en la educación rural, diferencias en la asignación de recursos y la repercusión de la calidad del profesorado y las oportunidades de desarrollo profesional en áreas rurales como Huélamo, en comparación con zonas urbanas. Esto resulta ser un ejemplo de cómo vivir en zonas rurales influye en las oportunidades educativas. Las vacantes y traslados de docentes, así como la atención limitada que los medios dedicaban a estos temas, son ejemplos de exclusión o desatención en estas regiones, lo cual contribuye a perpetuar la desigualdad educativa, en este caso en España.

En los tres siguientes documentos, provenientes de Argentina, se describen procesos históricos con temáticas que abonan a este análisis. Uno de ellos, bajo el título “Historia reciente de la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina. Un balance bibliográfico y desafíos para la investigación”, en el cual Natalia Baraldo realiza un balance sobre la producción de conocimiento en torno a la *Educación de Jóvenes y Adultos* (EDJA) en Argentina entre 1973 y 1976, destaca los retos para futuras investigaciones. El estudio se basó en el análisis de artículos académicos, libros y capítulos de libros. Los resultados muestran un avance en el estudio de las políticas nacionales de esta educación, aunque el periodo ha sido poco investigado en términos de las prácticas educativas, los sujetos involucrados y en regiones fuera del área metropolitana de Buenos Aires. Las conclusiones subrayan que uno de los mayores desafíos para la investigación es explorar estas dimensiones más allá del enfoque político.

Este análisis de la EDJA en Argentina también refleja una faceta de la desigualdad educativa en aquel país. Por ello, la falta de estudios sobre prácticas y experiencias en zonas más allá de Buenos Aires evidencia concentración de recursos y atención en las áreas urbanas, dejando a las regiones periféricas y rurales en un segundo plano de nuevo, como el caso anterior. Esto subraya el problema estructural que se mencionó párrafos atrás, afirmando que las políticas nacionales de educación avanzan, pero en cuanto a su implementación y el acceso equitativo no son uniformes, haciendo visibles las brechas entre jóvenes y adultos que viven en áreas urbanas y aquellos en zonas rurales o menos favorecidas.

De ese mismo país, Pablo Kopelovich y Alejo Levoratti presentan un artículo que lleva por título “Educación física e historia: análisis de las producciones científicas en la Argentina (2011–2022)”. La propuesta de estos autores se enfoca en identificar las principales líneas de investigación, enfoques conceptuales y resultados de los estudios publicados en revistas científicas entre los años 2011 y 2022. Ellos realizan un análisis de los artículos disponibles en repositorios, los cuales organizaron en cinco categorías temáticas: el discurso médico, la relación con el ámbito militar, la formación docente, el género y los debates pedagógicos. Incluso se resalta la importancia del rol del Estado y las fuentes institucionales en las investigaciones historiográficas. Además, abre nuevas líneas de exploración relacionadas con la inclusión educativa, las prácticas corporales con adultos mayores, la historia oral de la disciplina y las perspectivas regionales.

Este análisis que realizan sobre la producción académica, de igual manera permite reflexionar sobre la desigualdad educativa en la educación física, como la falta de estudios que aborden la inclusión de adultos mayores o las prácticas regionales, lo que muestra cómo ciertas poblaciones o áreas geográficas permanecen marginadas en el ámbito de la investigación educativa. La concentración de atención en temas y regiones específicas refuerza la desigualdad en términos de acceso y visibilidad de esta disciplina, lo que refleja un problema más amplio de inequidad dentro del sistema educativo.

En este mismo grupo, Sebastián Perrupato redacta el texto “De Cenicienta a princesa. Proyectos, métodos y líneas de investigación en la historia de la educación en la Argenti-

na”, sobre la historia de la educación en Argentina, la cual ha experimentado crecimiento, evidenciado por la producción académica y el desarrollo de líneas de investigación, en las que la equidad educativa sigue siendo un reto. Este avance no está exento de la influencia de las desigualdades educativas que persisten en el país. En este orden de ideas, el autor menciona que es necesario un análisis historiográfico que no solo aborde los desafíos actuales, sino que también proyecte posibles perspectivas para el futuro, considerando cómo las desigualdades sociales y regionales impactan en el acceso al conocimiento histórico y a los proyectos de investigación.

El panorama cambia de un país a otro. En el contexto cubano, Gilma Torres Pérez redacta “La Escuela Normal de Santa Clara: principales aspectos de su organización escolar (1916–1935)”. En el documento se da cuenta de una investigación sobre una Escuela Normal que, a consideración de la autora, requiere mayor atención historiográfica. En esta investigación se marca un claro objetivo de explicar la organización y gestión escolar en un periodo en el cual se destacan las limitadas condiciones educativas y de acceso a la formación docente, sobre todo en las zonas desfavorecidas.

En el panorama mexicano, se inicia con el artículo “Reformas educativas en telesecundarias en México y la evolución histórica de los libros de texto, Red Edusat y DGTVE con la Nueva Escuela Mexicana (NEM)”, en el cual Osbaldo Amauri Gallegos de Dios analiza los cambios en el modelo de telesecundarias implementados a partir del ciclo escolar 2023–2024. Mediante un enfoque hermenéutico, se estudian las principales reformas educativas, los libros de texto utilizados en telesecundarias (de 1994, 2007 y 2021), la creación y evolución de la Red Edusat, así como su reconexión en el 2023, y la transformación de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) en Aprende Mx. Este análisis permite comprender los retos educativos actuales en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. En este sentido, en el nivel de telesecundarias, con cuyas reformas se pretende mejorar la calidad y el acceso a la educación, también debe enfrentar disparidades, ya que la modalidad en la que opera atiende principalmente a jóvenes de zonas rurales y marginadas, y juega un papel crucial la atención educativa, en donde los desafíos persisten, especialmente en términos de recursos tecnológicos y acceso equitativo a una educación de calidad. Visualizar este modelo educativo permite incluso tomar decisiones que repercutan en dichas prácticas.

Otro elemento fundamental en la educación formal son los libros de texto. Sobre esta temática se incluyen dos artículos que abonan al conocimiento, desde una investigación histórica con fundamento. Uno de los trabajos se titula “El discurso visual en los libros de texto gratuitos de historia de México –generaciones 1960, 1972, 1993 y 2011–. Algunas claves para comprender colectivos y personajes centrales”, de la autoría de María de Lourdes Peralta Guzmán. En su desarrollo se considera el diseño y contenido de los libros de texto gratuitos, materiales que han adquirido una creciente importancia dado que son fuente clave de conocimiento impreso, lo cual requiere un análisis profundo. La autora se centra en el uso de imágenes, que construyen un discurso visual. En este artículo se proponen dos enfoques metodológicos para descifrar cómo los colectivos y

personajes centrales son representados en las imágenes de los libros de texto, especialmente en los temas de la conquista y el porfiriato. Para ordenar los contenidos, analizé las ediciones de los años 1960, 1972, 1993 y 2011 en relación con la representación de los y las indígenas, y la edición del 2011 respecto a la figura de Porfirio Díaz. A pesar de las controversias sociales que rodean estos episodios históricos, el impacto de cómo se presentan en los materiales educativos no ha sido plenamente explorado, a pesar de que esto influye directamente en las percepciones y pensamientos de las y los estudiantes. Si las representaciones históricas no son adecuadamente revisadas o profundizadas, como en el caso de los colectivos indígenas o figuras polémicas como Porfirio Díaz, se corre el riesgo de perpetuar visiones simplistas o sesgadas en aquellos estudiantes que tienen menor acceso a fuentes alternativas de conocimiento. En este sentido, la desigualdad educativa también se refleja en la calidad y profundidad de los contenidos visuales e históricos que están expuestos a las y los estudiantes, lo que puede influir en su desarrollo crítico y en su comprensión de la historia.

Otro documento que también gira en torno a los libros de texto lo redacta José Eduardo Cruz Beltrán, "Estudiar el presente desde el pasado. Interpretaciones de la historia del México independiente en los libros de texto gratuitos, 1994–2024", documento en el que se analiza cómo los libros de texto de historia en México, elaborados entre los años 1994 y 2024, interpretaron tres momentos clave: la Independencia, la Reforma y la Revolución. Estos eventos históricos han ocupado un lugar importante en el imaginario colectivo del país, especialmente a través de la exposición mediática. El autor, bajo un enfoque historiográfico, identifica similitudes y diferencias en las narrativas presentes en los libros de texto revisados. En los resultados muestra cómo, a lo largo del tiempo, los discursos han pasado de ser neutrales y explicativos a adoptar un enfoque más nacionalista, en el cual la historia de México se presenta como una base para acciones pedagógicas en el presente. Los libros de texto gratuitos son el principal y en muchos casos el único recurso de aprendizaje para las y los estudiantes. Si bien estos materiales pueden ser poderosas herramientas para construir una narrativa común sobre la historia, también corren el riesgo de reproducir visiones unilaterales o limitadas, especialmente en regiones con menores recursos educativos. La evolución del discurso puede reflejar una intención de cohesión social, pero también invisibilizar perspectivas críticas o complejas de la historia, perpetuando una educación desigual en cuanto a la diversidad de interpretaciones y la formación de un pensamiento crítico.

En el tema de desigualdad, también se incluye el texto "Escuelas secundarias para mujeres en América Latina durante la segunda mitad del siglo XIX, como parte de los discursos nacionalistas", en el que Laura Olvera Trejo y Salvador Camacho Sandoval centran su interés en la creación de estas escuelas secundarias para mujeres y su relación con los discursos nacionalistas de la época referida. Resulta interesante conocer que estas instituciones educativas fueron una herramienta fundamental en la formación de un modelo ciudadano específico, basado en los principios liberales e ilustrados, que se implementó a través de las escuelas oficiales. En el artículo, los autores incluyen el caso particular del

Liceo de Niñas de Aguascalientes, México, con el fin de profundizar sus planteamientos, explicando el origen y desarrollo de estas instituciones. Aunque las escuelas secundarias para mujeres fueron un gran paso hacia la educación, no todas las mujeres tenían acceso a ellas, solo un grupo privilegiado podía aprovechar estas oportunidades, lo que mantenía las desigualdades de clase y región. Además, la educación que se ofrecía en dichas escuelas estaba limitada por los estereotipos de género de la época, lo que afectaba el tipo de enseñanza que recibían esas jóvenes mujeres.

Finalmente, y también resaltando la educación de las mujeres, se encuentra el artículo ““Cultura, virtud y trabajo”. Vida y obra de Julia Garza Almaguer, maestra nuevoleonense (1885-1959)”, de Susana Julieth Acosta Badillo, quien busca profundizar en la labor de una destacada maestra de Nuevo León durante la primera mitad del siglo XX. Julia Garza Almaguer fue una educadora influyente, que dejó una huella significativa en la historia educativa del estado y en la historia de las mujeres. Como directora de una escuela para niñas, formó a generaciones de trabajadoras, contribuyendo así a su empoderamiento. Los hallazgos se presentan como una aproximación inicial, y al final del artículo se sugieren nuevas líneas de investigación. Al destacar la historia de esta maestra también se hace la de muchas otras maestras –cuyo legado a menudo se encuentra olvidado en archivos y documentos– que merecen ser recordadas, con el deseo de que sus nombres no queden ocultos tras las instituciones.

A través de los artículos presentados en este número de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se aborda una amplia gama de problemáticas, las cuales ilustran cómo las estructuras educativas han sido moldeadas por contextos históricos, políticos y sociales en específico. En vista de que “la desigualdad social, vinculada a las oportunidades educativas, es un problema que admite muchos ángulos y puertas de entrada para su análisis” (García et al, 1998, p. 5), cada investigación destaca no solo los avances sino también las brechas que continúan existiendo en el acceso y la calidad educativa. La riqueza de estos textos, provenientes de diversos países, invita a reflexionar sobre la necesidad de seguir rescatando y visibilizando las voces de quienes, a lo largo de la historia, han enfrentado la exclusión y la discriminación en el ámbito educativo. Se reafirma la importancia de un análisis histórico que no solo celebre los logros, sino que también desafíe y aborde las injusticias persistentes en este campo.

Referencias

- Méndez Méndez, E. (2009). La educación básica en México, desigualdad en las oportunidades educativas. *Ethos Educativo*, 45, 141-158. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/45-141.pdf>
- Aranda Martínez, A., y Hernández Prados, M. A. (2017). *Desigualdad educativa. Una aproximación teórica* [Ponencia]. Primer Congreso Online sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/desigualdad/11.pdf>
- García Muñoz, H., Bracho, T., Ibarrola, M. D., Rodríguez Gómez, R., y Schmelkes, S. (1998). Educación y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), 317-345. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000607>

El colegio de Huélamo (Cuenca, España) a través de la historia: referencias en libros, artículos de revistas y periódicos

The school of Huélamo (Cuenca, Spain) through history:
references in books, journal articles and newspapers

Marco Antonio de la Ossa Martínez*

Resumen

El objetivo principal de este estudio es analizar e identificar las referencias publicadas sobre el colegio de Huélamo (Cuenca, España) a lo largo de la historia. También se pretende atender y valorar a los docentes de los que se ha encontrado indicación explícita, conocer las características de la escuela de este pequeño pueblo de la serranía conquense en distintos momentos concretos, identificar otras particularidades de la educación en esos instantes y descubrir y apreciar las revistas y periódicos que se dedicaban por completo o prestaban espacio en sus páginas a la información

* Maestro en Educación Musical, Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, Máster en Gestión Cultural y Doctor en Bellas Artes. Es funcionario de carrera del cuerpo de maestros, especialidad Educación Musical, desde el año 2001. En la actualidad ejerce como docente en el CEIP "San Fernando" de Cuenca. Desde el 2012 es profesor asociado en la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM) dentro del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Ha sido profesor y director de trabajos de posgrado. Ha publicado 12 libros como autor único y 4 volúmenes colectivos como editor; 27 capítulos de libros y 39 artículos en revistas indexadas; ha presentado 36 ponencias y ha defendido 55 comunicaciones en congresos, encuentros y jornadas de ámbito nacional e internacional, y ha fungido como evaluador en revistas indexadas. Desde el 2012 dirige el Encuentro Internacional de Docentes de Música/Jornadas de Didáctica de la Música y Musicología y el Festival Estival Cuenca. Premio de Musicología 2011 por su tesis doctoral; Premio Ciudad de Cuenca a la iniciativa cultural (2019); Premio Tierra de Maestros a la Gestión Educativa (2023). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-879X>, correo electrónico: Marco.ossa@uclm.es

Cómo citar este artículo:

De la Ossa Martínez, M. A. (2024). El colegio de Huélamo (Cuenca, España) a través de la historia: referencias en libros, artículos de revistas y periódicos. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 13–42. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.605>



educativa, el magisterio y los maestros. Para ello se ha planteado un trabajo cualitativo e interpretativo por medio de un estudio de caso. La investigación es descriptiva y documental, ya que se pretende ofrecer una información detallada en relación con el colegio de Huélamó. Los resultados han sido comentados posteriormente, también de forma cuantitativa. En consecuencia, se ha realizado una amplia revisión bibliográfica y hemerográfica con el motivo de tratar de encontrar evidencias sobre esta escuela. En total, se han encontrado múltiples referencias al colegio de Huélamó en veintisiete revistas y periódicos publicados entre los años 1859 y 2002. También se han hallado indicaciones en varios libros. En la discusión y en las conclusiones se indican los datos más relevantes de estas referencias, que se han agrupado en tres ejes temáticos: vacantes/concursos de traslados, maestros que ejercieron en Huélamó en distintos instantes y otras noticias varias.

Palabras clave: Escuela rural, educación pública, Huélamó, vacantes, maestros.

Abstract

The main objective of this study is to analyze and identify the published references regarding the school of Huélamó (Cuenca, Spain) throughout history. It also aims to acknowledge and assess the teachers for whom explicit indications have been found, to understand the characteristics of the school in this small village in the Conquense Serranía at various specific moments, to identify other particularities of education during those times, and to discover and appreciate the journals and newspapers that were entirely dedicated to or provided space for educational information, teaching, and teachers. To achieve this, a qualitative and interpretive approach has been proposed through a case study. The research is descriptive and documentary, as it seeks to provide detailed information related to the school of Huélamó. The results have also been commented on quantitatively. Consequently, a comprehensive bibliographic and hemerographic review has been conducted to find evidence about this school. In total, multiple references to the school of Huélamó have been found in twenty-seven journals and newspapers published between 1859 and 2002. Indications have also been discovered in several books. The discussion and conclusions highlight the most relevant data from these references, which have been grouped into three thematic axes: vacancies/transfer competitions, teachers who worked in Huélamó at different times, and various other news.

Keywords: Rural school, public education, Huélamó, vacancies, teachers.

Introducción

Huélamó es un pequeño pueblo enclavado en el extremo noreste de la provincia de Cuenca, en España. Más en concreto, se ubica en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y en la comarca de la Serranía de Cuenca, muy próximo a las sierras de Albarracín (Teruel) y de Molina (Guadalajara), en la ribera del río Júcar y en la diócesis de Cuenca. Esteban (2022) señala que, para algunos especialistas, se situaría en la llamada "Serranía Celti-

bérica” (p. 486). Su altura es de unos 1,316 metros sobre el nivel del mar, mientras que su extensión se acerca a los ochenta kilómetros cuadrados. El censo del año 2022 señala que cuenta con 73 personas. El colegio del pueblo cerró sus puertas en el curso 1980–1981.

Huélamo forma parte del Parque Natural Serranía de Cuenca. Creado en el año 2007, consta de más de 73,000 hectáreas de extensión. En él se ubican también los municipios de Cuenca, Huerta del Marquesado, Las Majadas, Tragacete, Valdemeca y Zafrilla.

En este estudio se va a atender a diferentes referencias sobre la escuela de Huélamo a lo largo de la historia. Tras realizar una breve aproximación a este pueblo y plantear la metodología, los objetivos y el estado de la cuestión, se ofrecerán referencias sobre las maestras y maestros señalados en las fuentes por su relación con el colegio de esta localidad. A continuación se incluirán las informaciones halladas sobre vacantes y otras noticias acerca de este centro educativo.

Figura 1.
Niños de la escuela de Huélamo haciendo educación física en una era.



Fuente: Archivo de Ángel Jarque.

Breve acercamiento a Huélamo

Como se ha señalado, Huélamo es una pequeña población de la provincia de Cuenca que carece de colegio desde el curso 1980–1981, momento en el que cerró la escuela para no abrir sus puertas más. Su actividad económica principal en la actualidad es la madera,

la ganadería bovina y ovina, la caza, el turismo y la pesca (De la Ossa–Martínez, 2024).

Con respecto al clima, es el característico de las zonas montañosas del interior de la Península Ibérica, aunque, de forma progresiva, parecen irse notando los efectos del cambio climático. Así, se suavizan las temperaturas en invierno y se elevan un tanto en verano. En general, los inviernos son largos y fríos y los veranos cortos y frescos. Por ello, se considera que no son terrenos fértiles para la agricultura extensiva debido a la escasez de suelos con una profundidad adecuada.

La vegetación característica de Huélamo está formada por “los pinares, que cubren la mayor parte de su territorio y que, año tras año, ven aumentada su extensión, antes gracias a la repoblación, hoy de forma natural sobre tierras que hace décadas dejaron de cultivarse” (Esteban, 2022, p. 488).

En la Tabla 1 se indican los habitantes de Huélamo entre 1900 y 2022, en los años en los que se realizó el padrón, el número de hombres y de mujeres, si se conocían estos datos, los menores de 16 años, las personas que se situaban entre 16 y 64 años y los mayores de 65 años. Para ello se parte de datos oficiales del INE.

Figura 2.
Cubierta del programa de fiestas patronales de Huélamo
en honor de la Virgen del Rosario del año 2017.



Fuente: Ayuntamiento de Huélamo.

Tabla 1.
 Habitantes de Huéllamo entre 1900 y 2022, número de hombres y mujeres,
 menores de 16 años, entre 16 y 64 y con más de 65 años.

Año	Habitantes	Hombres	Mujeres	Menos de 16 años	16-64 años	65 y más
1900	679					
1910	757					
1920	722					
1930	766					
1940	646					
1950	619					
1960	516					
1970	415					
1981	103					
1991	106					
1996	165					
1998	157					
1999	149					
2000	142					
2001	136					
2002	124					
2003	128	68	60	4	68	55
2004	127	63	64	2	68	56
2005	126	65	61	1	68	56
2006	118	62	56	1	67	49
2007	125	66	59	0	80	45
2008	127	64	63	0	83	44
2009	116	61	55	0	71	50
2010	122	68	54	3	97	59
2011	159	87	72	3	97	59
2012	141	83	58	3	85	53
2013	116	71	45	3	70	43
2014	104	65	39	0	59	45
2015	106	64	42	4	57	45
2016	105	62	43	4	57	44
2017	103	61	42	4	58	41
2018	98	57	41	5	48	43
2019	99	55	44	4	46	47
2020	87	48	39	4	41	40
2021	78	43	35	4	38	36
2022	73	40	33	1	35	36

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE, n.d.

Metodología y estado de la cuestión

El objetivo principal del presente trabajo es analizar e identificar las referencias publicadas sobre el colegio de Huélamo (Cuenca) en libros, revistas y periódicos a lo largo de la historia. También se pretende valorar el trabajo de los docentes que ejercieron en esta escuela en distintas etapas, conocer las características del centro en distintos momentos concretos, atender a otras particularidades de la educación en esos instantes y descubrir y apreciar las publicaciones que prestaban espacio en sus páginas a la información educativa, el magisterio y los maestros.

Para intentar alcanzar estos objetivos, se ha planteado un trabajo cualitativo e interpretativo que se desarrolla a través de un estudio de caso. La investigación es descriptiva y documental, ya que se pretende ofrecer una información detallada con respecto al colegio de Huélamo. Los resultados han sido definidos posteriormente también de forma cuantitativa. Como es de rigor, se ha realizado una amplia revisión bibliográfica y hemerográfica en muy diferentes bibliotecas, archivos y repositorios.

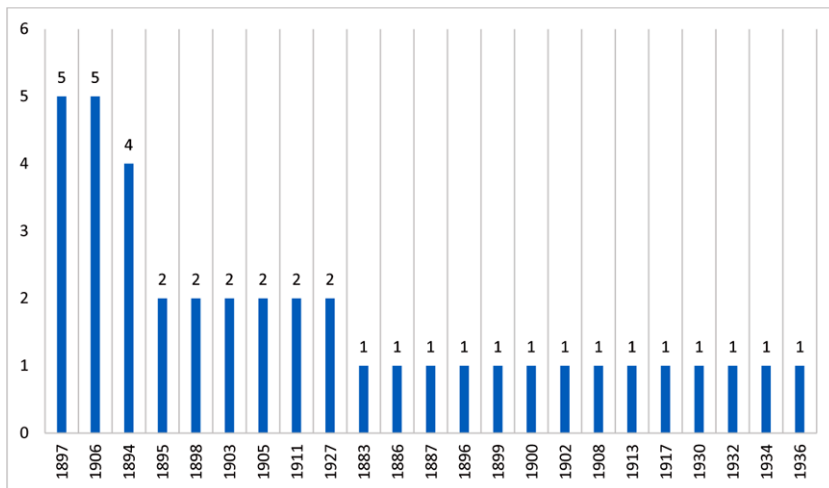
Referencias a maestras y maestros que impartieron docencia en Huélamo

Se han encontrado cuarenta indicaciones sobre maestras y maestros que ejercieron la docencia en la escuela de niñas o de niños de Huélamo. La más antigua data de 1897, mientras que la más actual de 1936. En concreto, cinco de ellas fueron publicadas en 1897, cinco en 1906, cuatro en 1894, dos en 1895, 1898, 1903, 1905, 1911 y 1927 y una en 1883, 1886, 1887, 1896, 1899, 1900, 1902, 1908, 1913, 1917, 1930, 1932, 1934 y 1936.

Aparecieron publicadas en catorce libros, periódicos y revistas diferentes. El Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración de Bailly-Bailliere (1883, 1886, 1887, 1894, 1899, 1900, 1905 y 1911) y *El Magisterio Español* (1894, 1896, 1898, 1911, 1927, 1930, 1932 y 1934) editaron ocho, la *Gaceta de Instrucción Pública* cuatro (1894, dos en 1895 y 1897), el *Suplemento a La Escuela Moderna* tres (1903, 1906 y 1917), el *Anuario-Riera* dos (1905 y 1908) y una el *Diario de Avisos* (1902), *El Defensor de Córdoba* (1927), *El Día* (1894), *El Estandarte* (1897), *El Defensor de Cuenca* (1936), *El Liberal* (1911), *El Maestro de Escuela* (1903), *La Fraternidad* (1906) y *La Unión* (1897).

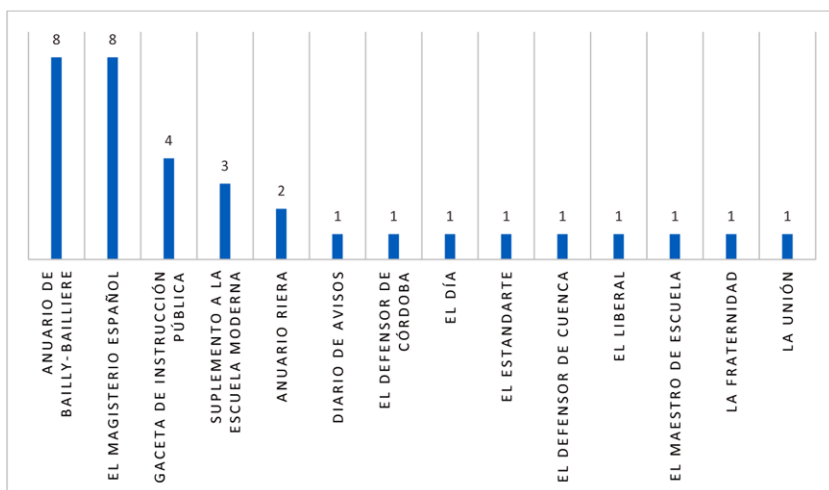
La primera indicación a maestros que ejercían la docencia en Huélamo data de 1883. En ese año, el *Anuario* de Bailly-Bailliere (1883) señaló que Higinio López Merchante y Ramona Toledo Martínez eran los docentes de la escuela de niños y de la de niñas, respectivamente. En las ediciones de 1886, 1887 y 1894 esta publicación también indicó que estos dos profesionales continuaron ejerciendo la docencia en este municipio.

Figura 3.
Años de publicación de las referencias a docentes que impartieron docencia en Huéllamo encontradas.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4.
Publicaciones que reflejaron referencias a las maestras y maestros de Huéllamo.



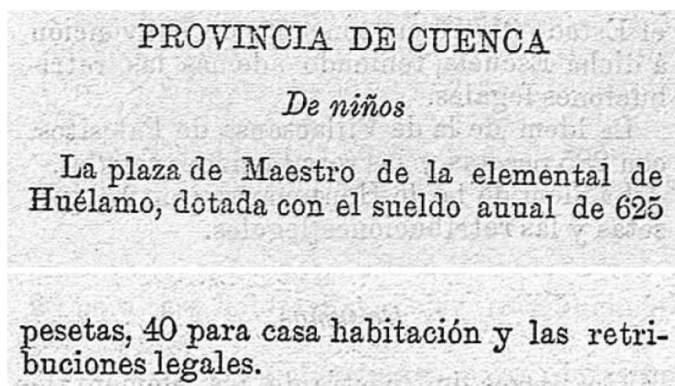
Fuente: Elaboración propia.

En ese mismo año, 1894, *El Día* del 1 de noviembre reflejó que el Rectorado de la Universidad Central de Madrid, organismo encargado de organizar todo lo relacionado con la educación en la provincia de Cuenca en ese instante, nombró maestra para Huélamo a "doña Encarnación López Lablanca" (p. 3). La *Gaceta de Instrucción Pública* del 5 de noviembre de 1894 y el periódico de instrucción pública *El Magisterio Español* del 10 de noviembre de 1894 ofrecieron la misma información.

Doroteo Caraballo Caraballo apareció referenciado como nuevo maestro de la escuela de niños de Huélamo en la *Gaceta de Instrucción Pública*, dentro del apartado de "Noticias de primera enseñanza", el 30 de mayo de 1895. Este mismo medio señaló el 23 de junio del mismo año que "el Rector de la Universidad Central ha hecho los nombramientos de Maestros para las Escuelas siguientes de la provincia de Cuenca: D. Benito Román Ruiz y Ruiz, de Huélamo" (p. 138).

Figura 5.

La Unión. Periódico de primera enseñanza, 25 de enero de 1894 (p. 5).



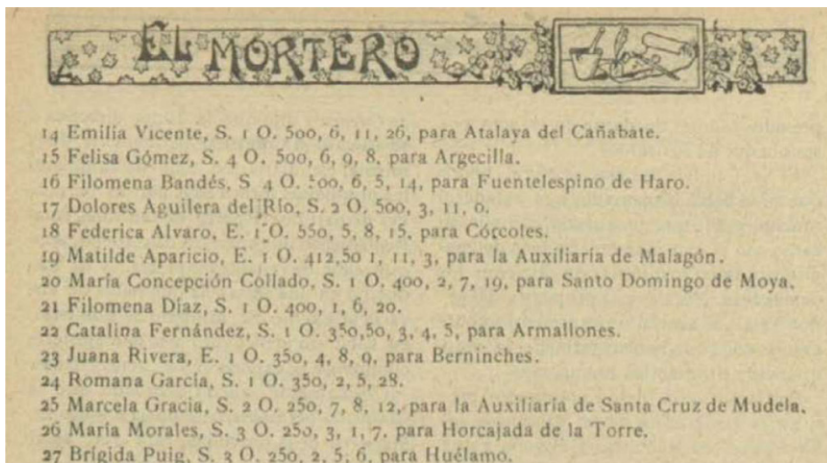
El Magisterio Español indicó el 30 de enero de 1896 que se concedió, a causa de enfermedad, una licencia a "Encarnación López Lablanca, maestra de Huélamo" (p. 138). Con arreglo a lo prescrito en el reglamento vigente en ese momento, que databa del 13 de diciembre de 1896, acerca de los maestros aspirantes a plazas en escuelas elementales de niños, el 15 de septiembre de 1897 la *Gaceta de Instrucción Pública* señaló que "Benito Pascual García, Huélamo" contaba con "2 oposiciones, 500" (p. 971).

En *El Mortero* del 20 de septiembre de 1897, dentro del apartado "Propuestas. Distrito universitario de Madrid. Concurso único", referente a la relación por méritos de las maestras concursantes a plazas en escuelas elementales de niñas, anunciadas en la *Gaceta de Madrid* de 23 de febrero de 1897, con arreglo a lo prescrito en el reglamento vigente

de 11 de diciembre de 1896, se incluyó referencia, con el número 27, a "Brígida Puig, S. 3 O. 250, 2, 5, 6, para Huéllamo" (p. 1370).

En ese mismo año, más en concreto el 30 de septiembre, el 22 de octubre y el 11 de noviembre, la *Gaceta de Instrucción Pública*, *El Estandarte* y *La Unión* reflejaron la misma información. El último diario incluyó referencias a su sueldo anual, "590 pesetas y emolumentos legales" (p. 3), y a la propuesta publicada en el "Boletín Oficial de la Provincia de Madrid el 18 de septiembre último" (p. 3), por mandato del rector de la Universidad Central de Madrid.

Figura 6.
El Mortero, 20 de septiembre de 1897 (p. 1370).



El 20 de abril de 1898, *El Magisterio Español* indicó que, en el Boletín Oficial de la provincia de Cuenca, se anunció el nombramiento de "Florencia López Vivancos, de Huéllamo [...] con el sueldo anual de 450 pesetas y emolumentos legales" (p. 243). Por su parte, el *Anuario* de Bailly-Bailliere de 1898, 1899 y 1900 continuó señalando que Higinio López Merchante y Ramona Toledo eran los maestros de las escuelas de niños y niñas de Huéllamo.

Ya en el siglo XX, en la sección dedicada a concurso de escuelas de instrucción pública del *Diario de Avisos* del 10 de abril de 1902, se reflejó que Florencia López Vivanco, "residente en Huéllamo (Cuenca)" (p. 2), lograba plaza para el colegio de Salceda, "con igual sueldo".

Al año siguiente, el *Suplemento a La Escuela Moderna* del 23 de septiembre publicó en el apartado "Propuestas del concurso único anunciado el 27 de febrero último" (p. 1221) que Esperanza González Pinilla, con 5725 puntos, había sido nombrada maestra de la

escuela de niñas de Huélamo. Esta misma información apareció el 7 de noviembre de 1903 en la sección de noticias de la revista de instrucción pública *El Maestro de Escuela*: "por concurso único de febrero de 1903, el Rectorado ha nombrado las siguientes maestras: D.^a Esperanza González Pinilla, de Huélamo" (p. 360).

En 1905, el *Anuario* de Bailly-Bailliere y el *Anuario-Riera* señalaron que Bernardino Arrabal y Dominica López eran los maestros de niños y niñas de las escuelas municipales de Huélamo. El 14 de marzo de 1906, *El Magisterio Español* reflejó que José Aneso había sido nombrado docente interino.

El 9 de mayo de ese año, *La Fraternidad* (p. 2) y *La Publicidad* citaron que Nicolás Moreno y Rabal, "con 625 [pesetas] y 5-5-15" había ganado la plaza de Huélamo "en virtud del derecho preferente establecido para los maestros consortes por el art. 43 del Reglamento de 14 de septiembre de 1902 y artículo 3.º del Real decreto de 4 de abril de 1903" (p. 1). *El Magisterio Español* también reflejó la misma información.

Ya en 1908, el *Anuario-Riera* reseñó que Esperanza González y Nicolás Moreno eran los docentes de las escuelas municipales de niñas y niños de Huélamo. Para el *Anuario* de Bailly-Bailliere, María Teresa Concas y Nicolás Moreno Rabal ejercían estos cargos en 1911. Al hilo de la octava lista de la Liga Nacional de Maestros Rurales reflejada por *El Magisterio Español* el 27 de abril de 1911, Esperanza González y Nicolás Moreno, ambos maestros de Huélamo, se adhirieron a la misma con los números 884 y 885, respectivamente.

El propio Nicolás Moreno Rabal obtuvo un ascenso a tercera categoría, según se indicó en *El Liberal* el 7 de mayo de 1913, en una noticia acerca de los escalafones provinciales para el aumento gradual de sueldo correspondientes al bienio de 1911. Chousa, en el *Suplemento a La Escuela Moderna* de 10 de noviembre de 1917, en referencia a los maestros consortes, también apuntó el nombre de "Nicolás Moreno, de Huélamo (Cuenca)" (p. 1627).

No se hallaron nuevas señales sobre maestros de este pueblo hasta el 28 de octubre de 1927. El diario católico de noticias *El Defensor de Córdoba* apuntó los nombramientos provisionales correspondientes a los meses de julio y agosto. Entre ellos, se contó el traslado de "don Marcelo Andreu Chico, de Villa del Río a Huélamo (Cuenca)" (p. 1). La misma información fue reflejada por *El Magisterio Español* ese mismo día.

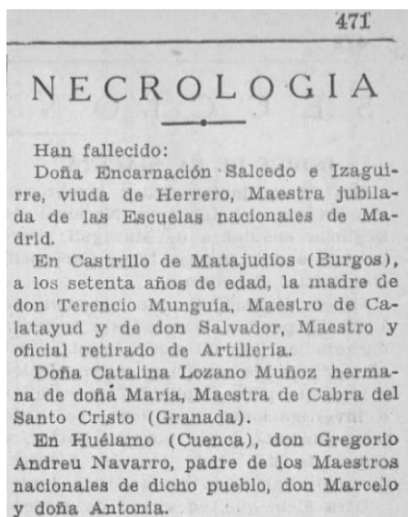
El 19 de julio de 1930 *El Magisterio Español* publicó una noticia sobre turno de consortes en los nombramientos provisionales con fecha de 16 de julio. En la misma se señala que, tras examinar las pretensiones reflejadas en el tercer turno de provisión de las escuelas nacionales establecidos por el "artículo 75 del Estatuto aprobado por Real Decreto de 18 de mayo de 1923, presentadas por los señores maestros y maestras comprendidos en el primero y segundo escalafón" (p. 3), en virtud de las vacantes de escuelas que fueron anunciadas en la *Gaceta de Madrid* del 1 de octubre de 1929, la dirección general formuló, con arreglo a la "real orden número 1.096, de fecha 2 del pasado junio (Gaceta del 3), las

Figura 7.
Referencias a Huélamo en el *Anuario Riera* de 1906.

<p>Huélamo Villa con Ayunt. de 679 hab. de H. y 737 de D. a 27 Km. de la cabeza del part. y 40 de la C. cuya estac. es la más próxima (M. Z. A.) Le baña el río Júcar. Celebra fiestas en Octubre. Su principal producción es trigo.</p>		
<p>Elemento oficial <i>Alcalde.</i>—D. Catalino Valdeolivás Caballero. <i>Secretario.</i>—D. Francisco Garro y Cercós. <i>Juez municipal.</i>—Don Félix Segura. <i>Fiscal.</i>—D. Juan Antonio Chico Mexchante. <i>Secretario.</i>—D. Francisco Garro y Cercós. <i>Párroco.</i>—D. Vicente Pérez. <i>Administrador de Correos.</i>—D. Tomás Chico.</p>	<p>Esc. municipales PARA NIÑAS González (Esperanza). PARA NIÑOS Azabal (Bernardino). Estancos Andreu (Miguel). Ferreterías González (Vicente). Frutos del país (Comerciantes en) González (Vicente). Pérez (Santiago). Ganaderos (Los principales) Segura (Félix). Sánchez (Félix). Valdeolivás (Catalino). Chico (Juan A.) Chico (Tomás). Martínez (Marina). Merchante (Dionisio). García (Cayo). García (Ramón). Harinas (Molinos) Martínez (Juan José) Herrerías Segura (Félix). Maderas (Almac.) Segura (Félix). Mtros. de obras Murciano (Joaquín). Máquinas p.^o coser López (Dominica). Segura (Angela). Modistas Merchante (Bernabea)</p>	<p>Panaderías Gómez (Marcelo). Palencia (Juan P.) Valdeolivás (José). Peluquerías Barquero (Miguel). Posadas García (Román). Martínez (Félix). Rolania (Fernando). Sáiz (Ramón). Quincallerías González (Vicente). Sastrerías Díaz (Trifón). Tabernas Martínez (Félix). Rodríguez (Mannel). Rolania (Deogracias) Rolania (Fernando). Sáiz (Ramón). Vicente (Florencio). Tejas y ladrillos (Hornos de) Cetejos (Benito). Tejidos (Comercios) González (Vicente). Pérez (Santiago). Veterinarios Gandía (Santiago). Yeso (Hornos de) Martínez (Juan). Zapaterías Rodríguez (Casimiro). Rodríguez (Marcel.^o) Proprietarios (Fines.) (Véase Ganaderos).</p>

siguientes propuestas provisionales y que a continuación se detallan” (p. 3). Para la escuela de Huélamo, “censo, 868 h.”, se destinó a “Doña Antonia Sáinz Ballesteros, séptima alta, de Buenache de Alarcón (Cuenca), 25-3-29” (p. 3).

Figura 8.
“Necrología”, en *El Magisterio Español*, 18 de junio de 1932 (p. 471).



El mismo diario publicó una necrológica el 18 de junio de 1932. En ella se dio cuenta del fallecimiento en Huélamo de “don Gregorio Andreu Navarro, padre de los maestros nacionales de dicho pueblo, don Marcelo y doña Antonia” (p. 471).

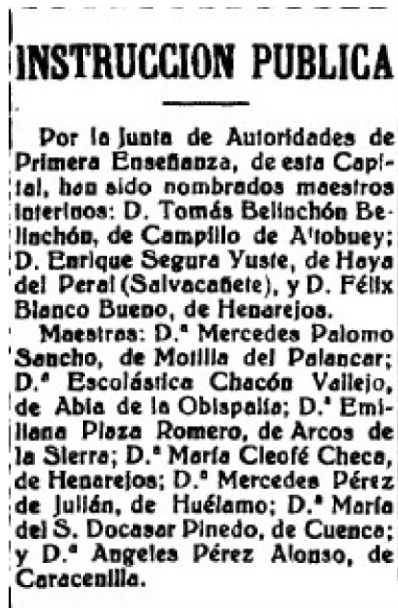
El Magisterio Español del 24 de marzo de 1934 también indicó en una noticia que llevó por título “Casa de consortes” una solicitud realizada por “Marcelo Andreu y Antonia Sáinz, de Huélamo” (p. 1). Ambos dirigieron

...a la superioridad una instancia pidiendo que de una manera general se declare que los consortes que sirven en una misma localidad tienen derecho a disfrutar dos casas o las indemnizaciones correspondientes, como ya se ha declarado en algunos casos particulares. Al notificarlo nos ruegan hagamos público el hecho, por si otros consortes de distintas provincias quieren sumarse a esta gestión y hacer la misma demanda, apoyándola cuanto puedan [p. 1].

La última referencia hallada sobre maestros en Huélamo data del 25 de enero de 1936. Bajo el epígrafe “Instrucción pública”, *El Defensor de Cuenca* reflejó que la Junta

de Autoridades de Primera Enseñanza de esta ciudad nombró maestra a "D.^a Mercedes Pérez de Julián, de Huélamo" (p. 6).

Figura 9.
Referencia a Mercedes Pérez de Julián, de Huélamo,
en *El Defensor de Cuenca*, 25 de enero de 1936 (p. 6).



Como se puede apreciar, en estas cuarenta publicaciones aparecen referenciados como docentes en el colegio de Huélamo en diferentes etapas ocho maestras (María Teresa Concas, Esperanza González Pinilla, Dominica López, Encarnación López Lablanca, Florencia López Vivancos, Brígida Puig, Antonia Sáinz Ballesteros y Ramona Toledo Martínez) y ocho maestros (Marcelo Andreu Chico, José Aneso, Bernardino Arrabal, Doroteo Caraballo Caraballo, Higinio López Merchante, Nicolás Moreno Rabal, Benito Pascual García y Benito Román Ruiz y Ruiz).

En cuanto al número de apariciones de cada uno de ellos en ejemplares diferentes de distintos medios, encabeza el listado Nicolás Moreno Rabal, con nueve (1905, tres en 1906, 1908, dos en 1911, 1913 y 1917). Le siguen con siete Higinio López Merchante (1883, 1886, 1887, 1894, 1898, 1899 y 1900) y Ramona Toledo Martínez (1883, 1886, 1887, 1898, 1899, 1894 y 1900) y con cuatro Brígida Puig (todas ellas en 1897), Esperanza González Pinilla (dos en 1903, 1907 y 1911), Antonia Sáinz Ballesteros (1930, 1932, 1934 y 1936) y

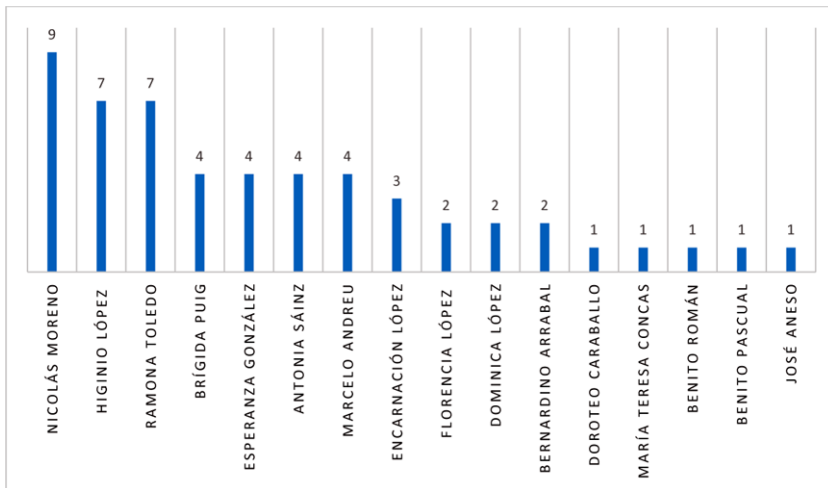
Tabla 2.
Referencias a maestras y maestros de Huélamo.

Año	Maestra	Maestro	Publicación
1883	Ramona Toledo Martínez	Higinio López Merchante	<i>Anuario de Bailly-Bailliere</i>
1886	Ramona Toledo Martínez	Higinio López Merchante	<i>Anuario de Bailly-Bailliere</i>
1887	Ramona Toledo Martínez	Higinio López Merchante	<i>Anuario de Bailly-Bailliere</i>
1894	Ramona Toledo Martínez	Higinio López Merchante	<i>Anuario de Bailly-Bailliere</i>
1/11/1894	Encarnación López Lablanca		<i>El Día</i>
5/11/1894	Encarnación López Lablanca		<i>Gaceta de Instrucción Pública</i>
10/11/1894	Encarnación López Lablanca		<i>El Magisterio Español</i>
30/5/1895		Doroteo Caraballo Caraballo	<i>Gaceta de Instrucción Pública</i>
23/6/1895		Benito Román Ruiz y Ruiz	<i>Gaceta de Instrucción Pública</i>
30/1/1896	Encarnación López Lablanca		<i>El Magisterio Español</i>
15/9/1897		Benito Pascual García	<i>Gaceta de Instrucción Pública</i>
20/9/1897	Brígida Puig García		<i>El Mortero</i>
30/9/1897	Brígida Puig García		<i>Gaceta de Instrucción Pública</i>
22/10/1897	Brígida Puig García		<i>El Estandarte</i>
11/11/1897	Brígida Puig García		<i>La Unión</i>
20/4/1898	Florencia López Vivancos		<i>El Magisterio Español</i>
1898	Ramona Toledo Martínez	Higinio López Merchante	<i>Anuario de Bailly-Bailliere</i>
1899	Ramona Toledo Martínez	Higinio López Merchante	<i>Anuario de Bailly-Bailliere</i>
1900	Ramona Toledo Martínez	Higinio López Merchante	<i>Anuario de Bailly-Bailliere</i>
10/4/1902	Florencia López Vivanco		<i>Diario de Avisos</i>
23/9/1903	Esperanza González Pinilla		<i>Suplemento a La Escuela Moderna</i>
7/11/1903	Esperanza González Pinilla		<i>El Maestro de Escuela</i>
1905	Dominica López	Bernardino Arrabal	<i>Anuario-Riera</i>
1905	Dominica López	Bernardino Arrabal	<i>Anuario de Bailly-Bailliere</i>
14/3/1906		José Aneso	<i>El Magisterio Español</i>
17/3/1906		Nicolás Moreno Rabal	<i>Suplemento a La Escuela Moderna</i>
21/3/1906		Nicolás Moreno Rabal	<i>El Magisterio Español</i>
9/5/1906		Nicolás Moreno Rabal	<i>La Publicidad</i>
9/5/1906		Nicolás Moreno Rabal	<i>La Fraternidad</i>
1908	Esperanza González	Nicolás Moreno Rabal	<i>Anuario-Riera</i>
1911	María Teresa Concas	Nicolás Moreno Rabal	<i>Anuario de Bailly-Bailliere</i>
27/4/1911	Esperanza González	Nicolás Moreno Rabal	<i>El Magisterio Español</i>
7/5/1913		Nicolás Moreno Rabal	<i>El Liberal</i>
10/11/1917		Nicolás Moreno Rabal	<i>Suplemento a La Escuela Moderna</i>
28/10/1927		Marcelo Andreu Chico	<i>El Defensor de Córdoba</i>
28/10/1927		Marcelo Andreu Chico	<i>El Magisterio Español</i>
19/7/1930	Antonia Sáinz Ballesteros		<i>El Magisterio Español</i>
18/6/1932	Antonia [Sáinz Ballesteros]	Marcelo [Andreu Chico]	<i>El Magisterio Español</i>
24/3/1934	Antonia Sáinz Ballesteros	Marcelo Andreu Chico	<i>El Magisterio Español</i>
27/1/1936	Mercedes Pérez de Julián		<i>El Defensor de Cuenca</i>

Fuente: Elaboración propia.

Marcelo Andreu Chico (dos en 1927, 1932 y 1934); con tres Encarnación López Lablanca (dos en 1894 y 1896) y con dos Florencia López Vivancos (1898 y 1902), Dominica López (1905) y Bernardino Arrabal (1905). Fueron señalados en una ocasión Doroteo Caraballo Caraballo (1895), María Teresa Concas (1911), Benito Román Ruiz y Ruiz (1895), Benito Pascual García (1897) y José Aneso (1906).

Figura 10.
Número de publicaciones en las que aparecen referenciados los maestros y maestras de Huéllamo.

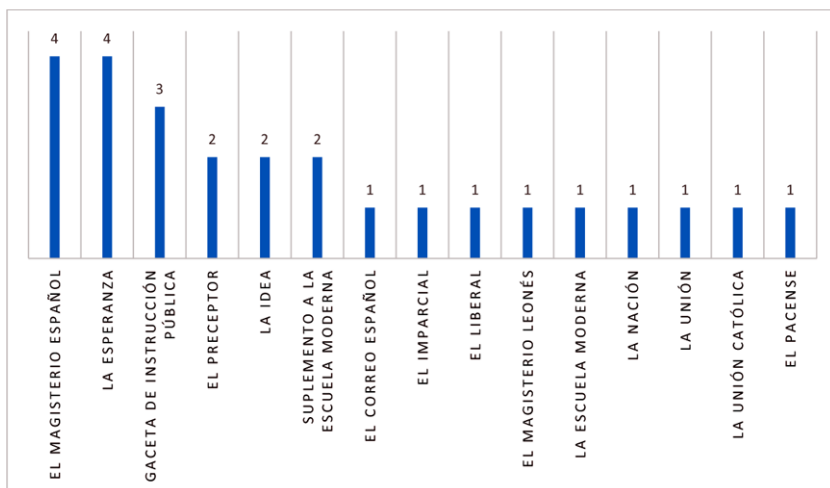


Fuente: Elaboración propia.

Referencias sobre vacantes en la escuela de Huéllamo

Se han encontrado veintisiete referencias acerca de vacantes de profesorado de la escuela de Huéllamo en quince periódicos y revistas. Más en concreto, cuatro de ellas aparecieron en *El Magisterio Español* (dos en 1903 y una en 1905 y 1930) y *La Esperanza* (dos en 1862 y otras tantas en 1863), tres en la *Gaceta de Instrucción Pública* (dos en 1894 y una en 1895), dos en *El Preceptor* (ambas en 1863), *La Idea* (1863 y 1875) y el *Suplemento a La Escuela Moderna* (ambas en 1905), y una en *El Correo Español* (1894), *El Imparcial* (1863), *El Liberal* (1927), *El Magisterio Leonés* (1897), *La Escuela Moderna* (1903), *La Nación* (1927), *La Unión* (1894), *La Unión Católica* (1894) y *El Pacense* (1894).

Figura 11.
Revistas y periódicos y número de indicaciones a vacantes en las escuelas de niñas y niños de Huélamo.



Fuente: Elaboración propia.

En ellas se encuentran quince indicaciones sobre la escuela de niñas y doce acerca la de niños.

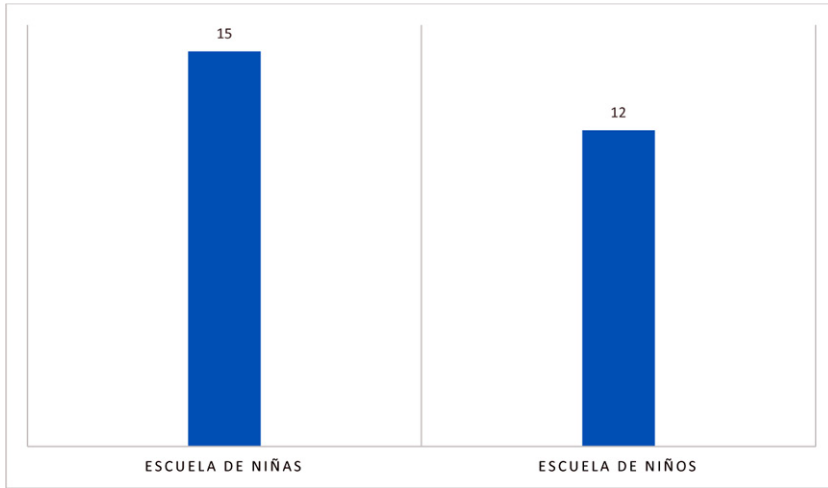
La primera publicación data de 1862, mientras que la más cercana en el tiempo se realizó en 1930. Más en concreto, cinco tienen como fecha 1894, tres 1903, 1905 y 1927, dos 1862 y una 1875, 1895 y 1930.

La primera de ellas data del 9 de enero de 1862. En el diario *La Esperanza* se indicó que había plaza disponible en la escuela de niñas de Huélamo. El 5 de julio ese medio también reflejó que seguía vacante la plaza:

Conforme a la real orden de 10 de agosto de 1858, han de proveerse por concurso, en los maestros y maestras comprendidos en el art. 183 de la ley de instrucción pública, las escuelas dotadas con el sueldo anual de 2.500 rs. [reales] a 2099 para maestros, y 1.606 a 1099 para maestras; y en los que careciendo de dicho título acreditan su aptitud y moralidad, según exige el art. 181, las escuelas incompletas de sueldos inferiores a los mencionados [p. 3].

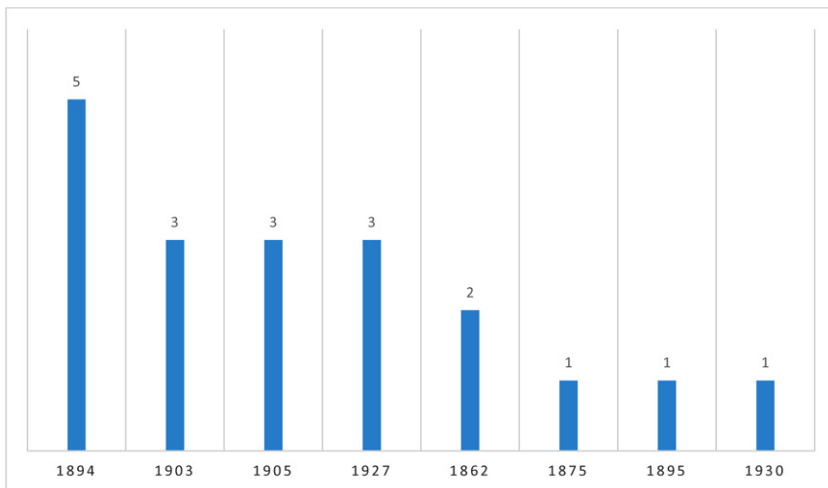
El Preceptor del 10 de enero de 1863 y *La Esperanza* del 14 de enero del mismo año siguieron indicando que seguía vacante la plaza de la escuela de niñas de Huélamo. *La Esperanza* del 7 de febrero reseñó que este puesto había sido provisto el mes pasado. De

Figura 12.
Indicaciones sobre la escuela de niñas y niños
en las noticias sobre vacantes en Huéllamo.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 13.
Fecha y número de publicaciones sobre
vacantes en la escuela de Huéllamo atendiendo a su año.



Fuente: Elaboración propia.

nuevo, plasmó que el sueldo anual para los maestros era de “2.500 a 2.999” (p. 3) reales, mientras que para las maestras era de “1.666 a 1.999” (p. 3). Para optar a estos puestos, los candidatos debían poseer el título oficial, o bien acreditar “su aptitud y moralidad, al tener del art. 181 de la citada ley, las incompletas de sueldos inferiores a los mencionados” (p. 3).

Figura 14.

Diario La Esperanza, 14 de enero de 1863 (p. 3).

Provincia de Cuenca.

Los de Abia de la Obispañía, Alconchel, Almonacid del Marquesado, Altarajas, Belmontejo, Casaleja, Cañisares, Carrascosa de Haro, Castellón del Romeral, Chillarón, Fuentelespico del Haro, Garcioarro, Herrumbiar, Hito, Hontanaya, Horcajada de la Torre, Huélamo, Huelva, Loranca del Campo, Majadas, Masarulloque, Parra, Peraleja, Piedra, Valdecabras, Valdemoro Sierra, Valparaiso de Abajo, Vellisca, Verdelpino de Hueta, Villaconejos, Villar de Domingo García, Zafrilla y Zarza del Tajo, con el de 1,666 rs.

La plaza de ayudante de la escuela de Tarazona, con el de 1,500 rs.

La escuela de Poyatos, con el de 900 rs.

En su apartado sobre la Universidad Central, *El Preceptor* del 10 de febrero de 1863 indicó también que la vacante de Huélamo había sido provista en enero. Tras doce años, volvería a estar disponible, según apareció en la revista semanal de instrucción pública *La Idea* del 28 de junio de 1875, más en concreto en su apartado “Vacantes”, por traslación, con un sueldo de “416,50 pesetas” (p. 207). Lo mismo se publicó en *La Idea* del 26 de julio de 1875 y, al año siguiente, en *El Imparcial* del 7 de julio de 1876.

Casi dos décadas después, más en concreto el 12 de enero de 1894, *El Correo Español* publicó que estaba vacante la plaza de “maestro de la elemental de niños de Huélamo” (p. 3). La *Gaceta de Instrucción Pública* del 15 de enero también señaló esta oferta para la escuela “elemental de Huélamo, dotada con el sueldo anual de 625 pesetas, 40 para casa habitación y las retribuciones legales” (p. 1245).

El periódico de primera enseñanza *La Unión* del 25 de enero amplió la información dentro del artículo “Universidad Central. Secretaría General”, “dando cumplimiento a lo que disponen los artículos 1.º y 2.º del Real decreto de 2 de noviembre de 1888 y las prescripciones del Reglamento para su ejecución de 7 de diciembre siguiente” (p. 4).

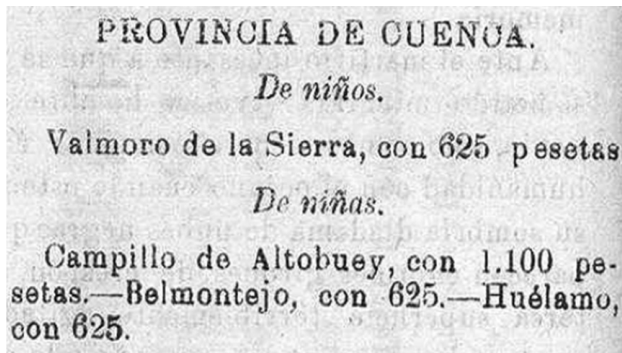
En ese mismo año, *La Unión Católica* del 11 de julio de 1894 indicó que debía proveerse la vacante de Huélamo. Unos días después, la *Gaceta de Instrucción Pública* volvió a recordar la plaza en la escuela de niñas. También lo hizo la revista de enseñanza *El Pacense* el 25 de

julio de ese mismo año. El sueldo que percibiría la maestra era de “625 pesetas” (p. 2).

En un apartado que llevaba como título “Anuncios oficiales” ofrecidos por la Secretaría General de la Universidad Central de Madrid acerca de concursos de plazas de profesorado, la *Gaceta de Instrucción Pública* del 23 de marzo de 1895, “dando cumplimiento a lo que disponen los artículos 1.º y 2.º del reglamento de 27 de Agosto último y las instrucciones para su cumplimiento, aprobadas por real orden de 24 de octubre siguiente” (p. 4), señaló que se debía proveer el puesto de la elemental de “Huélamo, con 625 [pesetas] y 40 [pesetas] para la casa” (p. 72).

Figura 15.

Revista de Enseñanza El Pacense, 25 de julio de 1894 (p. 2).



En la revista semanal pedagógico-administrativa de primera enseñanza y órgano defensor de los intereses de los maestros *El Magisterio Leonés* del 13 de marzo de 1897, dentro del apartado “Sección oficial. Ministerio de Fomento. Escuelas vacantes por concurso único. Rectorado de Madrid” (p. 3), apareció plasmada la vacante de la escuela de niños de Huélamo, con 625 pesetas de sueldo.

Ya en el siglo XX, en el ejemplar de *La Escuela Moderna* del 11 de febrero de 1903 se indicó que se debía proveer el puesto de maestra para la escuela de niñas de Huélamo por concurso único. *El Magisterio Español* del 11 de marzo de ese año publicó la misma información. En este mismo medio, el 27 de mayo se citó que había quedado vacante la escuela de niños de Huélamo. Los números de *El Suplemento a la Escuela Moderna* del 25 de octubre y del 2 de diciembre también reflejaron esta información.

La siguiente referencia data del 16 de julio de 1927. El diario *La Nación*, en una noticia que llevó por título “Escuelas vacantes para el concurso de traslados”, señaló la vacante de “Huélamo, unitaria, maestro, 866 habitantes” (p. 4). Un día después, *El Liberal* publicó una indicación idéntica.

La última referencia hallada en este sentido está fechada el 12 de abril de 1930. La ofreció *El Magisterio Español* y refería a una plaza para maestras: "Huélamo, con Ayunt. de 866 h.; unitaria; vacante 3 febrero, por separación (part. de Cañete, a 27 km. y 40 de la est. de Cuenca). Puede solicitarse por derecho de consorte" (p. 139).

Todos estos datos se reúnen en la Tabla 3.

Otras noticias sobre el colegio de Huélamo

También se han hallado diecisiete informaciones de otros temas acerca de la escuela de Huélamo en cuatro revistas y periódicos. La más antigua data de 1888 y la más reciente del año 2002. Catorce fueron publicadas en *El Magisterio Español*, más en concreto en 1888, 1904, dos en 1905, 1916, 1917, 1918, 1921, 1925, 1926 y otras dos en 1927. También mostraron una noticia *Archivo Conquense* (2002), *El Imparcial* (1917) y el *Suplemento a La Escuela Moderna* (1916).

La primera de ellas data del 5 de noviembre de 1888 y apareció en *El Magisterio Español*. Aludía a una sanción dispuesta a los alcaldes de algunos pueblos de la Serranía de Cuenca debido a que, al parecer, no se atendía debidamente a la primera enseñanza:

Cuenca.- En la sesión celebrada el día 10 del mes próximo pasado por la Junta provincial de Instrucción pública, se acordó: [...] Informar al Gobernador en el sentido que no acceda a que se levanten las multas impuestas a los alcaldes de Valdemoro Sierra, Beamud, Valdemeca y Huélamo mientras no justifiquen tener satisfechas las atenciones de primera enseñanza [p. 4].

En este mismo medio, el 7 de mayo de 1904 se dio respuesta a una consulta realizada por correspondencia particular por B. A. acerca de si el sacerdote podía ejercer como maestro en el colegio: "el párroco puede desempeñar escuela incompleta; y completa si tiene permiso especial del rector en pueblos que no lleguen a 700 almas (Art. 189 de la ley)" (p. 257).

La sección de noticias de *El Magisterio Español*, en su número del 9 de septiembre de 1905 y dentro del apartado relativo al distrito de Madrid, recogía una indicación dirigida al docente del colegio de Huélamo:

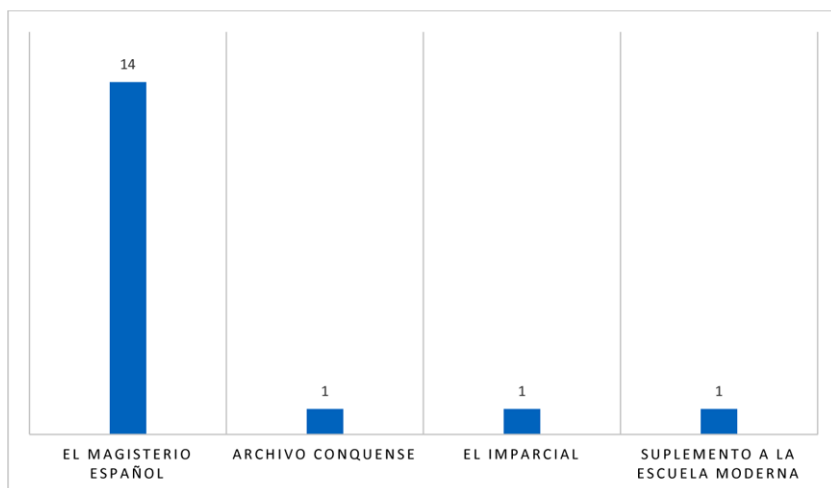
La Junta de Instrucción pública de Cuenca, en su última sesión, quedó enterada: [...] ordenar al Maestro de Huélamo que en la cuenta de material del primer semestre o en la próxima incluya los recibos de lo anticipado por su antecesor, entregándole su importe, conforme a la Real orden de 24 de julio de 1903 [p. 1028].

Tabla 3.
Vacantes de las escuelas de Huéllamo publicadas en diversos medios.

Fecha	Escuela de Niñas	Escuela de Niños	Publicación
9/1/1862	Vacante		<i>La Esperanza</i>
5/7/1862	Vacante		<i>La Esperanza</i>
10/1/1863	Vacante		<i>El Preceptor</i>
14/1/1863	Vacante		<i>La Esperanza</i>
7/2/1863	Provista		<i>La Esperanza</i>
10/2/1863	Provista		<i>El Preceptor</i>
28/6/1863	Vacante		<i>La Idea</i>
26/7/1863	Vacante		<i>El Imparcial</i>
28/6/1875	Vacante		<i>La Idea</i>
26/7/1876	Vacante		<i>El Imparcial</i>
12/1/1894		Vacante	<i>El Correo Español</i>
15/1/1894		Vacante	<i>Gaceta de Instrucción Pública</i>
25/1/1894		Vacante	<i>La Unión</i>
11/7/1894	Vacante		<i>La Unión Católica</i>
15/7/1894	Vacante		<i>Gaceta de Instrucción Pública</i>
25/7/1894	Vacante		<i>El Pacense</i>
23/3/1895	Vacante		<i>Gaceta de Instrucción Pública</i>
13/3/1897		Vacante	<i>El Magisterio Leonés</i>
11/2/1903	Vacante		<i>La Escuela Moderna</i>
11/3/1903		Vacante	<i>El Magisterio Español</i>
27/5/1903		Vacante	<i>El Magisterio Español</i>
27/5/1905		Vacante	<i>El Magisterio Español</i>
25/10/1905		Vacante	<i>Suplemento a La Escuela Moderna</i>
2/12/1905		Vacante	<i>Suplemento a La Escuela Moderna</i>
16/7/1927		Vacante	<i>La Nación</i>
17/7/1927		Vacante	<i>El Liberal</i>
12/4/1930		Vacante	<i>El Magisterio Español</i>

Fuente: Elaboración propia.

Figura 16.
Medios y número de publicaciones en cada uno de ellos con diferentes noticias sobre el colegio de Huélamo.



Fuente: Elaboración propia.

El apartado de noticias de *El Magisterio Español* también reflejó el 11 de noviembre de 1905 una queja dada por una de sus vocales, la “Sra. López” (p. 1282), contra la maestra de Huélamo en una sesión de la Junta de Instrucción Pública de Cuenca.

Mientras, el 2 de diciembre dicho periódico, en su sección sobre el distrito de Madrid, señaló que en la última sesión celebrada por la Junta de Instrucción Pública de Cuenca se decidió “sobreser el expediente formado, por supuestas faltas, a la maestra de Huélamo” (p. 1377).

Figura 17.
El Magisterio Español, 2 de diciembre de 1905 (p. 1377).

malice la entrega de la Escuela. —Sobreser el expediente formado, por supuestas faltas, á la Maestra de Huélamo.— Advertir al Maestro de Hinojosa que en lo sucesivo se abstenga de ausentarse sin permiso escrito.— Aprobar la Memoria de la

Casi diez años después, más en concreto el 28 de marzo de 1914, *El Magisterio Español* contestaba en la sección “Correspondencia particular” a una cuestión enviada

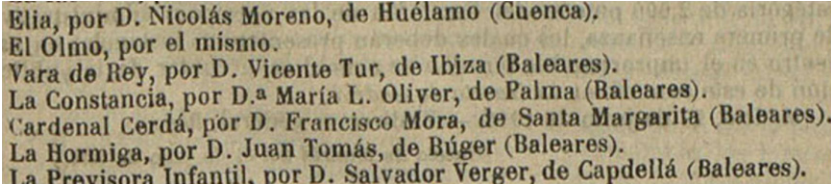
desde Huélamo por M. A.: “instancia al Rector, título, testimonio de este o certificado de expedición: certificación de nacimiento y de no estar incapacitado para ejercer cargos públicos” (p. 616).

El *Suplemento a la Escuela Moderna* del 2 de agosto de 1916 publicó en la sección “Parte oficial. Disposiciones varias. Escuelas de primera enseñanza” la real orden dispuesta por el rey ante las peticiones formuladas por los presidentes de diferentes mutualidades escolares con el objeto de disfrutar de los beneficios otorgados por pertenecer a los mismos regidos por el real decreto de 7 de julio de 1911 de acuerdo con el informe de la Comisión Nacional de la Mutualidad Escolar.

Así, las solicitudes de “Elia, por D. Nicolás Moreno, de Huélamo (Cuenca)” y “el Olmo, por él mismo” (p. 1315) fueron aprobadas e inscritas en el registro del Ministerio “conforme a lo prevenido en los artículos 30 y 31 del reglamento de 11 de marzo de 1912, por haber cumplido sus fundadores las condiciones reglamentarias” (p. 1315). Firmó el orden el director general de Primera Enseñanza y presidente de la Comisión Nacional de la Mutualidad Escolar, Burell.

Figura 18.

Suplemento a La Escuela Moderna, 2 de agosto de 1916 (p. 1315).



Elia, por D. Nicolás Moreno, de Huélamo (Cuenca).
 El Olmo, por el mismo.
 Vara de Rey, por D. Vicente Tur, de Ibiza (Baleares).
 La Constancia, por D.ª María L. Oliver, de Palma (Baleares).
 Cardenal Cerdá, por D. Francisco Mora, de Santa Margarita (Baleares).
 La Hormiga, por D. Juan Tomás, de Búger (Baleares).
 La Previsora Infantil, por D. Salvador Verger, de Capdellá (Baleares).

El 5 de octubre de 1916 *El Magisterio Español* recogió una consulta enviada desde Huélamo y dio como respuesta que “se solicitan del rectorado”. En el mismo medio, el 29 de marzo de 1917 se publicó una reseña sobre un acto desarrollado el 19 de ese mes en el pueblo que llevó por título “Una fiesta de cultura”:

Se ha celebrado en Huélamo (Cuenca) una hermosa fiesta de cultura, organizada por las Mutualidades escolares Elia y El Olmo, que funcionan en aquella localidad. Ha habido cánticos a la Previsión y a la Bandera, recitaciones de poesías y elocuentes discursos de las autoridades, que dieron a la fiesta alegría y esplendor. Hubo tal entusiasmo en el público, que el presidente de las mutualidades, don Nicolás Moreno Rabal, fue paseado en hombros de los padres de los niños, en medio de aplausos estrepitosos de la concurrencia [p. 24].

El diario *El Imparcial* el 1 de abril de 1917 también recogió una información sobre esta “Fiesta de cultura”:

Bajo la presidencia de las autoridades locales y de la Junta directiva de las Mutualidades escolares “Elia” y “El Olmo”, se celebró en Huélamo con gran esplendor, en la escuela nacional de niños, la junta general de asociados que provienen sus reglamentos. Los presidentes, doña Magdalena Moreno y d. Juan María Merchante, leyeron bonitas poesías sobre la asociación, el ahorro, la [...] la mutualidad escolar. Luego después, el entusiasta propagandista d. Miguel Barquero leyó la memoria detallando la historia de la mutualidad en Huélamo, y se aprobaron las cuentas del ejercicio anterior. En los [...] meses de funcionamiento han ingresado [...] socios, se han pagado con destino a lotes infantiles 559,25 pesetas y, para socorro a niños enfermos y un entierro, 78,50. El presidente de las mutualidades, D. Nicolás Moreno Rabal, pronunció un elocuentísimo discurso, y los asistentes, después de vitorearle, le pasearon en hombros por la escuela y por la plaza pública [p. 4].

El 11 de mayo de 1918, *El Magisterio Español*, en el apartado “Correspondencia particular”, dio respuesta a una consulta de N. M. [supuestamente, el maestro Nicolás Moreno]: “llegó la carta con los sellos de conformidad” (p. 176). En el mismo periódico, el 15 de septiembre de 1921, en el apartado “Mutualidades premiadas” se indicó la concesión de premios de cien pesetas, dos por cada provincia, uno para niños y otro para niñas, a las mutualidades “que lo solicitasen y reunieron determinadas condiciones, particularmente en lo que se refiere a la buena administración” (p. 538) tras examinar los expedientes presentados.

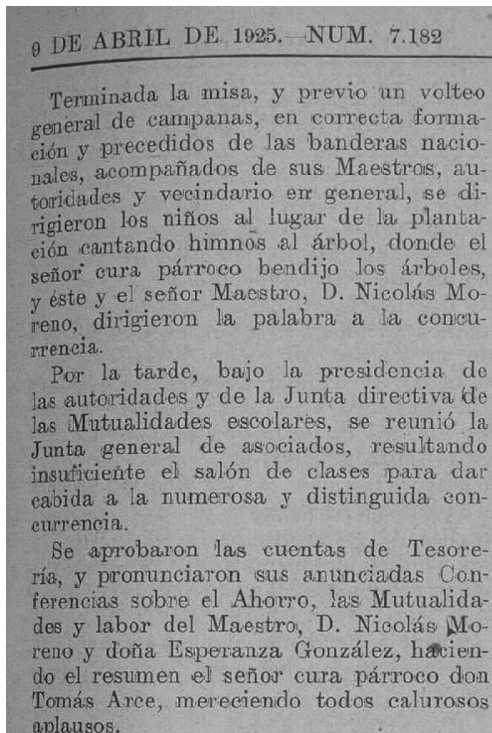
“«Elia», de Huélamo (Cuenca)” se alzó con uno de los galardones. Aunque se anunció que, en un primer momento, iban a ser cien los destinatarios, finalmente, fueron otorgados 73 premios. Por ello, la cuantía final que recibieron fue de “136 pesetas, en vez de las ciento anunciadas” (p. 139).

El Magisterio Español del 9 de abril de 1925 recogió el desarrollo de una “Fiesta del árbol” en Huélamo:

Con gran solemnidad se ha celebrado la Fiesta del árbol y de la Previsión en Huélamo. Hubo solemne misa a san José, cantada por los niños de las Escuelas, que recibieron el Sacramento de la Eucaristía. Terminada la misa, y previo un volteo general de campanas, en correcta formación y precedidos de las banderas nacionales, acompañados de sus maestros, autoridades y vecindario en general, se dirigieron los niños al lugar de la plantación cantando himnos al árbol, donde el señor cura párroco bendijo los árboles y este y el señor maestro, D. Nicolás Moreno, dirigieron la palabra a la concurrencia. Por la tarde, bajo la presidencia de las autoridades y de la junta directiva de las mutualidades escolares, se reunió la junta general de asociados, resultando insuficiente el salón de clases para dar cabida a la numerosa y

distinguida concurrencia. Se aprobaron las cuentas de tesorería, y pronunciaron sus anunciadas conferencias sobre el ahorro, las mutualidades y la labor del maestro, D. Nicolás Moreno y doña Esperanza González, haciendo el resumen el señor cura párroco don Tomás Arce, mereciendo todos calurosos aplausos [p. 95].

Figura 19.
El Magisterio Español, 9 de abril de 1925 (p. 95).



Posteriormente, *El Magisterio Español* publicó varias referencias a Huéllamo dentro de su sección "Correspondencia", dando respuesta a consultas realizadas por N. M. R. [Nicolás Moreno]. En la primera, publicada el 22 de abril de 1926, se señaló que "es una medida general, que lamentamos mucho; se le ha vuelto a remitir" (p. 252). En la segunda, del 29 de enero de 1927, informan que "le fue remitido" (p. 302). Mientras, en la tercera, fechada el 19 de febrero de ese mismo año, se le indicó "enviado libro" (p. 531).

Por último, ya en el siglo XXI, más en concreto en el año 2002, María del Pilar García publicó en la revista *Archivo Conquense* un artículo acerca de la política educativa en la Segunda República (1931-1936). Con alusión al colegio de Huéllamo, reflejó que

En el año 36 se aprobaron los proyectos de construcción de sendas escuelas unitarias con dos aulas, una para niños y otra para niñas, en Alcázar del Rey, Saceda Trasierra y Huélamo, así como de tres aulas en la Localidad de La Almarcha. Las obras de construcción de los tres primeros se comenzaron antes de estallar la guerra, aunque no concluyeron [pp. 152-153].

Como en anteriores apartados, los datos se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4.
Fecha, publicación y temática de las noticias halladas sobre el colegio de Huélamo en revistas y periódicos.

Fecha	Publicación	Temática
5/11/1888	<i>El Magisterio Español</i>	Multa al alcalde
7/5/1904	<i>El Magisterio Español</i>	Consulta
9/9/1905	<i>El Magisterio Español</i>	Comunicación al maestro
11/11/1905	<i>El Magisterio Español</i>	Queja sobre la maestra
2/12/1905	<i>El Magisterio Español</i>	Sobreser la queja sobre la maestra de Huélamo
28/3/1905	<i>El Magisterio Español</i>	Consulta
2/8/1916	<i>Suplemento a La Escuela Moderna</i>	Mutualidades Elia y El Olmo
5/10/1916	<i>El Magisterio Español</i>	Consulta
29/3/1917	<i>El Magisterio Español</i>	Fiesta de cultura
1/4/1917	<i>El Imparcial</i>	Fiesta de cultura, mutualidades
11/5/1918	<i>El Magisterio Español</i>	Consulta
15/9/1921	<i>El Magisterio Español</i>	Premio a "Elia"
9/4/1925	<i>El Magisterio Español</i>	Fiesta del árbol
22/4/1926	<i>El Magisterio Español</i>	Consulta
29/1/1927	<i>El Magisterio Español</i>	Consulta
19/2/1927	<i>El Magisterio Español</i>	Consulta
2002	<i>Archivo Conquense</i>	Construcción de escuela

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La escuela de Huélamo ha aparecido referenciada en muy diferentes libros, revistas y periódicos encontrados en diversos repositorios y bibliotecas en línea. La primera indicación data de 1862, mientras que la última hallada hasta el momento del año 2002.

Se han establecido tres ejes para ordenar estas informaciones: 41 señalaban el nombre de maestras y maestros que ejercieron la docencia en la escuela de niños o de niñas de

este pueblo, veintisiete eran referencias acerca de plazas vacantes en la misma y diecisiete se referían a noticias sobre un centro que constaba de dos aulas unitarias, una para niños y otra para niñas.

En total, se han encontrado referencias a esta escuela en veintitrés revistas y periódicos. En cuanto al número de ejemplares diferentes en los que aparecen indicaciones, *El Magisterio Español* encabeza el listado con veintiséis, seguido por la *Gaceta de Instrucción Pública* con siete, el *Suplemento a La Escuela Moderna* con seis, *La Esperanza* con cuatro, *La Unión* con tres, *El Imparcial*, *El Liberal*, *El Preceptor* y *La Idea* con dos y el *Archivo Conquense*, *Diario de Avisos*, *El Correo Español*, *El Defensor de Córdoba*, *El Defensor de Cuenca*, *El Día*, *El Estandarte*, *El Maestro de Escuela*, *El Magisterio Leonés*, *El Pacense*, *La Escuela Moderna*, *La Fraternidad*, *La Nación* y *La Unión Católica* con una cita cada uno. También se encuentran alusiones en dos libros, más en concreto en ocho ediciones del *Anuario* de Bailly-Bailliere y dos del *Anuario-Riera*.

Todas estas publicaciones se editaron en 33 años distintos: 1862, 1875, 1883, 1886, 1887, 1888, 1894, 1895, 1896, 1897, 1898, 1899, 1900, 1902, 1903, 1904, 1905, 1906, 1908, 1911, 1913, 1916, 1917, 1918, 1921, 1925, 1926, 1927, 1930, 1932, 1934, 1936 y 2002.

Con respecto a las maestras y maestros que, según estas fuentes, ejercieron la docencia en Huélamo, cabe citar, en primer lugar, a María Teresa Concas, Esperanza González Pinilla, Dominica López, Encarnación López Lablanca, Florencia López Vivancos, Brígida Puig, Antonia Sáinz Ballesteros y Ramona Toledo Martínez. También a Marcelo Andreu Chico, José Aneso, Bernardino Arrabal, Doroteo Carballo Caraballo, Higinio López Merchante, Nicolás Moreno Rabal, Benito Pascual García y Benito Román Ruiz.

Las noticias encontradas sobre la escuela de Huélamo iban referidas a diversas consultas, la celebración de una fiesta de cultura, la Fiesta del árbol, comunicaciones al maestro, la construcción de un nuevo edificio, las mutualidades Elia y El Olmo, un premio, una queja sobre la maestra y su sobreseimiento.

También es curioso conocer el sueldo que percibían los docentes en distintos momentos de la historia en Huélamo. Así, en 1862, se situaba entre 2099 y 2500 reales para los maestros y 1099 y 1606 para maestras en Huélamo. Ellas recibían 416,50 pesetas en 1875, mientras que ellos 625 pesetas en 1895, cantidad a la que se sumaban cuarenta para casa habitación. Por desgracia, los hombres tenían un sueldo mayor que las mujeres a pesar de ejercer la misma profesión.

Referencias

Ayuntamiento de Huélamo (2007). *Fiestas Patronales Huélamo 2007 en honor de la Virgen del Rosario. Del 6 al 9 de septiembre*.

- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1882). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1883). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1886). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1887). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1888). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1899). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1900). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1903). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1905). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Bailly-Bailliere, C. (ed.) (1911). *Anuario del comercio, de la industria, de la magistratura y de la administración*. Librería Extranjera y Nacional, Científica y Literaria.
- Chousa, C. (1917, nov. 10). A los maestros consortes. *Suplemento a La Escuela Moderna*, 1626–1628.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2024). *La música en Huélamo (Cuenca) (1964–2023): propuestas, actividades y protagonistas*. Sílex.
- Diario de Avisos* (1902, abr. 10). Instrucción pública. Concurso único de escuelas, 2.
- El Correo Español* (1894, ene. 12). Vacantes, 3.
- El Defensor de Córdoba. Diario católico de noticias* (1927, oct. 28). Del magisterio, 1.
- El Defensor de Cuenca* (1931, nov. 28). Instrucción pública, 4.
- El Defensor de Cuenca* (1936, ene. 25). Instrucción pública, 6.
- El Día* (1894, nov. 1). Personal, 3.
- El Día* (1905, jun. 9). Instrucción pública, 2.
- El Día* (1906, may. 8). Nombramientos de maestros, 1.
- El Estandarte* (1897, oct. 22). Nombramientos de maestras, 2.
- El Imparcial* (1917, abr. 1). Fiesta de cultura, 4.
- El Liberal* (1910, feb. 5). Instrucción pública (conclusión), 3.
- El Liberal* (1913, may. 7). Instrucción pública, 2.
- El Liberal* (1916, mar. 25). La Mutualidad Escolar en Huélamo, 2.
- El Liberal* (1927, jul. 17). De enseñanza. Escuelas vacantes para el concurso de traslado, 2.
- El Maestro de Escuela. Revista de Instrucción Pública* (1903, nov. 7). Sección de noticias, 360.
- El Magisterio Español* (1888, nov. 5). Disposiciones, 4.
- El Magisterio Español* (1894, nov. 19). Nombramientos, 3.
- El Magisterio Español* (1897, ene. 30). Propuestas, 138.
- El Magisterio Español* (1898, abr. 20). Nombramiento de maestros, 243.
- El Magisterio Español* (1903, mar. 11). Vacantes. Concurso único de febrero 1903, 4.

- El Magisterio Español* (1904, may. 7). Correspondencia particular, 256–257.
- El Magisterio Español* (1905, may. 27). Sección de noticias, 577–578.
- El Magisterio Español* (1905, sep. 9). Sección de noticias, 1027–1029.
- El Magisterio Español* (1905, nov. 11). Sección de noticias, 1280–1283.
- El Magisterio Español* (1905, dic. 2). Sección de noticias, 1376–1377.
- El Magisterio Español* (1906, mar. 14). Nombramientos, 276–277.
- El Magisterio Español* (1906, mar. 21). Propuestas. Concurso único de septiembre de 1905, 2982–99.
- El Magisterio Español* (1911, abr. 27). Liga Nacional de Maestros Rurales. Octava lista, 677.
- El Magisterio Español* (1914, mar. 28). Correspondencia particular, 616.
- El Magisterio Español* (1916, oct. 5).). Correspondencia particular, 24.
- El Magisterio Español* (1917, mar. 29). Una fiesta de cultura, 476.
- El Magisterio Español* (1918, may. 11).). Correspondencia particular, 176.
- El Magisterio Español* (1921, sep. 15). Mutualidades premiadas, 538–539.
- El Magisterio Español* (1925, abr. 9). Fiesta del árbol, 5.
- El Magisterio Español* (1926, abr. 22). , 250–252.
- El Magisterio Español* (1927, ene. 29). Correspondencia, 302.
- El Magisterio Español* (1927, feb. 19). Correspondencia, 531.
- El Magisterio Español* (1927, oct. 28). Nombramientos provisionales. Mes de julio, 3.
- El Magisterio Español* (1930, abr. 12). Escuelas vacantes. Plazas para maestras, 138–139.
- El Magisterio Español* (1930, jul. 19). Nombramientos provisionales (turno de consortes), 3.
- El Magisterio Español* (1932, jun. 18). Necrología, 471.
- El Magisterio Español* (1934, mar. 24). Casa de consortes, 1.
- El Magisterio Leonés. Revista semanal pedagógico-administrativa de primera enseñanza y órgano defensor de los intereses de los maestros* (1897). Sección oficial. Ministerio de Fomento. Escuelas vacantes por concurso único. Rectorado de Madrid, (16), 3.
- El Mortero* (1897, sep. 20). Propuestas. Distrito universitario de Madrid. Concurso único, 1369–1370.
- El Pacense. Revista de Enseñanza* (1894, jul. 25). Escuelas vacantes, 2.
- El Preceptor* (1859, oct. 31). Vacantes, 380–381.
- El Preceptor* (1863, ene. 10). Vacantes, 7.
- El Preceptor* (1863, feb. 10). Vacantes, 11.
- Esteban Cava, L. (2022). Intervenciones públicas y despoblamiento en la Serranía Alta de Cuenca. En R. Martínez Cárdenas, L. F. Cabrales Barajes, M. G. Hernández, M. de la Calle Vaquero, M. d. C. Mínguez García y L. Troitiño Torralba (eds.), *Leyendo el territorio. Homenaje a Miguel Ángel Troitiño* (pp. 486–504). Universidad de Guadalajara.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1890, may. 30). Noticias. Primera enseñanza, 138.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1894, ene. 15). Noticias, 1245.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1894, ene. 15). Universidad Central. Secretaría General. Primera enseñanza, 1245.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1894, jul. 15). Noticias , 5.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1894, nov. 5). Noticias, 5.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1895, mar. 23). Anuncios oficiales, 72.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1895, jun. 23). Noticias. Primera enseñanza, 161.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1897, sep. 15). Anuncios oficiales, 971.

- Gaceta de Instrucción Pública* (1897, sep. 30). Primera Enseñanza, 3.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1897, oct. 30). Noticias. Primera enseñanza, 1016.
- Gaceta de Instrucción Pública* (1898, abr. 30). Noticias. Primera enseñanza, 1204.
- García Salmerón, M. d. P. (2002). Desarrollo en Cuenca de la política educativa de la II República. *Archivo Conquense. Revista de la Asociación de Amigos del Archivo Histórico Provincial de Cuenca*, (5), 147-161.
- La Escuela Moderna* (1903, feb. 11). Anuncios de vacantes, 188.
- La Esperanza* (1862, ene. 9). Gacetilla, 3.
- La Esperanza* (1862, jul. 5). Gacetilla, 3.
- La Esperanza* (1863, ene. 14). Gacetilla, 3.
- La Esperanza* (1863, feb. 7). Gacetilla, 3.
- La Esperanza* (1866, may. 30). Noticias de las provincias, 1.
- La Fraternidad* (1906, may. 9). Instrucción pública, 2.
- La Idea. Revista semanal de instrucción pública* (1875). Vacantes, 26, 207.
- La Idea. Revista semanal de instrucción pública* (1875). Vacantes, 30, 240.
- La Idea. Revista semanal de instrucción pública* (1876). Vacantes, 32, 223.
- La Nación* (1927, jul. 16). Escuelas vacantes para el concurso de traslado, 4.
- La Publicidad* (1902, feb. 8). El corresponsal. De provincias, 3.
- La Publicidad* (1906, may. 9). Instrucción pública, 1.
- La Unión Católica* (1894, jul. 11). Vacantes, 2.
- La Unión. Periódico de primera enseñanza* (1894, ene. 25). Universidad Central. Secretaría General, 5.
- La Unión. Periódico de primera enseñanza* (1897, nov. 11). Sección oficial. Ministerio de Fomento. Universidad Central, 1280-1283.
- La Unión. Periódico de primera enseñanza* (1897, nov. 11). Sección oficial. Ministerio de Fomento. Universidad Central, 3.
- La Voz. Diario gráfico de información* (1928, jun. 9). Instrucción pública. Credencial, 5.
- Suplemento a La Escuela Moderna* (1903, sep. 23). Propuestas y sus incidencias, 1221.
- Suplemento a La Escuela Moderna* (1905, oct. 25). Anuncios de vacantes, 1358.
- Suplemento a La Escuela Moderna* (1905, dic. 2). Juntas de enseñanza, 1366-1377.
- Suplemento a La Escuela Moderna* (1906, mar. 17). Propuestas y sus incidencias, 345.
- Suplemento a La Escuela Moderna* (1915, feb. 27). Parte oficial. Disposiciones varias, 258-261.
- Suplemento a La Escuela Moderna* (1916, ago. 2). Parte oficial. Disposiciones varias. Escuelas de primera enseñanza, 1316.
- Suplemento a La Escuela Moderna* (1917, may. 16). Relación de las Mutualidades escolares inscritas en el Registro especial del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, a las que se concede una bonificación social de 20 pesetas, 754-760.
- Riera Solanich, E. (1905). *Anuario-Riera. Guía práctica de industria y comercio de España*. Centro de Propaganda Mercantil.
- Riera Solanich, E. (1908). *Anuario-Riera general y exclusivo de España*. Centro de Propaganda Mercantil.

Historia reciente de la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina. Un balance bibliográfico y desafíos para la investigación

Recent history of youth and adult education in Argentina:
A bibliographical review and challenges for research

Natalia Baraldo*

Resumen

Este artículo presenta un balance de la producción de conocimiento acerca de la educación de jóvenes y adultos/as –EDJA– en Argentina durante el periodo 1973–1976, y traza algunos desafíos para una agenda de investigación. La metodología, con enfoque cualitativo, se basó en el análisis bibliográfico de un corpus conformado, principalmente, por artículos de revistas académicas, libros y capítulos de libros. Entre los hallazgos se destaca el sustantivo avance en el estudio de los lineamientos de políticas nacionales de EDJA, mientras que el trienio ha sido escasamente explorado desde el punto de vista de las prácticas, de los sujetos implicados/as, así como de geografías más amplias que el Área Metropolitana de Buenos Aires. Entre las conclusiones se plantea que en la

* Socióloga, Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba), investigadora postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Juan). Ha investigado en distintas universidades (Cuyo, Luján, Buenos Aires, Córdoba, UNICAMP–Brasil), continuando en la UNCUYO y el Grupo de Trabajo “Pedagogías Críticas y Educación Popular” (CLACSO). Publicó numerosos artículos científicos, capítulos y dos libros en coautoría. Fue docente y educadora en espacios escolares y organizativos de jóvenes y adultos/as, así como en carreras de formación docente, que hoy desempeña desde el posgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1181-0186>, correo electrónico: nbaraldobet@yahoo.com.ar

Cómo citar este artículo:

Baraldo, N. (2024). Historia reciente de la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina. Un balance bibliográfico y desafíos para la investigación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 43–69. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.601>



indagación de esas dimensiones residen los principales retos para la investigación de uno de los periodos más fértiles y originales del campo de la EDJA en el país.

Palabras claves: Agenda de investigación, balance bibliográfico, educación de jóvenes y adultos/as, historia reciente.

Abstract

This article presents a balance of the production of knowledge about Youth and Adult Education (EDJA for its acronym in Spanish) in Argentina during the period 1973–1976 and outlines some challenges for a research agenda. The methodology, with a qualitative approach, was based on bibliographic analysis of a corpus primarily composed of articles from academic journals, books, and book chapters. Among the findings, a significant advancement in the study of national policy guidelines for EDJA is highlighted, while the three-year period has been scarcely explored in terms of practices, the subjects involved, and broader geographies beyond the Metropolitan Area of Buenos Aires. Among the conclusions, it is suggested that investigating these dimensions presents the main challenges for research in one of the most fertile and original periods of EDJA in the country.

Keywords: research agenda, bibliographic review, youth and adult education, recent history.

Figura 1.
Alfabetización en Villa Obrera, Neuquén, 1973.



Fuente: Documental *Uso mis manos, uso mis ideas* (Mascaro Cine, 2003).

Introducción

Las décadas de 1960 y 1970 pueden ser consideradas la *edad de oro* de la educación de jóvenes y adultos/as –en adelante EDJA– en América Latina, por múltiples razones. En primer lugar, debido a la promoción y al crecimiento exponencial de programas y acciones que superaron con creces la preocupación por el analfabetismo (Rodríguez, 2009, 1997). Si bien involucró a variados agentes, en los primeros años sesenta los enfoques promovidos por la Alianza para el Progreso y organismos internacionales, como la Organización de los Estados Americanos –OEA– y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, se erigieron como corriente dominante de la EDJA en la región, institucionalizada por los gobiernos desarrollistas (Rodríguez, 1993).

En segundo lugar, se fue gestando una profunda reflexión acerca de la especificidad, a través de la proliferación de instancias de formación e investigación que contribuyeron a la conceptualización de la EDJA como modalidad educativa (Gajardo, 1984; Rodríguez, 2009; De la Fare, 2010). Un destacado papel en estos procesos fue desempeñado por el CREFAL, actualmente designando al Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

En tercer lugar, al alero de las orientaciones tecnocrático–desarrollistas que procuraban contribuir a la *modernización* del capitalismo periférico, se produjo un punto de inflexión en cuanto al nivel de institucionalización de la EDJA en el aparato estatal. Alentado fuertemente por organismos como la OEA, ello se reflejó en la creación de dependencias u organismos específicos que tendieron a jerarquizarla como subsistema educativo (Rodríguez, 1997), tal como en Argentina representó la Dirección Nacional de Educación del Adulto –DINEA–.

En cuarto lugar, simultáneamente a los procesos antes mencionados, se fue configurando una tradición pedagógica crítica y propiamente latinoamericana al interior de la modalidad. La EDJA se tornó terreno en disputa y de florecimiento de prácticas ligadas al creciente proceso de movilización y radicalización política de amplios sectores populares y medios, dando nacimiento a “la educación problematizadora” o “pedagogía de la liberación”, como corriente alternativa a la dominante (Rodríguez, 1993; Rodríguez, 2009). En esta tradición emergente, posteriormente denominada “educación popular”, Paulo Freire desempeñó un rol nodal como constructor de síntesis en torno a procesos pedagógico–políticos en curso (Di Matteo et al., 2012) –entre ellos, los que él acompañaba–, leídos y teorizados a luz de su pensamiento también radicalizado (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020) durante esa intensiva *escuela* de formación político–intelectual que era el Chile de su exilio (1964–1969).

Esta corriente crítica de la EDJA –cristalizada icónicamente en *Pedagogía del oprimido* y profundizada en obras posteriores– devino díscola a los propósitos de integración de las clases subalternas a la modernización capitalista. En territorio chileno esta última fue el *leitmotiv* de la “Revolución en libertad”, propugnada por el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei Montalva que había acogido al pedagogo brasileño.

En Argentina la profundización del proyecto modernizador–desarrollista, así como su componente educativo institucionalizado en la DINEA, tuvo la particularidad de desplegarse bajo el régimen militar autodenominado “Revolución Argentina” (1966–1973). El mismo era correlato del proceso de resistencia y combativa acción popular en alza desde el derrocamiento del gobierno de Juan D. Perón (1955) y su proscripción político–electoral, que se prolongaría durante 18 años. Para los/as trabajadores/as en particular, ello también significó la proscripción económica –con la pauperización de sus condiciones de existencia–, así como el desmantelamiento de la experiencia ciudadanizante que había significado la década peronista (1945–1955).

Vale detenerse un momento en el proceso que pondría en jaque a las clases dominantes –principalmente, ligadas al capital monopolista– y a la dictadura de la “Revolución Argentina”, empujándoles a la salida electoral. Hacia mediados de la década de 1960, la agudización de la conflictividad social y de clases atravesaba todos los ámbitos de la sociedad argentina, produciéndose rupturas con tradiciones políticas, sociales y culturales vigentes hasta el momento. Se cuestionaba a los gobiernos sucedidos desde 1955, a los partidos políticos y la democracia formal, a las direcciones gremiales, a las instituciones educativas con sus métodos pedagógicos y la lectura liberal de la historia nacional, entre otros muchos aspectos. Al interior del movimiento popular, incluyendo a importantes segmentos de las capas medias, la radicalización ideológica y la creciente politización se expresó en el surgimiento de variadas experiencias y organizaciones, que a partir de la insurrección obrero–estudiantil conocida como *Cordobazo* (mayo de 1969) eclosionarían y se ampliarían a lo largo y ancho del país.

Tortti (1999) se ha detenido con detalle en este movimiento emergente, al que caracteriza como la *Nueva Izquierda* –NI– argentina. Sobre su composición, resalta la diversidad de procesos y de sujetos, también por sus procedencias ideológicas,¹ así como de formas de acción y de lucha, incluyendo modalidades de violencia política que lejos estuvieron de restringirse al accionar de las organizaciones revolucionarias armadas. Siguiendo a la autora, esta NI puede comprenderse como un entramado constitutivo de un nuevo y fluido vínculo entre lucha social y lucha política, que se encontraba en un proceso embrionario de constitución como sujeto–fuerza política.

¹ Como el peronismo, la izquierda (en sus distintas variantes), el cristianismo ligado a la teología de la liberación y el nacionalismo.

La NI se unificó en la oposición a la dictadura de la "Revolución Argentina", pero no siempre en torno a objetivos de emancipación social, más allá de compartir narrativas críticas al "sistema" (Tortti, 1999) que, de igual modo, se esgrimían desde perspectivas político-ideológicas en tensión. Estas diferencias afloraron claramente cuando el propio gobierno militar en crisis orquestó la apertura institucional,² mediante elecciones libres que, en marzo de 1973, dieron el triunfo al Frente Justicialista de Liberación Nacional – FREJULI–, liderado por la heterogénea fuerza del peronismo. Si bien inicialmente incluyó a algunas expresiones de la "Tendencia Revolucionaria", esta coalición también albergaba en su seno al peronismo ortodoxo, antagónico al proyecto que articulaba liberación nacional y social de cuño socialista; una disputa que excedía al gobierno del Estado, pero se expresaría abiertamente en los vaivenes del Ministerio de Cultura y Educación, por tanto, en la DINEA.

Quisiéramos mencionar, al menos someramente, algunas manifestaciones de esta *Nueva Izquierda*³ que tuvieron especial relevancia para la EDJA, así como una resonancia significativa en el trienio 1973–1976, marco temporal objeto de este trabajo.

En el amplio espectro del catolicismo argentino, particularmente en lo que Touris (2012) ha denominado la "constelación tercermundista", el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo –MSTM– despuntó no solamente por constituir el nucleamiento más importante que disputó las orientaciones al interior del aparato eclesiástico, sino por su función organizativa/educativa en barrios populares (Baraldo, 2023c), agrupaciones sindicales antiburocráticas y organizaciones políticas de la NI, especialmente peronistas. En este último plano, a lo largo de los años sesenta y principios de los setenta fueron conformándose las organizaciones políticas y político-militares de lo que dio en llamarse la "Tendencia Revolucionaria" del peronismo. En simultáneo, cuestionada por su *reformismo*, parte de la "izquierda tradicional" se fragmentaba para *peronizarse* y engrosar las filas de la *Tendencia*, mientras que otro sector pasaba a crear partidos que reivindicaban la lucha armada, a partir de aprendizajes en torno a las revoluciones del Tercer Mundo (Cuba, Vietnam, China). Por su parte, como ha estudiado Andújar (1998), al interior del movimiento obrero se conformaron distintas tendencias ("clasismo", "sindicalismo "combativo", y "de liberación") que cuestionaban a la dirigencia sindical peronista ortodoxa (Tortti, 1999) mediante la permanente organización y acción directa de masas, proclamando la necesidad de superar el capitalismo, aunque con diferentes tácticas y estrategias según cada corriente (véase Andújar, 1998).

² Tortti (1999) también ofrece una lectura sobre los límites de la NI para constituirse en alternativa política ante este escenario.

³ Actualmente existe una robusta producción sobre estos procesos y experiencias, imposible de citar aquí.

Por último, por sus implicancias más evidentes en el campo educativo y en la reflexión pedagógica de la EDJA, cabe apuntar una experiencia más temprana: la conformación de la NI *cultural* en los primeros años 60. El triunfo revolucionario en Cuba y la necesidad de construir al "hombre nuevo", la revuelta cultural en el norte capitalista, las figuras de Sartre, Fanon y Guevara, y la Teoría de la Dependencia –entre otros fenómenos– alimentaron un proceso de transformación de las artes, las ciencias sociales y humanas, así como de las prácticas culturales y profesionales en general. Con base en lo expuesto por Tortti (1999), este proceso puede observarse en el pasaje de tópicos y prácticas propias de la modernización cultural del desarrollismo, a la preocupación por la liberación nacional y el socialismo como camino para superar la crisis estructural de las sociedades latinoamericanas. Concomitantemente a la relectura de la historia y del peronismo, se puso en el centro el debate acerca del *compromiso intelectual* con las luchas populares en curso.

De esa manera, aun en dictadura afloraron diversas instancias formativas en el campo de lo popular: cátedras independientes para el estudio del pensamiento y la realidad nacional; centros de investigación y formación autónomos ligados a organizaciones de base; grupos de cine y de teatro popular con propuestas de "concientización"; escuelas sindicales; actividades educativas en parroquias y agrupaciones vecinales; centros educativos de la DINEA, entre otras. Pero, insistimos, era en toda esta trama multiforme de la *nueva izquierda* donde, en Argentina, se ensayaban *pedagogías* de la liberación; caracterización en plural propuesta por Nassif (1981), para dar cuenta de la variedad de fuentes que nutrían la búsqueda *liberadora* en la educación latinoamericana y que, por todo lo expuesto, consideramos especialmente atingente al caso argentino.

Retornando al plano regional, hay que agregar que en distintos países latinoamericanos tanto la "izquierda tradicional" como la "nueva izquierda" de los años sesenta y setenta llevaban adelante prácticas de EDJA.⁴ Entre ellas pueden distinguirse –simplificadamente– al menos dos modalidades: las actividades autodenominadas como "formación o educación política", y los procesos educativos relacionados con necesidades específicas de las luchas en curso, aunque procurando una perspectiva de totalidad. Varias de estas experiencias se entramaron con la "pedagogía de la liberación", con mayor frecuencia cuando fueron dinamizadas por colectivos de cristianos/as liberacionistas y organizaciones de la "nueva izquierda" en general.

⁴ Estas actividades formativas en el movimiento popular no partían de un vacío o de la *novedad* de la propuesta sistematizada por Freire. Actualizaban tradiciones político-pedagógicas forjadas desde comienzos del siglo XX, como el anarquismo, el socialismo y el comunismo, agregando para el caso argentino la tradición de educación sindical y en unidades territoriales (re)configuradas durante el primer y segundo peronismo.

Finalmente, interesa señalar que hacia los primeros años de la década del setenta en algunos países de la región la propuesta freireana de EDJA fue recuperada y recreada en políticas educacionales estatales. Con distintos signos ideológicos, tradiciones teóricas y pedagógicas, los gobiernos de la Unidad Popular en Chile (1970-1973) y del FREJULI en Argentina (interregno 1973-1974), por ejemplo, cuestionaron la orientación desarrollista, diseñando políticas que vinculaban educación y pedagogía con procesos de cambio estructural de las sociedades capitalistas dependientes. En ese marco, siempre en los límites de sus definiciones táctico-estratégicas, ponían en el centro el protagonismo de los/as jóvenes y adultos/as de las clases subalternas como sujetos de transformación histórica. Si bien el arribo de estos gobiernos con amplio apoyo popular implicó nuevos ritmos y desafíos a la *nueva izquierda* (social, cultural, política), sus experiencias –entre ellas las de carácter político-pedagógico– no mermaron. Incluso, en no pocas ocasiones se vincularon de distintas maneras con las políticas estatales, ampliando sus alcances, redefiniendo en algunos casos sus contenidos y propósitos.

Esta apretada síntesis contextual permite enmarcar lo que consideramos, a modo de hipótesis, un *tiempo fértil* de la historia argentina reciente en cuanto al desarrollo de prácticas, reflexiones y políticas en el campo de la EDJA. Sus perspectivas emancipatorias comenzaron a ser desarticuladas conforme avanzaba el proceso de derechización del tercer gobierno peronista (FREJULI/interregno 1974-76), y drásticamente clausuradas a partir del golpe de Estado de marzo de 1976.

El periodo previo al Golpe ha sido abordado con distintos énfasis por la historiografía educativa y campos afines. En su balance de hace más de una década, De la Fare (2011) resaltaba las escasas investigaciones históricas sobre la EDJA en el país, lo que también se constata en su reconstrucción de las políticas, experiencias y estudios sobre el campo (De la Fare, 2010), donde la autora incluye una referencia específica a la época del tercer peronismo, foco de nuestra atención.

Revirtiendo lenta pero sostenidamente esa tendencia, desde la segunda década de los 2000 a esta parte las pesquisas sobre dicha época muestran un crecimiento significativo, que invita a la lectura y a la reflexión. En tal sentido, este artículo presenta un balance de la producción de conocimiento acerca de la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina durante el periodo 1973-1976, y traza algunos desafíos para una agenda de investigación.

La metodología utilizada siguió un enfoque cualitativo y se basó en el análisis bibliográfico. El corpus analizado quedó conformado por publicaciones en diferentes formatos: artículos de revistas académicas, libros y capítulos de libros; además, cuando fue posible, se incorporaron ponencias, tesis y proyectos de investigación.

Estudios

Como planteamos antes, la Dirección Nacional de Educación del Adulto –DINEA, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación– había sido creada en 1968 durante la gestión dictatorial de la autoproclamada “Revolución Argentina” (1966–1973). De acuerdo con Rodríguez (1997), el nuevo organismo puso en marcha diversos tipos de servicios educativos escolares y no escolares, destinados a adultos/as trabajadores/as (empleados/as y desempleados/as) y de pueblos originarios. Los centros escolares funcionaban bajo una modalidad de co-gestión entre la DINEA y distintas entidades, como empresas, sindicatos, organizaciones de base territorial, dependencias gubernamentales, entre las principales.

Con la asunción del gobierno constitucional del Frente Justicialista de Liberación –FREJULI, 25 de mayo de 1973), la izquierda peronista⁵ tuvo una participación significativa en la cartera educativa nacional, aunque se incorporaron profesionales y funcionarios de distintas extracciones ideológicas, un indicador del pluralismo que habría caracterizado a la gestión del ministro Jorge Taiana (Abbattista, 2019). El equipo de conducción de la DINEA también expresó diversidad de procedencias político-ideológicas.⁶ De cualquier modo, el organismo asumió nuevos sentidos que cuestionaron aspectos nodales de la orientación desarrollista–católica que fuera su sello de origen. Esto, inclusive, dando continuidad a la tarea de los centros y escuelas creados o reorganizados durante la gestión precedente. Entre ellos, los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) fueron una clara manifestación de la dialéctica entre continuidad y cambio que procuró desplegar la nueva gestión, a la cual –por sus propósitos explícitos– llamaremos DINEA *de La Liberación*. Pero, a la vez, esta elaboró nuevas líneas de política y de acción como la “Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción” –CREAR–, el “Informe Anual Regional”, la “Asamblea Educativa” y los “Cursos de Actualización docente”.

Una mirada de conjunto de buena parte de estas iniciativas se encuentra en los trabajos de Rodríguez (1997) y Canevari y Yagüe (2014), quienes también reponen fuentes fundamentales para reconstruir y comprender las políticas de la DINEA. Junto a las referencias ya señaladas (Rodríguez, 2009 y 1997), para contextualizar dichas políticas, así como

⁵ Particularmente, sectores militantes, o bien simpatizantes, de la Juventud Peronista–Montoneros (en adelante JP–Montoneros).

⁶ El equipo de conducción provenía, mayoritariamente, de dos agrupamientos del peronismo: por un lado, de los denominados “Comandos Tecnológicos Peronistas” –CTP–, dirigidos por Julián Licastro (fue el caso del Director Nacional de DINEA, Carlos Grosso); en segundo lugar, por grupos que se habían conformado al calor de la experiencia del sindicalismo *combativo* (CGT de los Argentinos), y que luego ingresaron a la JP–Montoneros (fue el caso del Subdirector Nacional, Cayetano Delella). Según fuentes orales, en la nueva gestión también confluyeron algunos funcionarios y personal técnico de otras tendencias de izquierda, sin pertenencia orgánica.

las prácticas más allá de ellas, el trabajo de De la Fare (2010) contempla los principales eventos y debates de época en el ámbito internacional,⁷ así como las concepciones de la EDJA que de ellos emanaban.

Con la *ventaja epistemológica*⁸ que otorga el análisis en perspectiva histórica de larga duración, la obra más de amplia de Rodríguez (1992, 1998/1999, 1997) contribuye a poner la lupa en la problemática del *sujeto* de la EDJA. De tal modo, en su estudio de las políticas educativas *de la liberación* (Rodríguez, 1997), aquel bagaje le permite a la autora desentrañar el modo en que la concepción del “adulto” fue transformada sustancialmente por un nuevo discurso pedagógico, contrapunto de aquel fundacional de cuño civilizatorio. Así, el/la adulto/a “carente” y marginado/a del sistema educativo moderno pasó a ser reconocido/a como “educador” y “productor de cultura” (Rodríguez, 1997, p. 306), siempre en tanto parte de una identidad colectiva (“el pueblo”). Allí una de las concepciones centrales de la renovada DINEA.

La investigación de Friedemann (2023) colabora, en cierta forma, con la premisa gramsciana de *hacer el inventario* de aquella y otras concepciones nodales del organismo, tributarias de una articulación dinámica, señala el autor, entre la educación liberadora freireana y el *nacionalismo popular pedagógico*. Aun cuando identifica convergencias entre ambas corrientes, el trabajo de Friedemann supera el ejercicio de una historia (idealista) de las ideas pedagógicas para reponer sujetos, espacios y prácticas concretas que las *encarnaron*, nutriendo la búsqueda refundación de la DINEA.

Si bien la principal preocupación de Canevari y Yagüe (2014) es la educación media de adultos/as, su trabajo, como decíamos, aporta una mirada abarcadora de las políticas de EDJA, situándolas en el contexto de las opciones político-pedagógicas dominantes y emergentes en el periodo. El registro analítico de los/as autores/as destaca las propuestas *no escolarizantes* de la DINEA –respecto al dispositivo tradicional– e incluye consideraciones de escala, en cuanto a la participación de los sujetos y los espacios sociales/geográficos.

Adentrándonos en las iniciativas específicas de la DINEA *de La Liberación*, la “Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción” –CREAR– fue concebida como un proceso educativo integral y de largo aliento, en el cual la alfabetización constituía solamente el punto de partida, y lo que efectivamente consiguió ponerse en marcha. Entre otros aportes latinoamericanos (véase Chaves, 2015; Abbattista, 2013), la Campaña recuperó el entonces denominado “método psicosocial” de Paulo Freire. Mientras la etapa de planificación y coordinación comenzó en 1973, su despliegue territorial lo hizo con mayor fuerza a partir de inicios de 1974.

⁷ La autora sistematiza producciones sobre historia de la EDJA en distintos periodos históricos, que contribuyen a comprender aspectos de la singularidad del periodo 1973–1976.

⁸ Agradezco esta expresión a Roberto Follari.

Sin embargo, la agudización de la conflictividad sociopolítica durante ese año que – como planteamos– atravesaba al propio gobierno del FREJULI, tuvo correlato en el campo educativo. Con el avance de los sectores ortodoxos del peronismo era designado Oscar Iwanishevich al frente del Ministerio de Cultura y Educación (14 de agosto de 1974), lo que habría interrumpido la CREAR y todas las políticas de abierta impronta liberacionista. En la DINEA la intervención se concretó formalmente a inicios de 1975 (Canevari y Yagüe, 2014), dando un giro conservador a sus lineamientos aunque, ciertamente, poco se sabe acerca de esto y de las implicancias en el terreno de las prácticas. Sintetizaremos este cambio de gestión y orientación a través de la expresión DINEA *de La Misión*, aludiendo a la recordada “Misión Iwanishevich” que procuró la “depuración ideológica” del peronismo en el ámbito educativo en general (Abbattista, 2019).

En cuanto a las investigaciones disponibles sobre la CREAR, Hernández y Facciolo (1984) realizan una reconstrucción documental de los lineamientos e incluyen una evaluación de la iniciativa a partir de testimonios de funcionarios del ámbito nacional, coordinadores/as de distintos niveles y docentes. Este estudio pionero brinda algunas aproximaciones a la materialización de la Campaña, principalmente en Capital Federal, donde se destaca la falta de participación activa de las organizaciones de base, particularmente de los sindicatos. Asimismo ofrece un panorama de la situación educativa de la población joven-adulta en todas las provincias del país, que permite dimensionar los desafíos que enfrentaba la CREAR y los programas de educación primaria.

Un conjunto significativo de investigaciones se aboca a la dimensión política de la Campaña. Al respecto, Rodríguez (1997) destaca la tensión entre la pedagogía freireana –adoptada y adaptada en sus fundamentos– y los encuadres programáticos y discursivos del gobierno peronista. Estos aspectos son explorados por Palacio y Rodríguez (2006), que introducen la dinámica de la confrontación política al interior del peronismo como factor interpretativo de la CREAR. Además, el trabajo se detiene en aspectos relevantes de la puesta en marcha en la provincia de Córdoba, desde la perspectiva de la coordinación provincial y los alfabetizadores/as.

Hay contribuciones que enfocan la dimensión política desde el interrogante por el/la educando/a. En esa perspectiva, Bottarini (2012) indaga la relación entre alfabetización y construcción de subjetividad política, coordinadas que continúa Medela (2018) al abordarla como experiencia de *formación política y ciudadana*. Esta habría potenciado estrategias de organización y transformación social, tanto entre la militancia juvenil que alfabetizaba como entre los/as adultos/as educandos/as. La autora analiza la normativa y recupera testimonios de coordinadores/as y ex-alfabetizadores, que ofrecen indicios sobre las prácticas en el oeste de la provincia de Buenos Aires.

En la misma dirección, el análisis de Nicolau (2016) concluye que la CREAR representó una interpelación del adulto analfabeto como *sujeto político*, destacando el carácter movilizador y el papel organizativo que la misma desempeñó en las Ligas Agrarias y en comunidades neuquinas. El autor basa su estudio en la producción de testimonios de integrantes de la conducción de DINEA y de coordinadores de distintos niveles, con referencias a Neuquén, Entre Ríos, partidos del conurbano bonaerense y Capital Federal. Asimismo, la pregunta por el vínculo con las organizaciones sociales aparece en la aproximación documental de Dorado (2017).

Por su parte, la propuesta pedagógica de inspiración freireana, así como la perspectiva epistemológica que norteaban a la CREAR, son tratadas en su especificidad por Medela y Bottarini (2008). En otro lugar, Bottarini (2018) realiza un interesante aporte teórico-metodológico para el análisis de las imágenes de las láminas de alfabetización, conceptualizadas como un *texto* a decodificar, confrontado con otros componentes del manual de trabajo de la Campaña, como las sugerencias de temas de reflexión en torno a cada "palabra generadora".

Sin desconocer las preocupaciones planteadas antes, otra serie de estudios se centra más específicamente en la dimensión de la puesta en marcha y de las prácticas en el marco de la CREAR. Mediante fuentes documentales, iconográficas y orales, Nardulli (2014) recrea el proceso de elaboración y de construcción de los significados de las láminas, identificando los modos en que eran utilizadas por quienes caracteriza como "educadores/as militantes". En consonancia, Gómez (2012) destaca el valor de la Campaña en la formación de "educadores/as críticos/as" y –como protagonista de la experiencia– ofrece un balance que aporta claves sobre el funcionamiento en terreno. De tal manera, narra la incorporación de nuevas "palabras generadoras" en Capital Federal y en las provincias de Buenos Aires y La Pampa, echando luz sobre ciertos conflictos en jurisdicciones.

Por su parte, Tosolini (2021, 2017) se interesa por los Centros de Cultura Popular –CECUPO– como nueva forma institucional prevista en la CREAR a nivel local, analizando los lineamientos oficiales al respecto, así como su configuración singular en Córdoba. La autora encuentra palabras y materiales elaborados en la provincia, complementarios a los diseñados por la coordinación nacional, e identifica dinámicas específicas de las prácticas de alfabetización según los agentes que las viabilizaban en el territorio. Continuando en el plano de la historia regional, a través de una diversidad de fuentes Chaves (2022, 2014) reconstruye la trama de espacios, territorios y sujetos colectivos que en Mendoza dieron origen a lo que denomina "organizaciones político-militantes". En ese marco, explora en la experiencia de la Campaña la emergencia de un *nuevo sujeto educador*, identificando los objetivos y sentidos que distintas organizaciones de la izquierda peronista le otorgaban a la alfabetización.

Por su parte, la perspectiva transnacional propuesta por Abbattista (2013) invita a elaborar algunas hipótesis para la comprensión de esta y otras iniciativas de la DINEA, a la luz de las resonancias de modelos latinoamericanos coetáneos. Otras autoras realizan estudios comparados: Pérez y Tosolini (2019) investigan las formas de apropiación de la pedagogía freireana en la campaña de alfabetización del gobierno de Frei Montalva en Chile y en la CREAR. Asimismo esta última es puesta en relación con el Plan Nacional de Alfabetización a cargo de Paulo Freire en Brasil, antes del golpe de Estado de 1964 (De la Fare y Villela, 2011), y con las campañas de Cuba y Ecuador (Chaves, 2015).

Continuando con las políticas, durante la gestión de la DINEA de *La Liberación* los CENS tuvieron un destacado crecimiento cuantitativo –mayoritariamente en sindicatos– y una ampliación de su alcance geográfico, extendiéndose a distintas provincias. Además se elaboró un nuevo plan de estudios tras un proceso participativo denominado “Asamblea Educativa”, de la que hablaremos enseguida.

Los CENS de esta etapa han sido estudiados en profundidad por Canevari y Yagüe (2014), Canevari (2005), Filmus (1992) y Roitenburd et al. (2005), quienes aportan una reconstrucción de los lineamientos y de la trayectoria de esta política.⁹ Los/as autores/as coinciden en la importancia que esta gestión le otorgó a la reflexión sobre la especificidad de la modalidad. Al mismo tiempo, Canevari y Yagüe (2014), así como Roitenburd et al. (2005), se detienen en el devenir de los CENS durante la DINEA de *La Misión*, reponiendo procedimientos con los que esta procuró desarticularlos.

Por su parte, el proyecto pedagógico y la concepción del sujeto “adulto” de estos Centros son abordados en profundidad por Canevari y Yagüe (2014), Roitenburd et al. (2005) y Baraldo (2016), que enfatiza en la política curricular.

Con el propósito de dilucidar la perspectiva de los/as trabajadores/as, público objetivo de los CENS, Filmus (1992) se interesa por la participación orgánica de las organizaciones gremiales, tanto en los organismos de gestión gubernamental como en la dirección del proceso educativo en las escuelas, destacando la escasa intervención sindical. Con interrogantes similares, un estudio de caso en la provincia de Mendoza registra un notorio protagonismo de los/as trabajadores/as en la configuración político-pedagógica de su CENS (Baraldo, 2016). Recuperando el punto de vista de delegados gremiales, docentes y estudiantes, este trabajo identifica continuidades y rupturas con la política de la DINEA. A escala nacional, en Baraldo (2020) se profundiza en la relación entre la apertura de CENS y las nuevas corrientes del movimiento obrero.

Cabe mencionar un grupo de estudios que se aproximan a los CENS de este periodo en el marco de un recorrido más amplio (Olivares, 2023; Brusilovsky, 2006; Canevari,

⁹ Incluso estos trabajos se extienden a otras etapas ya durante la institucionalidad democrática (desde 1983).

2005), que busca –en algunos casos– y nos permite –la mayoría de las veces– reconocer cambios y/o ciertas regularidades en relación a las políticas y a las prácticas actuales de educación media de jóvenes y adultos/a. Por otro lado, encontramos dos proyectos de investigación en curso que contemplan la puesta en marcha en provincias: Demarlenge (2023) se preocupa por comprender la singularidad de los CENS en Entre Ríos, a partir del análisis documental de los convenios con la DINEA; con la misma estrategia metodológica combinada con historia oral, Nolasco (2023) se focaliza en la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente en centros impulsados por corrientes clasistas del sindicalismo bonaerense.

Antes de proseguir con otras líneas de acción de la DINEA es importante destacar trabajos que se preocupan por las políticas estatales provinciales para la educación media de adultos/as, también enmarcadas en la matriz de *La Liberación*. Iovanovich (2002) ofrece un panorama integral de distintas iniciativas y se aboca a los Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos –CENMA– de la provincia de Buenos Aires, igualmente tratados en Canevari (2005). Enfocándose en Santa Fe, Núñez et al. (2021) buscan conocer los rasgos y la evolución de la política provincial de EDJA, a partir de la creación de los primeros “bachilleratos libres para adultos”, luego renombrados como Escuela de Enseñanza Media para Adultos –EEMPA–. Este proyecto de investigación–extensión tiene carácter interinstitucional e interclaustrado: involucra a docentes, estudiantes y directivos/as del nivel superior no universitario y de la propia EEMPA definida como caso de estudio.

En cuanto al nivel primario, Amar (2023) referencia el “Currículum–Comunidad de Núcleo Básico”, una línea de política curricular que la DINEA de *La Liberación* tenía previsto implementar, en dicho nivel, durante 1975 y 1976. El autor inscribe esta experiencia en una indagación más amplia acerca de la concepción que dicha gestión fue construyendo sobre el vínculo entre escuela y comunidad.

En los últimos meses de 1973, tanto en los CENS como en los centros de educación primaria y los espacios escolares dependientes de la DINEA en general se puso en marcha en todo el país la “Asamblea Educativa” –AE–. La misma fue planteada como un mecanismo participativo de evaluación y elaboración de propuestas de cambio por parte de docentes y estudiantes de cada centro educativo. Sin haber constituido una premisa en la planificación original, este proceso de participación sentó bases para el diseño de una nueva política curricular para la EDJA (Baraldo, 2023a), expresada, por ejemplo, en el nuevo plan de estudios de los CENS. Cabe señalar que la AE fue diseñada y motorizada por el área asistemática, una nueva sección político–administrativa inaugurada por la DINEA de *La Liberación*.

Junto con la reconstrucción documental de los lineamientos de la AE realizada por Rodríguez (1997) existen trabajos que dan cuenta de su devenir específicamente en los

CENS (Canevari y Yagüe, 2014; Baraldo, 2023a). A través de testimonios del equipo de la DINEA y de una variedad de documentos, Canevari y Yagüe (2014) ponen de relieve la dinámica de interrelación y diálogo entre el organismo nacional y las provincias, así como los resultados del proceso de la AE. Articulando las imprescindibles contribuciones precedentes, un estudio de caso (Baraldo, 2023a) preocupado por la incidencia de los CENS sindicales en la AE advierte una *participación vinculante* del primer centro educativo de Mendoza, a partir de proyectos construidos por actores escolares en su praxis.

A tono con la lógica del dispositivo de la AE –e igualmente diseñado desde el área asistemática–, el “Informe Anual Regional” –IAR– fue planteado como un proyecto de recopilación y movilización cultural *de y junto* a las comunidades circundantes a los centros y escuelas de la DINEA, con un rol protagónico del estudiantado. El IAR se puso en marcha en 1974, reuniendo producciones culturales locales de todo el país. Con ellas el equipo de coordinación nacional preveía elaborar materiales educativos y promover la difusión en medios de comunicación de masas. La experiencia del IAR ha sido sistematizada y estudiada en algunas de sus dimensiones por Rodríguez (1997), Canevari y Yagüe (2014) y Abbattista (2013); trabajos enfocados especialmente en los lineamientos y en la concepción político-pedagógica y cultural que le dio sentido, complementando documentos con voces de protagonistas, principalmente del equipo de conducción de la DINEA.

Por último, si bien no es posible detenernos en su especificidad por razones de espacio, importa referenciar a las producciones que se interesan por procesos formativos de o con jóvenes y adultos/as de las clases subalternas, *más allá* de las políticas estatales, aspecto sobre el que también volveremos en próximas páginas. Se trata de estudios (Belloni, 1973; Alfieri et al., 2008; Fogar, 2011; Scodeller, 2013, 2020, 2021; Nardulli, 2021; Baraldo, 2016, 2022, 2023b, 2023c) enfocados en organizaciones barriales, sindicales y agrario-campesinas de distintas tendencias ideológicas, así como en los agentes que dinamizaban las actividades de formación, tales como organizaciones políticas de la nueva izquierda, el cristianismo liberacionista, organismos estatales e internacionales.

Balances y desafíos

Basándonos en el recorrido anterior, a continuación presentamos una reflexión en clave de balance y prospectiva, planteando una serie de desafíos que consideramos relevantes para una agenda de investigación acerca de la EDJA durante el periodo 1973–1976. Organizamos la exposición alrededor de cuatro ejes interconectados: las políticas, la puesta en marcha y las prácticas, los sujetos y las fuentes.

Políticas

Como se pudo apreciar, los estudios sobre la EDJA en el marco temporal abordado cuentan con un significativo grado de avance en cuanto a los lineamientos de las políticas estatales nacionales, particularmente las diseñadas por la DINEA de *La Liberación*. Este acumulado, sin duda, constituye un punto de partida fundamental para la investigación de las líneas de acción específicas del organismo. Con todo, es posible reconocer ciertas aristas abiertas que invitan a rastrear, tal vez con nuevas preguntas, los documentos disponibles y aquellos pendientes de recabar.

Por su relevancia en el debate pedagógico de la época, se destaca la concepción de *desescolarización* que tomaba cuerpo especialmente en el *área asistemática* de la DINEA. ¿Cómo estaba siendo planteada esta propuesta en un escenario de encendidas polémicas en torno a las tesis de Iván Illich? Las mismas no eran ajenas al nacionalismo popular pedagógico, indica Amar (2023) presentando el caso de Gustavo Cirigliano, en cuya reflexión de entonces, no obstante, las ideas del austriaco eran puestas en juego con otros arsenales conceptuales y pedagógicos. Por otra parte, Gómez (2023) se detiene en algunos debates sobre la propuesta de Illich producidos por la intelectualidad crítica italiana, que fueron publicados en una tribuna importante del campo educativo argentino: la *Revista de Ciencias de la Educación –RCE–*, dirigida por Juan Carlos Tedesco. Sobre la reproducción de la polémica italiana, el estudio de Gómez (2023) procura demostrar el carácter performativo de esa apuesta revisteril, en tanto “pretendía influir en los debates al interior de [la] izquierda peronista, mostrando las debilidades de los planteos desescolarizantes” (p. 212).

Teniendo en cuenta lo anterior –pero también un panorama regional donde, conforme con Nassif (1981), el “desescolarismo” no se restringía a su expresión más radical (el “contraescolarismo” illichista), sino que abarcaba distintas alternativas *desescolarizantes* no siempre identificadas con este (p. 98)–, sería pertinente conocer los planteamientos que sobre este asunto existieron al interior de la DINEA, incluso indagando si aquella intención de la RCE tuvo algún eco que se tradujera en redefiniciones o precisiones de la propuesta desescolarizante del organismo.

Finalmente, entre varias otras, la noción de *regionalización* ameritaría ser estudiada para comprender de qué manera fue concebida la relación entre el *centro* y las *periferias* del país. En la normativa de DINEA la *regionalización* suele aparecer sin fundamentaciones extensas, como *uno* de los principios que debían orientar la política educacional. De allí que, entendemos, un estudio al respecto probablemente deba ser complementado con un análisis de tipo inductivo, ya que la concepción de regionalización parece hacerse

explícita en iniciativas como la CREAM, la AE y el IAR. En sintonía, pero situándonos en el plano del diseño y la planificación de políticas, surge otro interrogante: ¿existieron vínculos entre las políticas nacionales y provinciales de EDJA? Los casos mencionados de Santa Fe y Buenos Aires, con su perspectiva *liberadora*, animan a explorar en ese sentido. En la misma línea, podrían investigarse eventuales relaciones –al menos en los lineamientos– entre las políticas nacionales y el intento de reforma educacional basada en la “pedagogía de la liberación”, impulsada por el gobierno de Mendoza en articulación con el sindicalismo docente.

En relación a las líneas de política o acciones específicas de la DINEA, la revisión realizada permite advertir que gran parte de los estudios disponibles ha centrado su atención en la CREAM. Tanto en las memorias de protagonistas de época como en el campo de la investigación, la Campaña suele ser caracterizada como la iniciativa más novedosa y disruptiva de las políticas nacionales de EDJA del periodo. En otras palabras, la CREAM constituiría la expresión más paradigmática del proyecto político–pedagógico de la DINEA *de La Liberación*. Sin embargo, son escasas las investigaciones acerca de la educación escolar, fundamentalmente de nivel primario, ya que los CENS han recibido mayor tratamiento en algunas de sus dimensiones. Asimismo, la AE o el IAR representan experiencias menos conocidas pero, intuimos, de gran productividad pedagógica que invitan a ser estudiadas en su especificidad, en perspectiva regional y local. Incluso, a nuestro juicio, dicha perspectiva requiere ser extendida al estudio de todas las políticas nacionales, de lo que hablaremos más adelante.

Por último, una arista –hasta donde conocemos– inexplorada refiere la política de formación de profesores/as y educadores/as en general, encarada por la DINEA. Contamos con breves referencias a la experiencia realizada con Paulo Freire, invitado para tal fin por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación en 1973. Al respecto Abbattista (2013) recupera fuentes periódicas, el propio pedagogo brasileño le dedica unas páginas (Freire, 2013), y en Saccomanno (2023) y Martínez (2019) se traen recuerdos de quienes experimentaron el encuentro. Otra instancia formativa significativa, tan solo mencionada en documentos internos de la DINEA, fueron los “Cursos de Actualización Docente” realizados durante noviembre y diciembre de 1973. Con ellos se buscaba formar profesores/as en una perspectiva metodológica participativa, específica para la EDJA. Nos preguntamos: ¿la formación dinamizada por el educador pernambucano nutrió también esta propuesta pensada para la educación *escolar* de adultos/as? Por otra parte, estos cursos se implementaron en todas las jurisdicciones del país, lo que abre paso a próximos desafíos.

Puesta en marcha y prácticas

Si bien existen o están en curso algunas reconstrucciones que ponen foco en provincias, un reto de la investigación continúa siendo conocer y comprender el modo, o los modos en que las políticas de la DINEA de *La Liberación* –y también de *La Misión*– se pusieron en marcha y se materializaron en diferentes jurisdicciones.

Una arista de este problema de conocimiento se relaciona con el papel que desempeñaron los gobiernos provinciales y municipales en la puesta en marcha de políticas nacionales, lo cual estaba expresamente previsto en algunas líneas de acción, como la CREAR. Por otra parte, sería fructífero conocer la participación de universidades e institutos de educación superior no universitaria en la materialización de las políticas (nacionales y provinciales), incluyendo la referida a la formación docente en el campo de la EDJA. Al mismo tiempo, podrían rastrearse posibles articulaciones con programas de extensión universitaria –visibilizando su singularidad en los territorios provinciales–, contemplando especialmente el trabajo con organizaciones sociales. Esto invita a entrar de lleno en el campo de las prácticas.

Desde nuestra mirada, es necesario prestar atención tanto a las actividades desarrolladas en torno a las políticas estatales de EDJA como también a otros *procesos formativos*¹⁰ ligados a las *políticas de organización popular* en los espacios, movimientos sociales y políticos en que participaban jóvenes y adultos/as. En sintonía con la conclusión de De la Fare (2011) hace más de un decenio, observamos que la producción de conocimiento al respecto es todavía muy escueta. Incluso, recordemos que el vínculo con las organizaciones sociales constituía un lineamiento central de las políticas de la DINEA desde su fundación, profundizado durante la gestión de *La Liberación* con un sentido radicalmente distinto. Sin embargo, esa artista no aparece suficientemente reflejada en los esfuerzos investigativos.

De tal forma, uno de los grandes desafíos por delante consiste en indagar aquello que acontecía en la intersección de esas dos dimensiones de la política: la política estatal y la política de organización popular. De este planteamiento podría desprenderse, por ejemplo, la pregunta por *los usos* de Freire. Poco se conoce este periodo en clave de procesos de apropiación y recreación de la obra y praxis freireana, así como su traducción en el plano de las prácticas –vinculadas o no a servicios educativos estatales– al interior de organizaciones populares.

La intersección de esas dimensiones de análisis para el abordaje de la EDJA cobra importancia si tenemos en cuenta los señalamientos de Ferrarotti (1990). Para el autor, las prácticas cotidianas frecuentemente se despliegan en una temporalidad distinta al

¹⁰ Un planteamiento al respecto en el que nos reconocemos se encuentra en Di Matteo et al. (2012) y en toda la obra cimentada por Norma Michi.

“tiempo institucional”, referido a la gobernanza de un país. Esta discontinuidad hace recomendable atender a la potencialidad develadora de *lo cotidiano*, en relación a los impactos de las reformas gubernamentales. De igual modo, Rockwell (1995) evidencia cómo la normativa oficial no se encuentra con un “vacío” cuando llega al espacio escolar, que aquí extendemos al de las organizaciones sociales. Por el contrario, la misma ingresa en una trama de tradiciones institucionales y pedagógicas que se ponen en juego de manera singular –afirma la autora–, dando lugar a procesos de apropiación y recontextualización que modifican sustancialmente la norma original.

La intervención de la cartera educativa en 1974 tal vez pueda ilustrar el planteo anterior, puesto que, como se dijo, marcaría un hito en la interrupción de ciertas políticas y/o lineamientos de la DINEA *de La Liberación*, como la CREAM y la educación primaria y secundaria (Hernández y Facciolo, 1984). Sin embargo, si nos situamos en el terreno de las prácticas –considerando además una escala geográfica más amplia que el centro del país– tal vez podamos encontrar, con mayor frecuencia, actividades y proyectos que lograron continuar su marcha, con relativa autonomía respecto a la DINEA *de La Misión* (Baraldo, 2016).

En ese sentido, una mirada que procure articular distintas escalas podría contribuir también a complejizar la narrativa de *lo nacional*, en un momento histórico en el que las rebeliones populares que gravitaron significativamente en la recuperación de la institucionalidad democrática, en 1973, tuvieron un carácter fuertemente federal. La cartografía de la conflictividad social, incluyendo sus momentos más álgidos y disruptivos –Cordobazos (1969 y 1971), Rosariazo (1969), Tucumanazos (1969, 1970 y 1972), Mendozazo (1972), entre otros– parecen indicar que las políticas y las prácticas de organización popular de cuño rebelde y/o emancipatorio se extendían por una geografía amplia y compleja, cuya dimensión educativa es fundamental seguir reconstruyendo.

Los “azos” y sus devenires nos conducen al último planteamiento de este apartado: prácticamente nada sabemos acerca de las políticas de EDJA –o de políticas más amplias con dimensión educativa– que fueron diseñadas y puestas en marcha por las clases dominantes, antes del golpe de 1976, para desarticular el ascenso de las luchas sociales *con proyecto*. Al respecto, de particular interés resultan las estrategias del capital en cuanto a la formación de los/as trabajadores/as, como representaron las Escuelas Nacionales de Educación Técnica Privada de Fábrica analizadas por Rodríguez (2011). En la misma línea, sería pertinente identificar bajo qué lógica se estructuraron los CENS de la DINEA abiertos en empresas privadas. Por último –más allá de lo escolar perteneciente al sistema educativo oficial–, es preciso conocer las políticas y las prácticas de formación político-sindical que se inscribían en proyectos de conciliación entre capital y trabajo, como estudia Scodeller (2021).

Estos planteamientos e invitaciones hacen a la cualidad contradictoria del campo educativo y de la cultura en general, en tanto “trincheras” de la lucha por la hegemonía en los términos planteados por Antonio Gramsci. Antes y durante el trienio 1973–1976 la EDJA se configuró como terreno *de y en* disputa, atravesado por la confrontación de clases alrededor de proyectos societales irreconciliables. Algunas de estas disputas pueden rastrearse incluso en la DINEA *de La Liberación* y fueron “resueltas” por la fuerza a favor del alineamiento más conservador, cristalizado en lo que hemos llamado DINEA *de La Misión*. Necesitamos conocer las implicancias concretas de este proceso en el cotidiano de la modalidad y al interior del organismo. En esta dirección, si bien Abbattista (2019) pone el foco en otros ámbitos educativos, su estudio aporta referencias relevantes sobre la DINEA durante esta gestión ministerial.

Sujetos

La indagación a nivel de las prácticas puede echar luz sobre la diversidad de sujetos que, desde distintos roles, protagonizaban –configurando– las experiencias educativas: vecinos/as, sacerdotes tercermundistas, trabajadores/as y delegados/as sindicales, estudiantes y profesionales de distintas disciplinas, pastoras y cristianos/as protestantes, exiliados/as políticos/as, grupos de teatro popular y de cine político, son ejemplos de una lista abierta.

Por otra parte, el alto grado de participación política en la época hace imprescindible integrar al análisis la impronta de los partidos o agrupaciones a los que pertenecían o se adherían los/as protagonistas de los procesos educativos. Los estudios sobre el trienio 1973–1976 suelen enfatizar la predominancia de la organización política hegemónica de la izquierda peronista¹¹ que, sin dudas, tuvo un rol significativo en la *refundación* de la DINEA y sus políticas liberacionistas. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, en el terreno de las prácticas su centralidad debería ser planteada como una hipótesis de partida, más que como una certeza. La exploración de geografías, prácticas y sujetos puede alumbrar otras alternativas dentro de la propia (y heterogénea) izquierda peronista¹² así como fuera de ella, en distintas expresiones de la nueva izquierda de raigambre marxista.¹³

La complejidad dada por las tradiciones culturales y político-ideológicas que los sujetos ponen en juego, no sin tensiones, en el ámbito de las prácticas y la reflexión pedagógica desafía a interrogar el periodo desde otras coordenadas. Entendemos que al

¹¹ Nos referimos a Montoneros y sus frentes intermedios: Juventud Peronista, Movimiento Villero Peronista, Juventud Trabajadora Peronista, Juventud Universitaria Peronista, etc.

¹² Por ejemplo, el Peronismo de Base, organización que mantuvo importantes diferencias políticas y metodológicas con Montoneros.

¹³ Como el Partido Revolucionario de los Trabajadores –PRT–, Partido Socialista de los Trabajadores –PST–, Organización Comunista Poder Obrero –OCPO–, Partido Comunista Revolucionario –PCR–.

poner el foco en la *experiencia colectiva* –más que en las historias de partido–¹⁴ pueden emerger tramas y proyectos educativos gestados y habitados por sujetos de disímiles izquierdas, e incluso por sujetos ideológicamente distantes de estas.

Este tipo de aproximación podría ofrecer pistas para conocer diferentes producciones de sentido en torno a la EDJA, con apropiaciones, recontextualizaciones –como se dijo en torno a la propuesta freireana– e, inclusive, desconocimientos parciales o totales de los lineamientos de las políticas estatales. Un ejemplo lo encontramos en el signifiante *Liberación*, como idea–fuerza de la etapa y de la DINEA. La clave analítica brindada por Rodríguez (1997) nos alerta sobre sus múltiples sentidos, incluso “antagónicos” (p. 291). Entendemos que la posibilidad de rastrear y comprender esa diversidad de sentidos se torna factible al indagar el terreno de las prácticas y de los sujetos que las llevaban a cabo.

Ahora bien: ¿qué protagonistas de la EDJA ha priorizado la investigación educativa? Sin duda, contamos con grandes avances en la recuperación de la perspectiva de miembros de la DINEA, supervisores/as y coordinadores/as de distintos niveles, alfabetizadores/as, profesores/as y educadores/as involucrados/as en los distintos servicios y programas. Sin embargo, poco o nada sabemos acerca de la mirada de los/as jóvenes y adultos/as que configuraron las experiencias desde el *rol de educandos/as*. La recuperación de su perspectiva representa, a nuestro criterio, uno de los principales retos; todavía más al tratarse a políticas estatales –pero también de concepciones y prácticas no gubernamentales– que ponían en el centro el protagonismo de trabajadores/as, vecinos/as y sus organizaciones.

En ese horizonte, el documental *Uso mis manos, uso mis ideas* (Mascaro Cine, 2003) puede considerarse un aporte inestimable. La película reconstruye una experiencia de alfabetización en Villa Obrera, provincia de Neuquén, que antecedió a la CREA y fue impulsada por un grupo de vecinos/as, en articulación con el gobierno municipal. En la investigación audiovisual, los/as realizadores/as recuperaron material fílmico de época –como puede verse en la Figura 1, en la introducción de este artículo– y produjeron nuevos testimonios de diferentes protagonistas, con énfasis en la voz de los/as mismos/as vecinos/as que se alfabetizaban y aparecían en las filmaciones de 1973.

Fuentes

La referencia a *Uso mis manos...* instala preguntas: ¿Qué tiene para decir esta producción audiovisual a la investigación educativa? ¿Es pertinente incorporar este tipo de fuentes y otras no tan convencionales en los estudios históricos sobre la EDJA? Ceccarelli et al. (2017) invitan a explorar en esa dirección.

¹⁴ Este enfoque no excluye al partido: observa *el tablero* donde juega con otros, aquí en torno a la EDJA.

La reflexión sobre las fuentes constituye una preocupación por problemas de investigación. Desde nuestro enfoque, hay determinadas preguntas que no podemos formularnos sin la perspectiva de los/as educandos/as, de los/as integrantes de organizaciones barriales, sindicales y políticas que aprendían/enseñaban/dinamizaban estos procesos educativos. Esas miradas suelen anidar en fuentes que frecuentemente asociamos a otros campos de estudio, como el de la historia del movimiento obrero o de los movimientos sociales en general. Revisemos algunos ejemplos.

En 1973 la revista *Democracia Sindical*, de la Asociación Bancaria seccional Mendoza, comunicaba detalles de la “conquista” del que fue el primer CENS de esa provincia. Se informaba además de las instancias de formación y reflexión donde estudiantes, docentes y delegados sindicales fueron construyendo la perspectiva pedagógico-política de su centro. Curiosamente, eran trabajadores/as *bancarios/as* quienes expresamente se manifestaron “contra la educación bancaria”, en sentido freireano.¹⁵

Por su parte, *Electrum*, órgano de prensa del icónico sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba,¹⁶ reseñaba en 1974 la visita de estudiantes secundarios/as al gremio, quienes “le formularon [a Agustín Tosco, su secretario general] preguntas sobre el movimiento obrero y otros problemas políticos, económicos, sociales y culturales”.¹⁷ Los/as jóvenes realizaban un trabajo de la asignatura Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA), implementada a partir del segundo semestre de 1973 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La reseña pone de manifiesto el rol del gremio –en la voz de su secretario general– como agente educativo *no escolar* que dialoga con la escuela.

¿Cuántas historias, o retazos de historia, albergarán los boletines y folletos gremiales, barriales, la prensa militante y aun la de tipo comercial? La inquietud por desempolvar esos y otros registros aspira a problematizar una historia de la EDJA centrada en las políticas estatales. Se trata de alterar o de *invertir* “la jerarquía del archivo”, una inversión en la cual

las fuentes que lo componen [al archivo] dejan de ser las apostillas de los “grandes relatos” [...] para ser los pilares sobre los que se escribe una versión de la historia que recupera el accionar de los sujetos populares no sólo como receptores de propuestas elaborados por otros [...], sino como sus productores principales [Pineau y Arata, 2019, p. 18].

En cierta forma, esta “inversión de la jerarquía del archivo” constituye una operación propia de *cepillar la historia a contrapelo* benjaminiano. Un ejercicio desafiante también

¹⁵ *Democracia Sindical*, n. 1, mayo de 1973, pp. 62–63.

¹⁶ El gremio, que agrupa a trabajadores/as del sector de energía, tuvo un rol destacado en la rebelión popular de mayo de 1969 (Cordobazo) y fue un caso paradigmático del *sindicalismo de liberación* (Andújar, 1998).

¹⁷ *Electrum*, 3 de mayo de 1974, p. 7.

para el trienio 1973–1976 cuando, como se ha insistido, se pusieron en marcha políticas de EDJA que acentuaban el protagonismo de los sujetos “destinatarios”. Por lo mismo, cobra mayor relevancia la tarea de recabar sus huellas como productores/as de sentidos, de saberes y de proyectos educativos gestados *con* las políticas estatales, *más allá* de ellas o incluso *contra* ellas.

Ahora bien, además de contribuir al conocimiento histórico y a la construcción de memoria(s) pedagógica(s), ¿qué puede aportar a la praxis educativa actual el estudio de estos procesos ocurridos hace ya medio siglo?

Un primer señalamiento atañe a *la lógica de construcción* de estas políticas y prácticas educativas, más allá de confraternizar o no con las tradiciones político-ideológicas de sus impulsores/as y/o protagonistas. Nos referimos a una lógica que *se pregunta por el sujeto*: ¿quiénes son los/as jóvenes y adultos/as que quieren aprender/enseñar? ¿Dónde se encuentran? ¿Cuáles son sus espacios de sociabilidad y participación social? ¿De qué modo los saberes a ser enseñados/compartidos podrían ser significativos para su vida, más allá de la acreditación formal y del ascenso en la escala social? ¿A través de qué maneras puede la educación colaborar a construir/reforzar el espacio de *lo común*, de proyectos personales compatibles con lo colectivo? Consideramos que estos interrogantes pueden ser valiosos para el quehacer socioeducativo actual, con las necesarias recontextualizaciones a un tiempo convulsionado con el creciente uso de dispositivos tecnológicos, internet y, particularmente, las redes sociales.

Por otra parte, las áreas a explorar podrían brindar aprendizajes acerca del vínculo entre educación y participación comunitaria, especialmente al ponderar críticamente los factores que favorecían o inhibían el protagonismo de los/as educandos/as (trabajadores/as, vecinos/as) y sus organizaciones en los procesos educativos en general, así como en las formas de *hacer escuela*, en particular. Por último, en cuanto al diseño de propuestas para la modalidad, la indagación de la puesta en marcha y de experiencias locales en torno a la “Asamblea Educativa” podría aportar elementos interesantes para pensar el rol y la potencialidad de la comunidad educativa en la construcción de políticas educativas.

Reflexiones finales

Posiblemente el periodo 1973–1976 pueda ser considerado uno de los más fértiles y originales en el campo de la EDJA en Argentina. Sin ánimo de extendernos más, quisiéramos destacar una dimensión que anuda las principales reflexiones de este trabajo.

Tanto en el nivel de las políticas estatales, especialmente de la DINEA *de La Liberación*, como en el de las prácticas y políticas articuladas a la organización popular, se reconocen propuestas educativas que en la época alcanzaron distintos grados de sistematización.

Inclusive, ciertas experiencias –principalmente en territorios y organizaciones– encuentran registro únicamente en fuentes primarias, donde los sentidos pedagógicos suelen, con frecuencia, estar implícitos en la acción.

Con diferentes intensidades, modalidades y grados de cristalización discursiva según el nivel de análisis (políticas, prácticas), lo dicho antes habla del trienio como un proceso de *experimentación* pedagógico-política: un tiempo de búsquedas y de elaboración de nuevas síntesis *haciéndose* en la recuperación, recreación –y también exclusión– de elementos provenientes de variadas tradiciones ideológicas, teóricas y de la praxis.

Desde este ejercicio de “tradición selectiva”, en términos de Raymond Williams, fueron produciéndose novedosas y/o renovadas configuraciones de la EDJA. Sus vertientes liberacionistas o emancipatorias se caracterizaron por combinar, en un mismo movimiento, democratización y lucha por la transformación social. Atravesadas por las tensiones y confrontaciones del momento histórico, aquellas configuraciones emergentes tenían en el Estado un actor gravitante, pero lo desbordaban.

Al ponderar los estudios disponibles observamos una preocupación dominante por los lineamientos de las políticas estatales, especialmente las nacionales. Uno de los principales desafíos reside en la articulación de dichos estudios con la indagación del modo en que esas políticas, u otras, se materializaron e hicieron *experiencia*. En suma, se trata de interrogar un proceso apenas explorado desde el punto de vista de las prácticas, de los (heterogéneos) sujetos (individuales y colectivos) que las llevaban a cabo, así como de geografías más amplias que el Área Metropolitana de Buenos Aires. Tal vez la productividad pedagógica del periodo continúe aflorando con *otras* preguntas a las políticas estatales y nuevas preguntas *más allá* de ellas.

Referencias

- Abbattista, M. L. (2013). *Las políticas de la tendencia revolucionaria del Peronismo en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1973-1974) y los modelos latinoamericanos contemporáneos* [Ponencia]. IV Jornadas de Historia Política. Montevideo, Uruguay.
- Abbattista, M. L. (2019). *Justicialismo y cultura en la Guerra Fría. El retorno de Oscar Ivanissevich al Ministerio de Cultura y Educación (Argentina 1974-1975)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1801/te.1801.pdf>
- Alfieri, E., Nardulli, J. P., y Zaccardi, R. (2008). Militancia y educación popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta. En R. Elisalde y M. Ampudia (comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 103-125). Buenos Libros.
- Amar, H. (2023). La Dirección Nacional de Educación del Adulto durante la conducción ministerial de Jorge Taiana (1973-1974). *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6), 211-230. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/236>

- Andújar, A. (1998) Combates y experiencias: las luchas obreras en Villa Constitución (1974-1975). *Taller*, 3(6), 93-156.
- Asociación Bancaria Seccional Mendoza (1973, may.). *Democracia Sindical*, n. 1.
- Baraldo, N. (2016). *Educación, organización de las clases subalternas y transformación social. Argentina 1969-1976. Un análisis en casos* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Baraldo, N. (2020). Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Argentina, 1970-1974. *Trabajo y Sociedad*, (34), 179-198. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/539632>
- Baraldo, N. (2022). El Mendozazo y los trabajadores/as bancarios/as: lucha, organización sindical y experiencia de clase. *Estudios del ISHIR*, 12(34). <https://doi.org/10.35305/eishirv12i34.1706>
- Baraldo, N. (2023a). "De abajo hacia arriba". *Los CENS sindicales en la elaboración de la nueva política de educación de adultos/as (1973-1974): ¿un caso paradigmático?* [Ponencia]. Jornadas académicas El 73 a debate. A 50 años del retorno del peronismo al gobierno. Buenos Aires, Argentina.
- Baraldo, N. (2023b). "Saberes transcordilleranos" y estrategias de organización barrial en Mendoza, Argentina (1970-1975). *Revueltas. Revista Chilena de Historia Social Popular*, (7), 4-32. <http://revistarevueltas.cl/ojs/index.php/revueltas/article/view/133>
- Baraldo, N. (2023c). Formando subjetividades militantes. La función educativa del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo en Mendoza, Argentina. *Sociohistórica*, (51), e192. <https://doi.org/10.24215/18521606e192>
- Belloni, H. (1973). *Educación sindical en la Argentina. Experiencias sobre capacitación obrera en España y Francia*. s.e.
- Bottarini, R. (2012). Alfabetización de adultos y sujetos políticos (1960-1970). En H. Cucuzza y R. Spregelburd (coords.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida* (pp. 471-506). Libros del Calderón.
- Bottarini, R. (2018). La lectura de imágenes en la alfabetización de adultos: una aproximación al caso de la CREAR. *Polifonías Revista de Educación*, 7(13), 64-80. <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/4%20BOTTARINI.pdf>
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Noveduc.
- Cabaluz, F., y Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 291-312. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413672180014>
- Canevari, M. S. (2005). *Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos* [Inédito]. Universidad Nacional de Luján, Argentina.
- Canevari, M. S., y Yagüe, J. (2014). *Historia de la Educación Secundaria de Adultos (1968-1983)*. EDUNLU.
- Ceccarelli, P., Fiandrino, M., Morales, J., Nocelli, J., Pellendier, A., Silicz, D., y Filpe, A. (2017). *Educación popular: dos historias posibles de liberación* [Ponencia]. III Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales- JEIDAP. La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66296>
- Chaves, P. (2014). Educación militante de adultos y políticas educativas del Estado provincial mendocino entre 1973 y 1975. La alfabetización de adultos. En P. Chaves, A. Paredes y L. Rodríguez Agüero (comps.), *Conflictos e identidades en la educación en Mendoza (1969-1976)* (pp. 113-133). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.

- Chaves, P. (2015). Tres campañas alfabetizadoras latinoamericanas: Cuba, Ecuador y Argentina. Ensayo de comparación transversal. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2(2), 211-224. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/288>
- Chaves, P. (2022). *Historia de las militancias en la educación de jóvenes y adultos en Mendoza entre 1968 y 1976. La experiencia de la DINEA-CREAR* [Tesis de Doctorado en desarrollo]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- De la Fare, M. (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica* [serie Informes de Investigación, n. 2]. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina.
- De la Fare, M. (2011). *Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina: estado del conocimiento* [serie Informes de Investigación, n. 3]. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002891.pdf>
- De la Fare, M., y Villela, M. (2011). Educación de jóvenes y adultos, políticas educativas nacionales y experiencias de educación popular en Argentina y Brasil en los años 60 e inicios de los 70. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(1), 6-24. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545092002.pdf>
- Demarlenge, R. (2023). *Los convenios entre organizaciones conveniantes y la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) para la creación de Centros de Educación de Nivel Secundario en la provincia de Entre Ríos (1973-1984)* [Tesis de Licenciatura en desarrollo]. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.
- Di Matteo, Á. J., Michi, N., y Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, (3), 83-96. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/8777>
- Dorado, A. (2017). *La relación entre la DINEA y las organizaciones sociales durante los años 1973/4. La experiencia del programa CREAR, sus potencialidades y límites* [Ponencia]. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Mar del Plata, Argentina.
- Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Centro Editor de América Latina.
- Filmus, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Aique.
- Fogar, M. (2011). El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y el movimiento barrial de resistencia (1969-1974): situaciones de formación que se generaron. *Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, 5(9), 51-60.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Friedemann, S. (2023). El nacionalismo popular pedagógico en las décadas de 1960 y 1970. En A. Puiggrós y D. Pulfer (coords.), *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates* (t. II, pp. 47-78). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Gajardo, M. (1984). Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 7(1-2), 65-131.
- Gómez, M. (2012). CREAR, la palabra recuperada. En Finnegan, F. (comp.), *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 71-98). Aique.
- Gómez, S. (2023). La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): traducción de una polémica italiana sobre las tesis desescolarizantes de Iván Illich para un debate con la izquierda peronista. *Revista de Educación*, 14(28), 195-218. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6912

- Hernández, I., y Facciolo, A. M. (1984). Educación de adultos en Argentina de la última década. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 7(1-2), 132-178.
- Iovanovich, M. (2002). *Reseña de la evolución de la educación de jóvenes y adultos bonaerense con especial referencia al nivel medio de enseñanza*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tesis/iovanovich.doc>
- Martínez, D. (2019, nov. 13). Cuando Freire visitó la Argentina. *Maíz*, (11). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103990>
- Mascaró Cine (2003). *Usó mis manos, usó mis ideas* [Película]. Mascaró, Cine Americano (dir.). <https://www.youtube.com/watch?v=R7xcUj9ZNHw>
- Medela, P. (2018). La formación ciudadana y política en la educación de adultos de los años setenta: el caso de la CREAR (Argentina, 1973-1974). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 10-28. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162002/html/>
- Medela, P., y Bottarini, R. (2008). *La pedagogía de Paulo Freire y la CREAR* [Ponencia]. XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Salta, Argentina.
- Nardulli, J. P. (2014). *Militancia y educación de adultos. Los alcances y los límites de la experiencia de la DINEA (1969-1976)* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Nardulli, J. P. (2021). Organizaciones populares en la Argentina de los setenta. Una aproximación a los espacios de formación de las Ligas Agrarias del Chaco (1970-1975). *Izquierdas*, (50), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7905482>
- Nassif, R. (1981). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En UNESCO-CEPAL-PNUD, *El cambio educativo. Situaciones y condiciones. Proyecto CEPAL Desarrollo y Educación en PNUD América Latina y el Caribe. Informes Finales 2* (pp. 89-126).
- Nicolau, A. (2016). *Pedagogía y política. La campaña de alfabetización CREAR en la historia reciente de la educación de adultos en la Argentina de los '70* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1278>
- Nolasco, P. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en los CENS. Argentina 1973-1976 [Informe de avance]. En Rodríguez, L., *Proyecto "Educación popular latinoamericana. Movimientos y tendencias principales en la conformación del campo (1800-2015)"*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Núñez, J., Simonassi, S., Addamo, G., Diene, L., Herrera, J., Escobar, M., Ortiz, M., Ribeiro, V., Castro, M. M., Caterina, M. A., y Delmonte, L. (2021). *Políticas educativas, culturales institucionales y contenidos de las ciencias sociales a partir de una experiencia de archivo de una EEMPA del sur de la ciudad de Rosario (1974-1983)*. Instituto de Educación Superior N° 29 "Galileo Galilei", Rosario, Argentina.
- Olivares, J. (2023). El formato escolar de los Centros Educativos de Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires desde una perspectiva histórica (1970-2018). *Revista IRICE*, (45), 4-21. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1670>
- Palacio, M., y Rodríguez, J. (2006). *"Para qué copiar, es preciso CREAR" (Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción)* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pérez, C., y Tosolini, M. (2019). Apropiações y adaptaciones de la pedagogía de Paulo Freire en las iniciativas de educación de adultos en Chile y Argentina (1965-1975). *Anuario de Historia de la Educación*, 20(2), 111-128. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/71>
- Pineau, P., y Arata, N. (2019). Presentación: El revés de la trama. Imaginar otras historias de la educación latinoamericana. En M. Gómez Sollano y A. Puigrós, *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Brandão, C. (1993). Caminos cruzados. Formas de pensar y hacer educación en América Latina. En M. Gadotti y C. A. Torres (comps.), *Educación popular. Crisis y perspectivas* (pp. 43-71). Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (1992). La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación*, (18), 51-68.
- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la Liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (dir.), *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Galerna.
- Rodríguez, L. (1998/1999). La educación de adultos en Argentina (1870-1900). *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 7-32.
- Rodríguez, L. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Efora*, 3(1), 64-82.
- Rodríguez, F. (2011). Las escuelas privadas de empresa. Notas iniciales sobre una estrategia del capital en las décadas del '60 y '70. En R. Elisalde, M. Ampudia, J. Nardulli y J. Calvagno (comps.), *Trabajadores y educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales* (pp. 153-164). Buenos Libros.
- Roitenburd, S., Foglino, A. M., y Abratte, J. P. (2005). *Los Centros Educativos de Nivel Secundario de la DINEA. Pasado y presente de experiencias pedagógicas alternativas para alumnos adultos*. Editorial Brujas.
- Saccomanno, G. (2023). *Un maestro. Una historia de vida y de lucha*. Booket.
- Scodeller, G. (2013). La formación político-sindical de los trabajadores socialcristianos en la Argentina de los años '60. *Anuario del Centro de Estudios Históricos Carlos Segreti*, (11), 303-321.
- Scodeller, G. (2020). Estrategias político-sindicales y políticas de formación en el sector de la energía eléctrica argentina. Una mirada comparada a los sindicatos de Córdoba y Capital Federal en los años sesenta y setenta. *Polifonías Revista de Educación*, (17), 35-59. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/686>
- Scodeller, G. (2021). "La nueva educación que los trabajadores queremos": Luz y Fuerza Capital Federal y su proyecto de formación integral (1962-1975). *Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, (48), 1-21. <https://doi.org/10.24215/18521606e148>
- Sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba (1974, may. 3). *Electrum*.
- Tortti, M. C. (1999). Protesta social y "Nueva Izquierda" en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional. En A. Pucciarelli (ed.), *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Eudeba.
- Tosolini, M. (2017). Alfabetización y dinámicas comunitarias en Córdoba. Argentina (1973-1975). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (7), 47-76. <https://www.historiadelaeeducacion.cl/index.php/home/article/view/34>
- Tosolini, M. (2021). La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción en Córdoba (1973-1975). En E. Rebolledo y G. Lamelas (comps.), *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba* (pp. 309-321). CLACSO/CIFFYH.
- Touris, C. (2012). *Catolicismo y cultura política en la Argentina. La constelación tercermundista (1955-1976) [Tesis de Doctorado]*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Educación física e historia: análisis de las producciones científicas en la Argentina (2011–2022)

Physical Education and history: An analysis of
scientific productions in Argentina (2011–2022)

Pablo Kopelovich* y Alejo Levoratti**

Resumen

En la Argentina en las décadas recientes se observa una proliferación de los estudios históricos sobre la educación física. En este trabajo nos propusimos identificar las líneas primordiales de investigación, los enfoques conceptuales y los resultados de las producciones difundidas principalmente en revistas científicas en el periodo 2011–2022. Este análisis nos llevó, en primer lugar, a sistematizar los artículos disponibles en diferentes repositorios para a partir de su lectura organizarlos en cinco grandes categorías temáticas: discurso médico, relación con el ámbito militar, formación docente, género, y debates pedagógicos. El abordaje de cada uno de estos bloques temáticos permite visualizar la relevancia asignada al Estado nacional y a las fuentes institucionales

* Fue becario doctoral por el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLP. Actual becario posdoctoral por la misma institución. Profesor de Educación Física 2 (UNLP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3708-9881>, correo electrónico: kopelovichp@gmail.com

** Doctor con Mención en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. Magíster en Antropología Social por la Universidad Nacional de San Martín. Profesor y Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como investigador en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET–Argentina) con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Social (IdIHCS–UNLP) y docente de la Universidad Nacional de La Plata. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2749-0321>, correo electrónico: levoratti@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Kopelovich, P., y Levoratti, A. (2024). Educación física e historia: análisis de las producciones científicas en la Argentina (2011–2022). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 71–94. <https://doi.org/10.29351/rmhev12i24.599>



en las producciones historiográficas, sumado a que nos invita a pensar posibles líneas de indagación vinculadas a procesos de inclusión educativa, las prácticas corporales con adultos mayores, la historia oral de la disciplina, las memorias, los relatos de vida y las perspectivas regionales.

Palabras clave: Historia, educación física, Argentina, producción académica.

Abstract

In Argentina, there has been a proliferation of historical studies on Physical Education in recent decades. In this work, we aimed to identify the main lines of research, conceptual approaches, and results of the productions disseminated primarily in scientific journals between 2011 and 2022. This analysis led us, first, to systematize the available articles in various repositories and, based on their reading, to organize them into five major thematic categories: medical discourse, relationship with the military, teacher training, gender, and pedagogical debates. We believe that addressing each of these thematic blocks allows us to visualize the importance assigned to the national state and institutional sources in historiographical productions, while also encouraging us to consider potential lines of inquiry related to processes of educational inclusion, physical practices with older adults, oral history of the discipline, memories, life narratives, and regional perspectives.

Keywords: History, Physical Education, Argentina, academic production.

Introducción

Educación física, cultura física, educación corporal, actividad física, ciencias del movimiento humano, son algunas de las categorías en las cuales se organizaron los debates sobre la educación de los cuerpos en movimiento en la Argentina. En ese contexto, la categoría "Educación física" sigue siendo la hegemónica en los debates disciplinares y en las instancias de institucionalización, aunque a su alrededor se promovieron diferentes acepciones. Desde la década de 1990, los posicionamientos enfatizan en su carácter de disciplina pedagógica (Bracht, 1996), práctica social (Remedi, 1999), que enseña ciertas formas de la cultura relativas a la cultura corporal del movimiento (Bracht, 1999), prácticas pedagógicas vinculadas con saberes diferentes del cuerpo y del movimiento (Crisorio, 2003), entre otras conceptualizaciones.

Pero, ¿de qué se encarga la historia de la educación física argentina y qué se ha escrito sobre ello? Ángela Aisenstein, al referir a la investigación histórica sobre educación física, planteaba que sus posibles objetos de estudio podrían ser

- 1) las actividades físicas lúdicas, competitivas o vinculadas al trabajo; 2) el proceso de institucionalización de la Educación Física como disciplina, es decir, como con-

junto de conocimientos y teorías sobre las actividades físicas y deportivas; y 3) la Educación Física en tanto asignatura escolar [Aisenstein, 2006a].

En esos casos, “la Historia pretende reconstruir el proceso de aparición y la trayectoria del objeto elegido, con la finalidad de comprenderlo en su contexto de producción, para conocer y explicar los factores o variables que confluyeron en su conformación, los actores que intervinieron, el tipo de prácticas que realizaron, cómo se justificaron y legitimaron” (Aisenstein, 2006a, p. 239). Esa manera de entender la historia, con pretensión explicativa, se coloca en la búsqueda de los orígenes de las simplificaciones ideológicas y de los mitos, con la intención de develar las primeras y hacer perder efectividad a los segundos. En palabras de Aisenstein, “la investigación histórica, entonces, trata de conocer el pasado, proveer elementos para su interpretación y construir conocimiento que pueda servir de orientación a las acciones en el presente y el futuro” (2006a, p. 240).

La propia Aisenstein años más tarde, en el 2010, con motivo del I Simposio Internacional “Historia de la Educación Física y sus instituciones: rupturas y continuidades” en General Pico, presentó un ejercicio de análisis sobre el estado de la historia de la educación física en Argentina (Aisenstein, 2011). Allí la autora, teniendo en cuenta lo que había planteado en el año 2006, se propuso incorporar solo aquellos trabajos cuyos objetos de indagación referían a los cambios y continuidades en la asignatura escolar y/o en el conocimiento teórico disciplinar. En ese proceso decidió incluir en el corpus producciones publicadas en Argentina en libros, capítulos de libros y publicaciones periódicas. Así, su corpus se compuso de 47 trabajos publicados¹ en el país entre los años 1937 y 2009, llevando a cabo su análisis a partir de la construcción de tres periodos:

1. 1930–1950, historia escrita por actores del campo de la cultura física como una explicitación de su postura personal o institucional dentro del campo.
2. 1970–1990, historia que oscila entre los apuntes de clase y el inicio del trabajo historiográfico con fuentes primarias.
3. 1990–2010, historia miscelánea: entre los posicionamientos en el campo, los apuntes de clase y los inicios de la historia como teoría o del trabajo historiográfico con fuentes primarias y secundarias.

Ampliando lo planteado por Aisenstein, destacamos tres grandes obras producidas sobre la historia de la educación física argentina, anteriores al año 2011: los dos libros de Jorge Saraví Rivière (*Historia de la educación física argentina: siglo XIX*, del año 1986, y *Aportes para una historia de la educación física: 1900 al 1945*, de 1998) y una de Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (*Tras las huellas de la educación física escolar Argentina*.

¹ Encontró 10 libros, 20 capítulos de libros y 16 artículos en publicaciones periódicas.

Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950, del 2006). Se trata de producciones ya clásicas y de referencia sobre la historia de la disciplina, reeditadas, citadas por la gran mayoría de los estudios que se realizaron sobre el tema con posterioridad. Estos escritos dan cuenta de la época en la que fueron producidos. Por caso, las obras pioneras de Saraví Rivière muestran una mirada relativamente positivista de la historia de la educación física por lo que se ocupan especialmente de dar cuenta de instituciones, normativas y personalidades que se estiman como importantes, mientras que la publicación de Aisenstein y Scharagrodsky se apoya en la historia social y cultural y adopta una postura ligada a la perspectiva crítica de género en el marco de un mayor desarrollo de los movimientos feministas en Argentina.

Más allá de los posicionamientos de Aisenstein, adherimos a una manera de concebir la historia de la educación física en la que lo educativo, a la vez que mantiene su identidad y cierta independencia o autonomía del resto de los registros de lo social, establece con ellos fuertes articulaciones. De este modo, como sucede con la historia de la educación, se abandona una historia de la educación física que construye como su objeto a las ideas pedagógicas, a las instituciones educativas, a la legislación al respecto y a la biografía de ciertos sujetos "ilustres", para dar lugar a una historia de la educación "social" y "cultural" que busque dar cuenta de lo educativo mediante su inscripción en un relato mayor al concebirlo como un campo de debates y de producciones (Arata y Southwell, 2011).

Se trata, entonces, de proponer una historia de la educación física situada, contextualizada, enmarcada en procesos sociales, políticos, culturales, económicos, del país, el continente y el mundo. De hecho, es posible pensar a la historia como la disciplina del contexto (Thompson, 1972), como un cuerpo de conocimiento que deviene de interrelacionar, integrar, entretrejer juntos los hilos de evidencia que señalan un cambio o una continuidad en la vida humana del pasado. De este modo, "considerar a la historia como la disciplina del contexto impulsa a uno a preguntar ampliamente, a formular muchas preguntas sobre la evidencia, a explorar las varias fronteras que rodearon a algo o alguien en el pasado" (Struna, 2019, p. 122).

Así, somos conscientes de que la interpretación interviene en todos los hechos históricos, ya que la historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora (Carr, 1993), y que la tarea primordial del historiador no es recoger datos sino construir lecturas sobre el pasado. Entonces, la historia permite pensar en términos de continuidades y rupturas, de lo que permanece y lo que cambia, para mostrar que el devenir de las sociedades no es lineal ni progresivo (Morras, 2020). Además, somos partidarios de considerar que el estudio y la investigación historiográfica son sustantivos en toda formación intelectual, y que el sentido histórico (como sensibilidad y conocimiento historiográfico) ayuda a superar toda visión inmatematista e

ingenuamente realista (Nazar, 1998). La historia, así, se puede convertir en un importante medio de transformación social al servir como orientadora de las acciones en el presente y fundamentar las expectativas de futuro (Mendanha, 2020). Además, favorece el análisis crítico de los múltiples discursos sobre la realidad y posibilita reflexionar sobre el modo en el que las sociedades que habitamos llegaron a "ser" como "son" (Meschiany, 2016).

En el afán por delimitar qué incluye una historia de la educación física, para diferenciarla de una historia del deporte, comprendemos con Andrade de Melo (1997) que educación física y deporte son objetos diversos que requieren caminos metodológicos y preocupaciones teóricas diferenciadas, así como que sus compromisos y su construcción tienen sentidos distintos. No obstante, las historias de la educación física y del deporte presentan muchos puntos en común (lo mismo con la de la educación en general), se complementan mutuamente, por lo que el constante diálogo y la consideración mutua resultan fructíferas para realizar investigación crítica.

En este marco, siguiendo a Laura Méndez (2014, p. 319), en los años recientes en Argentina asistimos a "un prometedor y sugestivo crecimiento de trabajos e investigaciones que incorporan la perspectiva histórica al campo de la educación física en su máxima amplitud". Pero, ¿cómo ello se ve plasmado en los artículos académicos sobre historia de la educación física argentina publicados en español en los últimos años? ¿Qué tópicos abordan y qué fuentes primarias analizan? ¿Cuáles son los/as principales referentes citados?

En este contexto es que, recuperando los pasos de autoras como las mencionadas en este artículo, se propone continuar, solo en parte, lo realizado por Aisenstein, y proponer un análisis cualitativo de las principales producciones del campo de la historia de la educación física, especialmente desde el año 2011 al 2022. Es en esa clave que nos preguntamos por el conocimiento producido, y publicado, sobre la historia de la educación física argentina, focalizando en las publicaciones de revistas "científicas" en formato de artículo, aunque también hacemos algunas menciones a estudios específicos materializados en tesis de postgrado y ponencias de jornadas, encuentros, congresos. Para producir esta selección en primer lugar se indagó en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales, "La referencia" y Redalyc, empleando las categorías de búsqueda "educación física", "historia", "Argentina". Se sistematizaron solamente los artículos de revistas publicados en el periodo 2011-2022; con base en ello produjimos cinco grandes áreas temáticas para organizar los trabajos relevados. Este agrupamiento es, por cierto, arbitrario, y pretende brindar claridad al momento de abordar los diferentes debates que identificamos que se llevaron a cabo en torno a la disciplina que nos compete.

Las categorías en las cuales agrupamos los estudios fueron: discurso médico, relación con el ámbito militar, formación docente, género, y debates pedagógicos. Esto por cierto no da cuenta de todas las producciones del campo, pero entendemos que puede ser un

ordenamiento sistemático de buena parte de los artículos sistematizados. Así, para cada caso damos cuenta de los principales abordajes, de las fuentes utilizadas, de los/as referentes seguidos/as, y de las áreas de vacancia identificadas. De esta manera, entendemos a la producción en este campo en tanto empresa colectiva, resultado del diálogo permanente entre investigadores/as en distintos ámbitos. Así, pretendemos ofrecer un panorama de lo producido sobre el tema en los años recientes, lo que estimamos que puede significar la realización de un ejercicio reflexivo sobre la construcción de este campo de estudios y de sus posibles líneas de acción.

Historia de la educación física y discurso médico

Sin dudas ha sido prolifera la producción en torno a la historia de la educación física argentina y la centralidad y el impacto del discurso médico en tanto legitimante de diferentes prácticas relativas a la regulación de los cuerpos en los ámbitos escolares y extraescolares. De hecho, podría afirmarse que este discurso fue central en la historia de nuestra disciplina desde los orígenes mismos de esta hasta el presente, mutando su orientación a la luz del estado de la medicina nacional e internacional. De esta manera, se ha estudiado el vínculo de la educación física y el discurso médico con sus distintas vertientes como el higienismo, la anatomía, la fisiología, la eugenesia, la biotipología, la endocrinología, la antropometría, entre muchas otras.

En términos de “periodos” estudiados, los distintos textos producidos abordan la problemática desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX. Al respecto, por ejemplo, Scharagrodsky (2011) se ocupó del significado que tuvo la salud para las niñas y mujeres que experimentaron la práctica de la gimnasia y de los diferentes ejercicios físicos prescriptos, en el marco de la educación física, centrándose en el caso de la histeria. Además dio cuenta de cómo fue en nombre del higienismo que la cultura física decimonónica se consolidó y estabilizó en el ámbito educativo. Así, “las instituciones escolares fueron uno de los espacios en donde mayor circulación tuvo, de la mano de la fisiología del ejercicio, como parte de un discurso especializado y científico sobre el funcionamiento del cuerpo en movimiento” (Scharagrodsky, 2017, p. 4).

Posteriormente se investigó cómo la propuesta corporal generizada del doctor Enrique Romero Brest, presente en las escuelas a través de la vigencia del Sistema Argentino de Educación Física (1901-1938), se opuso rotundamente a la gimnasia militar desde el discurso médico y pedagógico (Scharagrodsky, 2006a; Franceschini, 2019). Se explicó que, entre los más destacados cientistas del cuerpo de aquella época, Romero Brest recurrió a los fisiólogos Demeny, Tissie, Mosso y, muy especialmente, Lagrange.

Además se ha estudiado la conformación de la medicina deportiva argentina en las décadas de 1920, 1930 y 1940, destacando figuras centrales como la de Godofredo Grasso (Reggiani, 2016; Scharagrodsky, 2018), que había comenzado su desempeño en el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires y la municipalidad de esta ciudad para posteriormente difundirla por todo el país. Consistió en un nuevo tratamiento sobre los cuerpos a la hora de ejercitarse, entrenarse y competir, instalando la necesidad y autoridad de un novedoso grupo ocupacional como era el del médico deportólogo. Así, se trató de un campo profesional y de una ciencia aplicada en un contexto de desaceleración del crecimiento demográfico, preocupaciones tayloristas por el capital humano, democratización del consumo y avance del Estado (Reggiani, 2016). Ello se produjo también en un marco de una fuerte difusión y popularización de las prácticas deportivas y del interés por el estudio de la performance atlética, así como de la creación de la actual Federación Internacional de Medicina Deportiva.

Asimismo se puso el foco en el vínculo entre el discurso médico y la educación física al indagar en periodos en los que se fomentó una educación integral que abarcara los elementos físico, moral e intelectual, como aconteció con la gobernación del doctor Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires entre 1936 y 1940 (Scharagrodsky, 2006b; Orbuch, s.f.) o el peronismo (Cornelis, 2005; Orbuch, 2014; Galak y Orbuch, 2016; Almada, 2019), ligados a la eugenesia. Así, para la primera mitad del siglo XX (incluyendo el peronismo) abundan las investigaciones sobre los discursos en torno a la eugenesia (ideología de control social de sesgo biológico) y la biotipología (instrumentación práctica de la eugenesia galtoniana) que aludían al papel cumplido por la educación física o la cultura física. Por ejemplo, Scharagrodsky (2006c) planteó cómo Romero Brest fomentó y generó el ingreso de las mujeres al ámbito de los ejercicios físicos desde inicios del siglo XX, pero planteando que una de las principales razones de esa inclusión era la "ideología de la maternidad", considerando a la mujer como "guardiana de la raza", por lo que su práctica estuvo avalada con el fin de garantizar la salud y el bienestar de las generaciones futuras. Asimismo, Galak (2014), centrándose en la relación entre cuerpo y política, se ocupó del pasaje de las retóricas higienistas de finales del siglo XIX y principios del XX a las interpretaciones eugenésicas de las décadas de 1920 y 1930, y cómo ello configuró algunas de las argumentaciones de las prácticas disciplinares actuales. También Romaniuk (2015) se centró en cómo la educación física, desde el discurso de la eugenesia, contribuyó a la construcción de la otredad durante la gobernación de Fresco. Asimismo Franceschini (2019) analizó discursos y prácticas de la eugenesia en la formación de profesores/as en educación física en Argentina en el periodo de entreguerras, en dos institutos superiores, abarcando la primera mitad del siglo XX, y destacando entre otras cuestiones el

surgimiento de la educación física argentina a partir de la política protoeugenésica de Enrique Romero Brest. Este, según lo planteado por la autora, entendía, por ejemplo, que el ser humano actuaba sobre la selección natural por medio de la gimnasia, la higiene, los juegos y la corrección de la postura. Franceschini (2022) se ocupó además de los discursos de la eugenesia en las prácticas corporales a través de las Actas del Congreso Femenino Internacional de 1910. También Kopelovich (2023) se preguntó por la recepción y resignificación de la eugenesia y la biotipología en el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata entre 1929 y 1946.

En ese marco, diferentes investigaciones han indagado las prácticas de las colonias para niños débiles desde fines del siglo XIX y hasta mediados del XX que, con la difusión de la tuberculosis y desde los postulados de la higiene, la antropometría, la eugenesia y la biotipología, pretendieron subsanar problemas nutricionales, respiratorios, posturales, morales, entre otros (Cammarota, 2011; Armus, 2014; Reggiani, 2019), reproduciendo ciertos prejuicios en torno a los cuerpos de las clases populares.

Un párrafo aparte merece lo producido sobre la educación física y el discurso médico difundido a lo largo de la historia argentina en publicaciones periódicas. Al respecto se pueden mencionar estudios como los de Olaechea (2008), que analiza *El Monitor de la Educación Común* en torno a la idea de “debilidad” en el marco del discurso eugenésico, o los de Kopelovich (2013), que aborda una publicación periódica de medicina aplicada a la educación física y el trabajo, entre 1935 y 1940, centrándose en los discursos en torno al deporte, el juego y la higiene. Asimismo destacamos las investigaciones de Galak (2019) en torno a los discursos sobre eugenesia y educación de los cuerpos en publicaciones pedagógicas oficiales entre 1920 y 1940, y a su comparación con el caso del estado brasileiro de Minas Gerais.

Todas estas alusiones se enmarcaron en un gran proceso de medicalización de la sociedad argentina desde fines del siglo XIX, en línea con lo acontecido a nivel mundial. Se trata de la transnacionalización de discursos de médicos, especialmente de hombres blancos europeos, con el consiguiente proceso de traducción, resignificación, apropiación y resistencia en las latitudes latinoamericanas.

El área de vacancia en este grupo parece darse en lo que respecta al vínculo entre educación física y salud luego del periodo del peronismo. Asimismo, los principales autores citados en los trabajos hallados son Vallejo, Armus, Cammarota, Reggiani y el propio Scharagrodsky. En relación con las fuentes primarias indagadas en las producciones abordadas, se destacan las relativas a publicaciones periódicas, los planes y programas de estudio, las obras de los mismos médicos, las memorias e informes de las diferentes instituciones educativas, entre otras.

La educación física y la relación con el ámbito militar

En el proceso de configuración de la educación física en cuanto disciplina escolar como así también en los procesos de educación de los cuerpos en la Argentina desde fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX tuvieron un rol activo tanto las instituciones castrenses como los actores formados en el Ejército. En la Ley de Educación Común N° 1420 del año 1884 además de las prácticas gimnásticas obligatorias se incluía la realización de “ejercicios y evoluciones militares más sencillas” (Saraví, 2012; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). Lilia Bertoni (1996) muestra cómo en los últimos años de la década de 1880 los batallones escolares se promovieron en las fiestas patrias para la formación de un sentimiento nacional. Además los primeros maestros de gimnasia y esgrima formados por el Ejército argentino tuvieron una activa participación a lo largo de las primeras décadas del siglo XX en la implementación de las propuestas formativas en el sistema escolar, en la formación de maestros/as en instancias de capacitación por medio de los cursos de repetidores, en la organización de los batallones escolares de los festejos del centenario y en la creación de instituciones de formación de carácter civil. Es con base en ello que problematizar la intervención de actores del ámbito militar en la educación física y la construcción de una “educación física militarista” se vincula con diferentes problemáticas. Repensando los artículos publicados desde el 2011 al 2023 advertimos diferentes ejes analíticos: la formación de los maestros de “Esgrima” y de “Gimnasia y Esgrima” del Ejército, el análisis de sus trayectorias, la participación de dichos profesores en el campo de cultura física y en la educación física escolar. Estas acciones se desarrollaron mayoritariamente durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, pero el personal formado en las academias militares participó de la educación física y sus instituciones de formación en buena parte del siglo XX (Cena y Bologna, 2021; Gonzales, 2012; Levoratti, 2023; Villa, 2003; Parenti y Kopelovich, 2013).

La relación entre actores formados en el Ejército y la propuesta civil impulsada por el doctor Enrique Romero Brest en las primeras décadas del siglo XX fue objeto de diferentes análisis (Galak, 2012; Scharagrodsky, 2021; Levoratti y Scharagrodsky, 2018; Saraví, 2012). Alejo Levoratti (2018) puso la mirada en la propuesta formativa realizada en la Escuela Militar de Esgrima (1897-1900), en la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima (1901-1903) y en la Escuela de Gimnasia y Esgrima (1925-1934), todas dependencias del Ejército argentino. El autor problematiza los lineamientos de la formación y los presenta en relación con las funciones que se buscó darles a los egresados. Esto llevó a comprender la notoriedad inicial de las prácticas de la esgrima, que estaban destinadas principalmente al cuerpo de oficiales, y la paulatina incorporación de la gimnasia dirigida mayoritariamente a la educación de la tropa. A partir de ello, trabajando con los legajos personales de los

maestros del cuerpo de gimnasia y esgrima, desanda las trayectorias tanto en el ámbito civil como militar, problematizando el hecho de que a este cuerpo se lo presentó como homogéneo cuando existieron diversidades en los accionares profesionales.

Por su parte, Pablo Scharagrodsky (2021) se dedicó a estudiar las relaciones y tensiones que se produjeron entre los actores militares vinculados al campo de la cultura física y los lineamientos desarrollados por el doctor Romero Brest. Esto le permitió mostrar los diferentes modelos de educación y de formación ciudadana que impulsaron cada una de estas instituciones. El autor parte de la premisa de que en Europa en el siglo XIX la educación física militar adquirió visibilidad empujada por el nacionalismo y el establecimiento del servicio militar. En alguna medida, un proceso similar se dio en Argentina de la mano de la construcción del Estado nacional, donde los militares participaron en diferentes ámbitos. Scharagrodsky nos muestra cómo el modelo de "escuela cuartel" tensionó con la propuesta "republicana" de Romero Brest. Estos conflictos tuvieron distintos capítulos, en los que las relaciones de fuerza circularon entre los grupos.

Por su parte, Bárbara Raiter (2022) analizó la incorporación de la práctica de tiro en el currículo de los Colegios Nacionales e Incorporados en la primera década del siglo XX en Argentina. La autora desarrolla los marcos normativos que posibilitaron su inclusión, las ambigüedades en relación con su estatus educativo, los modos y alcances que tuvo su implementación. Las prácticas de tiro en el ámbito escolar se encuadraron en el proceso de modernización del Ejército y el establecimiento del Servicio Militar Obligatorio en 1901. Por otra parte, en 1905 se sancionó la ley N° 4707 que permitió reducir el tiempo de servicio a aquellos ciudadanos que acreditaron haber realizado la práctica de tiro y mostrar habilidades; a ello podemos agregar que procuraba promover la práctica entre los jóvenes para incentivar las sociedades de tiro, enfatizando los valores que esta junto a la gimnasia permitía para la formación de ciudadanía. La organización, ejecución y fiscalización estuvo a cargo de la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército. La sistematización realizada por Raiter acredita el aumento paulatino de la cantidad de instituciones y estudiantes. En 1907 el tiro se practicaba en 58 escuelas y asistieron 1.817 estudiantes, incrementándose estos números para que en 1921 fuera realizado en 118 escuelas para 3.832 escolares. Aunque Raiter también evidencia cómo el tiro fue disminuyendo desde 1910 y especialmente a partir de 1915, cuando se redujo el número de socios en las instituciones destinadas a esta práctica.

Diego Roldán (2013), asimismo, estudió cómo en la ciudad de Rosario en las primeras cuatro décadas del siglo XX, desde el Estado municipal, los clubes y asociaciones políticas promovieron prácticas en el espacio urbano para formar corporal y moralmente a los niños y jóvenes. La organización de polígonos, la práctica del tiro, los batallones escolares, las

colonias de vacaciones para niños débiles y la construcción del "Stadium" municipal, agrupan una problemática común como era la formación de los niños y jóvenes en un contexto creciente de enfermedades, problemáticas sociales ligadas al proceso de construcción de las ciudades y a una preocupación creciente por el uso del tiempo libre por parte de los sectores populares. Ante este panorama de cambio se fueron gestando diferentes iniciativas que, de acuerdo con Roldán, tomaban sustento en los saberes médicos, eugenésicos y proyectos nacionalistas. Ahora bien, es interesante mencionar que buena parte de estas propuestas se presentó en tensión con la educación física considerada como "racional" y que promovió debates y disputas hacia adentro de la sociedad rosarina del periodo.

Además, Alejo Levoratti y Diego Roldán (2019) analizaron las experiencias de organización de los Batallones organizados por la Sociedad Sportiva en 1910 para los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo en la Ciudad de Rosario y en la Capital Federal. En particular, se concentraron en las propuestas y líneas de acción fomentadas por Horacio Levene y Juan Arrospeigaray. El recorrido les posibilita a los autores graficar cómo desde las élites gobernantes se buscó presentar a las ciudades como modernas, incluyendo a las prácticas de la cultura física dentro de ese cuadro de situación. En ese sentido, comparar dos ciudades les permitió mostrar que ante el mismo acontecimiento se presentaron diferentes marcos para fundamentar su accionar, aunque en ambos casos apareció como nodal la formación de un carácter firme y una vocación patriótica de los jóvenes de la patria.

Las producciones sobre la participación de actores del Ejército en el campo de la cultura física dan cuenta de los diversos lugares de intervención que integraron los miembros de este cuerpo. Mientras que en las primeras décadas del siglo XX su accionar se estructuró por el rol de las fuerzas armadas en la producción de un ciudadano soldado bajo la doctrina de la nación en armas, dimensión que da sentido a las intervenciones en el ámbito escolar por medio de las prácticas de tiro, la transmisión de la gimnasia militar y la formación de batallones escolar, esto no fue en desmedro de su intervención y disputa de sentidos en el campo de la cultura física. Es por ello que las investigaciones citadas hicieron uso de fuentes del ámbito castrense, de clubes y del ámbito educativo.

Historia de la educación física y formación docente

La formación de los docentes en Educación Física agrupa a un gran número de las producciones que se fueron produciendo en clave historiográfica sobre la educación física. Esta centralidad se puede deber a diferentes razones entre las que conseguimos enumerar: la disponibilidad de fuentes, la centralidad de las instituciones de formación en los debates disciplinares, el lugar de los docentes y egresados en la promoción de diferentes enfoques.

Una característica general de estas investigaciones es que las fuentes institucionales producidas por el ministerio de Instrucción Pública/Educación y los marcos normativos fijados por el Estado nacional fueron los principales materiales levantados.

Los artículos relevados en su mayoría atienden el periodo que se extiende entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras cuatro décadas del siglo XX, lapso en el cual se configuró la matriz de formación. Las investigaciones se centraron en: la creación de los primeros cursos de carácter civil tanto en la Capital Federal como en la provincia de Córdoba (Cena y Scharagrodsky, 2015); la conformación del Instituto Nacional de Educación Física, bajo la figura del doctor Romero Brest, y sus relaciones con los heterogéneos saberes de la medicina generando un oficio subsidiario al del médico (Scharagrodsky, 2015); la incorporación de los deportes dentro de la matriz curricular de los INEF (Levoratti, 2015), y las relaciones de tensión con el ámbito militar en la definición del campo disciplinar (Galak, 2012; Galak et al., 2021). Reconociendo tales producciones, otras indagaciones pretendieron construir una interpretación de más largo aliento sobre la cuestión de la formación de los educadores físicos. Por caso, Aisenstein et al. (2021), a partir de la recuperación del concepto de *dispositivo* de Michel Foucault, se propusieron analizar la formación inicial de los maestros y profesores de educación física desde la década de 1870 hasta 1955. El enfoque propuesto busca evidenciar la presencia de la huella normalista en la formación civil-pedagógica y militar. Los autores también evidencian las tramas de poder en las cuales se inscribieron los actores, discursos y prácticas que organizan este periodo. Levoratti y Scharagrodsky (2021), por ejemplo, construyeron una temporalidad de la formación durante el siglo XX reconociendo cuatro grandes momentos: 1) la etapa fundacional en la formación de "educadores físicos" (1901-1938); 2) la estabilización y consolidación de la matriz instruccional de formación en Educación Física (1939-1960); 3) la multiplicación de las matrices de formación en la Educación Física (1960-1980), y 4) el crecimiento exponencial de los centros de formación en Educación Física (1980-actualidad).

Desde la Universidad Nacional de Luján se fue produciendo una serie de investigaciones que se centraron en la cultura escolar del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano. Feiguin y Aisenstein (2016), por ejemplo, trabajaron sobre los fundamentos ideológicos y las concepciones disciplinares con base en las que se organizó dicha institución desde su creación en 1938 hasta su unificación con el INEF sección mujeres de la Capital Federal en 1967. El análisis les permitió reconocer a este aparato formativo como parte de una estrategia mayor de construcción de la cultura política de masas, en la cual los egresados oficiaban de líderes de la cultura física. En relación con los marcos teóricos, las autoras visibilizaron la influencia del escolanovismo y de la Asociación Cristiana de

Jóvenes –ACJ–. Por su parte, Aisenstein y Elias (2018) estudiaron, en el mismo periodo, la influencia de la Young Men’s Christian Association –YMCA, o en su denominación local ACJ– en la cultura institucional del INEF General Belgrano. De este modo, los autores nos presentan las redes de relación que permitieron la participación de profesores de la ACJ en la Dirección General de Educación Física y en el INEF destinado a formar a los varones. Esto tuvo implicancias en las corrientes pedagógicas que circularon y en la construcción simbólica que organizó a la institución, proponiendo a modo de conclusión la necesidad de atender a las redes de relación para comprender los procesos de recontextualización a nivel micropolítico. Con categorías analíticas similares, David Beer (2014) estudió el modelo didáctico que transitó el INEF en la década de los noventa y el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” (1976–1983), respectivamente.

La incorporación de la formación en las universidades fue otro de los grandes temas en los cuales se pueden agrupar las producciones. Alicia Villa (2003) centró su atención en la construcción de la “tradición humanista” en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). María Laura Gonzales (2012) problematizó la creación y los primeros años de funcionamiento de la carrera en la Universidad Nacional de Tucumán. Sergio Centurion (1997) trabajó sobre la construcción del “estatus académico” de la disciplina a partir de su inclusión en la Universidad Nacional de Río Cuarto en la década de 1970. Gloria Campomar (2015) y Patricia Gómez y Mariel Alejandra Ruiz (2013) indagaron en los procesos de “transición” de la formación de los profesores de educación física hacia el sistema de educación superior universitario a partir de las reformas educativas de los años 90. Además, focalizado en la UNLP, Osvaldo Ron (2021) se adentró en la indagación de las nociones de cuerpo educado en la formación de los profesores en las décadas más recientes. Los trabajos de Cecilia Felipe (2019, 2020) se adentraron en los procesos de legitimación de los estudios universitarios en educación física en la UNLP, también en la historia reciente. Centrado en la misma institución, Levoratti (2022) trabajó sobre la configuración de los debates sobre el cuerpo en la formación, relevando los diferentes enfoques conceptuales y perspectivas teóricas que organizaron los debates desde la creación en 1953 hasta la década de 1990. También problematizó la incorporación de los debates de las ciencias sociales dentro de la matriz curricular (Levoratti, 2018). Además trabajó sobre los debates y los proyectos académicos que promovieron la incorporación de la educación física en el ámbito universitario (Levoratti, 2021).

Lo presentado visualiza la presencia de varios grupos destinados a estudiar diferentes aristas que hacen a la formación, construyendo diferentes temporalidades de acuerdo a las distintas tramas institucionales analizadas y dimensiones analíticas consideradas, en diálogo con los diferentes contextos generales y educativos de cada lapso indagado.

Historia de la educación física y género

Desde una perspectiva crítica de género se ha investigado la historia de la enseñanza de la educación física en la institución escolar, especialmente en el nivel primario, comparando diferentes dimensiones como fines macropolíticos, contenidos a enseñar, universo moral, y capacidades prescriptas y proscribas para alumnos y alumnas, respectivamente. Ello se produjo entendiendo que la institución escolar ha sido uno de los espacios institucionales que ha contribuido fuertemente en la construcción de un orden corporal generizado. Así, se analizaron prácticas como la gimnasia militar (fines del siglo XIX e inicios del XX) (Scharagrodsky, 2006a), el scoutismo (1914-1916) (Scharagrodsky, 2006d), los Exploradores de Don Bosco (inicios del siglo XX) (Scharagrodsky, 2009), la política corporal de Romero Brest (1901-1938) (Scharagrodsky, 2006c) y el caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940) (Scharagrodsky, 2006b), desde una perspectiva foucaultiana, para explicar cómo la disciplina en cuestión contribuyó fuertemente en la construcción de cuerpos masculinos y femeninos, estableciendo todo un conjunto de prácticas pensables e impensables para unos y otras. Asimismo, para ese nivel educativo se indagó el caso concreto de la enseñanza de la asignatura en la escuela primaria dependiente de la UNLP exclusiva para varones en torno a la construcción de masculinidad, entre los años 1929 y 1946, teniendo en cuenta la fuerte presencia allí del discurso de la *escuela nueva* (Kopelovich, 2022a).

Lo que respecta a la escuela secundaria fue abordado especialmente a partir del análisis de estudios de caso. Así, la propuesta salesiana exclusiva para varones en una escuela técnica de Comodoro Rivadavia fue estudiada en el periodo de la primera mitad del siglo XX. Allí se consideró que la identidad masculina encontraba su cultivo en los talleres y los lugares de implementación de prácticas deportivas, donde la belleza y buen estado físico fueron asumidos como símbolos de la unión entre cuerpo y alma, como emblemas del coraje y del espíritu masculino (Carrizo, 2009). Asimismo se puso el foco en el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, encargado de la enseñanza de la educación física en los Colegios Nacional de varones y Secundario de Señoritas, dando cuenta de un proceso de desigualdad a favor de los varones en relación con los fines macropolíticos, la cultura material, y las dimensiones moral, estética y kinética (Kopelovich, 2022b).

Además, la producción de Enrique Romero Brest en torno a la enseñanza de la asignatura en la escuela primaria y a la formación de profesores/as en la primera mitad del siglo XX fue abordada desde una perspectiva de género, destacando que transmitió guiones generizados y desiguales (Scharagrodsky, 2006c), así como estableció un modelo corporal femenino idealizado desde los parámetros hegemónicos patriarcales (Pellegrini, 2015).

Más allá de los muros escolares, se indagó en los sentidos que adquirieron la cultura física (Kopelovich y Levoratti, 2022) y el deporte en Argentina entre los años 1870 y 1970 en torno a la construcción de feminidades (compilación Scharagrodsky, 2016) y masculinidades (compilación Scharagrodsky, 2021). Así, sobre las mujeres se explicó cómo la cultura física y su variado arsenal de propuestas corporales se convirtieron en un espacio de disputa en el que circularon y se reapropiaron prácticas, saberes y discursos supuestamente legítimos sobre cómo definir un ideal ficcional corporal femenino, siendo ese ideal acompañado por usos adecuados, dignos y correctos sobre el deseo, el placer, la sensibilidad, el erotismo, las emociones, la moral sexual o una estética corporal, legitimando prácticas desde discursos bio-médicos, religiosos y pedagógicos, cuyos límites fueron altamente porosos. En dicha compilación escribieron referentes del tema como Eugenia Tarzibachi, Patricia Anderson, Laura Marcela Méndez, María Paula Bontempo, Andrés Reggiani, entre otros/as.

La idea de cultura física femenina fue abordada por Andrés Reggiani (2016) y por Gisela Kaczan (2016) para mostrar el modo en el que las mujeres, principalmente desde fines del siglo XIX, se fueron incorporando paulatinamente a distintas disciplinas deportivas, tratándose de una inclusión que mostró ambigüedades, resistencias, particularidades. Parece ser que se pretendía que las mujeres participaran en el ámbito deportivo, pero sin perder su feminidad, a partir de no poner en riesgo valores como el recato, la suavidad y la gracia y, muchas veces, el desempeño en ámbitos cerrados, domésticos, encapsulados, protegidos.

Sobre los hombres, en la mencionada compilación se analizó cómo desde el deporte y la cultura física se transmitieron, produjeron, pusieron en circulación, masculinidades deseadas e indeseadas, permitidas y prohibidas, buscadas y evitadas, visibilizadas y ocultadas. En la obra coordinada por Scharagrodsky (2021) escribieron, entre otros/as, Cecilia Almada, Andrés Bisso, Andrés Reggiani, Mariano Chiappe, Laura Méndez, Andriana Valobra y Cecilia Tossounian.

Los/as principales autores/as citados/as en las investigaciones mencionadas fueron Butler, Scott y Connell, para el ámbito internacional, y el propio Scharagrodsky para el terreno nacional.

Entendemos que la vacancia en este punto se vincula con el análisis de la historia de la educación física en la segunda mitad del siglo XX desde una perspectiva de género, más allá de lo abordado por Scharagrodsky (2006) en torno a la práctica deportiva en el ámbito escolar. Además no ha sido suficientemente abordada la formación docente desde esta perspectiva en ese mismo periodo histórico. Esto último está comenzando a ser indagado para una historia reciente por investigadores como Nicolás López (2021), para casos como el de la Universidad Nacional de La Plata.

Entendemos asimismo que podría indagarse en mayor medida la historia de la educación física en el nivel secundario, y la situación de la educación física en los lugares más alejados de la ciudad de Buenos Aires.

Historia de la educación física escolar y debates pedagógicos

En este punto incluimos la indagación en torno a la educación física escolar y al modo de entender esta disciplina que tematiza sobre el cuerpo y el movimiento, en términos de corrientes pedagógicas que la han nutrido. Del mismo modo que destacamos el discurso médico como legitimante de la EF, aquí hacemos hincapié en el aporte de la pedagogía.

La historia de la educación física en la escuela primaria es la que mayor atención ha recibido, destacándose las investigaciones de Aisenstein y Scharagrodsky (2006). Aisenstein plantea, por caso, que los componentes que entraron en juego, a través de diversas articulaciones, en la conformación de la asignatura se vincularon a el campo cultural de las actividades físicas y deportivas, el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, y el propio campo pedagógico (Aisenstein, 2006b).

Por otro lado, como se dijo, los fundamentos político-ideológicos y las concepciones disciplinarias y pedagógicas que caracterizaron la cultura escolar del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano como nuevo dispositivo de formación de profesores para todo el país fueron estudiados por Feiguin y Aisenstein (2016) para el lapso 1938-1967. Las autoras hallaron un conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias y proposiciones morales que integraron relaciones de poder y se orientaron a ejercer efectos claramente identificables en los cuerpos de quienes eran pensados como futuros líderes de la cultura física en Argentina. Además encontraron influencias del movimiento de la Escuela Nueva y del ideario de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

Escasos son los trabajos centrados en la historia de la educación física en el nivel inicial, destacándose al respecto la figura de Daniela Mansi (2018), quien estima que las perspectivas ideológicas presentes para este nivel fueron las visiones militarista, higienista, deportivista, psicomotricista, recreacionista y humanista. Asimismo indagó en la influencia de la perspectiva desarrollista en la educación física para el mismo nivel desde 1966 (Mansi, 2019).

También incluimos aquí una serie de investigaciones recientes centradas en los Congresos Panamericanos de Educación Física realizados desde el año 1946 y durante la segunda mitad del siglo XX (Scharagrodsky, 2021a, 2021b, 2021c, 2022). Esos grandes eventos son estimados como lugares que permiten identificar narrativas en común, tópicos abordados, lógicas de sentidos dominantes y puntos de discordancia sobre la educación

física en ciertos periodos. Sobre esos grandes eventos se han analizado tres grandes dimensiones constitutivas de la disciplina: los saberes y perspectivas transmitidas y puestas en circulación, los expertos disciplinares más reconocidos, y las instituciones legitimadoras.

Consideraciones finales

Luego del recorrido realizado hallamos que sin dudas la producción de los años recientes en torno a la historia de la educación física en Argentina es prolífera y variada. Abarca distintas temáticas, periodos, ámbitos, enfoques y fuentes.

Hacemos explícito que el modo en el que organizamos las producciones analizadas fue uno entre otros posibles, y que fue escogido por permitir abarcar una cantidad considerable de las obras disponibles. Así, los estudios podrían haber sido clasificados, por ejemplo, a partir del lugar geográfico de Argentina que abarcaban o del momento histórico indagado, sus temporalidades o enfoques conceptuales.

A su vez, encontramos que una serie de producciones, pese a no ser incluidas en los grupos construidos, son importantes aportes dignos de mención. Así, por ejemplo, las agencias estatales tuvieron un rol nodal en la construcción y legitimación de las propuestas destinadas a la educación física en el ámbito escolar. Su relevancia aparece de modo transversal en los diferentes ejes temáticos en los cuales organizamos los artículos. Entonces, podemos reconocer los estudios en torno a la primera Dirección General de Cultura y Educación Física de la provincia de Buenos Aires de 1936 (Saraví, 2012; Scharagrodsky, 2006b; Galak, 2012), y el estudio de Galak et al. (2021) titulado "Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947)", donde analizan el primer periodo de la Dirección Nacional a cargo de César Vázquez. Continuando con la cronología, Levoratti (2020) sistematiza las principales líneas de acción y los actores que condujeron a la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina entre 1963 y 1983.

Además, otro tema que podría haber sido analizado es, más allá de la mención a Enrique Romero Brest, el relativo a las grandes personalidades docentes en la historia de la educación física argentina, entre los que se destacan autores/as como Jorge Saraví Rivière.

Al analizar las distintas obras de las categorías seleccionadas hallamos que las producciones tienen una tendencia a cierta focalización, es decir, a la indagación en temas muy concretos en periodos relativamente breves. Así, más allá de algunos pocos casos (Saraví, 2012; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Levoratti y Scharagordsky, 2021; Aisenstein et al., 2021), parecen quedar atrás las producciones que adoptan una perspectiva de larga duración.

Por otro lado, considerando los distintos niveles educativos encontramos una mayor producción en los niveles primario y superior, en detrimento del secundario, y especialmente, del nivel inicial. A su vez, hallamos que predominan las indagaciones sobre la educación física en la primera mitad del siglo XX por encima de lo investigado sobre fines del siglo XIX y lo estudiado en torno a la segunda mitad del siglo XX e incluso inicios del XXI.

Asimismo, a partir de innumerables citas cruzadas entre las obras en cuestión, podría afirmarse que los/as autores/as se leen entre sí, considerando y valorando las publicaciones ajenas. No obstante, al menos a partir de una mirada panorámica, no parece haber tensiones o discrepancias entre lo expresado por unos/as y otros/as. Es decir, salvo contadas excepciones, no se encontraron refutaciones de afirmaciones de otras producciones.

Además, pese a producirse variados y sólidos trabajos desde la perspectiva de género –lo que conlleva la denuncia de procesos de violencia, discriminación y desigualdad al respecto en el ámbito educativo–, parece existir una deuda o vacío en lo que refiere a la inclusión educativa con respecto a otras desigualdades. Ello acontece, por ejemplo, en relación a personas con discapacidad o personas pertenecientes a pueblos originarios. Además no se han encontrado, por ejemplo, producciones que refieran a la historia de la educación física vinculadas con prácticas corporales de adultos mayores. Asimismo se observa la preponderancia de trabajos focalizados en las agencias nacionales, con un tratamiento a partir de fuentes oficiales o institucionales, lo cual invita a pensar sobre la necesidad de recuperar otras trayectorias y perspectivas a partir de la historia oral de la disciplina, las memorias, los relatos de vida y las perspectivas regionales en las indagaciones.

Referencias

- Aisenstein, Á. (2006a). ¿Hacemos tabla rasa del pasado? El saber histórico en la formación docente en educación física. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (coords.), *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Prometeo.
- Aisenstein, Á. (2006b). El discurso pedagógico en educación física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (coords.), *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 49-71). Prometeo.
- Aisenstein, Á. (2011). Una perspectiva de la historiografía de la educación física argentina. En R. Rozengardt y F. Acosta (comps.), *Historia de la educación física y sus instituciones: continuidades y rupturas* (pp. 21-42). Miño y Dávila.
- Aisenstein, A., y Elias, L. (2018). Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939-1967. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(1), 80-95. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i1.7859

- Aisenstein, Á., Feiguin, M., y Melano, I. (2021). La formación de profesores de Educación Física en Argentina: historia de un dispositivo pedagógico y político. 1870-1955. *Revista Cocar*, (10, esp.), 1-23.
- Aisenstein, Á., y Scharagrodsky, P. (coords.) (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 159-197). Prometeo.
- Almada, C. (2019). *La cultura física en la política del peronismo*. 13° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Universidad Nacional de La Plata.
- Andrade de Melo, V. (1997). ¿Por qué debemos estudiar historia de la educación física y del deporte durante la formación? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 2(8).
- Arata, N., y Southwell, M. (2011). Aportes para un programa futuro de historia de la educación en Argentina. *History of Education and Children's Literature*, Edizioni Università Macerata.
- Armus, D. (2014). Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación. En P. Scharagrodsky, (comp.), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970* (pp. 179-191). Prometeo.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar* [Tesis de Doctorado]. FLACSO-Argentina.
- Bertoni, L. (1996). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Vélez Sarsfield.
- Bracht, V. (1999). *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Unijuí.
- Carrizo, G. (2009). Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-22.
- Cena, M. M., y Bologna, C. (2021). Un pasaje por la educación física en Córdoba inicios del siglo XX hasta la creación del IPEF. En E. Rebolledo y G. Lamelas, *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba*. CLACSO.
- Cena, M., y Scharagrodsky, P. (2015). *Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Romero Brest en Córdoba, Argentina en las primeras décadas del siglo XX* [Ponencia]. 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7367/ev.7367.pdf
- Cammarota, A. (2011). El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Las libretas sanitarias, las fichas de salud y las cédulas escolares. *Propuesta Educativa*, (35), 113-120.
- Campomar, G. C. (2015). *Evolución del profesorado de educación física y su transición a la educación superior universitaria*. Espacio Editorial.
- Carr, E. (1993). *¿Qué es la historia?* Planeta-De Agostini.
- Centurion, S. (1997). *Educación física y universidad. Formación y práctica un camino entre el oficio y la profesión*. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Contreras, V. (1998). ¿Para qué sirve la historia? *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (1).
- Cornelis, S. (2005). Control y generización de los cuerpos durante el peronismo: la educación física como transmisora de valores en el ámbito escolar (1946-1955). *La Aljaba*, 9, 105-121.
- Crisorio, R. (2003). Educación física y epistemología. En V. Bracht y R. Crisorio (coords.), *La educación física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. Al Margen.

- Feiguin, M., y Aisenstein, Á. (2016). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967. *Pedagogía y Saberes*, (44), 9-20.
- Felipe, C. (2019). Políticas de revisión curricular en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata: Argentina, 1998. *Educación Física y Ciencia*, 4(21), e098. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11713/pr.11713.pdf
- Felipe, C. (2020). La institucionalización y legitimación de los estudios universitarios en Educación Física: el caso de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1953). *Debate Universitario*, 16(8), 39-52. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12100/pr.12100.pdf
- Franceschini, S. (2019). *Discursos y prácticas de la eugenesia en la formación de profesores en Educación Física en Argentina durante la entreguerra. Los casos del INSEF de Buenos Aires y San Fernando* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Argentina.
- Franceschini, S. C. (2022). Los discursos de la eugenesia en las prácticas corporales a través las Actas del Congreso Femenino Internacional de 1910. *Polifonías*, 11(22), 102-129. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1174>
- Galak, E. (2012). Del dicho al hecho (y viceversa). *El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la educación física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.
- Galak, E. (2014) Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la educación física argentina. *Movimento*, 20(4), 1543-1562.
- Galak, E. (2019). Fortalecer los músculos para mejorar la raza: discursos eugenésicos sobre educación del cuerpo en revistas pedagógicas de Argentina y Brasil (1920-1940). *Sociohistórica*, (44).
- Galak, E., Kopelovich, P. y Pereyra, M. (2021). Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947). *Praxis Educativa*, 25(1), 1-20.
- Galak, E., y Orbuch, I. (2016). Forjando cuerpos fuertes, sanos y peronistas: los héroes deportivos de Avellaneda durante el primer peronismo (1946-1955). *Cartografías del Sur*, (4), 180-195.
- Gómez, P., y Ruiz, M. (2013). *Metamorfosis: el caso del profesorado universitario de Educación Física de la UNLU*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gonzales de Álvarez, M. (2012). Instituto de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán. La institución universitaria argentina abre las puertas a la formación del profesorado de Educación Física. En Gonzales de Álvarez (comp.), *La educación física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*. Edunt.
- Kaczan, G. (2016). La práctica gimnástica y el deporte, la cultura física y el cuerpo bello en la historia de las mujeres. Argentina 1900-1930. *Revista Historia Crítica*, (61), 23-43.
- Kopelovich, P. (2013). *La Revista de medicina aplicada a los deportes, educación física y trabajo (Ciudad de Buenos Aires, Argentina) entre los años 1935 y 1940: principales conceptualizaciones sobre los deportes, los juegos, las gimnasias y la higiene* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Kopelovich, P. (2022a). Deporte y masculinidades. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946). *Intersticios Sociales*, (24), 173-200.

- Kopelovich, P. (2022b). *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929–1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media* [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Kopelovich, P. (2023). Recepción y resignificación de la eugenesia y la biotipología en el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929–1946). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (63), 13–49.
- Kopelovich, P., y Levoratti, A. (2022). Notas sobre la idea de «Cultura física» en la Argentina durante la primera mitad del siglo XX. *Recorde* 15(1), 1–16.
- Levoratti, A. (2015). El “deporte” en la formación de los “Profesores Normales de Educación Física” en Argentina (1912–1940). *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 135–145. <https://doi.org/10.4025/tp.v18i1.29006>
- Levoratti, A. (2017). La formación inicial de los maestros de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino. Un análisis de su matriz educativa 1897–1934. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(1), 29.
- Levoratti, A. (2018). Los debates de la educación física y los enfoques de las ciencias sociales. Un análisis de los lineamientos curriculares nacionales destinados a la formación docente en Argentina (1993–2015). *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*, 9(1), 45–63. <http://dx.doi.org/10.5380/jlass.v9i1.61189>
- Levoratti, A. (2020). La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963–1983). *Revista Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 29(2), 110–129.
- Levoratti, A. (2021). Entre el «patio» y el «paper». Un análisis sobre las propuestas curriculares para la formación de profesores de Educación Física, Argentina (1970–1989). *Educación EM Revista*, (37).
- Levoratti, A. (2022). El “cuerpo” y lo “corporal” en la formación de los profesores de Educación Física. Un análisis de la propuesta educativa de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1953–1999). *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 21–38. <https://doi.org/10.18172/con.5115>
- Levoratti, A., y Roldán, D. (2019). Los batallones escolares de la patria: estudio comparado de las representaciones sobre el cuerpo y el entrenamiento de los maestros de esgrima del centenario en la República Argentina. *História da Educação*, (23), 1–31. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14427/pr.14427.pdf
- Levoratti, A., y Scharagrodsky, P. (2018). La formación de los educadores físicos civiles y militares en los primeros años del siglo XX en Argentina. *Revista Educación Física y Deporte*, 37(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v37n1a03>
- Levoratti, A., y Scharagrodsky, P. (2021). Notas para una historia de las instituciones argentinas de formación de docentes en Educación Física durante el siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 92–110. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1084>
- López, N. (2021). *Géneros y sexualidades en la formación de grado Educación Física en la FaHCE–UNLP*. 14° Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Mansi, D. (2018). Breve historia de la educación física argentina en el nivel inicial. *Revista Red Global de Educación Física y Deporte*, 2(1).

- Mansi, D. (2019). Desarrollismo y humanismo con visión socio-crítica: tendencias pedagógicas en pugna en la educación física Argentina del nivel inicial. *Educ. Fis. Cienc.*, 21(3), 88-88.
- Mendanha Cruz, M. (2020). «Maestro, ¿para qué sirve la historia?». Una reflexión sobre la función práctica de la historia. *Clío & Asociados*, (31), 37-49.
- Méndez, L. (2014). ¿Historia de la educación física o historia en la educación física? En E. Cambor, O. Ron, N. Hernández et al. (coords.), *Prácticas de la educación física* (pp. 319-329). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Meschiany, T. (2016). Pensar históricamente la historia de los procesos educativos. Perspectivas metodológicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje. En M. Ginestet y T. Meschiany (comps.), *Historia de la educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. Edulp.
- Morras, V. (2020). Aportes desde la historia de la educación: pensar históricamente para revisar el presente y proyectar un futuro: reflexiones sobre lo escolar en contexto de pandemia. *Sociales y Virtuales*, (7).
- Nazar Contreras, V. (1998). ¿Para qué sirve la historia? *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (1).
- Olaechea, B. (2008). *Debilidad, eugenesia y actividad física a principios del siglo XX*. Acta Académica, Jornadas de Cuerpo y Cultura de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Orbuch, I. (2014). *El peronismo y la educación física en el ámbito bonaerense. El caso de Avellaneda*. VII Jornadas de Sociología. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Orbuch, I. (s.f.). *Cuerpo, disciplina, patria y anticomunismo. Las concepciones de la educación física en Argentina entre 1936 y 1955*. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/ORBUCH-lv%C3%A1n-Pablo.pdf>
- Parenti, C., y Kopelovich, P. (2013). Entrevista a Carlos Parenti. La visión del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata: pasado, presente y futuro. *Educación Física y Ciencia*, 15(2). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5977/pr.5977.pdf
- Pellegrini Malpiedi, M. (2015). La feminidad en la educación física. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 215-228.
- Raiter, B. (2022). La práctica de tiro en el curriculum escolar de Argentina (1905-1920). *Tempo e Argumento*, 14(36), e0208.
- Reggiani, A. (2016). Constitución, biotipología y cultura física femenina. En P. Scharagrodsky (coord.), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980* (pp- 127-159). Prometeo.
- Reggiani, A. (2019). *La eugenesia en América Latina*. El Colegio de México.
- Remedi, E. (1999). El concepto de educación física [inédito].
- Roldán, D. (2013). Espacios urbanos, disciplinas y nación: polígonos de tiro, colonias de vacaciones y estadios públicos: Rosario, 1900-1940. *Estudios del ISHiR*, 3(5), 45-62.
- Romaniuk, S. (2015). *Educación física, eugenesia y construcción de la otredad. La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940)*. 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Argentina.
- Ron, O. (2021). *El cuerpo en la formación superior en educación física*. Teseo.
- Saraví Rivière, J. (2012). *Historia de la educación física argentina*. Libros del Zorzal.

- Scharagrodsky, P. (2006a). Los ejercicios militares en la escuela argentina: cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En Á. Aisenstein y P. Scharagrodsky (coords.), *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 105-133). Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006b). Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940). En Á. Aisenstein y P. Scharagrodsky (coords.), *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 199-234). Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006c). El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En Á. Aisenstein y P. Scharagrodsky (coords.), *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Prometeo, 159-197.
- Scharagrodsky, P. (2006d). El scoutismo en la educación física bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916). En Á. Aisenstein y P. Scharagrodsky (coords.), *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 135-158). Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006e). «Ejercitando» los cuerpos masculinos y femeninos: aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *Apuntes*, (85), 82-89.
- Scharagrodsky, P. (2009). En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico: prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo XX. *Educar*, (33), p. 57-74.
- Scharagrodsky, P. (2011). Cuerpos femeninos en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina. *Pro-Posições*, 22(3[66]), 97-110.
- Scharagrodsky, P. (2015). Los arquitectos corporales en la educación física y los deportes: entre fichas, saberes y oficios (Argentina primera mitad del siglo XX). *Trabajos y Comunicaciones*, 42. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6906/pr.6906.pdf
- Scharagrodsky, P. (coord.) (2016). *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2017). *Masculinidades, ciencia y cultura física a finales del siglo XIX en la Argentina: el caso de la fisiología del ejercicio*. Actas del 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, Ensenada, Argentina.
- Scharagrodsky, P. (2018). El padre de la medicina deportiva o acerca de cómo fabricar campeones, décadas del 20 y 30, siglo XX. En *Recorde*, 11(2), 1-29.
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2021). *Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970*. Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2021a). Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(17), 118-142.
- Scharagrodsky, P. (2021b). Vitrinas sobre el conocimiento de los cuerpos: el Caso del VIII Congreso Panamericano de Educación Física, México 1982. *Paradigma*, 28(46), 41-62.
- Scharagrodsky, P. (2021c). Cuerpos, políticas y pedagogías en disputa. El V Congreso Panamericano de Educación Física, Buenos Aires, 1970. *Contemporánea*, (14), 146-163.
- Scharagrodsky, P. (2022). Espacios de discusión y procesos de legitimación sobre la educación del movimiento: el caso del XV Congreso Panamericano de Educación Física, Perú 1995. *Discursos del Sur, Revista de Teoría Crítica en Ciencias Sociales*, 1(9), 181-206.

- Struna, N. (2019). La noción de E. P. Thompson de «contexto» y la escritura de la historia de la educación física y el deporte. En P. Scharagrodsky y C. Torres (eds.), *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes 1970-2010* (pp. 109-123). Prometeo.
- Thompson, E. P. (1972). Antropology and the Discipline of Context. *Midland History*, (3).
- Villa, A. (2003) La tradición humanista en la formación de profesores/as. *Revista Digital efdeportes.com*, 8(56).

De Cenicienta a princesa. Proyectos, métodos y líneas de investigación en la historia de la educación en la Argentina

From Cinderella to Princess: Projects, methods, and
lines of research in the history of education in Argentina

Sebastián Perrupato*

Resumen

En la Argentina la investigación sobre la historia de la educación ha tenido un desarrollo considerable en los años recientes, las múltiples publicaciones y tesis se suman a las variadas jornadas y seminarios dedicados al tema. El estado actual reclama para sí un estudio historiográfico que problematice los desafíos actuales y presente las perspectivas a futuro. El presente trabajo se propone comprender el estado actual de la historia de la educación en la Argentina. Para hacerlo se recurre a un relevamiento de los proyectos de investigación vigentes que se complementa con el estudio de las ponencias presentadas en las últimas jornadas de historia de la educación. Se busca así realizar un mapeo federal sobre los principales temas de estudio, centros y grupos de investigación en la Argentina en la actualidad.

Palabras clave: Historia de la educación, historiografía, historiografía argentina, investigación pedagógica.

* Es Profesor, Licenciado, Magíster y Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde desarrolla sus tareas como Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científico y Técnicas. Es Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Rosario y realizó estudios posdoctorales en la Universidad Nacional de Buenos Aires y en México. Se desempeña como docente en las cátedras de Historia Moderna y Didáctica General. Ha realizado especializaciones y másters en los campos de las ciencias sociales, de la educación y de la historia hispánica en el país y en el exterior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4228-9573>, correo electrónico: sperrupato@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Perrupato, S. (2024). De Cenicienta a princesa. Proyectos, métodos y líneas de investigación en la historia de la educación en la Argentina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 95-112. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.604>



Abstract

In Argentina, the History of Education has seen considerable development in recent years, with numerous publications and theses complementing various conferences and seminars dedicated to the topic. The current state calls for a historiographical study that addresses present challenges and outlines future perspectives. This work aims to understand the current state of the history of education in Argentina. To achieve this, it draws on a survey of ongoing research projects, complemented by the study of presentations made at recent conferences on the history of education. The goal is to create a federal mapping of the main areas of study today, as well as research centers and groups in Argentina.

Keywords: *History of education, historiography, Argentinian historiography, pedagogical research.*

Introducción

La historia de la educación en Argentina ha emergido en los años recientes como un campo de análisis prometedor. Se han llevado a cabo diversas jornadas, congresos y reuniones científicas, y cada vez se publican más investigaciones y tesis que se centran en el estudio educativo desde una perspectiva histórica. Este (re)surgimiento¹ del campo pone de manifiesto, como han sostenido Hofstetter et al. (2014), la necesidad de una evaluación historiográfica que aborde los desafíos actuales que enfrenta esta disciplina.

Adrián Ascolani (1998) señaló, hace más de veinte años, que en Argentina la historiografía educativa experimentaba un periodo de intensa producción, de mejora cualitativa en el análisis y de diversificación en su objeto de estudio. Esto derivó, sostiene Suasnabar (2013), en múltiples análisis históricos que se centraron en diferentes etapas de la configuración del ámbito educativo. En los años recientes el desarrollo se ha incrementado, contribuyendo a ello la presencia curricular en la mayoría de los planes de estudios de profesorado del país (Arata y Southwell, 2014). En definitiva, el estado actual demuestra un grado de madurez de la disciplina que obliga a una evaluación epistémica que problematice el campo, en este sentido son conocidos los esfuerzos que se vienen haciendo en virtud de una reflexión epistémica y conceptual de la historia de la educación (Ascolani, 2012; Arata y Southwell, 2014; Bustamante y Fiorucci, 2019).

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del proyecto dependiente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNMdP "La cultura escolar en la historia de

¹ Hablamos de (re)surgimiento porque entendemos que la historia de la educación ha tenido un promisorio desarrollo durante la década de los ochenta de la mano del auge de la historia cultural.

educación. Estado actual de investigaciones en curso y proyecciones historiográficas” (OCS 5304/21). El mismo se propuso investigar sobre los temas, grupos, centros o institutos de investigación, así como sociedades o redes académicas dedicadas a la historia de la educación en Argentina a partir de un mapeo general que diera cuenta de la producción en los años recientes.

Para la presente propuesta partimos de la idea de “proceso de disciplinarización” con el fin de comprender la constitución del campo, su especialización y la profesionalización en la producción de conocimiento que dan cuenta de la constitución de una comunidad científica (Stichweh, 2003; Suasnabar, 2013). De este modo, la investigación se nutre de una posibilidad para comprender la producción en un contexto de institucionalización que la enmarca y le otorga significado.

Para la investigación se analizan los datos arrojados por un sondeo que indagó sobre los proyectos vigentes de historia de la educación en las universidades argentinas públicas y privadas en el periodo 2020–2022.² Siguiendo los pasos trazados por Rita Hofstetter buscamos realizar un mapeo de las investigaciones actuales sobre el campo en la Argentina, evidenciando las problemáticas, metodologías y marcos referenciales utilizados.³

La metodología utilizada consistió en llevar a cabo un rastreo exhaustivo en las páginas web de las universidades argentinas, identificando los proyectos de investigación acreditados y en curso. Se hizo una distinción entre aquellos proyectos que, en su título o descripción, hacían referencia a conceptos tales como “educación”, “escuela” o “pedagogía”, y que además incluían un marco temporal que daba cuenta de una periodización histórica o historiográfica. De esta manera, se incluyeron investigaciones provenientes tanto del campo de la historia como de las ciencias de la educación, e incluso aquellos relacionados con la economía o el derecho, pero que mostraban una intención de comprensión histórica en sus objetivos.⁴

A este relevamiento le sumamos un análisis de los proyectos o líneas investigación individuales que se desarrollan en el Consejo Nacional de Investigaciones Científico y

² La utilización del trienio 2020–2022 responde a trabajar sobre los proyectos vigentes al momento de cierre de la presente investigación, así se incluyen algunos proyectos que tienen continuidad durante el 2023 y el 2024 y otros que finalizaron en diciembre del 2022.

³ Como ha señalado Claudio Suasnabar, el proyecto que dirige Rita Hofstetter en la Universidad de Ginebra titulado “Mapping the discipline history of education (1983–2015)” constituye una iniciativa que es a la vez ambiciosa y potente.

⁴ Somos conscientes de las limitaciones que tiene este relevamiento en tanto no todas las universidades suben los proyectos de investigación institucionalizados en sus páginas web. Sin embargo, creemos que el cruce con los proyectos de investigadores del CONICET y la participación en jornadas nos arroja elementos suficientes para poder realizar un mapeo lo suficientemente amplio y federal que se pueda tomar como punto de partida en futuras investigaciones.

Técnicas (CONICET) a partir del sondeo de temáticas de investigadores de este organismo. Excluimos en este esquema intencionalmente a los becarios para concentrarnos en las propuestas de los casi veinte investigadores que, de asistente a principal, se dedican al tema. El motivo del recorte es la proyección de las propuestas, la posibilidad de estos investigadores de formar equipos de trabajo (muchos de ellos son directores de becarios que se dedican al campo) y la consolidación de una línea de trabajo.

Finalmente, abordamos el análisis de las ponencias presentadas en las últimas jornadas y congresos del campo. Tomamos en este sentido las dos más recientes Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (2019–2022) organizadas por la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE);⁵ las dos recientes Jornadas Internacionales de Historia de la Educación (2021–2022) organizadas por la Universidad del Salvador (USAL), las Jornadas del Interescuelas (2022) desarrolladas en esta oportunidad en la Universidad de Santiago del Estero y el Coloquio de Investigación Educativa en Argentina (2022) organizado por la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE). Estos últimos eventos nos brindan además la posibilidad de analizar el lugar de la historia de la educación en los campos más amplios de la historia y las ciencias de la educación.

La historia de la educación en la Argentina hoy

En Argentina existen 133 instituciones universitarias, según las estadísticas del Departamento de Información Universitaria, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. De estos centros educativos sesenta y uno son nacionales, seis provinciales, sesenta y cinco privados y uno es de carácter internacional. La distribución es muy desigual a lo largo y ancho del país con una significativa concentración en la Ciudad Autónoma y la provincia de Buenos Aires donde se aglutina el 66,9% de las universidades del país.

Los estatutos universitarios retoman de la reforma del 18 la triple función de docencia, investigación y extensión. En muchas ocasiones, la vinculación entre la primera y la segunda ha sido relevante en la formación de equipos de trabajo y grupos de investigación. Sin embargo, a medida que el campo ha cobrado especificidad esta relación se fue

⁵ En el marco de las jornadas desarrolladas en octubre del 2021 Sonia Riveros, Dina Rozas y Valeria Macía realizaron la presentación de un mapeo de docencia e investigación en el campo de la historia de la educación que se llevó adelante durante el 2021 a partir de los aportes de más de 80 docentes e investigadores que colaboraron en la consolidación inicial de un banco de información. Si bien entendemos que se trata de un trabajo que plantea un antecedente directo de este, los resultados no se encuentran publicados, por lo que no se tiene acceso a esta información.

disociando. De este modo, aunque podamos identificar grupos de investigación asociados a su enseñanza, como es el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA), con proyectos dirigidos por Pablo Pineau o Miriam Southwell, entre otros, hoy en día la investigación en el campo se ha venido desarrollando de manera paralela a la enseñanza.

El sondeo realizado por los proyectos de investigación vigentes nos permite obtener un mayor conocimiento sobre el campo de la historia de la educación en Argentina, las investigaciones actuales y las perspectivas a futuro. En este sentido, se observa una gran cantidad de proyectos institucionales (más de treinta) que se dedican a la historia de la educación, abordando diferentes temas y periodos. Sin excepción, todos estos proyectos se centran en la reconstrucción o problematización del pasado argentino, y solo en algunos casos se menciona o alude a una perspectiva regional, comparada o global.⁶

En consonancia con la distribución de las universidades, la disposición geográfica de los proyectos es muy dispar. Como se evidencia en la Figura 1, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se concentra el 36% de los proyectos, igual número que la provincia de Buenos Aires, dejando al resto del país con apenas el 28% de los proyectos. A esto debemos añadir que el 19% de las investigaciones corresponde a universidades privadas ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las universidades que se muestran más consolidadas en el campo son: la universidad de La Plata, con más de cuatro proyectos vigentes; la de Buenos Aires;⁷ la de Luján, donde el Programa Histela fundado por Rubén Cucuzza parece abrir caminos,⁸ y la Universidad de Rosario;⁹ progresivamente van cobrando relevancia otras universidades como Córdoba, Mar del Plata y San Luis,¹⁰ donde recientemente se trasladó el Centro de Estudios e Investigación en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR) que ha dado un gran impulso al área en los años recientes.

⁶ Una mención especial merecen los proyectos de Lidia Rodríguez "Historia de la educación en América Latina: sujetos y prácticas en las fronteras de la educación formal (1910-1970)" (UBACyT); Luciano Andrenacci y Micaela Díaz Rosáenz "Ciudadanía y desarrollo en América Latina: una propuesta de índices de inclusión e igualdad en perspectiva histórico-comparativa" (FLACSO) y Silvia Graciela Finocchio "Historias conectadas de saberes y prácticas educativas: colecciones editoriales y prensa pedagógica en el siglo XX" (UNLP).

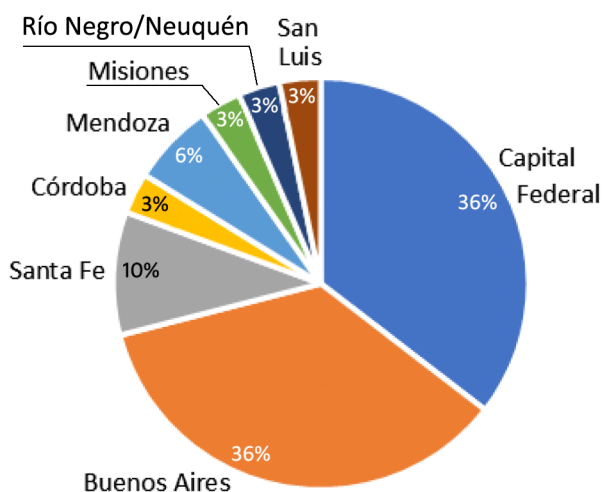
⁷ En la UBA Pablo Pineau y Lidia Rodríguez han hecho escuela con sus proyectos, el primero con sus investigaciones sobre estética escolar, sensibilidades intelectuales y formación de tradiciones pedagógicas en la Argentina moderna, y la segunda con el mencionado proyecto sobre historia de la educación en América Latina.

⁸ Dando continuidad a los proyectos de Rubén Cucuzza, Paula Spregelburd y Rosana Ponce llevan adelante sus proyectos sobre maestros y maestras entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX y literatura para la primera infancia entre las décadas de los 60 y los 80, respectivamente.

⁹ En la Universidad de Rosario sobresalen los proyectos de Adrián Ascolani, Carolina Kauffman y María Elisa Welti.

¹⁰ La Universidad de San Luis desarrolla desde hace algunos años el proyecto "Hacer historia, construir memoria. Su impacto en las ciencias humanas" dirigido por Sonia Riveros.

Figura 1.
Distribución de proyectos por provincias.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los datos de la investigación presentada.

El análisis de las ponencias presentadas en las últimas jornadas de historia de la educación de la SAIEHE, USAL, SAIE e Interescuelas nos permite extraer algunas conclusiones similares en cuanto a la distribución de los espacios de desarrollo del campo. En la Tabla 1 se muestra el número de ponencias distribuidas por universidades y provincias según la pertenencia institucional de los investigadores. La concentración de ponencias provenientes de las universidades de la Ciudad Autónoma (CABA) y Buenos Aires es muy superior al resto de las provincias. De las 256 ponencias presentadas en los últimos congresos 36, es decir el 14%, declararon como pertenencia institucional la UBA, mientras que casi el 47% de las ponencias forman parte de la provincia de Buenos Aires o CABA.

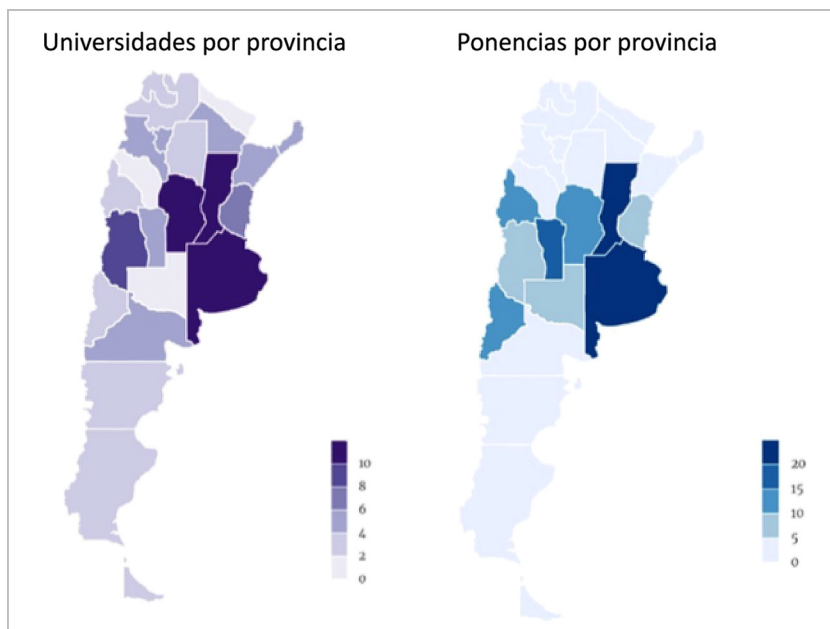
Por supuesto que existe una correspondencia entre el número de universidades y la cantidad de trabajos, aunque sobresalgan algunos centros de pujanza en el interior. Los mapas de la Figura 2 muestran la comparativa entre cantidad de universidades y el número de ponencias por provincia en los últimos congresos. La correspondencia es significativa. Escapando a esta lógica, algunas provincias como San Luis, Neuquén y San Juan han presentado varios trabajos en las últimas jornadas, lo que demuestra la pujanza de los equipos de trabajo.

Tabla 1.
Ponencias distribuidas por universidad y provincia.

Provincia	N° de ponencias por provincia	Porcentaje	Universidad	N° de ponencias
CABA	53	20,7	UBA	36
			USAL	15
			UNTREF	2
Buenos Aires	67	26,2	UNLu	7
			UNLP	29
			UNMdP	9
			UNICEN	2
			USAN	1
			UNLAM	2
			UNSAM	3
			UNQ	4
			UNSur	1
			UNGS	3
			UNIPE	3
		FLACSO	3	
Córdoba	14	5,5	UNC	14
Santa Fe	33	12,9	UNR	19
			UNLi	14
San Luis	15	5,9	UNSL	15
S. del Estero	3	1,2	UNSE	3
San Juan	10	3,9	UNSJ	10
Mendoza	6	2,3	UNCu	6
Misiones	1	0,4	UNMi	1
Catamarca	2	0,8	UNCa	2
Tucumán	4	1,6	UNT	4
Entre Ríos	5	1,9	UNER	5
La Pampa	6	2,3	UNLPam	6
Salta	2	0,8	UNSAM	2
Neuquén	10	3,9	UNCO	10
Rio Negro	1	0,4	UNRN	1
Jujuy	2	0,8	UNJu	2
Corrientes	1	0,4	UNNE	1
Santa Cruz	3	1,2	UNPA	3
Extranjeros	18	7		
Total	256	100		256

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los datos de la investigación presentada.

Figura 2.
Comparativa de universidades y ponencias presentadas.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los datos de la investigación presentada.

Hace unos años, Sandra Carli (2014a) destacó que la desigualdad en las producciones dentro del campo de la educación es producto de las disparidades existentes en relación al financiamiento para la investigación de las principales universidades nacionales. A esto hay que sumarle otros factores, como las oportunidades para viajar y participar en eventos internacionales, las redes académicas y el acceso a la información, que también pueden influir en esta desigualdad.

Estas cuestiones se han relativizado en los años recientes dadas las posibilidades que abrieron las tecnologías de la información y comunicación. A esto contribuyó mucho el aislamiento producto de la pandemia generada por la COVID-19 ya que obligó a las instituciones a generar espacios de encuentro virtuales que dieran respuesta a las necesidades de circulación de saberes propios del campo. El ejemplo paradigmático es el de las Jornadas Internacionales de Historia de la Educación organizadas por el grupo que dirige Alejandro Herrero en la USAL, que realizaron su primer encuentro virtual en el año 2020 y desde entonces se continúan desarrollando con el mismo formato con periodicidad anual.

Tiempos, estudios y temáticas

Los proyectos de investigación en el campo de la historia de la educación frecuentemente se adhieren a una periodización tradicional que descuida el estudio de la educación durante el periodo colonial y aborígen. En su lugar se centran en los momentos fundacionales del Estado-nación y en lo constitutivo de la instrucción pública en esos tiempos. La creación de los sistemas educativos nacionales entre la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX son, en este sentido, tópicos por demás abordados por los proyectos institucionales.¹¹ También se ha presentado en los años recientes un número significativo de ponencias en las que la periodización 1880-1930 adquiere relevancia. En la Tabla 2 se muestra la gran cantidad de trabajos que se concentran en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX.

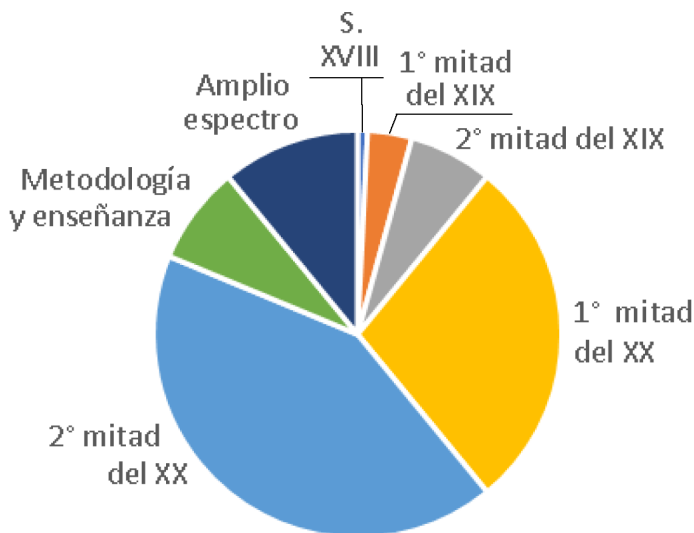
En la construcción historiográfica, el "corto siglo XX" ha ganado protagonismo, siendo la historia educativa un campo privilegiado de estudio. Ossenbach (2004) ha periodizado la historia de la educación latinoamericana en el siglo XX en tres etapas: 1) Las reformas sociales, los populismos y la educación de masas en la primera mitad del siglo, 2) El desarrollismo y la planificación educativa después de la Segunda Guerra Mundial, y 3) La crisis del desarrollismo y las políticas educativas a partir de 1980. Si bien es cierto que la periodización responde a una mirada latinoamericana, su estructura nos permite pensar las construcciones historiográficas propias de la Argentina. En este sentido, el desarrollo de los populismos ha tenido con el peronismo su expresión local cuyo desarrollo historiográfico ha marcado a fuego la historiografía argentina. Es así que el primer momento de la periodización es el más frecuentado en los proyectos de investigación.¹² En consonancia con ello, como se puede observar en la Figura 2, un 42% de los trabajos presentados en las jornadas abordan la segunda mitad del siglo XX¹³ (ver Figura 3 y Tabla 2).

¹¹ En esta línea se encuentran los proyectos de Paula Spregelburd "Maestros y maestras: partícipes y artífices de la cultura escrita en la ciudad de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX" (UNLu); Paula Bruno, Marina Alvarado Cornejo y Alexandra Pita González "Educación y Diplomacia. De Sarmiento a Mistral, 1842-1952" (UTDiTella); Alejandro Herrero "Discutir la república y formar al ciudadano (1880-1916). Educación y política desde una perspectiva histórica" (USAL) y José Bustamante Vismara "Transformaciones culturales y educativas Argentina, entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX" (UNMdP).

¹² Se pueden señalar los proyectos de Adrián Ascolani "Instituciones y prácticas educativas rurales en la región pampeana (1900-1955)" (UNR), y María Elisa Welti y María del Carmen Fernández "Arte, pedagogía y cultura en ciudad de Rosario (1930-1950)" (UNR).

¹³ Se ha tomado como criterio que los trabajos sobre peronismo se nuclearan en la segunda mitad del siglo debido a que, como señala Samuel Amaral (2001), el problema de la segunda mitad del siglo XX es el peronismo: imposible gobernar con Perón, pero del mismo modo imposible gobernar sin él.

Figura 3.
Distribución de ponencias por periodo.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los datos de la investigación presentada.

Tabla 2.
Distribución de ponencias por periodo.

Periodo	Nº de ponencias	Porcentaje
Siglo XVIII	2	0,8
1º mitad del XIX	9	3,5
2º mitad del XIX	17	6,6
1º mitad del XX	72	28,1
2º mitad del XX	108	42,2
Metodología y Enseñanza	20	7,9
Amplio espectro	28	10,9
Total	256	100

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los datos de la investigación presentada.

En los últimos tiempos, el auge de la historia reciente ha dado lugar a un notable avance en el segundo periodo mencionado, destacándose especialmente la etapa pos-

terior a 1966.¹⁴ En este contexto, se ha prestado especial atención a la asociación entre memoria e historia durante la última dictadura militar. Es importante destacar el papel que ha desempeñado el Centro HEAR, que anteriormente se encontraba en la Universidad de Rosario y recientemente se ha trasladado a San Luis. En este centro, los estudios sobre educación y dictadura han adquirido una relevancia significativa bajo la dirección de Carolina Kauffman, quien lidera el Grupo Tendencias Ideológico/Pedagógicas en la Historia Reciente de la Educación Argentina (TIPHREA).

Las ponencias presentadas en los congresos de los años recientes ponen de manifiesto la importancia y vigencia de los proyectos pedagógicos autoritarios. El número de trabajos es más que significativo, superando el 15% de los mismos. De este modo, los estudios sobre la segunda mitad del siglo XX se dividen entre el análisis del peronismo, la dictadura militar y un campo más reciente que aborda la década de los 90 poniendo énfasis en los procesos de reforma educativa llevada adelante por el menemismo.

La reflexión epistemológica y metodológica, así como los problemas acerca de la enseñanza, sobre la propia disciplina se evidencian en claro aumento. Silvia Finocchio (2015) ya había señalado hace algunos años "la sorprendente cantidad de artículos referidos a la reflexión sobre la propia producción de conocimientos" (p. 38) que había en el *Anuario de la SAIEHE*. Esto mismo aparece en las ponencias presentadas en las últimas jornadas, con casi el 8% de los trabajos lo que habla de una disciplina madura que se preocupa por la reflexión sobre sí misma. Pero además esto comienza a dejar de lado las posiciones teleológicas heredadas del historicismo positivista del siglo XIX.

La proyección de la historia de las mujeres en el campo historiográfico ha ganado significativo empuje en la construcción de una historia de la educación con perspectiva de género que comienza a pensarse desde algunos proyectos o sub-líneas de investigación que aún no logran consolidarse.¹⁵ Esto mismo se evidencia en las ponencias presentadas

¹⁴ En esta línea van los proyectos de investigación de Eduardo Galak "Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX" (UNLP); Myriam Southwell y Martín Legarralde "Tensiones y disputas en las políticas educativas en territorio bonaerense: expansión escolar, democratización, represión (1966-1983)" (UNLP); Eduardo Galak y Daniela Mansi "Formación docente en educación física durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). Análisis de las visiones de la educación física y concepciones de infancia en instituciones de la Provincia de Buenos Aires y Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires" (UNFlo), y Patricia Chaves y Hector Paredes "Represión y microrresistencias en la dictadura en educación en Mendoza (1976-1983)" (UNCu).

¹⁵ Debemos señalar que hacer historia de la educación desde una perspectiva de género no implica únicamente tener como objeto de estudio a las mujeres. Es de notar que el campo educativo está mayoritariamente protagonizado por las maestras como actores sociales por excelencia. Entendemos que la perspectiva de género implica un posicionamiento político que compromete al investigador en el campo de las disidencias sexuales. Sobre el tema sobresalen los proyectos de Cecilia Beatriz Díaz "La participación de la mujer en el campo de los estudios universitarios y de educación superior en Argentina entre los años 1946-1955" (UNMo), y Claudia Lucena y Ana Fabre Kenny "La historia de la educación en Mendoza desde la perspectiva de género. Análisis a partir de las propuestas pedagógicas para la mujer en la segunda mitad del siglo XIX" (UNCu). Existen sublíneas

en los congresos, en las que la cuestión de género ha ganado terreno en los últimos años.¹⁶ En el caso de la historia de la educación los estudios han centrado su atención en las maestras, con particular énfasis en las primeras maestras normales y la trayectoria de mujeres destacadas como las hermanas Cossettini a propósito de la influencia de la Escuela Nueva en la Argentina.

La preocupación por los cuerpos y la historia de la educación física ha cobrado notoriedad en los años recientes, la UNLP ha sido escenario de significativos estudios sobre el tema, la existencia de la Licenciatura en Educación Física ha contribuido al desarrollo de una perspectiva histórica significativa. Las investigaciones pioneras de Pablo Scharagrodsky se complementan con las de Alejo Levoratti y Eduardo Galak.¹⁷ Por su parte, si indagamos en las perspectivas de análisis que adquieren estas investigaciones en las ponencias advertimos que las mismas se centran mayormente en el currículo, las prácticas educativas y la formación del profesorado.

También la historia rural parece adquirir significativa importancia sobre todo en universidades del interior como la Universidad Nacional del Centro (UNICEN), la Universidad Nacional de Misiones (UNM), la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) o la Universidad de Rosario (UNR), desde donde los proyectos de investigación se asientan en perspectivas regionales. El grupo de trabajo de Adrián Ascolani y Talía Gutiérrez viene presentando desde hace más de diez años una mesa sobre educación agraria en las Jornadas del Interescuelas, las mismas reúnen asiduamente a un promedio de diez ponentes que presentan sus trabajos sobre agremiaciones docentes, maestros y maestras rurales, asociaciones cooperadoras y enseñanza técnica, entre otros temas.

El orden de los archivos universitarios y la afición por documentar las prácticas de estas instituciones ha llevado a que el estudio de las universidades tenga en la actualidad una significativa importancia. Un número importante de ponencias presentadas en los últimos congresos abordan como objeto de análisis una universidad particular, más del 12% (31 ponencias) de los trabajos presentados hacen foco en alguna institución de enseñanza superior, siendo las universidades del interior las más elegidas para la reconstrucción histórica a partir del análisis de alguna carrera en particular y la historización de las prácticas.

de trabajo en los proyectos de Rodríguez (UBA), Lionetti (UNICEN), Riveros (UNSL) que no constituyen aún líneas consolidadas en las perspectivas de género sino trabajos subsidiarios.

¹⁶ Solo por tomar un ejemplo, si consideramos las ponencias presentadas en las Jornadas Interescuelas 2013 y las comparamos con las del 2022 vemos que el número de ponencias pasa de 1 a 6, solo en este evento.

¹⁷ Tres son los proyectos vigentes en la UNLP sobre el tema, el de Scharagrodsky y Saraví "Deporte y educación física. Discursos, prácticas y políticas. Argentina (1909-1936)"; el de Levoratti "La formación de los profesores de educación física en espacios universitarios rioplatenses en la segunda mitad del siglo XX. Los casos de la UNLP y UDELAR", y el mencionado de Galak sobre procesos de democratización en la formación de cuerpos y sensibilidades.

Los recortes espaciales se presentan variados, con particular énfasis en la historia local o provincial, casi el 20% de los trabajos presentados en las últimas jornadas parten del análisis de realidades provinciales o locales con marcos temporales diversos. Esto no excluye que la mirada está puesta en una historia desde arriba que, aunque pueda tener una perspectiva regional hace hincapié en las políticas públicas y en los discursos contruidos desde el poder local o nacional. La relación existente entre las ciencias de la educación y la política parecería intensificarse cuando los historiadores de la educación están en medio (Arata y Southwell, 2014). La preocupación por el "día a día en las aulas" y la reconstrucción de la cultura escolar que había adquirido protagonismo en la década del noventa pareciera perderse.

Luis Garcés (2015) señalaba hace algunos años el compromiso político que habían asumido muchos de los referentes de la historia de la educación. Sin dudas que esto ha sido así, no se puede negar lo imbricado de la historia educativa y las políticas públicas. Pero esta vinculación llevó también a que en los últimos años la agenda de investigación se viera atravesada fuertemente por una agenda política, que descuidó determinados espacios de construcción de saberes muchas veces de difícil exploración pero fuertemente constitutivos de la educación actual. De este modo, la construcción de saberes en torno a tópicos como memoria y dictadura, cuerpos y sensibilidades o cuestiones de género explotó en los últimos diez años.

Los datos obtenidos del relevamiento de investigadores en el CONICET van en la misma dirección de lo analizado para los proyectos. Esto tiene cierta lógica si cruzamos los nombres de los directores de proyectos y los investigadores relevados.¹⁸ De un total de 19 investigadores (7 asistentes, 6 adjuntos, 3 independientes y 3 principales) que retoman la historia de la educación en sus investigaciones, la gran mayoría (once) provienen del área de la historia y sus proyectos se enmarcan en el área de "historia y geografía", mientras el resto se ubican en las áreas de sociología, comunicación social y demografía (cuatro), en menor medida algunos estudios de las áreas de literatura, lingüística y semiótica (dos),¹⁹ derecho, ciencias políticas y relaciones internacionales (uno).²⁰ Finalmente destaca el proyecto de Myriam Southwell por ser el único del área de ciencias de la educación.²¹

¹⁸ Los nombres se repiten: Myriam Southwell, Flavia Fiorucci, Adrián Ascolani, Alejandro Herrero, José Bustamante, Eduardo Galak, entre otros.

¹⁹ En esta línea están los proyectos de Gabriel Dvoskin "Inclusión social y formación crítica en la implementación de la Ley de Educación Nacional: un estudio etnográfico-discursivo" y el de Esteban Lidgett "La penetración de la gramática general en la tradición gramatical escolar argentina" (1817-1922).

²⁰ Es de señalar el proyecto de Esteban Llamosas "Orden jurídico tradicional en tiempos patrios. Continuidad doctrinal y adaptación de discurso en la universidad de Córdoba (1810-1858): la educación de los juristas".

²¹ El mismo se titula "Formación de la sensibilidad docente: cultura de masas, estética escolar y cultura política en Argentina (1930-1955)".

Si analizamos las temáticas y los periodos, el esquema es similar al marcado con los proyectos universitarios. Evidenciamos un auge de las temáticas correspondientes al siglo XX, con menor énfasis en los estudios de historia reciente.²² A diferencia de los casos anteriores aquí las primeras décadas del siglo XIX parecen ganar terreno en esquemas que tienden a integrar el siglo XVIII en las continuidades y rupturas que plantean.²³

Es interesante remarcar la diferencia señalada entre los campos de conocimiento desde los cuales se acoge la historia de la educación. El lugar que ha ganado la historia de la educación en el campo disciplinar de la historia a partir de la revolución historiográfica de los años 80 es significativo y se ha incrementado aún más en los años recientes. Si comparamos la cantidad de ponencias presentadas en las Jornadas Interescuelas 2022 con las de hace diez años vemos que el número aumentó significativamente (de 37 a 69 trabajos) como resultado de una profesionalización del campo disciplinar. Por su parte, los estudios provenientes del campo de las ciencias de la educación son menores en número, si comparamos el IV Coloquio de Investigación educativa, este último reunió 27 trabajos sobre historia de la educación contra los 69 de las Interescuelas.

Pero también hay una cuestión más cualitativa, si sondeamos los títulos de las propuestas evidenciamos que los trabajos provenientes del campo de las ciencias de la educación son más descriptivos y caen con mayor frecuencia en el historicismo. Como ha señalado Carli (2014b), para el caso de las ciencias sociales, pervive una mirada "holística que tiene una aspiración a la universalidad, pero que se construye recuperando al mismo tiempo el espectro de fenómenos y experiencias dispersos, descentrados o dislocados del campo de la cultura y de la educación" (p. 73).

Por su parte, los títulos provenientes del área de historia adquieren una perspectiva más analítica, problematizan las temáticas a la vez que se esfuerzan por situarlas contextualmente en el tiempo. Lo antedicho no supone negar lo constitutivo que fueron para el campo disciplinar los investigadores provenientes de las ciencias de la educación. Como se ha señalado, la historia de la educación surgió como una necesidad del campo educativo que fue apropiada por la historia luego de la renovación historiográfica de la década de los 80 (Ascolani, 1998; Perrupato, 2020), sin embargo, esto requeriría un

²² Sobre la historia posterior a 1973 encontramos los proyectos de Mara Petitti "La educación primaria en los campos de la provincia de Entre Ríos. El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural (1978-1993)"; de Mariana Mendonça "La expansión universitaria como política pública durante los gobiernos kirchneristas: una aproximación al impacto local, regional y nacional tras la creación de nuevas casas de estudio en el Gran Buenos Aires (2003-2015)" y de Nicolás Dip "Universidad, peronismo y revolución. La intervención de la Tendencia en el rectorado de Puiggrós y en la sanción de la Ley Taiana 1973-1974".

²³ Además de los citados proyectos de Llamosas y Lidgett que retoman el siglo XIX hay que mencionar la propia investigación titulada "Educación y política en tiempos de crisis. La monarquía hispánica durante el reinado de José I (1808-1813)".

análisis más profundo que el detallado aquí, como también lo requeriría el problema que acarrea la necesidad de cruzar los campos de estudio y recurrir a una verdadera transdisciplinariedad, ya que en general no se cruzan las perspectivas metodológicas y muchas veces tampoco las lecturas.

De esta manera, la experiencia nos demuestra que los historiadores leen mayormente trabajos provenientes de su disciplina mientras los científicos educativos hacen lo propio, perdiendo la riqueza de cruzar campos y perspectivas de análisis que permitirían profundizar los estudios del área. Por supuesto que se trata también, como ha señalado Nicolas Arata (2019), de modos distintos de narrar historias que conllevan a la identificación con el campo. En cualquier caso, entendemos que debe buscarse un diálogo fluido que transversalice las disciplinas de origen y las mixture en una forma de interpretación general del pasado educativo.

Reflexiones finales en torno a un momento historiográfico

En la conferencia de apertura del IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina Adrián Ascolani (2022) analizaba la producción académica de la historia de la educación en la actualidad y concluía entre otras cosas en la alta concentración de trabajos provenientes de Ciudad Autónoma y Buenos Aires; el fuerte énfasis que tienen los trabajos de historia reciente y el siglo XX con una marcada ausencia del siglo XVIII que se proyecta sobre las primeras décadas del siglo XIX y la escasa renovación en las temáticas referidas, entre las cuales aparece un auge de los estudios curriculares y la preponderancia de estudios institucionales y regionales que poco es lo que dialogan con otras escalas de análisis. Los análisis realizados en el presente trabajo no parecen contradecir los estudios realizados por Ascolani, sin embargo, los complejizan en un esquema de trabajo más amplio que incluye proyectos actuales y temáticas de investigación recientes provenientes de ambos campos disciplinares.

Hace veinticinco años Rubén Cucuzza (1997) manifestaba que la historia de la educación se había convertido en la Cenicienta de la historiografía argentina. Hoy la Cenicienta brega por convertirse en princesa. Abierta a nuevas perspectivas de análisis, nuevos enfoques y tendencias, la historia de la educación se presenta como un promisorio campo de estudios con miles de vetas por explotar. Una cantera abierta que, como ha señalado Caruso (2015), tiene una amplia dispersión temática y metodológica que plantea "apertura, pluralización, un momento de diferenciación que bien podría ser fuente para la producción de otras líneas" (p. 116).

No podemos desconocer que la historia de la educación está en el cruce de dos campos disciplinares, constituidos y consagrados, con amplias tradiciones académicas, y que se trata de una zona de confluencia de tradiciones en las que la innovación consiste justamente en la necesidad de conversación entre ambas, en un diálogo profundo que constituya los lineamientos de una nueva agenda profundamente ecléctica, plural y, por sobre todo, dialógica.

Por supuesto que, como señalan Arata y Ayuso (2015), un campo disciplinar tan rico como el de la historia de la educación no se conforma únicamente como resultado de una comunidad científica nacional, es necesaria una óptica en la que confluyan miradas latinoamericanas y globales. En este sentido, los temas de historia de la educación fueron víctima del rechazo al europeocentrismo, centrando el análisis en los procesos nacionales y en menor medida latinoamericanos.²⁴ Fue esto mismo lo que llevó a que, por ejemplo, muchos intelectuales argentinos rechazaran la categoría de cultura escolar propuesta desde afuera, sumado a la concepción errónea de que la misma opera en la corta duración.

El Estado como agente constitutivo –y definitorio– de las prácticas educativas sigue estando presente. Como señala Gagliano (2015), “el lugar central de índole hermenéutico y teleológico [sic] que ha tenido la constitución del estado nación en la configuración de los sistemas educativos modernos ha sido tan grande que ha eclipsado otros ingresos explicativos posibles en los niveles intermedios moleculares de los procesos de escolarización masiva” (p. 167). Esta lejanía, que Acevedo (2019) llamó “la persistencia del Leviatán”, llevó a que la historia constituida en las últimas décadas del siglo XX fuera una historia que no buscaba comprender los procesos de circulación de ideas y prácticas educativas. Hoy todavía no se logra construir una historia de la educación con perspectiva global que entienda a los sujetos, las relaciones de poder y las producciones culturales en clave global, a pesar de los esfuerzos de muchos investigadores por hacerlo.

Al mismo tiempo ha sido esta persistencia del Leviatán, la que establece una mirada lineal de los procesos que olvida comprender las tensiones, resistencias y cruces que operan en los procesos educativos. La historia de la educación fue víctima, en la mayoría de los casos, de una mirada ingenua, que aun opera en algunas investigaciones que entienden al Estado de manera omnipresente y omnipotente, cuando al interior de las instituciones

²⁴ Esto no niega el desarrollo que han tenido ciertas jornadas y congresos internacionales en las que los trabajos argentinos han tenido significativa participación, sin embargo, las temáticas de los trabajos giran en torno a los mismos tópicos. Solo por poner un ejemplo, el último Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana en Lisboa incorpora entre sus mesas una sobre “La circulación internacional del modelo escolar y de los conocimientos pedagógicos”, no obstante, los trabajos presentados difícilmente se apartan de una historia tradicional que busca en las referencias externas las posibilidades de legitimidad de los proyectos nacionales o locales.

educativas operan microtramas de poder, formas de resistencias y contrarresistencias que vuelven los procesos mucho más dinámicos que la aceptación sistemática del monstruo bíblico.

En este sentido, entendemos que fue esta misma lectura –sumada a la preocupación por el archivo y las fuentes– la que llevó a que los historiadores de la educación en Argentina hayan sido, y sean aún hoy, víctimas de cierto escolacentrismo que ha dejado de lado otras formas educativas que escapan a las instituciones y políticas educativas. Reclaman su espacio en la historia de la educación la educación informal, la niñez y la adolescencia, clubes o centros barriales, sociedades de beneficencia, así como los temas curriculares e incluso la historización de los libros de textos reclaman un estudio exhaustivo, profundo y serio.

Nuevos y variados temas demandan hoy su estudio desde una historia de la educación cada vez más renovada, conceptual y metodológicamente, la historia reciente, las cuestiones de género, la preocupación por las sensibilidades y afectos sin duda están en la agenda. Como ha señalado Arata (2019), la educación ambiental, las plataformas de educación a distancia o la formación de posgrado se identifican como áreas de vacancia. Pero también viejos temas exigen un espacio, estudios sobre el Antiguo Régimen, análisis desde una historia política renovada, estudios sobre el rol de la Iglesia en la educación, entre tantos otros, bregan por ser revisitados, explorados y resignificados a la luz de los nuevos métodos, perspectivas y enfoques.

Referencias

- Acevedo Rodrigo, A. (2019). Lo local, lo global y el persistente Leviatán. Las escalas en la historia de la educación. En P. Pineau y N. Arata (coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 103–117). Universidad de Buenos Aires.
- Amaral, S. (2001). De Perón a Perón (1955–1973). En S. Amaral, *Nueva historia de la Nación Argentina* (t. VII, pp. 325–360). Planeta.
- Arata, N. (2019). Historia de la educación. En J. Bustamante Vismara y F. Fiorucci, *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 187–194). UNIPE.
- Arata, N., y Ayuso, L. (2015). Prólogo. Tiempo transcurrido. En N. Arata, y L. Ayuso (coords.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual* (pp. 13–24). SAHE.
- Arata, N., y Southwell, M. (2014). Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. En M. Southwell y N. Arata (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico* (pp. 9–43). UNIPE.
- Ascolani, A. (1998). Historiadores e historia educacional argentina: una mirada retrospectiva de su estado actual. *Sarmiento Anuario Galego de Historia da Educación*, (2), 217–226.
- Ascolani, A. (2012). Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina. *Educação*, 35(1), 42–53.

- Ascolani, A. (2022, ago. 17). Panel: ¿Cómo y con qué se investiga en educación en la Argentina? La producción académica en cinco áreas temáticas/disciplinas. <https://www.youtube.com/watch?v=ecdQH1ew9fE>
- Bustamante Vismara, J., y Fiorucci, F. (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE.
- Carli, S. (2014a). La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. En M. Southwell y N. Arata (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico* (pp. 103–120). UNIPE.
- Carli, S. (2014b). Las ciencias sociales en Argentina. Itinerarios intelectuales, disciplinas académicas y pasiones políticas. *Nómadas*, (41), 63–77.
- Caruso, M. (2015). Virtudes de la dispersión, desafíos del archivo. En N. Arata y L. Ayuso (coords.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual* (pp. 113–121). SAHE.
- Cucuzza, H. (1996). *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. (1997). *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943–1955)*. Libro del Riel.
- Finocchio, S. (2015). El Anuario de Historia de la Educación. Trayectoria, formato, temas y comunidad. En N. Arata y L. Ayuso (coords.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual* (pp. 34–40). SAHE.
- Gagliano, R. (2015). Reflexiones en torno al concepto de vacancia en historia de la educación en la Argentina. En N. Arata y L. Ayuso (coords.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual* (pp. 1657–171). SAHE.
- Garcés, L. (2015). Hitos. En N. Arata y L. Ayuso (coords.), *SAHE/20. La formación de una comunidad intelectual* (pp. 25–33). SAHE.
- Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S., y Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica*, 50(6), 871–880.
- Ossenbach Sauter, G. (2004). Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamerica (BADHIECI). En O. Zuluaga y G. Ossenbach Sauter (comps.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos, Siglo XX*. Magisterio.
- Perrupato, S. (2020). Pensar la investigación imaginando mundos. Narrativa e imaginación en la (re) construcción de la cultura escolar. *Revista de Educación*, (19), 285–302.
- Stichweh, R. (2003). Differentiation of scientific disciplines: Causes and consequences. En G. Hirsch Hardon (ed.), *Encyclopedia of life support systems (EOLSS)* (pp. 82–90). <http://www.unilu.ch/files/stwdisciplines.eolss.pdf>
- Suasnabar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *RMIE*, 18(59), 1281–1304.

La Escuela Normal de Santa Clara: principales aspectos de su organización escolar (1916-1935)

The Normal School of Santa Clara: Main aspects of its school organization (1916-1935)

Gilma Torres Pérez*

Resumen

En 1916 se creó en la antigua provincia de Santa Clara en Cuba una Escuela Normal para Maestros y Maestras. Pese a la importancia que tuvo el sistema normalista de formación de maestros en la época, el tratamiento historiográfico que se le ha dado como objeto de investigación es escaso, por lo que se estableció como objetivo del presente estudio explicar los principales aspectos de la organización escolar de la Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara entre 1916 y 1935. Para ello se trabajó con diversos métodos teóricos y prácticos. Se concluyó que la Escuela Normal de Santa Clara quedó organizada por la labor de pedagogos de prestigio nacional, lo que incidió en que se hiciera una adecuada y ordenada gestión de los diferentes elementos de la institución para favorecer los aprendizajes, influyendo de manera positiva en la formación de los maestros de varias generaciones de santaclareños.

Palabras clave: Escuela Normal, Santa Clara, organización escolar.

* Máster en Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina, el Caribe y Cuba. Profesora Asistente. Participación en eventos nacionales e internacionales de carácter histórico y pedagógico como X Seminario Internacional de Docencia Universitaria, I Simposio Internacional de Desarrollo Humano, Equidad y Justicia Social, XIII Taller Científico Nacional de Jóvenes Historiadores "Humberto Leyva in memoriam", XXIV Congreso Nacional de Historia, XIII Taller Científico Internacional Primero de Mayo, I Coloquio Internacional Cuba-México "Por un pensamiento martiano universal". Publicaciones en revistas como Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo, Edumecentro, Revista Varela, Mendive. Revista de Educación, Revista Islas y Revista Monteverdia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8066-4963>, correo electrónico: gilmaperez047@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Torres Pérez, G. (2024). La Escuela Normal de Santa Clara: principales aspectos de su organización escolar (1916-1935). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 113-135. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.606>



Abstract

In 1916, a Normal School for Teachers was established in the former province of Santa Clara, Cuba. Despite the importance of the normalist system for teacher training during this period, there has been little historiographical treatment of it as an object of research. Therefore, the objective was set to explain the main aspects of the school organization of the Normal School for Teachers in Santa Clara between 1916 and 1935. Various theoretical and practical methods were employed for this purpose. It was concluded that the Normal School of Santa Clara was organized through the work of nationally renowned educators, which led to the appropriate and orderly management of the institution's different elements to promote learning, positively influencing the training of teachers for several generations of students from Santa Clara.

Keywords: *Normal School, Santa Clara, school organization.*

Introducción

El 16 de marzo de 1915 la Cámara de Representantes aprobó la Ley sobre creación de Escuelas Normales en Cuba, firmada por el presidente Mario García Menocal y publicada días después en la *Gaceta Oficial de la República de Cuba*. Dicha ley establecía la apertura de dos Escuelas Normales en La Habana y una por cada capital de las restantes provincias, para un total de siete instituciones de este tipo en todo el país (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915).

La fundación de las escuelas Normales respondía a una necesidad nacional de centros docentes formadores de maestros. Aguayo (1954) refería que para 1914 solo se contaba en el país con la Escuela de Pedagogía, que era un centro de educación superior. Por supuesto, la labor de las asociaciones de maestros y de la prensa con el fin de preparar a los maestros en función constituía un esfuerzo destacado, pero se precisaba una escuela que formara nuevas generaciones de maestros. Las escuelas Normales –en boga a nivel internacional desde finales del siglo XVIII– reunían las funciones docente, investigativa y experimental, por lo que representaban una opción esperanzadora para el futuro del magisterio cubano.

El contexto económico y político que existía en Cuba durante el año 1915 –con la presencia del ilustre pedagogo Enrique José Varona en el gobierno como vicepresidente y los beneficios económicos que trajo al país la apertura del canal de Panamá y la Primera Guerra Mundial– permitió que el Estado cubano estuviera en condiciones de financiar este proyecto de escuelas Normales. Es importante tener en cuenta estas condiciones favorables, dado que las escuelas Normales formaron parte del sistema de escuelas públicas del país y por ende, fueron financiadas por el Estado. La aprobación de la ley respondía además a un viejo reclamo de la intelectualidad pedagógica cubana.

La puesta en práctica de la mencionada ley de 1915 tuvo como resultado la creación de siete escuelas Normales distribuidas por todo el país. Las dos primeras escuelas Normales quedaron instauradas el 11 de diciembre de 1915 en la planta alta del antiguo hospital de San Ambrosio en La Habana. La tercera escuela Normal abrió en Oriente el 10 de octubre de 1916 y se ubicó según la división política administrativa actual en la provincia de Santiago de Cuba. Unos días después se fundó la Escuela Normal de Santa Clara. La Escuela Normal de Pinar del Río abrió el 5 de enero de 1918 y la de Matanzas el 16 de octubre del mismo año. Por último, en 1923 abrió la de Puerto Príncipe, Camagüey (Garófalo, 2008).

Estas escuelas Normales tuvieron una importante función en la sociedad cubana, puesto que fueron los centros docentes de formación de maestros primarios más estables que existieron en el país desde 1915 hasta 1959. Si bien es cierto que dichas escuelas presentaron algunas insuficiencias en su organización y funcionamiento, los logros que tuvieron fueron asimismo insuperables en su tiempo.¹ Sin embargo, pese a su importancia, el estudio del sistema normalista de formación de maestros en Cuba se encuentra en un estado muy poco explorado por los historiadores, quedando muy relegado en comparación con los estudios historiográficos que de las escuelas Normales se han realizado en otros países. Así pues, la historiografía cubana solo hace mención de la existencia de estas escuelas en estudios generales sobre el sistema de enseñanza pública, pero no se toman casi nunca como objeto de estudio.²

Las siete escuelas normales instauradas por Ley de 1915 tuvieron características similares en cuanto a su organización escolar, en el sentido de que todas fueron organizadas por la misma ley y el mismo reglamento, pero al mismo tiempo presentaron particularidades. Estas particularidades estuvieron determinadas por los contextos disímiles de cada una de las provincias donde estuvieron enclavadas. Cuba es un país con marcadas diferencias regionales, lo que es reconocido y estudiado por historiadores como Hernán Venegas. Basado en la existencia de estas diferencias regionales y el escaso tratamiento historiográfico que se le ha dado al sistema normalista de formación de maestros en el país, se tomó el caso de la Escuela Normal de Santa Clara, de modo que con su estudio se enriquezca desde lo regional la historia de la educación nacional cubana.

La Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara fue la cuarta institución de este tipo fundada en Cuba, apenas un año después de aprobada la ley, y se convirtió

¹ Para mayor información sobre las insuficiencias y logros del sistema normalista en Cuba, así como de la situación general de la educación en este país, se puede consultar Torres et al., 2021.

² Existen algunos trabajos de corta extensión publicados sobre la Escuela Normal de Oriente y la de Santa Clara que no logran una profundización en su estudio, pero aportan elementos de importancia sobre las políticas educativas, las prácticas docentes y el papel de sus actores en las luchas sociales de la época.

en uno de los centros docentes más destacados de la entonces provincia de Santa Clara.³ Su organización escolar estuvo regulada por las orientaciones nacionales, pero como bien se explicó con anterioridad, su puesta en práctica quedó determinada por las condiciones existentes en la provincia. Es por eso que se plantea como objetivo de la investigación explicar los principales aspectos de la organización escolar de la Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara entre 1916 y 1935.

La presente investigación inicia en el año de su apertura y cierra en 1935, con el fin del proceso revolucionario cubano de la primera mitad de la década de 1930. En 1935 la Escuela Normal de Santa Clara fue clausurada debido a la intensa actividad política desplegada por sus diferentes actores durante el proceso revolucionario, y a su reapertura fue intervenida militarmente. La organización escolar durante y después del periodo de intervención varió a partir de las nuevas condiciones del contexto histórico, lo que lleva a la necesidad de realizar un corte en ese año y se recomienda su continuidad en una nueva investigación que abarque los cambios producidos después de 1935.

Para comprender los aspectos que se explican en la presente investigación es necesario también conceptualizar el término "organización escolar", definido de manera frecuente en campos de estudio diversos. En este caso se entiende *organización escolar* como la adecuada y ordenada gestión de los elementos que se integran en una institución docente para favorecer los aprendizajes y propiciar la educación. Dichos elementos se pueden agrupar de la siguiente manera: elementos materiales, elementos personales, elementos formales y funcionales, y por último elementos auxiliares y complementarios (Quiñones, 2005).

Quiñones Merino (2005) refiere que los elementos materiales constituyen los soportes básicos del resto de elementos, refiriéndose al espacio y a los recursos que aseguran el desarrollo de las actividades académicas en las mejores condiciones. Los elementos personales son los factores más importantes porque se refieren al capital humano, esto incluiría al profesorado, el alumnado, el personal de administración y servicios. Los ele-

³ La provincia llevó el nombre de Santa Clara desde 1878 por Real decreto del gobierno español hasta 1940, cuando fue nombrada "Las Villas" en la Constitución de 1940. Su capital fue la ciudad de Santa Clara y sus límites geográficos no coinciden con los que ocupa hoy día la provincia que lleva por nombre Villa Clara, aunque mantiene la misma capital. Se encontraba al centro del país y abarcaba lo que, según la división política-administrativa actual, comprende parte de la Ciénaga de Zapata en la provincia de Matanzas y lo que hoy son las provincias de Villa Clara, Cienfuegos, Sancti Spiritus y Ciego de Ávila, un territorio bastante extenso. La provincia de Santa Clara era mayoritariamente una región azucarera con capital doméstico cubano-español en manos de familias poderosas que mantuvieron estrechos vínculos con personalidades de la política local y nacional, siendo muchos de ellos mismos políticos. Este fenómeno no fue exclusivo del sector azucarero sino que también existieron vínculos políticos con ganaderos, tabacaleros y empresarios. Muchos de ellos procedían de las filas del Ejército Libertador, por lo que eran veteranos de las guerras de independencia y todos estaban muy identificados con sus orígenes y tenían profundos lazos con la provincia, lo que los llevaba a preocuparse por el desarrollo de la misma (véase Sánchez y Maura, 2006).

mentos formales y funcionales son aquellos que posibilitan el desenvolvimiento de las actividades cotidianas, tales como el sistema escolar, la planificación, el clima disciplinario, la participación de los órganos de gobierno, el horario, la evaluación, las relaciones humanas, entre otros. Por último los elementos auxiliares y complementarios son las actividades extraescolares, las relaciones centro-comunidad y los servicios de apoyo externo. Estos elementos serán abordados en la investigación sin seguir este orden de aparición.

Para realizar la investigación se trabajó con el método histórico-lógico, lo que posibilitó el estudio de la organización escolar de la Escuela Normal de Santa Clara en el periodo de 1916 a 1935. Se utilizó también el método analítico-sintético, en cuanto se requirió descomponer todas las estructuras de dicho centro docente, para establecer sus relaciones y explicar de forma sintética los principales aspectos de su organización escolar. Así mismo se requirió del método inductivo-deductivo para lograr obtener un conocimiento generalizado sobre el objeto de estudio y demostrar su validez mediante la lógica, pero sobre la base de la interpretación de fuentes primarias de información.

La triangulación de dichas fuentes fue imprescindible durante todo el proceso de análisis documental. Las principales fuentes de información fueron las documentales, por lo que se ofrecen datos inéditos. Destacan entre dichas fuentes las *Memorias circunstanciadas de la marcha de la Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara* en sus diferentes cursos académicos y las *Gacetas Oficiales de la República de Cuba*, que se encuentran conservadas en el Archivo Histórico Provincial en la ciudad de Santa Clara en Cuba.

La organización escolar en la Escuela Normal de Santa Clara (1916-1935)

La Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara se inauguró –en la calle del Paradero, frente al parque de los Mártires, próximo a la estación de ferrocarril– el 21 de octubre de 1916 (Quesada, 1941) en la capital provincial de mismo nombre. El acto fundacional se realizó con la presencia de figuras relevantes de la provincia como el alcalde municipal, representantes del ayuntamiento, representantes de la Junta de Educación, representantes de todos los centros docentes de la ciudad, el superintendente provincial de Escuelas, el reducido claustro y estudiantado de la Escuela Normal en pleno, así como la prensa local y capitalina, estas últimas con la misión de recoger para la posteridad el significativo hecho.

El local que se acondicionó para instaurar la Escuela Normal fue el edificio que había funcionado como cuartel municipal de Santa Clara durante los tiempos de la colonia y que venía desempeñándose desde la ocupación norteamericana en 1899 como colegio público. Al fundarse la Escuela Normal, dicho colegio público fue reconocido como Es-

cuela Primaria Anexa a la Normal, para la realización de las prácticas profesionales de los normalistas, y continuó funcionando en el mismo edificio (García, 1918). Debido a su antigua función, el inmueble tuvo que ser reconstruido en su totalidad, según prescribía la ingeniería pedagógica de la época, de modo que sirviera a su nuevo propósito.

La ingeniería pedagógica es el conjunto de conocimientos y elementos que los docentes aplican para la construcción y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, de modo que la calidad de este quede garantizada. Para lograr esto se necesita tener en cuenta los planes de estudio, los programas de clases, las necesidades que presentan los alumnos y los recursos con los que se cuenta en relación al cumplimiento de los objetivos, las tareas y la evaluación. En este sentido, la ingeniería pedagógica de la época requería que el edificio donde se encontraran las escuelas Normales tuviera habilitada una serie de locales que complementaran el proceso educativo de los futuros maestros, dígase salas de conferencias, bibliotecas, gabinetes, laboratorios, museos, aulas amplias, ventiladas e iluminadas de forma adecuada. Como se señaló con anterioridad, el edificio de la Normal de Santa Clara necesitaba ser remodelado con base en estas necesidades.

Las obras fueron financiadas por el Consejo Provincial y por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Para 1918 se había reedificado la entrada de la Escuela Normal, dos de sus alas, y se había construido una sala de conferencias, aulas, oficinas, una biblioteca, los gabinetes de Física, Química e Historia Natural, el laboratorio de Psicología y el Museo Pedagógico (Andino, 1919), y para 1920, apenas dos años después, los arreglos realizados cubrían las necesidades docentes más apremiantes, pero se necesitaba dotar a la escuela de los departamentos aún faltantes, entre los que cabe mencionar un salón de actos. Sin embargo, a partir de ese año las obras tuvieron que ser suspendidas por la precaria situación del tesoro nacional y por ende del gobierno provincial, que debía sufragar los gastos del centro (García, 1921).

Durante el segundo periodo presidencial de Mario García Menocal entre 1917 y 1921 las condiciones económicas que habían favorecido la creación de las escuelas Normales cambiaron. Al finalizar la Primera Guerra Mundial los países productores de azúcar de remolacha ocuparon nuevamente su lugar en el mercado internacional, trayendo de vuelta la competencia en la venta del producto. La aguda crisis económica-financiera que se produjo en Cuba a partir de 1920 bajo la presidencia de Menocal se extendió durante todo el gobierno de su sucesor Alfredo Zayas, afectando todas las esferas de la sociedad. El presupuesto general del tesoro nacional sufrió una drástica rebaja en esos años (Colectivo del Instituto de Historia de Cuba, 2004) y, por consiguiente, también fue reducido el de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Por tanto, durante casi toda la década de 1920 el escenario no fue propicio para el desarrollo de las escuelas públicas que, como las Normales, eran financiadas por el gobierno.

Fue hasta el curso 1926–1927 cuando se volvió a destinar créditos con el propósito de continuar la reconstrucción del inmueble que ocupaba la Normal de Santa Clara (García, 1927), haciendo sentir entonces la mejoría económica del gobierno de Gerardo Machado. Durante su primer periodo presidencial se elevó el presupuesto de Instrucción Pública a más de 15,000,000 de pesos, el más alto que había tenido hasta el momento (Guerra, 1954), aunque seguía siendo insuficiente para resolver los problemas educacionales existentes en el país.

A pesar de los inconvenientes, la Escuela Normal de Santa Clara comenzó a funcionar aún en construcción desde el propio año de su apertura. Sus puertas se abrieron en octubre de 1916 a los primeros normalistas, como muestra de las ansias por mejorar el magisterio a nivel regional, la voluntad del profesorado y de los alumnos, además de la necesidad real de maestros en la provincia. Su apertura significó un paso de avance en la evolución de la educación y un motivo de orgullo para los santaclareños por tener la cuarta escuela Normal fundada en el país.

La matrícula que tuvo la Escuela Normal en sus primeros años de funcionamiento fue de cincuenta estudiantes, como prescribía el artículo VII de la sección segunda de la Ley de creación de Escuelas Normales (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915). Los exámenes de ingreso a la institución, según se puede observar en sus memorias anuales de cada año académico durante el periodo que se estudia, se realizaban en los primeros días de septiembre. Los aspirantes debían tener cumplidos catorce años de edad, poseer una intachable moralidad, no presentar defectos físicos que les imposibilitaran ejercer el magisterio⁴ y ser aprobados por un tribunal, requisitos que establecía la propia ley de 1915.⁵

⁴ El reglamento general para las Escuelas Normales de Cuba no especifica a qué se refiere con “intachable moralidad” o cuáles defectos físicos imposibilitaban para ejercer el magisterio, sobre ello solo establece que para demostrar estos aspectos los aspirantes debían anexar a la solicitud de admisión un certificado de buena conducta extendido por el alcalde municipal de su término de residencia o por dos personas de notoria respetabilidad, así como un certificado de buena salud expedido por un facultativo y visado por la jefatura local de Sanidad correspondiente. Si el aspirante era menor de edad, estos documentos debían estar firmados también por los padres o tutores legales. Además de esto, el reglamento establecía que aún teniendo un certificado médico se podía negar el ingreso a aquel aspirante que presentara defectos físicos que el tribunal considerara que no debía poseer un maestro. Por lógica, se asume que los aspirantes debían gozar de buena reputación, ser disciplinados, honrados, ser buenos ciudadanos que cumplieran las leyes, así mismo no debían poseer dificultades visuales, auditivas o del habla, puesto que estos sentidos son indispensables en la labor diaria del maestro.

⁵ La Ley sobre creación de Escuelas Normales en Cuba, dictada el 16 de marzo de 1915, fue aprobada por el Congreso y por el entonces presidente Mario García Menocal, bajo la legislación de la Constitución de 1901 que fue establecida tras el fin del colonialismo español y la intervención estadounidense, precisamente como una condición para que cesara la intervención al determinarse las relaciones que a partir de entonces mantendría Cuba con Estados Unidos, las cuales fueron anexadas a la Constitución en forma de enmienda. Durante la colonia habían existido en Cuba tres escuelas Normales en La Habana, pero estas desaparecieron antes de que finalizara el colonialismo y solo constituyen un antecedente de las Normales que se crearon por la ley de 1915.

Este tribunal de examen de ingreso –constituido por tres profesores del centro– examinaba todas las materias que comprendían los estudios de primaria. Una vez realizados los exámenes se elegían las mejores cincuenta notas entre todos los aspirantes presentados. En este proceso de admisión presentaban beneficios los bachilleres que hubieran solicitado plaza, puesto que ellos estaban exentos de examen de ingreso. Así mismo, los estudiantes reprobados del curso anterior tenían preferencia por encima de los aspirantes, porque tenían derecho a repetir las materias suspensas. Esta situación complejizaba el acceso al ingreso en la institución para los jóvenes provenientes de las capas pobres de la provincia, puesto que se privilegiaba a los de clase media o alta que habían podido cursar estudios de bachiller y que no necesitaban competir por un lugar en la escuela Normal.

Los exámenes ordinarios y extraordinarios de grado se realizaban en los meses de junio y septiembre respectivamente. Dichos exámenes consistían en tres pruebas: escrita, oral y práctica. Para el examen práctico los normalistas debían impartir una clase, señalada con anticipación, delante de un tribunal. Los estudiantes que repitieran curso debían examinarse solo en las asignaturas suspensas, pero debían asistir como oyentes a todas las demás. El 25 de junio de 1923 por Decreto no. 1056 se permitió a los estudiantes normalistas arrastrar una asignatura, siempre y cuando hubieran obtenido en las demás una calificación de tres puntos y medio como mínimo (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1923), de esta forma podrían graduarse tras los cuatro años de carrera como estaba estipulado. Esto se debió al aumento de la población escolar y por tanto a la creciente demanda de maestros primarios que presentaba no solo la región sino el país en general.

Los datos arrojados por el censo efectuado en 1919 demuestran que la población santaclareña había aumentado en un 35,4%, lo que significa un crecimiento de 14,05%, en comparación a los datos ofrecidos por el censo de 1907. El censo también mostraba que el 88,42% de los niños menores de diez años en la provincia no asistía a la escuela y solo lo hacía el 7,57% de los mayores de esa edad. En todos los censos realizados hasta ese momento la provincia de Santa Clara se encontraba entre las más densamente pobladas del país (O’Farrill, 2010).

Existía una carencia de maestros primarios a nivel nacional, debido a múltiples motivos. Entre dichos motivos se encontraban los sueldos establecidos –que, en opinión de Guerra Sánchez (1954), eran desastrosos y alejaban del magisterio a los elementos más entusiastas y competentes ante la falta de estímulos–, así como la escasez de centros formadores para cubrir la necesidad de todas las provincias del país. La necesidad de aumentar los centros formadores ante la creciente demanda se reflejaba en Santa Clara con mayor fuerza por las características demográficas mencionadas.

Con generalidad se presentaban y aprobaban los exámenes de ingreso más de cincuenta jóvenes, lo que provocó que cada vez resultara más difícil y competitivo acceder a la escuela. La alta solicitud de ingreso responde principalmente a que la enseñanza Normal funcionaba como una de las pocas vías de movilidad social para las clases más pobres de la población. Esta situación, y la presión popular por la falta de maestros, llevaron a que en 1926 por Ley de 17 de febrero se modificara lo establecido sobre la capacidad de matrícula. De esa forma se aumentó la inscripción a setenta y cinco. No obstante, la situación llegó a tal punto que en el curso de 1927-1928 quedaron aprobadas y sin plazas en Santa Clara sesenta aspirantes, por encima de la cantidad máxima. Ello indujo a que Juan Antonio Vázquez Bello, gobernador de la provincia en aquel entonces, gestionara ante la Secretaría de Instrucción Pública para que se admitieran también a dichas muchachas en la escuela (García, 1928).

La solicitud de aumento de plazas no fue exclusiva de Santa Clara, pero era esta provincia la que más necesidad de maestros presentaba. Esto se debe, además de las causas de aumento poblacional mencionadas, a la apertura de las Escuelas Primarias Superiores en 1927, pues fue en Santa Clara donde más escuelas de este tipo se crearon.⁶

Debido a esto se aprobó en octubre de ese mismo año el Decreto no. 1527 (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1927) que permitía al secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes ampliar el ingreso de estudiantes, según las necesidades de cada provincia, siempre y cuando su profesorado –de manera gratuita– asumiera en horarios extraordinarios la enseñanza de los estudiantes añadidos a la matrícula establecida. Con la puesta en práctica de este decreto se logró el pedido del gobernador Vázquez Bello, obteniendo como resultado final 156 normalistas inscritas en el primer año del curso 1927-1928.

Debido a ello el secretario del ramo, general José B. Alemán, resolvió nombrar un nuevo cuerpo de profesores, algunos del mismo centro y otros de la Escuela Normal de Camagüey, para formar un grupo adjunto. Estos profesores trabajaron horas extraordinarias de forma voluntaria, a pesar de que no se contaba con presupuesto para establecer nuevos salarios como establecía el decreto, solo por amor a la profesión. Sin embargo, más tarde la administración de la Escuela Normal pudo establecer un salario para ellos (Vázquez, 1932).

Luego, a partir de 1933, debido a la continua presión popular y estudiantil, se lograron algunos aumentos circunstanciales en las inscripciones (García, 1980). Aun así, el número de normalistas graduados no fue suficiente para cubrir la falta de maestros en las escuelas,

⁶ Las Escuelas Primarias Superiores fueron creadas por Decreto no. 1877 publicado en la Gaceta Oficial del 9 de diciembre de 1926. En 1927 ya existían 26 establecimientos de este tipo: cuatro en la provincia de Pinar del Río, cinco en La Habana, cuatro en Matanzas, seis en Santa Clara, tres en Camagüey y cuatro en Oriente.

sobre todo debido al aumento de la población escolar ya tratada con anterioridad y que continuó creciendo en los años siguientes. No obstante, su formación presentaba un gran valor porque aliviaron de manera estable la necesidad de maestros en la provincia.

Una vez admitidos los jóvenes normalistas recibían una amplia preparación, no solo a nivel intelectual. Se mantenían en estrecho vínculo con los espacios políticos y ramos económicos fundamentales de su provincia, a través de actos públicos y eventos deportivos bajo las normas del Reglamento General para las Escuelas Normales de la República, dictado el 4 de diciembre de 1915 por Decreto no. 1624. El mismo fue modificado en varias ocasiones durante el periodo estudiado.

Los cambios más significativos del reglamento en el periodo abordado fueron los realizados el 25 de junio de 1923 por Decreto no. 1056 y el primero de octubre de 1927 por Decreto no. 1749. Estos decretos fueron dictados por el secretario de Instrucción Pública José B. Alemán. Su intención era reglamentar las actividades de las escuelas Normales del país para mejorar su funcionamiento. Aun así, no se eliminaron todas las dificultades porque las modificaciones realizadas no eran esenciales,⁷ sino que consistían en cambios en la admisión de estudiantes en estos centros docentes y el arrastre de asignaturas. Los cambios realizados solo cambiaban aspectos que respondían a la necesidad de acrecentar la formación de maestros y graduarlos con inmediatez, y tenían más que ver con el contexto histórico que con el interés del perfeccionamiento académico.

La matrícula de la Escuela Normal de Santa Clara disminuía o aumentaba con regularidad. Las principales causas de bajas eran ocasionadas por enfermedades, lejanía de los hogares, difícil situación económica familiar y la pérdida del año académico por no vencer todas las asignaturas. Al analizar los datos de matrículas y graduados que aparecen en las memorias anuales de la institución se puede observar que en el periodo abordado la rebaja más drástica que se presentó fue durante los cursos 1920-1921 y 1929-1930, coincidiendo estos cursos con los periodos de crisis económicas vividas en el país y las afectaciones que las mismas tuvieron sobre los alumnos.

Se debe tener en cuenta que los normalistas provenían de diferentes clases sociales, pero en lo fundamental de las más pobres, y que procedían de todos los municipios y pueblos de una provincia bastante extensa. Además, hasta 1923 en la Normal de Santa Clara se formaron también los maestros de la provincia de Camagüey, pues fue hasta ese año que se inauguró la Escuela Normal de Puerto Príncipe. La estaba en Santa Clara conllevaba gastos de traslado, alojamiento, alimentación, entre otras necesidades, dado

⁷ Las modificaciones realizadas al reglamento no eliminaron las principales dificultades que presentaron las escuelas Normales, relacionadas con la falta de coordinación y unidad de los programas de clase a nivel nacional, la falta de proyección de los planes de estudio a las necesidades regionales, la inestabilidad de la dirección nacional, entre otras (véase Torres et al., 2021).

que las escuelas Normales presentaban un carácter externo. En los años de crisis la permanencia en este centro docente tuvo que volverse imposible para los estudiantes más carentes de recursos.

Durante el periodo analizado el mayor número de estudiantes matriculados fue en el curso 1927–1928, en medio de la recuperación económica del gobierno de Machado y previo a la crisis económica de 1929. En los primeros diecinueve años que funcionó la Escuela Normal de Santa Clara llegó a graduar un aproximado de 390 normalistas que, aunque insuficientes, desempeñaron un importante papel en el magisterio regional⁸ y aplacaron la situación que presentaba la provincia para cubrir las plazas de maestros primarios.

En cada una de las memorias anuales se refleja el constante seguimiento de la asistencia a clases. El porcentaje por año de la asistencia con relación a la matrícula durante este periodo nunca fue menor al 95%. No se hace alusión a ninguna falta colectiva entre 1916 y 1930, alabándose la asistencia regular de todos los estudiantes y que las ausencias eran justificadas. Así mismo se recogen las causas de estas ausencias, siendo las mismas enfermedades y dificultades para trasladarse debido a condiciones climáticas o económicas. Después de 1930 la situación cambió. Aunque se carece de cifras exactas del porcentaje de ausencias en los primeros cinco años de esa década, es de deducir la existencia de ellas debido a la participación normalista en las luchas de la etapa.

En diciembre de 1930 la Escuela Normal de Santa Clara fue clausurada, al igual que las del resto del país, por orden del presidente Gerardo Machado, debido a la agitación estudiantil contra su gobierno y a las huelgas en la provincia, con activa participación normalista (Quesada, 1941). Inicialmente el cierre fue establecido por un corto tiempo, pero por decretos del 1 de julio de 1931 y del 24 de septiembre de 1932, Machado prolongó la clausura por la persistencia en la actitud de los normalistas cubanos (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1932a).

A su reapertura en octubre de 1933 –tras la caída de Machado–, por decretos de diciembre de 1933 y de agosto de 1934 se efectuaron cursillos de cuatro meses en las escuelas Normales, con el fin de que el estudiantado recuperara en el menor tiempo posible los años escolares que habían perdido durante la clausura (Secretaría de Instrucción Pública y

⁸ Muchos de los normalistas santaclareños se convirtieron en figuras reconocidas por su labor en la sociedad, ya sea por el trabajo en las diferentes aulas rurales y urbanas de la provincia, por su superación y la obtención de plazas en los centros docentes más importantes de la provincia, o por su labor social e incluso política. Son de destacar normalistas como Margot Machado Padrón, fundadora del Colegio Lincoln, de gran reconocimiento en Santa Clara, y Emma Pérez, directora de la revista *Villaclara* y activista social por los derechos de la mujer. En cualquier caso, aquellos que no sobresalieron socialmente siempre contaron con el prestigio que les daba ser normalistas y contribuyeron a la formación de varias generaciones de santaclareños con su labor cotidiana en las aulas de la provincia. Después de 1959 una gran parte de los normalistas también se sumaron a la campaña de alfabetización, gracias a la cual se declaró a Cuba país libre de analfabetismo en 1961 (véase Águila et al., 2011; O’Farrill, 2010; Pardo, 1952; Sánchez y Maura, 2006).

Bella Artes, 1933, 1934). Estos denominados "cursillos" comprendían de forma sintetizada los contenidos que se debían abordar en cada año académico, por lo que resumían cursos de diez meses en cuatro. En comparación con un curso académico normal, los cursillos, por lógica, resultaban menos importantes en cuanto a que la preparación que recibían los alumnos era agitada y recargada. No obstante, los cursillos respondían a las necesidades del contexto. Dichos cursillos se extendieron hasta el 15 de enero de 1935.

Dos meses después se clausuró nuevamente la institución, junto a las escuelas Normales de Matanzas y Oriente, por lo que restaba del curso escolar 1934-1935 (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1935), debido a la resonancia que alcanzaron las acciones normalistas en la ciudad durante la huelga general de marzo de 1935. La institución fue intervenida militarmente al reabrir para el siguiente curso.

Según la Ley de creación, los recursos humanos de cada escuela Normal estarían integrados por el personal docente –profesores titulares, adjuntos y auxiliares–, el personal administrativo –director y vicedirector– y el personal de servicio, que estaba integrado por un secretario, un mecanógrafo, un conserje, un portero, un obrero experto y dos sirvientas. La ley instituía además la contratación de solamente cuatro profesores auxiliares, que atenderían la biblioteca, los gabinetes de Física y Química y los laboratorios (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915).

Pese a lo estipulado legalmente, la Escuela Normal de Santa Clara contó a partir de 1920 con un profesor auxiliar para casi todas las cátedras que poseía –a las que se hará referencia más adelante–, e incluso con uno de cada sexo para aquellas cátedras que requerían de enseñanza diferenciada para hombres y mujeres. Además contó con una bibliotecaria, ayudantes para trabajos manuales y de gabinetes –que en ocasiones asumían cátedras como profesores sustitutos– y tres sirvientas. Esto se puede comprobar en las memorias anuales que en cada año académico se redactaban a modo de informe del transcurso del curso.

La causa de la existencia en la Escuela Normal de Santa Clara de este capital humano por encima del establecido prueba que, a pesar de las constantes lamentaciones sobre la falta de recursos financieros, la institución podía amortizar el costo de un personal por encima del normado, lo cual también demuestra el interés del gobierno provincial en dicho centro docente. Se debe tener en cuenta que Santa Clara era una región de élite económica que se interesaba por la instrucción, de ahí que su gobierno invirtiera en los centros educacionales de mayor impacto social para demostrar el esplendor económico del territorio. Esto se lograba gracias a la ayuda de connotados políticos que desviaban fondos con estos fines (Águila et al., 2011).

Para el cargo de director se elegía entre los profesores titulares de la Normal al más capacitado para desempeñarlo. El profesor elegido debía permanecer en el puesto du-

rante dos años consecutivos y no podía ser reelecto hasta pasados otros dos años, según establecía la ley por la que se fundaron las Escuelas Normales (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915). La entrega de la dirección debía hacerse en un acto público en el cual era necesaria la presencia de varias autoridades y de la prensa.

El primer director de la Escuela Normal de Santa Clara fue el doctor Manuel García Falcón, quien desempeñó dicha función en tres periodos: 1916–1918, 1920–1922 y 1926–1928 (Quesada, 1941). García Falcón fue uno de los profesores más prestigiosos del centro. Como primer director, fue el encargado de organizar la institución. Bajo su supervisión la Escuela Normal obtuvo excelentes resultados académicos. En solo dos años consiguió levantar las aulas, laboratorios y museos que se necesitaban. Bajo su cuidado también se organizó la Primaria Anexa y se encargó de proveer de textos a los alumnos, con la recopilación de sus propias lecciones en libros mimeografiados, lo que agrandó a la vez su producción didáctica.

El doctor Alberto Andino Porro ocupó el puesto durante los cursos de 1918–1920 y 1930–1932. En el primer periodo logró continuar la reedificación de la escuela, siendo uno de sus principales aportes el enriquecimiento del gabinete de Historia Natural. En el segundo periodo, sin embargo, la Normal casi no funcionó debido a la clausura a nivel nacional de diciembre de 1930. El doctor Antolín García Álvarez fue elegido por unanimidad de sus compañeros para dirigir la escuela entre los años 1922 a 1924. Fue sustituido por el doctor Ricardo Figueroa Bello para el periodo 1924–1926. Desde 1928 hasta 1930 ocupó la dirección el doctor Alejandro Portero Ferrer (Quesada, 1941). Todos ellos desempeñaron su cargo sin que se les cuestionaran errores cometidos en el proceso, y obtuvieron felicitaciones de las autoridades pedagógicas por los resultados obtenidos.

El doctor Antonio Azel Stefano asumió la dirección en el complejo año de 1932, en medio de los peores momentos del machadato, y no llegó a cumplir sus dos años de dirección –en los que el centro no funcionó– puesto que en agosto de 1933, tras la caída del tirano, fue retirado de su cargo. Fue remplazado por la señora María Josefa Vidaurreta de Marinello, quien fue electa por una comisión conjunta de profesores y alumnos. Desempeñó este cargo hasta 1934 cuando, tras la caída del Gobierno de los Cien Días, la Junta de Educación provincial prohibió la participación de los estudiantes en el gobierno del plantel, ante lo cual presentó su renuncia (Quesada, 1941). A raíz de esto el doctor Emilio Ballagas Cubeñas ocupó la dirección de la Escuela Normal hasta 1936 (Méndez, 2020).

El mayor mérito del periodo de dirección de la señora Vidaurreta de Marinello estuvo, más que en lo curricular, en la presencia de los ideales radicales y comunistas en la Escuela Normal con la depuración del profesorado conservador y la incorporación de nuevos elementos de izquierda, que imprimieron fuerza en las luchas revolucionarias del periodo. Además es de destacar que fue la primera vez que el director de la escuela resultaba electo

con la aprobación de los estudiantes, a la vez que su nombramiento constituyó también un significativo paso de avance en las luchas feministas de la provincia, al convertirse en la primera mujer directora de la Escuela Normal.

De forma general, se puede afirmar que cada uno de los catedráticos que ocuparon el cargo de director de este centro entre 1916 y 1935 cumplió íntegramente las leyes, reglamentos y orientaciones realizadas por Ramiro Guerra, Arturo Montori, Alfredo Miguel Aguayo, Leopoldo Kiel –inspector de Escuelas Normales del país– y otras figuras de la intelectualidad pedagógica nacional, con quienes mantuvieron siempre un positivo intercambio de opiniones. Estos factores fueron imprescindibles para la adecuada organización del sistema normalista en la provincia, a lo que también se suma la importante trayectoria profesional con que ya contaban dichos directores.

Los catedráticos contratados contaban con reputación profesional e intachable comportamiento moral, y gozaban de reconocimiento social. Debían tener más de veintiún años de edad, además de poseer el título de Doctor en Pedagogía expedido por la Universidad de La Habana, el de Maestro Superior dado por las extinguidas escuelas Normales de Guanabacoa, La Habana o por alguna española, aunque también se aceptaban los de doctor en Filosofía y Letras o en Ciencias y Medicina, o el de Ingeniero Agrónomo (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915).

Entre 1916 y 1933, de los trece profesores titulares del centro siete eran doctores, solo los especiales –quienes atendían en las escuelas las asignaturas especializadas como Música y Canto, Trabajos Manuales, Labores Femeninas, Educación Física– no estaban obligados a poseer el título. La Ley de 1915 así lo admitía en su artículo XVI de la sección cuarta. De los siete profesores auxiliares solo dos eran doctores, y se mantenía la misma cifra entre los doce adjuntos, por lo que los profesores con grado de doctor representaban el 34,3% del total del claustro. El centro contó con un mayor número de doctores hasta 1929, cuando se agregaron los profesores adjuntos. Los profesores adjuntos y auxiliares eran en su mayoría recién graduados de este mismo centro (Torres, 2018). Por una parte, se debe considerar que solo existía una Universidad en La Habana, por lo que el acceso a la misma era difícil ante la cantidad de aspirantes de todo el país, y por otra parte, la condición pobre de algunos de ellos les impedía aspirar a estudios universitarios.

Después de 1933, como resultado del proceso de depuración del claustro que se efectuó en dicho año hubo un sutil aumento con la incorporación de nuevos profesores auxiliares y adjuntos que ya poseían el grado científico de doctor. Dado que no se tiene claridad sobre todos los cambios ocurridos en el profesorado a partir de ese año, se estima que los doctores representaron, desde entonces, aproximadamente un 38,23% del total (Torres, 2018).

Las mujeres constituyeron la mayoría dentro del profesorado, con un total de 21 profesoras. Solo cinco de ellas eran titulares para materias especializadas, mientras que el resto eran auxiliares y adjuntas. De todas ellas, solo tres eran doctoras. Después de 1933 las mujeres continuaron siendo mayoría y también creció, aunque de forma muy leve, el número de doctoras a cinco (Torres, 2018).

Era común en la época que las mujeres se encargaran de las labores manuales mientras los hombres estudiaban las ciencias en la universidad. Las profesoras auxiliares y adjuntas ocupaban cátedras tanto para materias teóricas como prácticas, pero las funciones de estas categorías eran velar por la correcta realización de las prácticas de sus respectivas asignaturas o sustituir a los titulares ausentes, por lo que no tenían una gran carga docente. Al comparar la cantidad de mujeres titulares y doctoras que existían en la institución con la cantidad de hombres que poseían los mismos grados se observa una diferencia gigantesca, teniendo en cuenta que eran las féminas quienes constituían la mayoría del profesorado.

Esto evidencia la desigualdad de género existente en la sociedad de esos años y los obstáculos que enfrentaban las mujeres para triunfar laboralmente. Estas desigualdades fueron una de las dificultades que presentaron las escuelas Normales del país, reflejo de la sociedad de la época.

La Escuela Normal de Santa Clara contó desde su apertura con doce cátedras, que fueron dadas en oposición a los profesores que defendieron su propiedad frente a un tribunal. La cátedra I correspondía a las asignaturas de Gramática y Composición, Elocución, Literatura cubana y española; la II a Aritmética, Nociones de Álgebra y Geometría; la III concernía a las asignaturas de Historia Natural, Agricultura, Física y Química. La cátedra IV abarcaba las materias de Historia, Geografía e Instrucción Moral y Cívica, mientras la V atendía lo referente a Estudios Pedagógicos, Lógica, Psicología, Psicología Infantil, Metodología, Higiene Escolar y Práctica Escolar.

La VI correspondía a Idioma Francés o Alemán y la VII a Idioma Inglés. La Escuela Normal de Santa Clara se mantuvo sin profesor de francés y alemán hasta 1921, es decir, durante cinco cursos, debido a la falta de profesores capacitados. La falta de profesores era un mal que afectaba al país en general, según Ramiro Guerra (1954), que no concernía solo a los idiomas sino a todas las materias y que provocaba que las escuelas tuvieran cátedras sin cubrir durante varios cursos. Esta falta de profesores se evidencia en los anuncios regulares que se publicaban en las Gacetas Oficiales de la República para cubrir cátedras en diferentes escuelas Normales del país.

No obstante, la formación de los maestros normalistas de la región solamente se afectó durante tres años, puesto que los primeros dos cursos no recibían estas asignaturas. Los daños tampoco fueron severos, puesto que las cátedras referentes a asignaturas de mayor

peso en el currículo fueron cubiertas en Santa Clara desde su apertura, lo que en este caso sería una particularidad con respecto a las demás Normales de Cuba.

La cátedra VIII comprendía los estudios de Dibujo lineal y natural, Caligrafía y Elementos de Modelado, y la cátedra IX abarcaba Anatomía, Fisiología e Higiene, Educación Física, Juegos y Deportes. Hasta el curso 1920-1921 la plaza de estas mismas asignaturas para mujeres quedó vacante, por lo que el profesor para varones la asumió de manera gratuita hasta la contratación de la doctora correspondiente. La cátedra X agrupaba las asignaturas Teoría de la música, Solfeo y Coros, y la asignatura de Trabajos Manuales concernía a la cátedra XI, que además comprendía Economía Doméstica para las mujeres. A pesar de ser una escuela mixta, se hace evidente una vez más una diferenciación de géneros para asignaturas como Anatomía y Trabajos Manuales, las cuales eran impartidas por un profesor del sexo correspondiente al de los alumnos que la recibían.

La cátedra XII correspondía a los Estudios Especiales de *Kindergarten*, pero esta solo funcionó durante los dos primeros cursos y se mantuvo vacante hasta su desaparición. La ley por la que fueron creadas las Escuelas Normales establecía que este grupo sería opcional para aquellas alumnas que desearan recibir el título de maestra normal de *Kindergarten* y que estos estudios quedarían a cargo de cada escuela Normal. Para ello se debía habilitar un aula de este tipo en la Primaria Anexa (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915).

Si se tiene en cuenta que nunca se llegó a formar un aula en la Anexa con estos fines, que la cátedra se mantuvo vacante, y que no se contrató al profesor titular y auxiliar de esta materia, se podría concluir que no hubo aspirantes a dicho título. Además no existe evidencia en ninguna memoria anual de que se presentaran candidatas al mismo. Se debe considerar también la intención que se tenía en la ciudad de crear una Escuela Normal de *Kindergarten*, de ahí el hecho de que a partir del curso 1918-1919 la Escuela Normal se quedó con solo once cátedras, a pesar de que la Normal de *Kindergarten* tardó varios años más en materializarse.

Los profesores titulares de los grupos I, II, III, IV, V, VIII y IX de la Escuela Normal recibían cada uno un salario anual de 2,000 pesos, mientras los de las cátedras restantes obtenían 1,500 pesos. Los profesores auxiliares percibían haberes de 1,080 pesos. El director recibía, además, 600 pesos anuales, y el secretario 300 (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915). Si se comparan con los sueldos de los maestros de otras escuelas públicas, estos sueldos –que consistían en un aproximado de 166 pesos mensuales para los más altos y 90 para los más bajos– resultaban elevados. En La Habana el salario máximo de un maestro de escuela pública alcanzaba los 75 pesos, mientras en el resto del país los sueldos oscilaban entre 60 y 50 pesos (Ramírez, 2011).

Los profesores de la Anexa estaban sujetos a los sueldos de maestros de escuelas públicas, pero a partir de 1918 se les asignaron gratificaciones extras de 300 pesos anuales (Cámara de Representantes, 1918). Estos sueldos debían permitir que los catedráticos de la Normal llevaran un nivel de vida holgado. Teniendo en cuenta también que se relacionaban con la élite de la sociedad santaclareña en las asociaciones a las que pertenecían, como el Ateneo, el Liceo, el Club Rotario, la logia El Progreso, entre otras, pues es lógico llegar a esta conclusión.

El estallido de la crisis económica mundial capitalista de 1929 con sus funestos resultados para Cuba cambió esto de forma significativa, lo cual se constata con el hecho de que los maestros recibieron una rebaja del 50% de sus salarios en noviembre de 1932 (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1932b), hasta dejar de percibirlos en su totalidad al final del machadato. Los profesores de Santa Clara sufrieron esta rebaja al igual que los del resto del país, lo que se confirma a partir de las huelgas realizadas en la ciudad con participación de los estudiantes normalistas que apoyaron las demandas profesoras en ese periodo.

Por otra parte, las Escuelas Normales debían dedicar de su presupuesto unas consignaciones para becar todos los años a un profesor y a dos alumnos graduados en dicho curso en Estados Unidos o Europa. La actividad tenía como objetivo realizar estudios sobre las materias estudiadas y fomentar la superación profesional. La misma estaba establecida por la ley del 16 de marzo de 1915 en el artículo XXVIII (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915). La designación del profesor a becar se realizaba de forma secreta y por mayoría de voto. Primero se debía elegir a los profesores titulares y adjuntos, solo después de que todos los de esta categoría obtuvieran su beca podían ser elegidos los auxiliares.

Pudieron disfrutar de estos viajes a Estados Unidos los profesores titulares de la Escuela Normal de Santa Clara Emilia Nín y Rodríguez en 1917, Natalia Pomares de Ayala en 1919, Alejandro Portero Ferrer en 1920 y Alberto Andino Porro en 1921. No existen referencias de que se becara a algún estudiante, así como se carece de pruebas para afirmar que otros profesores hayan sido becados durante el resto del periodo abordado. Después de 1921, a causa de la crisis y la reducción de los créditos para financiar estos centros debió de suspenderse la parte dedicada a estos propósitos, lo que demuestra la ausencia de mención de dichas becas en la modificación realizada al Reglamento General de Escuelas Normales en 1923. Aunque se vuelve a hacer referencia a ellas en el nuevo arreglo del Reglamento en 1927, solo se conoce del viaje realizado por Antolín García Álvarez en 1929 a Europa como representante de Cuba en el V Congreso de Escuelas Nuevas de Elsinore, Dinamarca.

La Normal de Santa Clara debía presentar, según el artículo XII del Reglamento, un horario confeccionado por la dirección, que presentara una correcta distribución del tiempo

y del trabajo para cada año. Este exigía que las materias de un marcado carácter teórico ocuparan la mañana, y las de carácter práctico, como Educación Física o Trabajos Manuales, la tarde (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915). Por las mañanas es más factible el estudio ya que se tiene en cuenta el grado de descanso tanto de la mente como del cuerpo, por ello el ejercicio físico y las manualidades, que requerían menos esfuerzo mental, eran destinados a las tardes, horario de mayor cansancio.

Al analizar los horarios del centro contenidos en las memorias anuales se llega a la conclusión de que el mismo no sufrió muchos cambios durante el periodo referido. Los estudiantes de primer año recibían tres turnos semanales de Aritmética, Gramática, Geografía, Anatomía e Historia Natural. El resto de las asignaturas variaban entre tres y dos turnos a la semana. Estas fueron Higiene Escolar, Dibujo, Música, Trabajos Manuales, Inglés y Educación Física. Daban un solo turno de Caligrafía. Segundo año recibía Historia, Psicología, Física, Álgebra y Gramática tres veces a la semana. Las materias que variaron fueron Dibujo, Inglés, Trabajos Manuales, Educación Física, Música y la Práctica de Observación.

Los de tercero daban Instrucción Moral y Cívica, Álgebra y Geometría, Disciplina, Química, Música, Educación Física, Trabajos Manuales, Francés, Modelado y la Práctica de clases. Los de cuarto año recibían Lógica, Francés, la Metodología para impartir todas las materias y las Prácticas Escolares. Las clases duraban cuarenta y cinco minutos y eran tres turnos de lunes a viernes por la mañana y tres por la tarde. Los sábados solo se trabajaba la sesión de la mañana. Las clases se suspendían solamente los domingos, días de fiesta o de duelo nacional, en Semana Santa y en caso de fallecer algún miembro del claustro de la Normal o su Anexa.

Las asignaturas de más peso académico presentaban el mayor número de frecuencias. Eran estas las ciencias duras y las humanísticas, pues en la escuela se potenciaban las actividades de conocimiento; mientras las materias especializadas eran las que tenían menos lecciones. Ocupaban un papel importante dentro del horario las clases de metodología y las prácticas escolares. La Escuela Normal de Santa Clara funcionó basándose en lograr una adecuada preparación de los futuros maestros primarios de la región. La organización que recibió la Escuela Normal santacolareña permitió su correcto funcionamiento, que determinó la formación de la generación de hombres que se requería.

Como parte de la vida escolar cotidiana de los normalistas también se desarrollaba una serie de actividades extraescolares que debían complementar su formación integral. Las excursiones ocuparon un lugar de importancia, puesto que durante las mismas se fortalecían en la práctica los conocimientos teóricos que obtenían en las aulas, y brindaban una oportunidad para estrechar lazos con los habitantes de los lugares que visitaban dentro y fuera de la provincia.

Como parte de estas actividades se encontraba también un gran número de actos patrióticos, culturales y deportivos. Entre dichas actividades se encontraban actos de apertura y cierre de cursos, graduaciones, toma de posesión de la dirección, homenajes a artistas y políticos de la región, galas culturales para recaudar fondos, marchas y actos patrióticos, veladas, colocación de ofrendas florales en ocasión de fechas históricas nacionales y locales, encuentros deportivos con otras instituciones docentes de la ciudad y clubes deportivos locales como el Villa Clara Tennis Club, entre otras. La Escuela Normal de Santa Clara poseía una vida social muy activa, lo que también responde a los estrechos vínculos que tenía establecida la dirección de la Normal con los órganos políticos y la élite económica de la provincia, demás instituciones docentes de la ciudad y población civil en general.

Durante el desarrollo de estas actividades los estudiantes y profesores de la Normal se relacionaban con personas de diferentes clases sociales, puesto que las únicas actividades que presentaban una concurrencia limitada eran las de carácter benéfico, dado que su intención era recaudar fondos para gastos de la propia institución docente o para las acciones que realizaba la Sociedad Protectora de la Niñez con la que contaba la escuela. Esta Sociedad sufragaba gastos de los niños pobres de la ciudad, como la compra de zapatos escolares.

La Escuela Normal de Santa Clara alcanzó un gran prestigio en la provincia y en el país, lo que demuestra la adecuada organización escolar que presentó. La participación de sus profesores en congresos nacionales e internacionales, como los Congresos Pedagógicos de Cuba, el Tercer Congreso Científico Panamericano de 1924, el V Congreso Panamericano del Niño en 1927 (Peraza, 1957) y el V Congreso de Escuelas Nuevas de Elsinore de 1929 (García, 1929), ratifica el prestigio que alcanzó desde sus primeros años de creada. Su claustro de profesores contribuyó a la actualización del magisterio nacional con la publicación de numerosos textos docentes y de orientaciones como las realizadas por el doctor Antolín García Álvarez sobre el sistema de escuelas nuevas en Europa.

De igual forma colaboraban con periódicos y revistas provinciales, nacionales e internacionales; muchos de ellos fueron seleccionados para impartir clases en otras instituciones educacionales por periodos de tiempo y para ocupar puestos directivos en la Junta de Educación provincial. Tuvieron además una actividad prolifera en diferentes sociedades provinciales, nacionales y extranjeras, así como estuvieron relacionados en labores sociales y benéficas de diferente índole,⁹ e incluso tuvieron vínculos políticos tanto de izquierda como de derecha, existiendo después de 1933 una fuerte tensión dentro del centro entre los que militaban o simpatizaban con una corriente y la otra.

⁹ Para más información sobre el prestigio alcanzado por los profesores de la Escuela Normal de Santa Clara véase Torres et al., 2023.

La prensa local e incluso nacional siempre tuvo palabras halagadoras para el trabajo desempeñado por la directiva, el claustro de profesores en general y el estudiantado de la Escuela Normal de Santa Clara. El recibimiento que tenían en los diferentes pueblos y ciudades a donde iban de excursión, el apoyo brindado por los órganos del gobierno y por la sociedad civil en general de la provincia, dan fe del prestigio que llegó a tener esta institución en su época.

Conclusiones

La Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara quedó organizada por la labor de pedagogos de prestigio nacional, lo que incidió de manera positiva en el cumplimiento de la función social de dicha institución. El proceso de organización escolar no estuvo exento de dificultades, como fueron los problemas económicos que afectaron la culminación de los arreglos al inmueble, el pago de haberes al profesorado en determinados momentos y la materialización de actividades de superación; la dificultad para cubrir las plazas de idiomas y las de auxiliares; la presencia de marcadas diferencias de género en el interior del centro, reflejo de una cruda realidad social, así como la paralización u obstaculización de los procesos docentes debido a las clausuras y la intervención militar.

No obstante, logró formar maestros primarios capacitados para la región. Esto se debió a la adecuada y ordenada gestión de los elementos de la institución para favorecer los aprendizajes y propiciar la educación, evidenciada en el cabal cumplimiento de las leyes, reglamentos y orientaciones nacionales; al constante intercambio con pedagogos como Ramiro Guerra, Alfredo Miguel Aguayo o Arturo Montori y con Leopoldo Kiel, inspector de Escuelas Normales de Cuba; a la alta preparación que poseía el profesorado y a la disposición de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza en la provincia.

En el orden material, la organización escolar –como bien se apreció– presentó dificultades, pero de forma general logró adecuar el espacio que se le asignó a la ingeniería pedagógica de la época con la edificación de laboratorios, biblioteca, museos, aulas, salas de conferencias, lo que facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Normal. De igual forma contó con los recursos suficientes para impartir el proceso docente, ya fuera porque el gobierno provincial sufragara los gastos para la obtención de los mismos o porque la dirección de la Normal en colaboración con los estudiantes recaudara fondos para lograrlo.

En cuanto a los elementos personales de la organización escolar es preciso reafirmar que entre 1916 y 1935 la Escuela Normal de Santa Clara contó con un profesorado de excelentes resultados a nivel regional, nacional e incluso internacional, que demostraron su capacidad y gozaron de prestigio tanto por sus méritos laborales como por su labor social, y es meritorio señalar la participación que tuvieron algunos de ellos en el proceso

revolucionario de la primera mitad de la década de 1930. De igual manera, los estudiantes gozaron del prestigio social que les daba ser normalistas y tuvieron una activa participación en el proceso revolucionario de los años 30, dado que en su gran mayoría provenían de las capas pobres vinculadas a las tendencias más radicales de la izquierda. Muchos de ellos se convirtieron en figuras destacadas en la sociedad y cumplieron un importante papel en la formación de las generaciones siguientes del extenso territorio que abarcaba la provincia, tanto en las áreas urbanas como rurales.

Los elementos formales y funcionales quedaron establecidos con una adecuada distribución y planificación del horario, un clima disciplinario adecuado para el desenvolvimiento de las actividades cotidianas tanto docentes como extracurriculares al menos hasta 1930, después de ese año la participación estudiantil en las acciones revolucionarias dificultó el proceso, puesto que debieron enfrentar dos clausuras e incluso la intervención militar, a esto se suman las constantes tensiones entre los estudiantes y profesores de izquierda y derecha al interior del centro y las ausencias a clases durante las huelgas o manifestaciones en las que participaban. Los órganos del gobierno siempre estuvieron estrechamente relacionados con la dirección de la Normal y sus representantes participaban en todas las actividades que se realizaban en la institución docente. Por su parte, las relaciones humanas establecidas en el centro eran variadas, puesto que iban desde una fraternidad general hasta una clara discriminación de las mujeres –reflejo de la sociedad– durante todo el periodo abordado, y las lógicas tensiones provocadas por las diferencias de intereses políticos a partir de 1930.

Por último, los elementos auxiliares y complementarios marcaron una adecuada organización escolar en el centro. Las actividades extraescolares estaban muy bien organizadas y favorecían los vínculos con la comunidad, no solo con la sociedad santacolareña sino con todos los pueblos de la provincia y algunos fuera de ella, que siempre le mostraron apoyo.

Referencias

- Aguayo, A. M. (1954). El sistema escolar de Cuba. Estudio crítico de su estado actual y de las reformas que necesita. En R. Guerra Sánchez (comp.), *Rehabilitación de la escuela pública: un problema vital de Cuba en 1954* (t. 2, pp. 40–52). Lex.
- Águila Zamora, H. H., Brito Santos, I., Díaz Benítez, O.C., Espinosa González, V., Hurtado Tandrón, A., Pérez Carratalá, A., y Velazco Calvo, B. (2011). *Síntesis histórica municipal: Santa Clara*. Editora Historia.
- Andino Porro, A. (1919). *Memoria circunstanciada de la marcha de la Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara durante el año académico de 1918–1919*. Imprenta y Papelería La Central.
- Cámara de Representantes (1918, jun. 2). Modificación del artículo V de la Ley de 16 de marzo de 1915. En *Diario de sesiones. Sesión Ordinaria de 31 de mayo de 1918*, 29(3), 5–7. Fondo Gobierno

- Provincial de Las Villas, Archivo Histórico Provincial de Santa Clara.
- Colectivo del Instituto de Historia de Cuba (2004). *Historia de Cuba: La neocolonia organización y crisis desde 1899 hasta 1940*. Editorial Félix Varela.
- García Álvarez, A. (1929). *La escuela nueva en Europa: ansias de renovación* [texto mimeografiado]. Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara.
- García Falcón, M. (1918). *Memoria circunstanciada de la marcha de la Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara durante el año académico 1917-1918*. Imprenta La Gardenia.
- García Falcón, M. (1921). *Memoria circunstanciada de la marcha de la Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara durante el año académico de 1920-1921* [texto mimeografiado]. Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara.
- García Falcón, M. (1927). *Memoria circunstanciada de la marcha de la Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara durante el año académico de 1926-1927* [texto mimeografiado]. Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara.
- García Falcón, M. (1928). *Memoria circunstanciada de la marcha de la Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara durante el año académico de 1927-1928* [texto mimeografiado]. Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara.
- García Galló, G. J. (1980). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba*. Libros para la Educación.
- Garófalo Fernández, N. (2008). *La superación de los maestros en Cuba (1899-1958)*. Pueblo y Educación.
- Guerra Sánchez, R. (1954). Agravamiento de la deterioración y de la decadencia del sistema de escuelas públicas. En R. Guerra Sánchez (comp.), *Rehabilitación de la escuela pública: un problema vital de Cuba en 1954* (t. 2, pp. 119-125). Lex.
- O'Farrill Díaz, A. (2010). *Síntesis histórica provincial: Villa Clara*. Editora Historia.
- Méndez Muñoz, S. (2020, nov. 7). Emilio Ballagas: los misterios, el gozo y el dolor. *Cubarte*. <https://cubarte.cult.cu/periodico-cubarte/emilio-ballagas-los-misterios-el-gozo-y-el-dolor/>
- Pardo, J. (1952). *Forjadores de la escuela cubana. Biografías de maestros villareños* (t. 1). Imprenta Jorge Victorero.
- Peraza Sarausa, F. (1957). *Personalidades cubanas*. Ediciones Anuario Bibliográfico Cubano.
- Quesada Valdez, L. (1941). *Las Villas. Álbum-resumen ilustrado* (2a. ed.). Imprenta "La Milagrosa".
- Quiñones Merino, J. (2005). *Aspectos organizativos de un centro escolar*. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12103/1/Article4.pdf>
- Ramírez Jiménez, J. A. (2011). *La escuela pública cubana (1940-1958): Una visión desde Cienfuegos* [Tesis de Maestría]. Universidad de Cienfuegos, Cuba. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1408/index.htm>
- Sánchez Bermúdez, J. A., y Maura Romero, Z. (2006). *Historia de la provincia de Villa Clara desde los orígenes hasta 1990. Neocolonia (1899-1952) (IV parte)*. Oficina de Asuntos Históricos del Comité Provincial del PCC Villa Clara.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1915, mar. 19). Ley sobre creación de Escuelas Normales de 16 de marzo de 1915. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 1(65), 3273-3278.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1923, ago. 16). Decreto 1056 de 25 de junio de 1923. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 2(40), 3369-3383.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1927, oct. 21). Decreto 1527 de 15 de octubre de 1927. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 4(95), 6779-6780.

- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1932a, sep. 24). Decreto 1367 de 24 de septiembre de 1932. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 3(74).
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1932b, dic. 16). Decreto 1786 de 29 de noviembre de 1932. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, (141).
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1933, dic. 14). Decreto 3106 de 6 de diciembre de 1933. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1934, ago. 8). Decreto 2039 de 8 de agosto de 1934. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 2(33), 2427.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1935, mar. 23). Ley no. 37. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 3(68), 5241-5242.
- Torres Pérez, G. (2018). *La Escuela Normal de Santa Clara: devenir histórico e impacto social (1916-1935)* [Tesis de Maestría]. Universidad de La Habana, Cuba.
- Torres Pérez, G., García López, I., La Rosa Hernández, N., Castellá Fuentes, A. M., y Domínguez Torres, A. (2021). La formación de maestros en Cuba entre 1899 y 1959. Las Escuelas Normales. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(6), 64-79. <https://doi.org/10.51896/atlante/FGGV4182>
- Torres Pérez, G., La Rosa Hernández, N., y García López, I. (2023). El impacto social de la Escuela Normal para Maestros y Maestras de Santa Clara (1916-1940). *Revista Islas*, 65(205), e1272. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1272>
- Vásquez Bello, J.A. (1932). *Gobierno de la provincia de Santa Clara. Memoria de los trabajos realizados por el gobierno y consejo de la provincia, bajo la administración del Dr. Juan A. Vásquez Bello desde el 24-feb.-1927 hasta el 30-jun.-1931*. Imprenta P. Fernández y Ca.

Reformas educativas en telesecundarias en México y la evolución histórica de los libros de texto, Red Edusat y DGTVE con la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Educational reforms in Tele-secondary schools in Mexico and the historical evolution of textbooks, Edusat Network, and DGTVE with the New Mexican School (NMS)

Osbaldo Amauri Gallegos de Dios*

Resumen

En el artículo "Reformas educativas en telesecundarias en México y la evolución histórica de los libros de texto, Red Edusat y DGTVE con la Nueva Escuela Mexicana (NEM)" se examinan los cambios en la modalidad de telesecundarias a partir del ciclo escolar 2023-2024. Por medio de un acercamiento hermenéutico se analizan las reformas educativas, los libros de texto para telesecundarias (1994, 2007, 2021); la Red Edusat, su creación, evolución y reconexión en el año 2023, así como la conversión de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) en Aprende Mx. De esta forma, se comprenden los desafíos educativos en telesecundarias con la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana (NEM), Red Edusat, telesecundarias, reformas educativas.

* Licenciado en Letras Hispánicas y Maestro en Estudios de Literatura Mexicana por la Universidad de Guadalajara. Doctor en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos por la Universidad de Toulouse Jean Jaurès, Francia. Semestres de intercambio en la Universidad de Rennes, Francia, y en la Universidad Libre de Berlín, Alemania. Investigador Nacional nivel 1 SNI (2023-2027). Estancia posdoctoral en CIESAS-Occidente (2020-2024). Más de treinta artículos publicados en obras colectivas y revistas científicas y cuatro libros publicados. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8469-2037>, correo electrónico: osbaldoamauri27@gmail.com.

Cómo citar este artículo:

Gallegos de Dios, O. A. (2024). Reformas educativas en telesecundarias en México y la evolución histórica de los libros de texto, Red Edusat y DGTVE con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (1961-1986). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 137-152. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.565>



Abstract

The article "Educational Reforms in Tele-secondary Schools in Mexico and the Historical Evolution of Textbooks, Edusat Network, and DGTVE with the New Mexican School (NEM)" examines the changes in the tele-secondary school modality starting from the 2023–2024 school year. Through a hermeneutic approach, it analyzes the educational reforms, textbooks for tele-secondary schools (1994, 2007, 2021), the Edusat Network: creation, evolution, and reconnection in 2023, as well as the transformation of the General Directorate of Educational Television (DGTVE for its acronym in Spanish) into Aprende Mx. In this way, it explores the educational challenges in tele-secondary schools within the framework of the New Mexican School.

Keywords: *New Mexican School (NEM), Edusat Network, tele-secondary schools, educational reforms.*

Introducción. Telesecundarias en México, un proyecto con más de cincuenta años

En este artículo se analiza el proyecto educativo con más de cincuenta años de las telesecundarias, los libros de texto específicos para telesecundarias en las ediciones de 1994, 2007, 2021 y 2024, así como la conversión de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) en Aprende Mx. Se presenta un panorama histórico para comprender la ausencia de libros específicos para telesecundarias en el plan de estudios que se aplica en el ciclo escolar 2023–2024 con la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En este artículo se utiliza la hermenéutica retomando conceptos de Beuchot, quien señala que la hermenéutica se dedica a la interpretación de textos y el acto de interpretación se trata de un cuestionamiento previo acerca del significado del texto (Beuchot, 2004, pp. 110–117). Así, al analizar los libros específicos para telesecundarias en el año 2023 en comparación con los libros anteriores (1994, 2007 y 2021) se puede interpretar y comprender los nuevos libros con la NEM. Por otra parte, Gadamer explica que la fórmula para el conocimiento histórico es "comprender investigando", y en la investigación de la tradición se logra comprender. Lo individual se comprende en el conjunto y el conjunto se comprende desde lo individual, lo cual es la vieja regla retórica hermenéutica (Gadamer, 1993, pp. 270–276). Por ello, en este artículo se analizan los libros de español para telesecundarias en las ediciones de 1994, 2007, 2021 y 2023, en el contexto del cambio de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) en Aprende Mx, por lo que el análisis en conjunto permite contextualizar las particularidades de los libros de texto específicos para telesecundarias a partir del ciclo escolar 2023–2024.

La telesecundaria en México es un modelo de enseñanza presencial creado en 1968 con la finalidad de impartir educación secundaria con ayuda de transmisiones televisivas beneficiando a estudiantes de zonas rurales, con baja concentración demográfica o difícil acceso. En el año 2020, una quinta parte de todos los estudiantes en México cursaba sus estudios en una telesecundaria, y la metodología de esta modalidad educativa en los diferentes programas de estudio ha incluido tres elementos principales: el maestro, las clases televisadas y las guías de aprendizaje. La producción de los programas ha estado a cargo del servicio público de Televisión Educativa y la señal llega (vía satélite) por medio de la Red Edusat, donde se transmiten todos los programas educativos. En el 2020, antes del cierre de escuelas provocado por la pandemia del COVID-19, el modelo pedagógico en telesecundarias se trataba de un programa de televisión de quince minutos con la lección y continuaban 35 minutos de trabajo en clase guiado por el docente, y actividades propuestas en los libros y en la planeación didáctica (Gobierno de México, 2020).

En telesecundarias los docentes deben impartir todas las asignaturas, pero existen tres opciones: generales (un maestro para cada grupo), bidocentes (dos maestros para los tres grupos) y unitarias (un maestro para todos los alumnos en tres grupos). La cantidad de alumnos que asisten a las telesecundarias determina la cantidad de docentes, por ejemplo, en una telesecundaria general con 150 estudiantes se pueden crear seis grupos (dos por cada grado) y tener un maestro para cada grupo. En contraparte, en una telesecundaria donde asisten quince o veinte alumnos en los tres grados es normal que sea bidocente, con un maestro que imparte primero y segundo grado al mismo tiempo, mientras que el otro maestro imparte tercer grado y se encarga de las labores administrativas como director de la escuela.

En 1993, en México se llevó a cabo la reforma educativa de secundaria con un plan y programa de estudios especial para telesecundarias. El papel del maestro ha evolucionado porque era solo un coordinador y se transformó en el único responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la utilización de materiales y recursos informativos: programas para cada grado, CD con recursos didácticos (videos, audiotextos, textos modelo, canciones e imágenes) y la mediateca (paquete de DVD para cada asignatura). Uno de los grandes problemas era que, debido a la lejanía de las escuelas rurales, los materiales tardaban en llegar o llegaban incompletos, por lo que los maestros estaban obligados a improvisar las clases con los materiales que poseían (SEP, 2010).

Desde el año 2010 la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya había detectado problemas específicos para los estudiantes de escuelas rurales: deben caminar dos o tres horas para llegar a la escuela, debido a la pobreza los niños trabajan para ayudar a sus familias, en las zonas rurales no hay electricidad, las familias tienen muchas carencias y la educación no es considerada imprescindible (SEP, 2010).

En el 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) estableció que, a causa de la situación en las escuelas rurales multigrado en México, había cuatro áreas para mejorar: a) enfocarse en las necesidades educativas locales; b) asignaturas flexibles y vinculadas con la población rural; c) seleccionar a los mejores docentes; d) garantizar el desarrollo integral de los estudiantes. En México un poco menos de un tercio de las escuelas son multigrado, lo que demuestra su importancia: 16% secundaria, 43% primaria y 28% preescolar. En las escuelas rurales existe mucha pobreza, marginación, desnutrición, y los niños trabajan para ayudar a sus familias. Además existen problemas relacionados con los contenidos a causa de carencia de programas educativos especiales, saturación de contenidos en los alumnos, sobrecarga de trabajo para los maestros (impartición de clases y la parte administrativa) y ausencia de capacitación al personal docente (INEE, 2017). Así, en este informe del INEE se evidenció que las escuelas bidocentes y unitarias generan un aprendizaje “deficiente, inequitativo y limitado” debido a que en la mayoría de los casos imparten clases a los estudiantes con mayores desventajas socioeconómicas (Poy, 2019).

A los problemas educativos deben sumarse los de la población porque el analfabetismo es seis veces mayor en zonas rurales y la escolaridad promedio de los habitantes es 3.9 años menor que en las ciudades. Además existen fenómenos como el trabajo infantil, la inseguridad, la migración y la crisis ambiental, que afectan a la niñez rural en el ejercicio de sus derechos. Los principales problemas en las escuelas rurales multigrado son: 1) no hay un modelo educativo específico para escuelas multigrado y los materiales no son adecuados, 2) las funciones directivas y administrativas de los maestros crean sobrecarga de trabajo, limitando su tiempo de clases, 3) la formación académica de los docentes no es para escuelas multigrado (Castro et al., 2019).

Libros para telesecundarias (1994): estructura y asignaturas

La aplicación de los libros para telesecundarias en la edición de 1994 era muy sencilla debido a que todas las indicaciones y actividades estaban en la *Guía de aprendizaje*, por lo que los estudiantes podían comprender las indicaciones, ejercicios y actividades (en clase), tareas (en casa) y resultados esperados. Este pragmatismo en los libros de texto se puede comprobar porque el aprendizaje en telesecundaria y su modelo pedagógico creado en México se aplicó con éxito en varios países de Centro y Sudamérica hasta el siglo XXI y en el 2023 todavía utilizan estos libros.

En general, cada tema del libro *Guía de aprendizaje* se trabajaba en una hora de clase y un tema se dividía en cuatro o cinco actividades, dependiendo: ver un video, el maestro explica el tema, responde preguntas y el alumno reflexiona sobre el tema, realizar una

actividad individual, efectuar un ejercicio grupal, evaluar sus aprendizajes, y el maestro proporciona las explicaciones finales. Debido a la manera de impartir las clases era fácil para los docentes realizar las actividades durante las clases, incluso los alumnos podían entender las instrucciones y realizar los ejercicios de forma independiente (SEP, 1994a).

Estos proyectos de telesecundaria no solamente crecieron en México a finales del siglo XX porque la Red Edusat llegó a abarcar casi todo el continente americano. La unidad de Telesecundaria, la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), la SEP y la Comisión Mexicana de Cooperación con Centroamérica de la Secretaría de Relaciones Exteriores, realizaron el *Acuerdo de cooperación en materia de educación a distancia* para ofrecer los canales por la Red Edusat, libros de texto y capacitación para instrumentar la propuesta educativa de la telesecundaria en Centroamérica. México ofreció de manera gratuita los materiales a los países que lo solicitaron: Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, por medio de sus ministerios de Educación fueron algunos de los países que firmaron el acuerdo. Así nació la Telesecundaria de Costa Rica y Guatemala, el Teleaprendizaje de El Salvador y la Telebásica de Panamá y Honduras (SEP, 2010, p. 86).

Los estudiantes de cada grado en telesecundarias con el programa de 1994 tenían dos libros: *Guía de aprendizaje* y *Conceptos básicos*. Cada libro estaba dividido en cuatro volúmenes planeados y contenía los aprendizajes de todas las asignaturas y los alumnos solo debían llevar diariamente dos libros a la escuela; la SEP lo explica así: "El alumno recibirá durante el ciclo escolar cuatro volúmenes de la *Guía de aprendizaje* y cuatro volúmenes de *Conceptos básicos*; cada par de libros incluye información y las actividades para el trabajo de cincuenta días hábiles" (SEP, 1994a, p. 27). En cada grado tenían diferentes asignaturas. En primer grado llevaban siete: Español, Matemáticas, Historia Universal, Geografía Universal, Biología, Introducción a la Física y Química, Inglés. En segundo grado llevaban ocho asignaturas: Español, Matemáticas, Historia Universal, Geografía de México, Biología, Física, Química, Inglés. En tercer grado: Español, Matemáticas, Física, Química, Inglés, Historia de México, optativa, Educación Técnica, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Perspectivas del camino recorrido (SEP, 1994a).

Libros para telesecundarias (2007), una versión mejorada del proyecto de 1994

La aplicación de los libros de español (edición 2007) era sencilla y contenía diferentes actividades (como en los libros de 1994) con ejercicios, tareas, explicaciones, indicaciones, recuadros, mapas conceptuales, diferentes tipos de textos, cuestionarios, por medio de proyectos. Además había otro tipo de materiales o actividades complementarias marca-

das con íconos en los libros para hacer más dinámicas las clases y conseguir otro tipo de aprendizajes: trabajo individual, en parejas, en equipos, todo el grupo, conexión con otras asignaturas, glosario, consulta de otros materiales, CD con recursos, sitios de internet, bibliotecas escolares y de aula, video, programa integrador Edusat, interactivo, *audio texto*, aula de medios y otros textos. Estas actividades complementarias y materiales eran un gran apoyo educativo para los docentes porque no tenían que crearlos (como pretende la NEM en el 2023) y porque correspondían con los libros de texto, permitiendo a los maestros profundizar en algunos conocimientos (SEP, 2007a).

Los libros específicos para telesecundarias (edición 2007) eran una versión corregida de los libros de 1994, se agregaron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y había un libro para cada asignatura. Los libros del 2007 eran coloridos (mientras que los de 1994 eran en blanco y negro), con buenos diseños, imágenes que complementan las actividades, recuadros, mapas mentales. Es decir, tenían un diseño atractivo para los estudiantes y mejoraron algunas actividades de los libros de 1994 (SEP, 2007a).

Cada proyecto tenía actividades que complementaban el tema y permitían conseguir distintos aprendizajes y motivar a los niños. En cada proyecto se trabajaban diferentes textos y los alumnos debían leer durante varios momentos de las clases. Estos textos eran apropiados con las actividades y las explicaciones eran claras, lo que permitía que los estudiantes pudieran dar seguimiento a sus aprendizajes y aprender de manera sencilla (casi autodidacta). Estaba bien delimitado el papel del maestro en el desarrollo de los ejercicios de los libros y fungía como guía de los estudiantes. Todas las actividades se encontraban en los libros de texto y los docentes no debían planificar complementarias. De esta forma, era posible que los docentes de telesecundarias multigrado pudieran impartir dos grupos simultáneamente (primero y segundo grado) (SEP, 2007b).

Libros para telesecundarias y su similitud con secundarias generales (2021)

La tercera versión de los libros para telesecundarias se imprimió entre el 2018 y el 2020. En el 2020 la metodología se llamaba “Modelo Fortalecido de Telesecundaria” y se encontraba en el marco de la Reforma de Secundarias del Plan y Programa de Estudios 2006 (Gobierno de México, 2020). El programa de estudio correspondía con los contenidos de las asignaturas de secundarias generales, con pequeñas adecuaciones y actualizaciones de temas. El programa se dividía en tres bloques que correspondían con la división en trimestres y al final de cada bloque existía una evaluación (Gobierno de México, 2022a).

En la presentación para los nuevos libros de español (*Lengua Materna*) en los tres grados de secundaria no se explica por qué se realizaron los cambios de programas y so-

lamente se aclara que los libros fueron creados con el anhelo de que en México se ofreciera una “educación con equidad y calidad, en la que todos los alumnos aprendan, sin importar su origen, su condición personal, económica o social”. Estos libros fueron creados con los recursos audiovisuales e informáticos del portal de telesecundaria con el objetivo de la adquisición autónoma de conocimientos significativos y el desarrollo tanto de habilidades como de actitudes dirigidas hacia el aprendizaje permanente. La estructura de los libros obedece a los requerimientos de los estudiantes de telesecundaria y sus contextos. En la creación de estos libros participaron estudiantes, madres, padres, maestros, autoridades escolares, investigadores y académicos (SEP, 2022b).

En el ciclo escolar 2022–2023 en las telesecundarias en todos los grados llevaban entre nueve y diez materias con los libros del “Modelo Fortalecido de Telesecundaria”. Primer grado: Español, Ciencias (Biología), Historia, Formación Cívica y Ética, Geografía y Matemáticas. Segundo grado: Español, Ciencias (Física), Historia, Formación Cívica y Ética, Inglés y Matemáticas. Tercer grado: Español, Ciencias (Química), Historia, Formación Cívica y Ética, Inglés y Matemáticas (Gobierno de México, 2022a).

Con el “Modelo Fortalecido de Telesecundaria” del 2020 los planes de estudios y los libros de texto en la asignatura de español en secundarias generales y telesecundarias eran muy similares. Una prueba contundente es que en primer grado el único proyecto (o secuencia) que se agregó en las secundarias generales fue “Proyecto 15. Escribir y representar una obra de teatro”. El libro de español para telesecundarias (2021) de primer grado estaba compuesto por 14 proyectos y dividido en tres bloques que correspondían con los tres trimestres del ciclo escolar (SEP, 2022b).

Por lo tanto, en el ciclo escolar 2022–2023 el programa de estudio de las telesecundarias era casi el mismo que el de las secundarias generales, lo que representaba desventajas para los estudiantes de telesecundarias en zonas rurales porque tienen un maestro para todas las asignaturas. Asimismo, el libro de español (*Lengua Materna*) estaba creado para que los estudiantes investigaran y participaran en su aprendizaje, pero los alumnos de zonas rurales no conseguían los aprendizajes debido a que no existe la infraestructura en las telesecundarias y en las zonas rurales: no hay bibliotecas, hay una mala señal de internet y los alumnos no tienen los dispositivos tecnológicos.

Red Edusat: creación, evolución y reconexión en el 2023

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994–2000) se incorporaron nuevos dispositivos tecnológicos con fines educativos y destacó la incorporación de la red satelital de televisión educativa (Edusat) que se utiliza en las telesecundarias. El antecedente inmediato de la Red Edusat es la plataforma analógica en el satélite Morelos II. Para utilizar la Red

Edusat es necesario que las escuelas tengan antenas parabólicas y decodificadores, así como la capacitación necesaria para su manejo. Gracias al *Acuerdo de cooperación en materia de educación a distancia* el gobierno de México ofreció los canales transmitidos por la red, libros y capacitación para instrumentar la propuesta educativa de la telesecundaria en Centro y Sudamérica, por lo que la señal de Edusat llegó a abarcar casi todo el continente (SEP, 2010, pp. 84–86).

La Red Edusat es un sistema de televisión de la SEP con señal digital comprimida que se transmite vía satélite, y en el año 2018 contaba con una capacidad para transmitir hasta 16 canales de televisión, con programación cultural y educativa. El objetivo es mejorar la calidad de la educación y combatir el rezago educativo con programas que sirvan de apoyo didáctico a los docentes, con programas curriculares de educación básica, media superior y superior, cursos de capacitación para instituciones educativas y dependencias oficiales. La señal se enviaba por medio de la DGTVE y llegaba a 36,498 centros de recepción satelital, de los cuales más del 50% eran para telesecundarias, el resto de los centros de recepción eran escuelas de educación básica, media superior, superior, centros de maestros, centros culturales, etc. (Gobierno de México, 2019).

En el 2018 los canales de la Red Edusat eran: Canal 11 Telesecundaria, Canal 12 Teleprimaria, Canal 13 Formación y actualización docente, Canal 14 Capacitación, Canal 15 Educación para y a lo largo de la vida, Canal 16 Espacio Edusat (programas de apoyo y formación docente), Canal 17 Educación superior, Canal 18 Actualización y capacitación para el servicio público, Canal 21 TeleMéxico (programas para aprender desde el hospital), Canal 22 Educativo (divulgación de diferentes proyectos científicos y culturales), Canal 26 Video bajo demanda (programación enfocada al apoyo de profesores y alumnos de nivel superior), Canal 27 Televisión América Latina (programación producida para médicos y personal del sector salud), Aprende TV (producciones de instituciones educativas y culturales de México y el extranjero) y Edusat Radio (Edusat, 2018).

En enero del 2020, meses antes del cierre de escuelas por la pandemia de COVID-19, el modelo pedagógico de la telesecundaria consistía en un programa de televisión de 15 minutos con la lección y asignatura correspondiente y continuaban 35 minutos de trabajo en clase orientado por el docente y actividades propuestas tanto en los libros de texto como en la planeación didáctica. La producción de los programas estaba a cargo de Televisión Educativa (servicio público) y la señal llegaba por medio de la Red Edusat (Gobierno de México, 2020).

La metodología de las telesecundarias en México incluía tres elementos básicos: el docente, las clases televisadas y las guías de aprendizaje. La señal llegaba por medio de la Red Edusat, donde transmitían los programas para cada grado. En el 2020 la metodología se llamaba "Modelo Fortalecido de Telesecundaria" y se encontraba en el marco de la Reforma de Secundarias del Plan y Programa de Estudios 2006 (Gobierno de México, 2020).

Posteriormente, en junio del 2022, como parte del proyecto educativo de la NEM la coordinación general de Aprende Mx (@prende.mx) señaló que iba a restablecer la señal para más de 1.6 millones de alumnos de telesecundarias y telebachilleratos porque el 99% de los teleplanteles en México estaban desconectados de la Red Edusat. Esta renovación garantizaría materiales de apoyo para más de 18 mil telesecundarias y más de 5 mil telebachilleratos, por lo que se realizaría una inversión de más de 600 millones de pesos para el ciclo escolar 2022-2023, como lo informó Azucena Pimentel Mendoza, coordinadora general de @prende.mx (Gobierno de México, 2022b).

Es importante que los más de 24,000 teleplanteles sean reconectados a la Red Edusat porque los materiales de apoyo son muy necesarios para las clases, sobre todo en las escuelas bidocentes y unitarias. Aprende Mx realizó encuestas nacionales (2021 y 2022) y uno de los resultados fue que durante décadas, debido a la falta de atención, muchas de las escuelas no estuvieron recibiendo la señal de Edusat, no tenían televisiones, las antenas parabólicas eran muy viejas o no se había dado mantenimiento tecnológico por más de diez años (Gobierno de México, 2022b).

En septiembre del 2023 todavía no se habían reconectado los más de 23,000 teleplanteles en México a la Red Edusat y la SEP presentó un proyecto para reconectarlos. La secretaria de Educación Pública, Leticia Ramírez Amaya, encabezó la presentación del proyecto de renovación tecnológica de teleplanteles para reconectar las escuelas a la Red Edusat. Pimentel Mendoza explicó que la *Cuarta Transformación* tomó el compromiso de reconectar todas las telesecundarias y telebachilleratos para que los estudiantes de comunidades apartadas continúen sus estudios (Gobierno de México, 2023a).

Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y Aprende Mx

La Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), en el año 2013, administraba nueve de los dieciséis canales de televisión de la Red Edusat y sus contenidos llegaban a través de televisión satelital, televisión abierta digital, televisión por cable y televisión por internet. En la página de Televisión Educativa se podía encontrar información de cada canal, barras programáticas, características de los programas principales, *links*, artículos, referencias, videos y ejercicios. Los canales que administraba la DGTVE eran: Telesecundaria, Tv Docencia, Ingenio Tv, Telebachillerato, Tele México, Tv Universidad, Aprende y transmisiones especiales (Gobierno de México, 2013).

En el 2014 se celebraron los cincuenta años de las instalaciones de la DGTVE y su director anunció el fortalecimiento de las más de 18,000 telesecundarias en México (más del 20% de la matrícula total de estudiantes de secundaria) a través del mantenimiento

y sustitución de los equipos de recepción. Las telesecundarias fueron un modelo pionero contra la exclusión, el rezago y la incorporación de medios audiovisuales en la educación, por lo que este proyecto se retomó en Latinoamérica (Gobierno de México, 2014).

En ese mismo año se firmó el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) donde se anuncia que se creó la Coordinación General de @prende.mx, como un órgano administrativo desconcentrado de la SEP, con autonomía técnica, operativa y de gestión. En su segundo artículo, dicho decreto establece que la coordinación general de @prende.mx tendrá por objetivo llevar a cabo la planeación, coordinación, ejecución y evaluación periódica del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (DOF, 2014).

En el 2021 la DGTVE cambió a un esquema de contratación de servicios de la producción de materiales educativos (bajo contratos, adjudicaciones e invitaciones restringidas), mientras que antes poseía un sistema propio de producción de contenidos: contaba con estudio y cámaras, capacitaba técnicos y producía sus contenidos educativos. La transición no fue fácil para la DGTVE y no supo cómo integrar los contenidos o aprovechar las tecnologías de la información en su proyecto educativo. A partir del 2021 la SEP destinó 2.7 veces más presupuesto a Manatie Prod S.A. de C.V., que produjo los materiales educativos para los programas de "Aprende en Casa" durante la pandemia, a través de contratos hasta diciembre del 2021 (366 millones de pesos) (Castañares, 2021).

En el 2022, luego de más de dos décadas de ser el generador principal de contenido audiovisual educativo de la SEP, la DGTVE desapareció. En el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) en el año 2022 la SEP ya no consideraba a la DGTVE, mientras que en el 2021 se le habían asignado más de 127 millones de pesos y este ajuste podía revelar que Aprende Mx produciría los contenidos digitales. La DGTVE había sido creada para contribuir al fortalecimiento y desarrollo de la enseñanza en México, así como ofrecer alternativas audiovisuales para la educación que permitieran solucionar el rezago educativo, especialmente en zonas rurales (Castañares, 2021).

La DGTVE desapareció como parte del proyecto educativo de la NEM después de la pandemia de COVID-19 y Aprende Mx fue la institución encargada de realizar los trabajos de la DGTVE. En el 2022, Azucena Pimentel Mendoza, coordinadora general de @prende.mx, señaló de manera indirecta que Aprende Mx estaba supliendo el trabajo de la DGTVE porque Aprende Mx está produciendo, transmitiendo y difundiendo recursos educativos para apoyar la educación de más de 1.6 millones de alumnos y más de 88 mil maestros. Según Pimentel Mendoza, se trata del proyecto más importante de renovación de la educación a distancia desde que en 1968 fue creado el proyecto de telesecundarias, y se iba a garantizar que todos los teleplanteles tuvieran acceso a los recursos audiovisuales de Aprende Mx (Gobierno de México, 2022b).

En tal sentido, en el 2022 se reformaron, adicionaron y derogaron disposiciones del reglamento interior de la SEP en la dirección general de @prende.mx para administrar y supervisar el funcionamiento de la Red Edusat en coordinación con las unidades administrativas de la SEP. Asimismo @prende.mx fue la institución encargada de supervisar y dar seguimiento tanto al uso como al aprovechamiento de los medios, plataformas, herramientas tecnológicas, materiales educativos, audiovisuales y digitales, para hacer más eficientes los procesos de ejecución de los programas de la agenda digital educativa (DOF, 2022).

En el 2023 @prende.mx presentó una página oficial en internet, pero aparecía muy poca información y, debido a que tomó el lugar de DGTVE, debería existir información sobre sus funciones, la historia de @prende.mx, cuáles son los canales educativos para los teleplanteles que van a coordinar, o la forma en que van a trabajar los contenidos de la Red Edusat, sin embargo, solamente aparecen videos informativos, pero no están vinculados con los contenidos de @prende.mx en educación básica, telesecundarias o telebachilleratos (Gobierno de México, 2023a). Sin embargo, en junio del 2024 esa página ya no se encuentra, por lo que no existe información oficial sobre Aprende Mx.

Al inicio del ciclo escolar 2023–2024, en septiembre del 2023, se informó que la mitad de los 23,000 teleplanteles ya habían sido reconectados a la Red Edusat y contaban con los nuevos planes y programas de estudio. Para reconectar las escuelas, la SEP por medio de la dirección general de Aprende Mx se encargó de la instalación de antenas y equipo necesario que permiten la recepción de la televisión educativa de la Red Edusat. Este proyecto de renovación tecnológica de teleplanteles también incluyó una renovación pedagógica y curricular que se apoyó en los nuevos materiales educativos de la Nueva Escuela Mexicana. En septiembre del 2023 @prende.mx ya estaba trabajando en la producción de contenidos audiovisuales para el primer trimestre de telesecundaria y en enero del 2024 comenzarían con la producción del resto de los materiales (Gobierno de México, 2023b). A pesar de las indicaciones oficiales, en junio del 2024 no es posible conseguir información oficial sobre la reconexión de los 23,000 teleplanteles, ni sobre los nuevos materiales educativos, ni sobre la producción de contenidos audiovisuales que iba a realizar Aprende Mx.

Ausencia de libros específicos para telesecundarias en el plan de estudios de la NEM

En el plan y programa de estudio de la NEM que se aplica en el ciclo escolar 2023–2024 existen varias modificaciones, como la transformación de las asignaturas en campos formativos y la ausencia de libros específicos para telesecundarias. A partir de este plan

y programa de estudio, los nuevos libros para secundarias están divididos en campos formativos y ejes articuladores (inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas) (SEP, 2022a).

Este nuevo plan y programa de estudio establece que no hay una realidad universal común en todo el mundo, por lo que no es posible describir esa realidad desde un campo universal de conocimientos. Por ello se estructuraron las asignaturas en campos formativos que permiten la integración del conocimiento y una visión más amplia de la realidad. En secundarias las asignaturas que corresponden al campo formativo “Lenguajes” son: Español, Inglés y Artes. El campo formativo “Saberes y pensamiento científico” se conforma por: Matemáticas, Biología, Física y Química. “De lo humano y lo comunitario” está compuesto por: Tecnología, Educación Física, Educación Socioemocional y Tutoría. Finalmente, el campo formativo “Ética, naturaleza y sociedades” está formado por: Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética (SEP, 2022a, pp. 124-136).

Una característica de los principios pedagógicos de la NEM es que abordan temas amplios que se trabajarán en educación básica y que corresponden con las temáticas de los libros (*Lenguajes*, *Saberes y pensamiento científico*, *De lo humano y lo comunitario*, *Ética, naturaleza y sociedades* y *Lenguajes múltiples*) y los ocho principios pedagógicos: fomento de la identidad con México, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz, respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente (SEP, 2019).

En este plan y programa de estudios no se presenta una explicación sobre por qué las telesecundarias deben utilizar los mismos libros que las secundarias generales a partir del ciclo escolar 2023-2024 (SEP, 2022a). Además, no existe una explicación oficial de la SEP en el Diario Oficial de la Federación (DOF). En Consejo Técnico Escolar (CTE), antes de iniciar el ciclo escolar 2023-2024, se les señaló a directivos y maestros de telesecundarias que debían utilizar los libros para telesecundarias de la NEM y podían encontrarse en PDF en la página de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos del Gobierno de México, desde antes de que llegaran los libros impresos (Conaliteg, 2023).

Cuando se examinan las portadas de los libros para telesecundarias de la NEM es fácil notar que son las mismas portadas que las de los libros para secundarias generales y la única diferencia es que incluyeron el logotipo de las telesecundarias en México, lo que hace creer que son materiales creados específicamente para telesecundarias. Por otro lado, en la página legal también se indica que es un libro para telesecundaria, por ejemplo, en *Lenguajes: “Colección Ximhai. Lenguajes. Primer grado de telesecundaria*, fue

elaborado y editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública”. La única diferencia con la página legal del libro para secundarias generales es que señala: “Primer grado de secundaria”. Finalmente, el índice de *Lenguajes* (primer grado) para telesecundarias y secundarias generales es distinto porque en la obra para telesecundarias es más detallado y se incluyen algunos subtemas. A pesar de esos pequeños cambios, se trata de los mismos temas y obras, y se puede demostrar porque los libros para telesecundarias y secundarias a partir de la página 12 tienen el mismo paginado (Conaliteg, 2023).

Hasta el ciclo escolar 2022–2023 los estudiantes de secundaria tomaban diez u once asignaturas (con sus libros correspondientes) dependiendo del grado: Español, Matemáticas, Inglés, Geografía, Historia, Biología, Formación Cívica y Ética, Vida Saludable, Talleres, Tutoría, Arte, Física, Química o Educación Física, etc. Por el contrario, en escuelas secundarias (generales, técnicas y telesecundarias) a partir del ciclo escolar 2023–2024 las asignaturas están reunidas en seis libros: *Lenguajes* (español, inglés, lengua indígena, lengua de señas, arte), *Ética, naturaleza y sociedades* (historia, geografía, formación cívica y ética), *Saberes y pensamiento científico* (matemáticas, biología, física y química), *Múltiples lenguajes* (matemáticas, arte, literatura, cultura e historia), *De lo humano y lo comunitario* (tecnología, educación física, tutoría y educación socioemocional) y *Nuestro libro de proyectos* (actividades relacionadas con otros libros) (SEP, 2023a).

En *Nuestro libro de proyectos* no existe una secuencia en los ejercicios, sino que se presentan algunos temas y fue creado para reforzar los cuatro libros que corresponden con los campos formativos: Lenguajes, De lo humano y lo comunitario, Saberes y pensamiento ético y Ética, naturaleza y sociedades. La manera en que se presentan las actividades en *Nuestro libro de proyectos* no permite que los alumnos entiendan la secuencia y los docentes tampoco pueden basarse simplemente en esos contenidos para impartir clases y realizar actividades, sino que deben investigar y preparar las clases. De manera general, los proyectos están divididos en: identificación, recuperación, acercamiento, planificación, comprensión y producción, reconocimiento, integración, difusión, consideración y avances (SEP, 2023b).

Por consiguiente, en las secundarias mexicanas se realizó un gran cambio al transformar las asignaturas en campos formativos, por lo que los alumnos pasaron de cursar once asignaturas a llevar seis libros de texto vinculados con los campos formativos, principios pedagógicos y ejes articuladores. Asimismo, en el ciclo escolar 2023–2024 se suprimieron los libros específicos para telesecundarias y los alumnos de esta modalidad educativa debieron utilizar los mismos libros que en secundarias generales.

Conclusiones

Con la Nueva Escuela Mexicana, en el ciclo escolar 2023–2024, se llevaron a cabo reformas educativas significativas en telesecundarias en México porque desaparecieron los libros de texto específicos para telesecundarias, la DGTVE se convirtió en Aprende Mx y la Red Edusat en el 2023 se encontraba en etapa de reestructuración por los trabajos de reconexión de la señal en más de 23,000 escuelas, pero en junio del 2024 no puede encontrarse información oficial sobre la reconexión.

Las telesecundarias en México son un proyecto educativo con más de cincuenta años y con las reformas educativas con la NEM desaparecieron este proyecto porque a partir del ciclo escolar 2023–2024 los libros de texto son los mismos que en secundarias generales. Sin embargo, como se demostró con el análisis de los libros de texto para telesecundarias anteriores (1994 y 2007), los primeros libros estaban planeados con todas las actividades (en clase) y tareas (en casa) para que un maestro impartiera ocho o nueve asignaturas y en algunos casos diera clases con dos grupos al mismo tiempo (telesecundarias bidocentes).

Con los nuevos libros de texto de la NEM los estudiantes de telesecundarias padecerán aún más desventajas porque solamente tienen un maestro para todos los campos formativos que contienen las asignaturas. Además, los nuevos libros están planeados para que los estudiantes investiguen, pero en zonas rurales existen muchas problemáticas que no permitirán los aprendizajes de los alumnos (pobreza, mala señal de internet y carencia de dispositivos tecnológicos). Así, las telesecundarias multigrado deberán replantearse cuáles materiales educativos van a utilizar para impartir clases a varios grados al mismo tiempo.

Dentro de este contexto resultan significativas las reestructuraciones que se llevaron a cabo en la Red Edusat, DGTVE y Aprende Mx. Como lo plantea Aprende Mx, la mayoría de los teleplanteles no estaban recibiendo la señal de Edusat por lo que iniciaron un proyecto de reconexión, pero en el 2023 solamente el 50% de las escuelas la recibían. Por ello, una solución podría ser generar una página de YouTube con todos los contenidos para que los maestros y estudiantes tengan acceso directo a los videos y los maestros podrían utilizar los videos en clases por medio de una memoria USB. Sin embargo, en junio del 2024 no existe información oficial sobre la reconexión de todos los teleplanteles ni sobre la producción de contenidos audiovisuales que estaba planeada para ser realizada por Aprende Mx.

Por ende, el contexto de reformas educativas con el proyecto de la NEM —el cambio de asignaturas en campos formativos, la ausencia de libros específicos para telesecundarias en el plan de estudios de la NEM a partir del ciclo escolar 2023–2024, el lento proceso de reconexión de la señal (Red Edusat) y la reestructuración de la oficina encargada de crear los contenidos educativos para los teleplanteles (antes DGTVE y luego Aprende

Mx)– permite dimensionar los grandes desafíos en la enseñanza–aprendizaje para los estudiantes y maestros de telesecundarias, así como la evolución que tendrá esta modalidad educativa, porque se utilizarán los mismos materiales educativos que en secundarias generales, con las desventajas que implica tener un maestro para todas las asignaturas o campos formativos.

Agradecimientos

Los resultados que se presentaron son parte del proyecto de investigación posdoctoral realizado en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS–Occidente) en México. Esta investigación posdoctoral es financiada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) desde diciembre del 2022 hasta noviembre del 2024, en atención a uno de los diez ejes de investigación: educación.

Referencias

- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Herder.
- Castañares, I. (2021, sep. 30). México | SEP desaparece a la DGTVE sin definir si Aprende Mx asume control de contenido educativo. *DPL News*. <https://dplnews.com/mexico-sep-desaparece-a-la-dgtve-sin-definir-si-aprende-mx-asume-control-de-contenido-educativo/>
- Castro, M. E., Perales Franco, C., y Priego Vázquez, L. B. (2019, jun. 19). Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/las-escuelas-multigrado-un-reto-para-la-igualdad-sustantiva/>
- Conaliteg [Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos] (2023). Telesecundaria. Ciclo escolar 2023–2024. *Gobierno de México*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/telesecundaria.html>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2014, oct. 31). *Decreto por el que se crea la Coordinación General de @prende.mx, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5366634&fecha=31/10/2014#gsc.tab=0
- DOF (2022, ago. 26). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662651&fecha=26/08/2022#gsc.tab=0
- Edusat (2018). *Programación de la Red Edusat*. <https://Edusat.mx/programacion.html>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (vol. I). Sígueme.
- Gobierno de México (2013, feb. 25). *Televisión educativa*. <https://www.gob.mx/ept/es/articulos/television-educativa?tab=>
- Gobierno de México (2014, nov. 4). *Comunicado 321.- Celebra DGTVE 50 años de sus instalaciones*. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-321-celebra-dgtve-50-anos-de-sus-instalaciones?state=published>
- Gobierno de México (2019). *Red Edusat*. <https://aprende.gob.mx/red-Edusat/>

- Gobierno de México (2020, ene. 2). *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Gobierno de México (2022a). *Telesecundaria*. <https://Telesecundaria.sep.gob.mx/index.php>
- Gobierno de México (2022b, jun. 28). *Boletín SEP no 151 Reconectará SEP más de 24 mil telesecundarias y telebachilleratos para ciclo escolar 2022-2023*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-151-reconectara-sep-mas-de-24-mil-telesecundarias-y-telebachilleratos-para-ciclo-escolar-2022-2023?idiom=es>
- Gobierno de México (2023a). *@prende.mx*. <https://aprende.gob.mx/>
- Gobierno de México (2023b, sep. 26). *Boletín 200 En el Estado de México, presenta SEP proyecto de renovación tecnológica para reconectar más de 23 mil teleplantales en el país*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-200-en-el-estado-de-mexico-presenta-sep-proyecto-de-renovacion-tecnologica-para-reconectar-mas-de-23-mil-teleplantales-en-el-pais>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2017). *Políticas para mejorar las escuelas multigrado*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento7-escuelas-multigrado.pdf>
- Poy Solano, L. (2019, jun. 9). Las telesecundarias unitarias generan aprendizaje deficiente y limitado: INEE. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/06/09/sociedad/030n2soc>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1994a). *Asignaturas académicas. Guía de aprendizaje. Tercer grado. Volumen 1*. Unidad de Telesecundaria de la Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (1994b). *Asignaturas académicas. Conceptos básicos. Tercer grado. Volumen 1*. Unidad de Telesecundaria de la Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2007a). *Español I. 1er grado volumen I*. Subsecretaría de Educación Básica y el ILCE. En: https://issuu.com/sbasica/docs/espanol1vol1_1314
- SEP (2007b). *Español I. 2do grado volumen I*. Subsecretaría de Educación Básica y el ILCE. En: <https://issuu.com/sbasica/docs/ts-lpa-esp-2-v1-baja>
- SEP (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. Subsecretaría de Educación Básica (SEB). <http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEP (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf
- SEP (2022a). *Lengua Materna. Español. Telesecundaria. Primer grado*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/TIESA.htm>
- SEP (2023a). *Lenguajes. Primer grado. Colección Ximhai*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023b). *Nuestro libro de proyectos. Primer grado. Colección Ximhai*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

El discurso visual en los libros de texto gratuitos de historia de México –generaciones 1960, 1972, 1993 y 2011–. Algunas claves para comprender colectivos y personajes centrales

The visual discourse in Mexico's Free History Textbooks –Generations 1960, 1972, 1993, and 2011–Some keys to understanding central collectives and characters

María de Lourdes Peralta Guzmán*

Resumen

Las formas de los libros de texto escolares cada vez cobran más relevancia, pues al ser una forma de conocimiento impreso es importante su investigación, y un elemento que ha cobrado trascendencia es la imagen, que proporciona un discurso visual. En este artículo se presentan dos propuestas metodológicas con la que se descifró la presencia de colectivos y personajes centrales a través de las imágenes en dos contenidos escolares, la conquista y el porfiriato; en el caso de los indígenas los libros de las generaciones 1960, 1972, 1993 y 2011 y el de Porfirio Díaz en la generación 2011. Pese a la polémica social que genera la historia sobre estas temáticas, no llega a profundizarse el impacto de su aparición en estos materiales, que repercute en el pensamiento de los escolares que son sus receptores.

Palabras clave: Libros, imágenes, indígenas, conquista, Porfirio Díaz.

* Maestra en Investigación de la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Ha laborado por 12 años en el Gobierno del Estado de México como profesora de preescolar y primaria, así como directora del mismo nivel. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3042-1672>, correo electrónico: heidylula@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Peralta Guzmán, M. d. L. (2024). El discurso visual en los libros de texto gratuitos de historia de México –generaciones 1960, 1972, 1993 y 2011–. Algunas claves para comprender colectivos y personajes centrales. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 153-166. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.607>



Abstract

The forms of school textbooks are becoming increasingly relevant, as being a printed form of knowledge, their investigation is important. One element that has gained prominence is the image, which provides a visual discourse. This article presents two methodological proposals used to decipher the presence of central collectives and characters through images in two educational contents: the conquest and the Porfirio regime. In the case of the indigenous people, the textbooks from the generations 1960, 1972, 1993 and 2011 are analyzed, while for Porfirio Díaz, only the 2011 generation is considered. Despite the social controversy surrounding the history of these themes, there is a lack of depth regarding the impact of their appearance in these materials, which influences the thinking of the students who are their recipients.

Keywords: *Textbooks, images, indigenous people, conquest, Porfirio Díaz.*

Introducción

El término “manuales escolares”, de acuerdo con Choppin (2018), es un concepto que tiene muchas variantes dependiendo del contexto en que se le sitúe, en caso de hispanoamérica se habla de “libros escolares”, “libros de texto” o “textos escolares”, de los cuales se pueden analizar el texto y las imágenes de las diversas asignaturas que se imparten en las aulas, como historia. Alzate (2000) propone el estudio del paratexto y como elemento constitutivo de este el discurso visual compuesto por imágenes a cuyos significados es posible acceder a través del lenguaje visual (Acaso, 2009). Se parte de dos investigaciones que analizaron, de forma separada, los indígenas en la temática de la conquista y la figura de Porfirio Díaz como personaje central en el porfiriato, en las que se constató que existen elementos metodológicos para descifrar los mensajes que transmiten las imágenes dentro del libro de texto que tienen un fin didáctico.

Las imágenes tienen una importancia cada vez más creciente en la vida cotidiana, y dentro de los libros de texto cobran mayor relevancia. “Mientras que cuesta varios años aprender a leer y a escribir, desde muy temprana edad los niños y niñas responden a los mensajes que las imágenes transmiten” (Prats y Santacana, 2011, p. 21). Muchas de estas imágenes son de fácil acceso para los alumnos de educación básica, pues reciben estos materiales a través del Estado mexicano, y es una forma de hacer tangible la gratuidad de la educación y el acceso al conocimiento, desde hace más de sesenta años, cuando fue creada la Conaliteg (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos); como primer referente para la alfabetización inicial en la escuela primaria, su lectura es casi obligada.

El impacto de estos materiales es innegable. Para el ciclo escolar 2022–2023 se repartieron en el nivel básico cerca de 80 millones de ejemplares¹ (Soto, 2023); esto es muestra del alcance que tiene el Estado para llevar el conocimiento a las aulas del país. El caso del texto para la asignatura de Historia de México tiene una connotación especial, pues es el libro encargado de plasmar las hazañas, personajes y sucesos que forman parte de la memoria nacional de acuerdo con los intereses del Estado mexicano,² durante varias generaciones;³ entre sus contenidos, la conquista y el porfiriato⁴ son temas han generado tensiones en el debate público a nivel nacional.

Mediante los elementos metodológicos propuestos para la lectura de las imágenes se llegó a dos conclusiones relevantes al presentarse las imágenes de los colectivos y personajes centrales; la primera: con los indígenas durante la conquista hay una tendencia a estereotiparlos por su condición de inferioridad; la segunda: a través de la figura de Porfirio Díaz se tiende a personalizar un periodo de la historia de México. Ambas conducen a reflexionar sobre las implicaciones en el pensamiento de los alumnos receptores de estos materiales.

Estas propuestas metodológicas para la lectura de imágenes en estos materiales ofrecen algunas claves para analizar el discurso visual de los colectivos y personajes centrales y así descifrar los mensajes latentes y manifiestos que subyacen entre sus páginas.

Polémica en torno a dos conmemoraciones: 500 años de la caída de Tenochtitlán y los cien años de la muerte de Porfirio Díaz

Prats y Santacana (2011) reconocen que una de las funciones que la historia –también como disciplina escolar– cumple en la sociedad es la de la memoria histórica, de gran peso y valor en conmemoraciones, dos de ellas que en ocasiones han formado parte del debate público fueron los 500 años de la caída de Tenochtitlán (2020–2021) y los cien años de la muerte de Porfirio Díaz (2015–2016), de las que continúan disputas acerca de cómo estos sucesos y estos personajes deben permanecer en la memoria colectiva.

¹ El nivel básico de educación está conformado por preescolar, primaria y secundaria.

² En investigaciones de Vázquez (1970) se ha dado cuenta de la importancia por plasmar estos contenidos antes de la creación de la Conaliteg; en otras investigaciones como las de Quezada (2001) y Villa (2009), en reformas recientes.

³ De acuerdo con Villa (2009), hasta finales del año 2000 habían sido editadas seis generaciones –1960, 1972, 1982, 1987, 1989 y 1993–. Por otro lado, la Conaliteg en su catálogo histórico ya en el año 2020 reconocía la existencia de nueve generaciones –1960, 1962, 1972, 1982, 1988, 1993, 2008, 2011 y 2014–.

⁴ Con este nombre se le conoce al periodo presidencial de Porfirio Díaz, quien estuvo durante más de 30 años en el poder, de 1877 a 1910.

La problemática en torno al papel de los indígenas durante la conquista se dio con mayor fuerza en el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador al poner en el centro de la discusión el tema de la conquista para reivindicar a la población indígena, así lo manifiestan las cartas dirigidas al gobierno español y al Vaticano solicitando disculpas hacia los pueblos originarios durante dicho periodo (Presidencia de la República); esto tuvo impacto en dichas naciones pues, en el caso de España, rechazó con “toda firmeza” (La Razón, 2019) pedir una disculpa, no obstante, esta situación continuó emergiendo con la solicitud de préstamos a diversos museos del mundo de piezas de pueblos prehispánicos (Morán, 2020). Lo anterior buscaba que en el año 2021, que se cumplían los 500 años de la caída de Tenochtitlán, se construyera una nueva narrativa histórica del papel de la población indígena.

Las disculpas y la recuperación del patrimonio cultural relativo a ese periodo deja ver la postura del gobierno sobre el suceso, pues en el año 2020 Claudia Sheinbaum –jefa de gobierno de la Ciudad de México– invitaba a realizar una reflexión colectiva sobre la “visión que aprendimos” del descubrimiento de América y de la conquista, ante la remoción del monumento de Cristóbal Colón por una restauración (Caso, 2020). El momento fue propicio para reflexionar sobre la presencia de estos símbolos en la historia actual que confronta la postura asumida por muchos años sobre el tema, del cual los libros de texto gratuitos de varias generaciones⁵ han asumido un papel importante en la formación de ciudadanos. Si bien en sus declaraciones el presidente reconoce que después de la colonia continuó la represión a los pueblos indígenas –refiriéndose a los pueblos maya y yaqui– (BBC, 2019), estas posturas habrán de corroborarse con los esfuerzos del gobierno en la elaboración de los libros de texto gratuitos recientes (2024), así como con los programas de estudio, de los que aún se carece de investigaciones.⁶

Por otro lado, una problemática más lejana y no con tantos alcances como la anterior fue la que suscitó la figura de Porfirio Díaz (1830–1915), militar y político de raíces indígenas que llegó a ser presidente durante lo que se considera la primera gran globalización del México moderno a inicios del siglo XX, sin embargo su periodo contrasta por las enormes injusticias cometidas a las clases campesinas y obreras, quienes sufrieron explotación económica que fue una de las causas de la Revolución mexicana. Al cumplirse cien años de su muerte se abrió una discusión sobre la repatriación de sus restos, pues

⁵ En el estudio de Peralta (2023) se analizan cuatro diferentes generaciones en las que existieron cambios en las reformas curriculares que dieron origen a diferentes libros, que son las de 1960, 1972, 1993 y 2011.

⁶ En el ciclo escolar 2023–2024 se distribuyeron nuevos libros de texto gratuitos que generaron una gran controversia por romper con la estructura habitual de su elaboración, así como con la organización de los contenidos. Hasta el momento no hay investigaciones que den cuenta de la presencia de estas temáticas en esta generación de materiales.

se encuentran lejos del país (en Montparnasse, Francia), y ante esto se debaten los pros y contras de su mandato y su paso en la historia como un villano o un estadista; algunos mencionan que es un *contrasentido* rendir homenaje a un “dictador” (Nájar, 2015), y aunque diversos grupos que se han formado a lo largo de los años piden su regreso con honores, otros piden que no sea así (Editora Perú, 2015), sin embargo, una fracción política del gobierno de derecha en el país solicitaba la repatriación de Díaz a su natal Oaxaca en el centenario de su muerte (IstmoPress, 2015).

Estas dos diferentes temáticas a lo largo de los años continúan alimentando el debate público, sobre todo cuando se acercó su conmemoración y solo se tocó tangencialmente la aparición de estos contenidos dentro de los libros de texto gratuitos. En el caso de los indígenas y el tema de la conquista, en el año 2009 se constató que en la implementación de la nueva reforma curricular hubo una modificación, se eliminó el tema y los tres siglos de dominación y colonialismo español “de un plumazo” (Avilés, 2009) y la historia ahí plasmada desconocía el complejo pasado de México y optaba por ser “eurocentrista” (Poy, 2014); en cambio, las críticas más cercanas a Porfirio Díaz son aquellas que hicieron algunos especialistas acerca de las narrativas de los libros de texto de historia de México vistas desde una retrospectiva, las calificaron como un hábil ejercicio de síntesis en el que se articulan rasgos biográficos y la exposición de hechos importantes en la historia que contribuyen a configurar una imagen moral de sus protagonistas, para ejemplificar a algunos próceres (Limón y Hernández, 2014). En el ámbito de la opinión pública estos debates sobre temáticas de relevancia nacional son tema de investigación que pueden ser abordados desde una multiplicidad de aristas dentro de los libros de texto.

La importancia de estudiar a los indígenas durante la conquista, de acuerdo con Peralta (2023), parte del reclamo que este sector de la sociedad hace de cómo ha sido plasmado dentro de la historia,⁷ además de que lo anterior ha contribuido a que sean estereotipados en los textos oficiales de nivel primaria en México desde hace seis décadas,⁸ por lo cual se centra la mirada en varias generaciones de libros de historia en los que se emprendieron cambios curriculares en México, que son 1960, 1972, 1993 y 2011. Por otro lado, al estudiar la figura de Porfirio Díaz en el libro del año 2014 de historia –generación 2011–, Peralta (2016) mostró que los personajes que aparecen en imágenes y se mencionan en el texto son en su mayoría masculinos, y Díaz es el que tiene mayor número

⁷ Desde hace varios años han existido movimientos colectivos como el Frente Independiente de los Pueblos Indígenas (Frenapi), que en el año de 1992 con la campaña continental “500 años de resistencia indígena, negra y popular” buscaba denunciar la existencia de una historia de imposición y dominación (Carmona, 1992).

⁸ El *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, que México suscribió en 1991, enfatizaba la importancia de eliminar los prejuicios en torno a los indígenas a través de los libros de historia y otros materiales didácticos.

de apariciones en imágenes y menciones en el texto que cualquier otro; su pretensión es mostrar la perspectiva compleja del personaje en este material como personaje-sujeto.⁹

Cabe señalar que el conocimiento histórico al ser llevado a las aulas se convierte en un saber escolar dentro del libro de texto. Carretero (2007) puntualiza que “la historia escolar brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado en común” (p. 39), que para el alumno en ocasiones son incuestionables y son presentados como un saber oficial que se estructura de una forma particular porque moldea las narrativas, penetra en la sociedad global, modelándola y modificándola (Chervel, 1991); entre los contenidos están los indígenas durante la conquista y el personaje de Porfirio Díaz.

Como parte de la cultura escolar y material el libro de texto gratuito tiene una serie de rasgos, de acuerdo con Viñao (2006), conserva algunas tradiciones, regularidades y reglas que se transmiten a través de las generaciones y que proporcionan numerosas estrategias, entre ellas la de dar origen a las disciplinas escolares las cuales este material reinterpreta y adapta, pues al ser de larga duración en la escuela mexicana ha configurado el saber de la historia escolar a través del tiempo. La historia como cualquier otra asignatura cuenta con un código disciplinar propio (Cuesta, 1997) que se traduce en lenguajes dentro de esta disciplina, como lo es el visual, con el cual a través de un tema se pueden tener contenidos moralizantes que revelan características atribuibles como ideales en los ciudadanos, o por lo contrario, exhibir las que no sirvan para dichos fines.

La estructura de los libros de texto gratuitos

Para el estudio de los materiales se esbozan algunos elementos que corresponden a lo que Choppin (2001, 2018) denomina “arquitectura del material”, que pese a los cambios curriculares muy poco se ha modificado a lo largo de 60 años. Peralta (2023) identificó algunos elementos en común en las diversas generaciones hasta la del 2011, que son:

- a) Portada.
- b) Introducción.
- c) Índice.
- d) Organización de la página.
- e) Anexos.

La organización de la página da la pauta para que dentro de ella se distinga el paratexto (Alzate, 2000), donde están las imágenes que en la mayoría de las ocasiones rodean

⁹ La construcción de esta categoría con referentes históricos permitió realizar una lectura teórica-metodológica dentro de la narrativa e imágenes del libro de texto gratuito a la que se le atribuyeron varias denominaciones, como *sujeto individuo* –Porfirio Díaz–, *sujeto colectivo* –élite y subalternos–, *sujeto proceso* –Porfirato– y *semi-personaje* –contexto fuera de una época– (Peralta, 2016, pp. 53–62).

al texto; debido a su significatividad y su facilidad de penetración se relacionan con las características cognitivas de los niños que asisten a la escuela primaria, pues son ellos quienes responden a los mensajes que las imágenes les transmiten.

Es importante tomar en cuenta que en los niños y niñas que cursan esta etapa escolar receptores de los libros de texto de historia de edades entre 8 y 12 años¹⁰ se desarrollan diferentes procesos cognitivos que han señalado autores como Leif y Rustin (1974), Pozo (1985), Carretero (2007) y Prats y Santacana (2011), de los que destacan particularmente el maniqueísmo infantil, la creación de estereotipos y la personalización de instituciones sociales e históricas, de ahí la importancia de analizar la presencia de los colectivos y personajes, pues los libros de texto gratuitos refuerzan mensajes latentes que a simple vista no son descifrables. Es a través de elementos como el lenguaje visual, la descripción iconográfica y la lectura de la narrativa del texto central que se pueden diseñar categorías de análisis para interpretar las formas en que se presentan estas imágenes.

Elementos para el análisis de las imágenes en los libros de texto

El corpus de las imágenes fue seleccionado con base en criterios de aparición y representación de los colectivos como indígenas y del personaje central que fue Porfirio Díaz, de las cuales en su mayoría son imágenes de fotografías, pinturas, códices, biombos y dibujos elaborados ex profeso para los libros de texto (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Cantidad de imágenes analizadas por investigación.

Imágenes de indígenas	Imágenes de Pofirio Díaz
42	25

Fuente: Elaboración propia a partir de Peralta, 2016, 2023.

Este análisis de las imágenes requirió una serie de pasos para llegar a la interpretación visual del contenido, que se pueden resumir de la siguiente manera:

- Retomar la intención didáctica de la imagen en el contexto de la obra: a través de documentos normativos –planes de estudio, libros para el maestro, orientaciones didácticas, entre otros– se expresa de acuerdo con cada generación de libros. Estas pueden ir desde ilustrar el contenido de una lección, inducir al alumno para realizar

¹⁰ La asignatura de Historia de México se enseña por lo regular entre tercer y quinto grados de primaria, de acuerdo con las diversas reformas educativas.

observaciones precisas, distinguir algunos elementos históricos, notar detalles precisos de algún periodo o personaje histórico, ahondar en personajes, lugares o sucesos, hasta integrar una visión de la vida cotidiana del pasado y contrastarla con el presente.

Tabla 2.
Propuestas metodológicas para el análisis de las imágenes.

Indígenas (colectivo)	Porfirio Díaz (personaje central)
a) Plano informativo: se establece la relación con las formas en cómo se denomina a la entidad, tribu o personaje destacado en la imagen y si tiene alguna asociación con el texto, posteriormente se busca el momento en el que se plasmaba la imagen dentro del libro y el momento del indigenismo* con el que coincide y la obra por sí sola (biombo, códice o dibujo) en su temporalidad y contexto	1) Clasificación del producto visual: elementos técnicos básicos para situar la imagen en el contexto de la página a partir de sus dimensiones, créditos, iconicidad, características, además de información adicional
b) Plano descriptivo: desglosa elementos del sujeto indígena que puede tener relación o no con las denominaciones que subyacen en el texto central, la representación de la imagen en cuadrantes de la página y posición del sujeto. Además se toman elementos técnicos como encuadre y planos, así como los correspondientes al color –luminosidad, saturación, desaturación, contenido simbólico e iluminación–	2) Análisis pre–iconográfico de elementos narrativos: pone especial atención en las personas –cualidades expresivas y gestos–, objetos –las formas y su color, así como estilo– y hechos –acontecimientos y su relación con el sujeto y la atmosfera que se plasman
c) Plano dialógico: describe las claves para elaborar un significado, que pueden ser: de acertijo –relativas a palabras clave dentro del texto–, de las acciones –lo que se observa a simple vista–, genérica –mujeres, hombre o ambos– y de verosimilitud –interpretación posible tomando en cuenta todos los planos–	3) Análisis pre–iconográfico de herramientas del lenguaje visual: considera elementos generales de la imagen como: tamaño, formato, contenido simbólico, así como el color –luminosidad, temperatura, saturación y desaturación– e iluminación –objeto, tipo de fuente, cantidad, temperatura y orientación–
	4) Estudio del contexto: se genera a partir de tres esferas: <ul style="list-style-type: none"> • Contexto del emisor –motivos de la creación del autor, así como datos de este– • Lugar –libro de texto gratuito– • Momento de la creación –las circunstancias relacionadas al momento en el que se leen las imágenes–
	5) Mensaje manifiesto y latente: consiste en la construcción del significado a partir de los elementos enunciados anteriormente

* Para Villoro (1996) este movimiento se presenta como un proceso histórico en la conciencia del indígena, en la cual hay una dialéctica de "ser ante sí" y "ser ante la historia" (pp. 7–9).

- Procesamiento de la imagen por su tipo –colectivos y personaje central–: la lectura de las imágenes requiere de elementos puntuales a partir de la división en planos o dimensiones, de acuerdo con las propuestas de Panofsky (1979), Acaso (2009), Cid (2010) y Corona (2012), se retoman elementos para la elaboración de fichas de procesamiento de las imágenes (ver Tabla 2).
- Elaborar una clasificación coherente a lo proporcionado por las imágenes en su conjunto: consiste en analizar el procesamiento realizado del corpus de imágenes y clasificarlas de acuerdo con una categoría que dé muestra de una selección de estas en el libro de texto gratuito. Se puede observar que estas dos formas propuestas para la lectura de las imágenes de colectivos y de personajes centrales tienen variaciones significativas que invitan a explorar la multiplicidad de interpretaciones; dentro de las investigaciones las imágenes se pudieron clasificar como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.
Clasificación de imágenes por categorías.

Indígenas durante la conquista	Porfirio Díaz como personaje-sujeto
Los indígenas vistos por un coetáneo a través de los códices o manuscritos	Sujeto individuo: Porfirio Díaz, el dictador satirizado
Los indígenas vistos por un europeo o mestizo durante los siglos XVII–XIX a través de las obras de arte como pinturas y biombos	Sujeto proceso: El Porfiriato, el esplendor modernizador
Los indígenas vistos en el presente por un autor a través de las imágenes elaboradas para el propio libro de texto gratuito en 1960, 1972 y 2011	Semipersonaje: el contexto fuera de la época

Fuente: Elaboración propia a partir de Peralta, 2016, 2023.

En la Figura 1 se presenta un ejemplo del análisis final de las imágenes.

Figura 1.
Las formas de muerte infligidas a los indígenas.



Fuente: SEP, 1995, p. 147.

Estas imágenes corresponden a la clasificación propuesta por Peralta (2023), representan a los indígenas vistos por un coetáneo a través de los códices, solo se toma una parte de dos distintas páginas que corresponde al códice del *aperreamiento* y de otra fuente no identificada, a su vez corresponden a una subclasificación denominada "Las formas de muerte infligidas a los indígenas".

Las interpretaciones con base en el plano dialógico de la metodología muestran en la primera imagen a un hombre blanco español, con una postura similar a la de Santiago Matamoros¹¹ delante de Cortés, que lo amplifica como un conquistador y se adjudica el derecho de matar a los indígenas; sobre esta población recae la inferioridad técnica que los pone en desventaja en la batalla. En la segunda imagen un sumo sacerdote es muerto por el ataque de un perro controlado por un español, en la escena se combinan los deseos de agresión y castigo hacia los indígenas por ser un pueblo idólatra, que deja a esta población sumergida en la agonía y el miedo.

En el contexto del libro estas imágenes son acompañadas por líneas discursivas en torno a los indígenas durante la conquista; se les muestra estigmatizados, por su condición son torturados; rústicos y arcaicos, se les asigna una desventaja técnica. Si lo llevamos al plano del aula puede desvirtuarse la comprensión de los indígenas mediante las siguientes afirmaciones: "Fue la causa de una guerra porque era un pueblo de infieles... A pesar de tener episodios de valentía, al final es derrotado... Por ser infiel se le impone la religión católica y se convierte en evangelizado" (Peralta, 2023, p. 201).

La imagen que se distribuye en más de tres cuartas partes de la hoja es con la que se inicia en el libro de historia de quinto grado el bloque III de estudio, denominado "Del Porfiriato a la Revolución Mexicana". La imagen es una foto del óleo sobre tela –367 x 340 cm, obra de José Causachs (1851–1908)– que se encuentra en el museo de Chapultepec, en el cual se inmortalizó a Díaz como un héroe de batalla (Peralta, 2016). Augustowsky et al. (2011) mencionan que "los retratos representan a individuos específicos, reales y únicos, y transmiten no solo su apariencia física sino también –y principalmente– su posición social y cultural, así como sus actividades" (p. 49); en este caso Díaz es representado como un héroe militar condecorado, que pasa a la inmortalidad apoyado por un ejército y por el pueblo, además de ser presidente.

El mensaje latente de esta imagen destaca a Díaz como sujeto individuo del que se enfatizan características como valentía, nobleza y fuerza, al ser plasmado montado a caballo refiere que murió de causas naturales, que tiene un papel central entre el pueblo y el ejército que lo inmortalizan y romantizan en un día de batalla, como una figura que

¹¹ Grunberg (2019) analiza las representaciones de Santiago Matamoros en códices y pinturas, al que refiere como "Santiago Mataindios".

Figura 2.
Porfirio Díaz como sujeto-individuo.



Porfirio Díaz (1830-1915), José Cusachs.

Fuente: SEP, 2014, p. 77.

permanece para la eternidad. Esta imagen es de fácil lectura para los niños pues tienen elementos para identificarlo como un héroe de batalla y el resto de la información queda en un segundo plano, pues no hay narrativa alrededor.

Conclusiones

Con los elementos metodológicos de análisis pudo constatar que las imágenes que se integran en los libros de texto gratuitos con el transcurso de las generaciones cuentan con mayores elementos técnicos (colores, iluminación, tamaño, formato, etc.) que en ocasiones sobrepasan al texto central, pues este, al tener narrativas complejas con múltiples hilos discursivos, así como diversas connotaciones de colectivos y personajes centrales, puede necesitar más tiempo para la comprensión, mientras que las imágenes tienden a ser de mayor asimilación e impacto para los niños.

Al caricaturizar a un personaje o un momento histórico se corre el riesgo de que los niños receptores de estos materiales personalicen un periodo de la historia en un personaje o estigmaticen a un colectivo por su condición de debilidad. En ambos casos no

solo hablan de un discurso visual sobre un colectivo, tema o personaje, sino también de cómo este es delimitado por la temporalidad de la generación de libros de texto gratuitos a la que pertenece.

Las imágenes al estar en los libros de texto gratuitos tratan de mostrar, en el caso de los indígenas, representaciones diversas, eclécticas y en ocasiones confusas sobre lo que representa un tema tan ríspido como la conquista, una forma de ser indígena al estigmatizarlo con base en su condición, que en la mayoría de los casos es de inferioridad. En el caso de un personaje central como lo es Porfirio Díaz, se personaliza una época a través de un sujeto, quien por la connotación de las imágenes es accesible al niño pues lo muestran como un héroe y aunque de manera general las imágenes tienen un bajo nivel iconográfico –por lo que están alejadas de la realidad–, se convierten en una caricatura del personaje–sujeto y en otras son sacadas de contexto para representar algo fuera de época.

Es importante en el análisis de las imágenes en estos materiales tomar en cuenta que requieren elementos diferentes para su interpretación tanto de colectivos como de personajes centrales, y establecer una relación didáctica específica de lo que se menciona en la narrativa del texto central. Interpretar el discurso visual es muy importante hoy en día en el contexto de estos materiales, así como la integración de imágenes en las nuevas generaciones de libros, pues es necesario anticipar los posibles significados que los niños en etapa escolar pueden atribuirles y tendrán un impacto en el pensamiento que construyan, relacionado con los colectivos y personajes centrales en la asignatura de historia de México.

Si bien las polémicas que se generan en torno a los 500 años de la caída de Tenochtitlán y los cien años de la muerte de Porfirio Díaz tienen grandes alcances, sería importante que se dirigiera la mirada a ver lo que se plasma en el libro sobre estos contenidos y que se nutra de nuevas perspectivas historiográficas, pues la historia nos muestra que las polémicas que se realizan en torno a estos materiales pueden llegar a modificar la historia que se plasma en ellos.¹²

Referencias

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Alzate, M. (2000). ¿Cómo leer un texto escolar? *Revista de Ciencias Humanas Universidad de Tecnológica de Pereira*, 5(10), 114–122.
- Augustowsky, G., Massarini, A., y Tabakman, S. (2011). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca.

¹² Luna y Peralta (2019) recopilan algunas controversias en torno a los libros de texto gratuitos, en particular la polémica con los libros de la generación 1993 en torno a la historia, que refieren como "pasión ideológica".

- Avilés, K. (2009, ago. 24). Quita SEP estudio de la Conquista y la Colonia de los libros gratuitos. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2009/08/24/sociedad/036n1soc>
- BBC (2019, mar. 25). AMLO solicita por carta al rey de España y al Papa que pidan perdón por la Conquista de México. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-47701387>
- Caso, D. (2020, oct. 10). ¿Por qué el gobierno de la CDMX retiró el monumento a Colón? Sheinbaum lo explica. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/cdmx/por-que-el-gobierno-de-la-cdmx-retiro-el-monumento-a-colon-sheinbaum-lo-explica/#>
- Carmona Dávila, D. A. (1992, oct. 12). 1992 Manifiesto 500 años de resistencia indígena popular. Colectivo de Presos Políticos, militantes del Partido Revolucionario Obrero Clandestino Unión del Pueblo (PROCUPE) y del Partido de los Pobres (PDLP). *Memoria política de México*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/7CRumbo/1992-M-500-RIP-PROCUPE.html>
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), 59-111.
- Choppin, A. (2001). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 19(19), 13-37. https://gredos.usal.es/bitstream/10366/136635/1/Los_manuales_escolares_de_ayer_a_hoy_el_.pdf
- Choppin, A. (2018). El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 4(7), 147-192. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/15209
- Cid, A. (2010). La imagen del indígena a partir de la lectura de los documentos glíficos del siglo XVI. En I. Morales (comp.), *El indígena en el imaginario iconográfico* (pp. 17-39). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- Corona, S. (2012). *Pura imagen*. Conaculta.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.
- Editora Perú (2015, jul. 25). México ante disyuntiva de repatriar los restos del dictador Porfirio Díaz. *Andina. Agencia Peruana de Noticias*. <https://andina.pe/agencia/noticia-mexico-ante-disyuntiva-repatriar-los-restos-del-dictador-porfirio-diaz-567402.aspx>
- Grunberg, B. (2019). De Santiago Matamoros a Santiago Mataindios. *Arqueología Mexicana*. <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/de-santiago-matamoros-santiago-mataindios>
- IstmoPress (2015, jul. 3). *Samuel Gurrion pide repatriar restos de Porfirio Díaz*. <https://www.istmopress.com.mx/nacional/samuel-gurrion-pide-repatriar-los-restos-de-gral-porfirio-diaz/>
- La Razón (2019, mar. 25). *Gobierno de España rechaza "con toda firmeza" pedir perdón a México*. <https://www.razon.com.mx/mexico/gobierno-de-espana-rechaza-peticion-presidente-mexico-andres-manuel-lopez-obrador-amlo-disculpas-rey-de-espana-abusos-conquista-rey-de-espana-felipe-v-lamenta-profundamente-firmeza/>
- Leif, J., y Rustin, G. (1974). *Didáctica de la historia y de la geografía*. Kapeluz.
- Limón, M., y Hernández, B. (2014). En los Libros de Texto Gratuitos: medio siglo de una narración histórica en cambio permanente. *AZ Revista de Educación y Cultura*, 11(37). <http://www.educacionculturaaz.com/educacion/independencia-y-revolucion/>

- Luna, M., y Peralta, M. (2019). Libros de texto de historia para primaria. Usos y notas en los medios de comunicación. En M. Luna (ed.), *Libros de texto desde su contenido. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 141-148). ISCEEM.
- Morán, C. (2020, oct. 17). El penacho de Moctezuma o cómo recuperar el patrimonio artístico de un país. *El País México*. <https://elpais.com/mexico/2020-10-18/el-penacho-de-moctezuma-o-como-recuperar-el-patrimonio-artistico-de-un-pais.html>
- Nájar, A. (2015, jul. 2). Por qué 100 años después los restos de Porfirio Díaz vuelven a causar polémica en México. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/07/150701_mexico_polemica_restos_porfirio_diaz_an
- Panofsky, E. (1979). *El significado en las artes visuales*. Alianza.
- Peralta, M. (2016). *Porfirio Díaz como personaje-sujeto en el libro de texto gratuito. Historia quinto grado de educación primaria 2014* [Tesis de Maestría]. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.
- Peralta, M. (2023). *Los indígenas durante la conquista en cuatro libros de texto gratuito. Un estudio comparativo* [Tesis de Doctorado]. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia* (El Niño y el Conocimiento/serie Básica, 11). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Poy, L. (2014, ago. 11). Convirtieron los libros de texto en "informes gubernamentales". *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2014/08/11/sociedad/036n1soc>
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En SEP (comp.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica* (pp. 18-67). SEP.
- Presidencia de la República (2019). *Carta del presidente Andrés Manuel López Obrador al Papa Francisco, Jefe del Vaticano*. Secretaría de Gobernación. <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2020/10/CARTA-AL-PAPA-FRANCISCO.pdf>
- Quezada, M. (2001). *El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria (Plan de estudios 1993)* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- SEP (1995). *Historia. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Historia. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- Soto, D. (2023, jul. 4). Conaliteg entregó tarde 16.8 millones de libros de texto en 2022, señala ASF. *ADNPolítico*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/07/04/conaliteg-entrego-tarde-16-8-millones-de-libros-de-texto-en-2022-senala-asf>
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias de la educación mexicana*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Villoro, L. (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

Estudiar el presente desde el pasado. Interpretaciones de la historia del México independiente en los libros de texto gratuitos, 1994-2024

Studying the present from the past: Interpretations of the
history of Independent Mexico in Free Textbooks, 1994-2024

José Eduardo Cruz Beltrán*

Resumen

El presente estudio propone analizar cómo fueron interpretadas la Independencia, la Reforma y la Revolución en los libros de texto de historia en México elaborados entre los años 1994 y 2024. El recorte temático alude a la exposición mediática de estos tres episodios históricos en el imaginario colectivo del país, en tanto el temporal detecta tres reformas educativas, una en la última década del siglo XX y dos a comienzos del XXI, mediadas todas ellas por rupturas políticas y cambios de regímenes de gobierno. A partir de un análisis historiográfico se rastrearon las convergencias y divergencias en las formas discursivas que aparecen en los materiales pedagógicos revisados. Como resultado, se identifican ciertos tópicos recurrentes vinculados al uso de los tres periodos históricos, con una trayectoria narrativa que parte de una postura neutra y explicativa hacia un

* Doctor en Ciencias Sociales, Maestro en Historia y en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, así como profesor-investigador de la UPN Hidalgo sede Pachuca y director de escuela primaria. Desde el año 2017 pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Cuenta con una estancia doctoral en la Universidad de Santiago de Compostela, España. Sus líneas de investigación son enseñanza de la historia, las relaciones España-México, usos políticos de la historia, análisis historiográfico e historia regional del estado de Hidalgo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2401-3917>, correo electrónico: ecrbelt@live.com.mx

Cómo citar este artículo:

Cruz Beltrán, J. E. (2024). Estudiar el presente desde el pasado. Interpretaciones de la historia del México independiente en los libros de texto gratuitos, 1994-2024. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 167-189. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.608>



relato con tradición nacionalista que configura a la historia mexicana como sustento de acciones pedagógicas del presente.

Palabras clave: Historiografía, ideología, libros de texto, Nueva Escuela Mexicana, usos políticos de la historia.

Abstract

The present study aims to analyze how Independence, Reform, and Revolution were interpreted in History textbooks in Mexico produced between 1994 and 2024. The thematic focus refers to the media representation of these three historical episodes in the collective imagination of the country, while the temporal aspect identifies three educational reforms occurring between the last decade of the 20th century and two at the beginning of the 21st century, all mediated by political ruptures and changes in government regimes. Through a historiographical analysis, the study traces the convergences and divergences in the discursive forms present in the reviewed educational materials. As a result, certain recurring topics linked to the use of the three historical periods are identified, showcasing a narrative trajectory that shifts from a neutral and explanatory stance to a narrative with a nationalist tradition that frames Mexican History as a foundation for present-day pedagogical actions.

Keywords: historiography, ideology, textbooks, New Mexican School, political uses of history.

Introducción

El presente trabajo analiza cómo aparecieron interpretadas la Independencia, la Reforma y la Revolución en los libros de texto de historia de México. El periodo propuesto parte del año 1994 al 2024. En el lapso que se estudia se produjeron tres distintos libros de texto gratuitos de historia, resultado a su vez de las reformas educativas de 1992, 2008 y 2022.¹

En México, esta etapa que abarca el último decenio del siglo veinte y las dos décadas siguientes del siglo veintiuno condensa el último gobierno emanado del Partido Revolucionario Institucional hacia la transición democrática que comenzó en el año 2000.

En este escenario los libros de texto utilizados en las escuelas mexicanas ofrecen una agrupación de contenidos que van más allá de lo didáctico pues se presentan como constructos culturales, políticos y sociales y en gran medida funcionan como medios de comunicación que difunden una mirada específica del pasado mexicano, en cuya construcción interviene la visión del Estado.

¹ Un análisis previo (Vargas, 2011) revisó los libros de tres reformas educativas anteriores: 1958 –que dio pie a la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos–, 1972 y 1992, año este último en que apareció un libro de texto de historia que fue retirado al cabo de un año lectivo y que daría paso al propuesto en 1994, que ya se analiza en este trabajo.

Por lo anterior, se consideró enriquecedor centrar el interés en este tipo de materiales pedagógicos, tanto por presentarse como reflejos de determinada época como por la carga mediática que a ellos se dirigió en su momento. Atender los tres episodios históricos señalados supuso un análisis crítico con base en el rastreo de las narrativas específicas contenidas en dichos libros de texto y dar cuenta de continuidades o divergencias sobre los periodos analizadas. Para la consecución del análisis fueron seleccionadas tres generaciones de libros de texto, elaborados en 1994, 2010 y 2023.

La Independencia, la Reforma y la Revolución resultan de interés por su fuerte presencia en el imaginario social del país. Estudiar a los libros de texto constituye la oportunidad de aproximarse a la cultura escolar, con las concepciones y métodos de enseñanza, estereotipos e ideologías específicas que caracterizan una determinada época. En este sentido, el desarrollo de la reforma curricular a la educación básica del año 2022, con la consecuente aparición de un nuevo paquete de libros de texto, orilló a revisar estos materiales porque en su elaboración, por lo que a la concepción de la historia mexicana respecta, el periodo gubernamental 2018–2024 se apoyó del pasado mexicano para fundamentar su programa político y así ensanchar la legitimación del partido político Movimiento de Regeneración Nacional, y de su dirigente, el presidente Andrés Manuel López Obrador (basta ver la denominación “Cuarta Transformación” al sexenio, en alusión a los periodos históricos antes referidos).

Dicho concepto influyó en la producción historiográfica y de divulgación recientes a través del uso de la retórica gubernamental como criterio principal, específicamente en lo denominado Cuarta Transformación de México, con su abreviatura 4T, para elaborar piezas editoriales con referencia directa a ella. Tales ejemplos fueron el libro de divulgación *El mito de las tres transformaciones* (Zunzunegui, 2019); un trabajo académico, *1810, 1858, 1910. México en tres etapas de su historia* (Von Wobeser, 2022), o, sobre periodos específicos, *Benito Juárez ante el poder político y religioso, el constitucionalismo y la política internacional. Diálogo crítico con la 4T* (Albor, 2021).

Por lo anterior, se hacía preciso un análisis historiográfico con el que se revelaran los relatos identitarios basados en la transmisión de gestas de trascendencia nacional. Esto partió de comprender que, si bien en ellos se detectó no necesariamente una tendencia ideologizante y adoctrinadora como se estereotipaba a estos materiales –que fue hacia donde se volcaron las críticas, algunas de ellas más políticas que pedagógicas–, los producidos para el ciclo escolar 2023–2024 sí presentaron ciertos sesgos políticos relativos a formas distintas de interpretación de la historia mexicana. De ahí que el foco de análisis deleve las formas en que se ha usado la historia como materia de enseñanza.

Por la atención social otorgada, y por su importancia en la construcción de identidades nacionales o regionales, los libros de texto son objeto de estudios críticos y analíticos

donde se entrecruza la historiografía como asignatura de estudio y particularmente, por lo que corresponde al presente trabajo, en sobresaltar un análisis enfocado en el uso del pasado para confrontar el presente (Ossenbach y Somoza, 2001). Este análisis supuso una revisión documental que permitió identificar periodos históricos, para posteriormente categorizar y sistematizarlos en distintos apartados, en particular hacia las formas en que fueron interpretadas en los libros de texto las nociones de Independencia, Reforma y Revolución, así como los enfoques de enseñanza de la historia de cada uno de ellos.

Los resultados del presente estudio reflejan que los periodos históricos analizados se presentan con visos de carácter informativo, como parte de la construcción de la nación, aunque aún imperan ciertas recurrencias de la historiografía nacionalista mexicana, es decir, de exaltación patriótica, lo que da como consecuencia la poca presencia de una renovación discursiva en los contenidos pedagógicos.

Concluyo, a partir de este análisis, que a lo largo de estos treinta años se intentó una definición más concreta de propósitos para la enseñanza de contenidos históricos en periodos cardinales de la historia de México, particularmente en el de la Independencia y la Revolución, ya que estos dos momentos surgen como puntos de inflexión a partir de demandas sociales específicas; en tanto la Reforma aparece en los libros como un momento entrecruzado de guerras con luchas de poder y opiniones partidistas particulares. Conceptos abstractos como *liberalismo*, *conservadurismo*, *constitución*, *monarquía*, *ciudadanía*, *libertad*, hacen su aparición a lo largo de los textos.

El artículo confronta, en un primer momento, cuatro libros de historia patria: *Historia. Cuarto grado* (SEP, 1994), *Historia. Cuarto grado* (SEP, 2010a), *Historia. Quinto grado* (SEP, 2010b) y *Nuestros saberes. México. Grandeza y diversidad* (SEP, 2023a). Interesan en este primer apartado sus concepciones específicas de cómo enseñar historia a través de los consensos y deslindes discursivos entre ellos. El ejercicio de comparabilidad discursiva permite un balance de semejanzas y diferencias entre los libros de texto, por reflejarse en ellos el *continuum* historiográfico, y el desbalance explicativo entre estos periodos. En cuanto a sus ediciones, hay una diferencia de dieciséis años entre el de 1994 y el del 2010; entre este y el del 2023, trece.

En un segundo momento se analizan las interpretaciones de la Independencia, la Reforma y la Revolución mexicana. La atención se focaliza a las maneras en que estas aparecen en los libros de texto, con el objetivo de detectar cómo estos tres periodos presentan esquemas de exaltación nacionalista, política o ideológica. Este apartado condensa las visiones particulares de los gobiernos mexicanos en turno, con lo cual puede destacarse si existe aún una historia mexicana apologética o intenta aproximarse a un discurso de nación menos estereotipado en el cual la enseñanza de la historia juega un papel más orientado a la comprensión que a la sola exposición informativa.

En el tercer momento se analizan los libros de proyectos, emanados en el ciclo escolar 2023–2024. Se trata de los textos *Nuestros saberes* (SEP, 2023b) y *Proyectos de aula* (SEP, 2023d) de quinto grado; *Nuestros saberes* (SEP, 2023c), *Proyectos de aula* (SEP, 2023e) y *Proyectos escolares* (SEP, 2023f) de sexto grado, así como los fundamentos pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana sintetizados en el *Libro sin recetas para la maestra y el maestro* (SEP, 2023g). Aquí se muestran las apreciaciones generales del análisis, con miras a detectar la trayectoria de la enseñanza de la historia del México independiente.

El artículo concluye con una serie de reflexiones relativas al modo en que la historia del México independiente aparece como un espacio de discursos que integran visiones moderadas que no excluyen, sin embargo, los diferentes proyectos políticos y sociales nacionales en que se insertan al interior de los libros.

Del enciclopedismo a los proyectos: la enseñanza de la historia de México, 1994–2024

Para la ejecución del presente análisis historiográfico se tomaron en cuenta las diversas maneras discursivas presentes en tres momentos de los libros de texto en un periodo de 1994 a 2024. Se tomaron en consideración los libros de *Historia* de cuarto y quinto grados, de los años 1994 y 2010, así como los libros de *Proyectos* y de *Nuestros saberes* (2023) para los mismos grados, por ser en estos donde se abordan los contenidos del México independiente, Independencia, Reforma y Revolución. De los textos, se consideraron las narrativas de los acontecimientos y sus objetivos, ya que en estos elementos discursivos se detectaron las intencionalidades de los textos.

El modelo de enseñanza de la historia en México deriva de una propuesta educativa del siglo XIX que la convirtió en un instrumento para forjar la idea de una nación única. Tal perspectiva subsistió, por las necesidades políticas de homogeneizar culturalmente al país a lo largo del siguiente siglo. No obstante, tanto la profesionalización historiográfica ocurrida a mediados del XX como la llegada de ideas pedagógicas relacionadas con el papel activo del aprendiz estimularon avances didácticos en que la historia tuvo un papel más reflexivo y, paulatinamente, con formas distintas de interpretarla y escribirla (Zepeda, 2012).

Las posturas nacionalistas reflejadas en los libros de texto gratuitos pasaron de ser contenidos informativos y enciclopédicos a incluir al alumnado en el intento explícito por desarrollar una conciencia nacional con enfoques historiográficos analíticos, es decir, el modelo nacionalista de enseñar historia dio paso a la historiografía social. Ya no eran los grandes personajes sujetos de estudio sino la sociedad misma. Sin embargo, la tradición pedagógica de enseñanza enciclopedista no cambió abruptamente. Esto se percibió en

el manejo discursivo de los libros de texto de historia mexicana de 1994 al 2023. Aquí conviene detenerse en lo que en el año 2000 publicó Enrique Florescano: el texto marcó un punto de modulación al concluir el siglo veinte, un diagnóstico de lo que se percibía y lo que podía hacerse.

Los contenidos de los libros de texto y de los programas escolares se dedican a formar en las mentes de los niños una concepción estrecha del desarrollo histórico del país, dominada por la idea de una identidad nacional uniforme. No hay congruencia entre los propósitos declarados de la enseñanza de la historia y los métodos adoptados para transmitirla, que están regidos por la memorización y las prácticas obsoletas [Florescano, 2000, p. 134].

Lo que advirtió el autor, permaneció vigente: la historia, una asignatura asociada, invariablemente, a la memorización. La historia, un gran relato nacional de uniformidad identitaria y el libro de texto como el principal vehículo de aprendizaje (Santos, 2009). Los procedimientos didácticos orillaron a la historia a ser vista como una asignatura que, a falta de claridad de sus objetivos, se convirtió en apenas un complemento. Lo que en su momento propuso Florescano, en vísperas del siglo XXI, era concebir la historia desde un ideal de vida y un proyecto de sociedad. Se planteó, entre esa claridad de objetivos, que la enseñanza de la historia, y por extensión de la educación mexicana en general, encontrara en el postulado de “enseñar para la vida” el regreso a sus orígenes, la concepción misma de la escuela; aprovechar la historia para introducir a una población a los fundamentos de la cultura nacional –que en el caso de México está mediada en realidad por una pluralidad de culturas, lenguas, diferencias y diversidad en su naturaleza y población–, a despertar la curiosidad por el pasado, y a través de ella, conocer otras culturas y tradiciones, así como utilizar ejemplos históricos para enseñar cómo funciona la vida y la sociedad (Florescano, 2000).

Tal sugerencia puede encontrarse en los postulados de Luz Elena Galván (2006), quien precisaba que en el estudio de la vida cotidiana podía hallarse una estrategia didáctica favorable para familiarizar al estudiante con los contenidos históricos, en la que la diversificación de materiales –fotos, objetos, canciones, mapas, películas, alimentos, museos– hiciera la enseñanza de la historia más amena y significativa.

Ya desde la aparición del libro de 1994 se había caído en la cuenta de la necesidad de una historia mexicana provista de elementos menos nacionalistas con las nuevas tendencias historiográficas surgidas desde la segunda mitad del siglo XX, esto es, hubo una separación entre la historiografía clásica que arropaba a los héroes nacionales con la defensa patriótica de México, hacia la incorporación de un discurso más explicativo y menos enaltecido.

El libro de 1994 parte de plantear que en el individuo hay una historia. El texto de este libro hace una analogía con la biografía humana como el enlace para señalar que también los países dejan huellas: se fundan ciudades, se construyen edificios, se publican periódicos y libros; también se enlistan elementos que fungen como fuentes de la historia. Remite a quien quiera revisar el pasado a comparar y ordenar lo reunido. Asimismo refiere que el investigador se apoya en el trabajo de colegas y estudiosos de otros tiempos. Reitera la idea de que en la historia hay cambios y permanencias. Pide que se observe una fotografía de hace cuatro o cinco años para que se responda qué continúa igual, aparentemente, y qué cosas han evolucionado. Es el mismo ejemplo para enganchar el estudio del pasado mexicano con la comida, los transportes, el gobierno.

La idea del libro de 1994 es explícita: es el relato de la formación de México como país, con la intención de fortalecer “nuestra unidad”, entender por qué somos como somos y conocer mejor nuestros problemas. Plantea que para adentrarse al estudio de la historia es importante entender causas y consecuencias, preguntarse cómo, por qué sucedieron las cosas, si solamente ocurrieron en México, y cuáles son las herencias. Mantiene un discurso conciliador: que los personajes de la historia mexicana tuvieron aciertos y errores; se honran por sus acciones y sus ideas, así como también se aprende de los tropiezos.

Afirma que al mexicano le interesa la historia y, por ende, la interpreta y discute de diferente manera que otros. Entra al terreno axiológico para señalar que tal ejercicio es benéfico porque permite aprender otros puntos de vista y respetar esas ideas. Concluye que el libro ayudará a los estudiantes a conocer lo que ha sido y lo que es México. A diferencia de los dos libros siguientes que culminan en los años recientes, este lo hace en 1960, ya que un libro anterior, de 1992, había sido criticado por mencionar en sus textos los sucesos de 1968 y la debacle política y económica de las décadas de 1980.

Los libros del 2010 presentan una introducción mucho más sintética. El primer libro de cuarto grado, de los primeros pobladores de América a 1821. El libro de historia de quinto grado arranca de los primeros años del México independiente al año 2010. Subsecuentes ediciones refieren en unas breves líneas los inicios de los gobiernos del 2012 y del 2018 sin señalar juicios de valor. Colocan a la historia con un sentido filosófico, aprenderla para reflexionar sobre quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. La intención en este libro es la de entender los cambios y permanencias en la política nacional, la economía, la sociedad, la cultura y la vida cotidiana. Para ello se vale de una propuesta que muestra ejemplos de la vida cotidiana como la salud, la sociedad, la tecnología y los valores de cada época.

Tienen una pretensión menos informativa ya que dota a las páginas de diferentes formas de acceso al conocimiento histórico, líneas del tiempo, introducción general sintetizadora del periodo histórico a estudiar, interpretación de imágenes, actividades para

ejercitar los conocimientos adquiridos y aproximaciones a la autoevaluación de aprendizaje. El estilo, no obstante, no difiere del de 1994: es un libro que pretende formar al alumno “a la construcción de un México que aprecie y conserve, a través del estudio de la historia, nuestro valioso patrimonio nacional”.

El libro de quinto grado del 2010, por su parte, acerca una definición del actuar humano en la creación de la historia e insiste en el reconocimiento de los cambios y permanencias, así como define que el conocimiento de la historia permite explorar la sociedad en la que el estudiantado vive, su conformación identitaria como mexicano, y su formación comprometida con el país. Insiste en que, a partir del conocimiento del pasado, fomente en el estudiante la valoración del patrimonio histórico. Ahí se define la intencionalidad particular en la enseñanza de la historia mexicana, que habrá de desplegarse de forma más explícita en los contenidos de historia en el libro del 2023.

La propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, modelo educativo cuyos libros de texto se distribuyeron en el ciclo escolar 2023–2024, permitió el análisis relativo a los usos de la historia en función de sus metodologías por proyectos. Su enseñanza se inscribió en el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, con la pretensión de comprender de manera más amplia el conocimiento del mundo en su diversidad y en su desarrollo histórico. En suma, las perspectivas de la historia mexicana en los libros de texto vislumbran un vaivén hacia la consecución de una historia con fines más prácticos pero aún permeada por el discurso clásico nacionalista.

El México independiente en los libros de texto gratuitos, 1994–2024

A continuación se analizan las principales formas discursivas sobre los tres pasajes históricos más significativos del México independiente, ya aludidos. Interesa vislumbrar continuidades y matices a fin de dar un seguimiento a las formas en que han sido concebidas estas etapas de la historia. En términos generales, los libros presentaron disertaciones similares. Este apartado sintetiza lo que cada texto trajo consigo a lo largo de sus respectivos capítulos. La historiografía escolar resume los elementos más importantes, tanto para dar paso al siguiente tema como para exponer su interpretación de los acontecimientos. Y aquí se encuentra su particular visión de enseñar historia.

La Independencia

Al atender la Independencia, por lo general, se percibe el peso de las causas que la originaron. La opinión extendida en los libros seleccionados es que ciertos movimientos políticos

incidieron directamente en los virreinos americanos, pero particularmente la invasión napoleónica a España, los problemas económicos y las ideas de la Ilustración. Para los libros de texto fueron factores externos. El resto del texto explica las batallas más relevantes.

Pero al revisar con detenimiento se detectan matices de importancia. Por ejemplo, en el libro de 1994 se señaló que las ideas de libertad e igualdad ante la ley llegaron de Inglaterra y Francia a América. Y en menor medida, se explicó que las reformas borbónicas supusieron mayores ganancias entre los españoles peninsulares y el aumento del bienestar social. En tanto, en el del 2010 se indicó que tales desigualdades, que incidían igualmente entre los criollos, propiciaron que fuera desde este grupo que se impulsara la independencia. Añade que España requería recursos económicos de sus posesiones americanas para sostener sus guerras, con lo cual aumentaron las diferencias de la sociedad virreinal. En el libro del 2023 se minimiza la invasión de Napoleón y se enfatiza en las crisis económicas de la Corona como causa del descontento social, así como movimientos populares y los cambios de regímenes políticos en Inglaterra, Estados Unidos y Francia.

En conjunto, la invasión napoleónica a España ha sido quizá la causa de más peso sobre la emancipación de los territorios hispanoamericanos. La Revolución francesa de 1789 inquietó a varios reinos europeos, con el consiguiente emplazamiento al sistema republicano, pero el vacío que dejó en el trono Fernando VII para colocar al hermano de Napoleón hizo que en Nueva España empezara a discutirse qué hacer con el gobierno. Los textos de 1994 y del 2010 coinciden en que los novohispanos, criollos particularmente, miraron el asunto desde dos aristas: que los habitantes debían decidir cómo gobernar, sin agentes externos, y otros, los españoles, que era mejor seguir en lealtad con la Corona española, a pesar de estar dominada por Napoleón. El texto del libro del 2023, aunque en menor medida, coincide en la figura del rey como símbolo de unidad, ya que a pesar del deseo de soberanía, las ideas de libertad e igualdad no eran compartidas por todos.

La invasión de Napoleón, por ejemplo, fue tendencia historiográfica en las escuelas españolas del siglo XX durante el franquismo, por atribuirse a él, y no al quebranto del reino español, la emancipación de los territorios americanos (Cruz, 2023). En ese discurso, de no haber invadido España, los virreinos americanos lo habrían pensado antes de decidir su independencia. El contraste historiográfico posterior marcó otros rumbos de explicación.

Para el texto de 1994, la celebración del 15 de septiembre es un sentimiento de fiesta. Simboliza ese día el deseo de separación novohispana de la Corona española, del retiro del apoyo al rey, del progresivo apoyo de criollos y españoles que querían la paz, y que estos últimos ya no querían depender de su tierra natal. Que la rebelión iniciada por Hidalgo había concluido y la nación tenía que organizarse. El texto señala que la Independencia trajo consigo destrozos en once años de lucha, grandes territorios deshabitados y un desorden y desorganización política abrumadores.

Respecto a la relación entre los movimientos de Hidalgo e Iturbide, los textos de 1994 y del 2010 coinciden en que los proyectos no tuvieron nada en común, pero entran en contradicciones al señalar que tanto Guerrero e Iturbide, y por extensión Hidalgo y Morelos, pretendían la Independencia (ha habido intensos debates entre académicos y divulgadores de la historia sobre a quién atribuirle la paternidad de la Independencia). En tanto, en la reflexión final del libro del 2023 hay una omisión sobre la participación de Iturbide, en cuanto a que la revolución de Hidalgo adquirió un orden programático con Morelos y continuado por Guerrero, es decir, una motivación interna, sumada a la de los procesos de América Latina. Este discurso dejaría de lado, independientemente de las razones ideológicas actuales, la participación de Iturbide en la ejecución de la soberanía.

La Reforma

En el tema de la Reforma se sitúan las lecciones a partir de mostrar lo equivalente a dos partidos políticos actuales; que los proyectos liberal y conservador tenían dos maneras distintas de gobernar el país, aunque finalmente no se llegó a un acuerdo. Los textos de 1994 y del 2010 parten de esa idea. El primero de ellos matiza, quizá para lograr un mayor entendimiento, que los conservadores deseaban la monarquía y el antiguo sistema virreinal a partir de un rey europeo; en tanto, los liberales consideraban adecuado el sistema republicano, que la Iglesia no participara en los asuntos gubernamentales como la educación, el registro de nacimiento, matrimonio, defunción y cuidado de enfermos; así como propugnaban la libertad de profesar religiones. Ambos libros refieren que una vez en el poder, los liberales, casi todos civiles, propusieron nuevas reformas como la igualdad ante la ley, la enseñanza libre, libertad de expresión, prohibición a la Iglesia de administración de bienes, y prohibición de la esclavitud. En el libro del 2010 se amplió esta información, mientras que en el de 1994 se le da más peso, a través de lecturas de la época, al pensamiento político de Benito Juárez. El libro de 1994 no contiene propiamente un balance de lo ocurrido. Retoma un recuadro de los principales rasgos biográficos de Juárez, con énfasis en sus ascensos políticos, y culmina con su trascendencia en la vida pública mexicana: "El apego de Juárez a las leyes mexicanas y a los principios de la Reforma, su serenidad, su firmeza, lo hacen ejemplar" (SEP, 1994, p. 130). Como es sabido, por la complejidad del periodo, ha resultado más óptimo y manejable sintetizar la Reforma hacia Juárez. Aunque en los libros del 2010 y del 2023 hay una imagen del grupo liberal, aquel personaje no se dejó al margen. El texto del 2010 lo describe como el principal líder nacional. Destacó el empeño por impulsar las reformas liberales y defender la soberanía. Se sustenta la idea de la simbiosis Juárez-liberales de esta forma: "El legado de los liberales sigue vigente hasta nuestros días, por ejemplo, el respeto a la soberanía de las naciones

se sintetiza en la frase de Benito Juárez: «Entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz» (SEP, 2010b, p. 62).

Por lo general, la atención de este periodo en particular obliga de inmediato a la comprensión balanceada de los programas liberal y conservador. El texto del 2010 desglosa las formas de gobierno que ambos grupos políticos plantearon para gobernar al país. Llegados a este punto, parece ineludible la figura de Juárez: simboliza la aplicación de la reforma liberal, y la posterior promulgación de la Constitución de 1857. Ninguno de los tres dejó de abordar su figura por la vigencia del pensamiento liberal hasta nuestros días. Para el texto del 2023 el ideario de los liberales está en la democracia, las leyes, la justicia social, la educación, la autodeterminación de los pueblos, la política internacional en rechazo al intervencionismo extranjero y el civilismo, conceptos que sin embargo aparecen en los libros sin dotarles de mayor explicación. En este texto se muestra un abanico más amplio que el de un solo personaje. Refiere que la reforma liberal estuvo acompañada de la confrontación con las fuerzas conservadoras, la Iglesia católica y la oligarquía, así como los invasores franceses y el imperio de Maximiliano. Se señala esta etapa como la fundación y consolidación del Estado mexicano, la traslación del legado hispánico al nuevo orden social.

La Revolución mexicana

Al igual que con la Independencia, este capítulo de la historia mexicana mantiene esa línea discursiva que refiere el rompimiento de un régimen que deviene en un nuevo paradigma político. El régimen dictatorial de Porfirio Díaz se tiene como principal agente sobre el cual brotó la Revolución mexicana. Los textos analizados dejan atrás la imagen negativa de Díaz, aceptan y reconocen las transformaciones políticas y económicas, y no dejan de lado el punto de vista social, especialmente por la represión laboral y el bloqueo a la libertad de expresión. Los tres libros ven en la entrevista Díaz–Creelman el acicate de Francisco I. Madero para ingresar a la política. El texto del 2023 deja al margen lo político, particularmente los rasgos de la administración presidencial de Díaz y su forma de gobierno; refiere, en cambio, la cuestión social del Porfiriato: la desigualdad, la pobreza, las condiciones de vida, la concentración de la tierra en pocas manos, el caciquismo, las condiciones deplorables del trabajo, los controles patronales. Son recurrentes los conceptos de *equidad*, *inclusión*, *justicia*, *libertad*. Lo anterior permite traer las ideas que sobre los libros de texto se han vertido, es decir, al hablar del pasado también se habla del presente, porque demuestra el tipo de pasado que es funcional a ciertas necesidades políticas y sociales del momento (Angulo y Blanco, 1994). En este sentido, la historia se ha utilizado con fines de legitimación del presente, esto es, que el modelo en que se

traza el discurso histórico muestra que el régimen actual se encumbró en función de lo “aprendido” en el pasado.

De igual manera en los libros se observa que Madero, una vez como presidente, mantuvo las tensiones entre los distintos grupos, y finalmente uno de ellos le ocasionaría el arresto y la muerte. Los libros dibujan en la figura de Carranza la legalidad del país; combatió, con el ejército constitucionalista, a Victoriano Huerta, el presidente usurpador (de forma unánime se mantiene su figura como desleal). No obstante, el texto de 1994 señaló que no todos estaban de acuerdo con Carranza: germinó la lucha entre dos bandos irreconciliables. El talento militar de Obregón se impuso al de Villa o de Zapata. Hay un acento apologético, casi imperceptible, por el movimiento carrancista: “Carranza y Obregón triunfaron sobre Villa y Zapata por su capacidad militar. Pero también porque sabían mejor que sus rivales lo que significaba la unidad nacional, por encima de los enfrentamientos entre caudillos. El nacionalismo y el apego a la ley eran para Carranza los valores más importantes” (SEP, 1994, p. 154). Los textos del 2010 y del 2023 desglosan con mayor detalle las propuestas de cada caudillo, como el apoyo a los campesinos por los zapatistas y la reducción de las grandes propiedades propuesta por los villistas. Respecto a la escisión de los frentes revolucionarios, en el libro del 2010 se atina a decir que las tropas de Carranza lograron victorias decisivas sobre sus adversarios, condición sobre la cual pudo convocar a un congreso constituyente para elaborar una nueva constitución. Para el texto del 2023, Carranza logró un proyecto de nación aunque con un contexto político inestable; no obstante, en el discurso de este libro la Constitución de 1917 le da a México el paso a un nuevo Estado.

Para los tres libros, con la Constitución de 1917 culmina la etapa armada de la Revolución. El libro de 1994 no contiene un cierre de capítulo para este periodo. La última parte refiere el tema de la Constitución de 1917 –la mención de que norma la vida del México actual– y acerca de los artículos más trascendentes. En el libro del 2010 se enfatiza en los rasgos culturales como la música, la pintura, la escultura y el cine. Concluye en que hubo una gran participación social, desde indígenas hasta mujeres. Igualmente destaca la vigencia de la Constitución como garante de la igualdad ante la ley, de las libertades y otros derechos fundamentales como la educación, la propiedad de la tierra y las relaciones obrero–patronales. El texto del 2023, por su parte, define las luchas revolucionarias como demandas de justicia, libertad e igualdad. Señala por último que en la Constitución se incorporaron las reivindicaciones del campesinado, los reclamos de la clase obrera y las elecciones democráticas. Sin embargo, en alusión al régimen vigente que incluye en su discurso la palabra “transformación”, este libro refiere que si bien las transformaciones nacionales se han ido concretando, han existido oposiciones a ella como el afán de poder, la traición y la fragilidad institucional.

Bajo este modelo explicativo, los textos transitan entre la historia política a la historia social, a la historia cultural. No se percibe en ellos un afán enaltecedor de hazañas; poco se arenga a los personajes clave, pero se mantiene la idea de ver en el movimiento de Independencia una caracterización popular, mientras que a la Revolución como la más completa expresión de ruptura con las raíces anteriores. Se mantiene una cierta continuidad en los relatos de 1994 y del 2010. Son moderados, con la intención de explicación, tienen menos expresiones valorativas, a diferencia del texto del 2023, que significa un regreso a ciertos postulados nacionalistas que, como se percibe en esa nueva generación de libros, habrá de tener discursos más explícitos al respecto.

Los usos pedagógicos de la historia: entender al presente desde el pasado

Con base en esos elementos, los textos del 2023 presentan un contraste entre los planteamientos de los libros de texto de historia y los postulados ideológicos presentes en los libros para docentes. El análisis arrojó que si bien los contenidos curriculares, de manera concreta los discursos del libro de historia, refieren cierta neutralidad en el tratamiento de la Independencia, la Reforma y la Revolución, en el *Libro sin recetas* se detectaron ciertos enfoques nacionalistas del pasado mexicano así como a la visión de historia cíclica, en una causalidad de crisis-revolución, pero al mismo tiempo una visión pedagógica: los proyectos, que intentan acercarse más al objetivo primordial de la enseñanza de la historia, que más allá del tema espacio-tiempo se refieren a desarrollar en los alumnos a la sensibilización, comprensiva y explicativa, a partir de los hechos del pasado, de las problemáticas y posibilidades del presente.

Hasta la incorporación formal de los proyectos de aula, escolares y comunitarios al sistema educativo mexicano, y por ende a los materiales educativos, la mayor parte de los libros de texto representaban la historia de México desde un punto de vista conceptual e informativo, de carácter lineal, enciclopédico y sintético, con algunas consideraciones esencialistas de ciertos resabios de nacionalismo. A la historia, en el afán de sustentar su incorporación como asignatura de enseñanza, se le han atribuido varias utilidades, entre las que el fortalecimiento de la unidad nacional había sido el principal elemento en los recientes treinta años. Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana se propuso el trabajo por proyectos para encarnar de mejor manera el principio pedagógico de “educar para la vida”.

En ese sentido, la enseñanza de la historia pretende que en el estudio de ciertos pasajes históricos mexicanos exista un consenso específico de lo que va a tratarse en los contenidos. Por ende, esta segunda parte del análisis pretende vislumbrar la trascendencia de la

historiografía mexicana del manejo casi exclusivamente informativo hasta su aplicación en los proyectos escolares. Es aquí donde acomete a observar el uso escolar de la historia con elementos de la vida presente.

La enseñanza de la historia de México no había reflejado algún cambio sustancial en cuanto a su concepción como asignatura. No obstante, al analizar el nuevo paquete de libros de texto del 2023 es posible ubicar un enfoque más orientado a su aplicación cotidiana. Los contenidos reflejados en los libros de proyectos son una aproximación a ver la historia más allá de una mirada enciclopédica, de consulta, sino que, con ciertos afanes nacionalistas, hay en ellos ciertos destellos de relación presente-pasado. Lo anterior es consistente con el principio pedagógico de que la comprensión del presente es fundamental para la enseñanza de la historia y para la apreciación del pasado (Muñoz y Pagès, 2012).

A nivel historiográfico, el México contemporáneo, donde media el proceso de Independencia, es producto de la fusión racial y cultural durante el virreinato. No obstante, se vuelca al discurso justificador de la injusticia, desigualdad y exclusión para la revolución social que inició el 16 de septiembre de 1810. Se remarca que tal revolución popular estuvo conformada por indígenas, afrodescendientes, mulatos, mestizos, tributarios, mineros y rancheros que engrosaron las filas de Hidalgo, cuya tropa "hirió de muerte al régimen colonial y desmanteló un sistema social opresivo y excluyente" (SEP, 2023g, p. 6). Tal enunciado excluye a los propios españoles, algunos de ellos sacerdotes o inclusive militares, que optaron por el proyecto americano de emancipación. La Independencia es definida como un proceso de revolución política para establecer una sociedad más justa, libre e igualitaria, que se desprendió de las condiciones de pobreza y marginación que favorecía a los poderosos en un afán de reclamo para los desposeídos y oprimidos. La Independencia, para el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, significó acabar con el régimen colonial, lograr la independencia, abolir la esclavitud y los tributos, así como el establecimiento de la República y el reconocimiento de los derechos individuales y la igualdad ante la ley.

No obstante, ante el discurso tan optimista, la redacción tiene que volcarse a comprender el convulso siglo XIX, cuando sectores políticos y económicos dominantes obstaculizaron los intentos de justicia, libertad y reformas sociales en favor de los sectores mayoritarios de campesinos, indígenas y mestizos propuestos por los liberales.

La inestabilidad política provocada por dos proyectos de nación entre república y monarquía indujo una división social, y, posteriormente, en los anhelos de establecer una sociedad más justa y acabar con los poderes del clero, ejército y terratenientes, se provocó una guerra civil y luego una intervención militar y política extranjera. El relato no tiene desperdicio por cuanto vuelve a la idea general sostenida para referirse a los logros de la Independencia: "una de las más brillantes generaciones de patriotas mexicanos de la historia [...] creó una sociedad más justa, de ciudadanos iguales ante la ley [...] garantizó

las libertades [...] y reafirmó la forma de gobierno del país como una República federal” (SEP, 2023g, p. 18).

En este sentido, el discurso se torna confuso porque señala que si bien la Independencia logró una sociedad igualitaria ante la ley, libertades y justicia social, cuando se refiere a la Reforma repite el mismo discurso, en el que con dicho periodo se logró, de nueva cuenta, exactamente lo mismo.

Por ende, al referirse a la Revolución mexicana el relato señala que en los continuos periodos gubernamentales de Porfirio Díaz hubo un retroceso y pérdida de esas conquistas por la persecución, represión de libertades, exclusión social, poca atención a las necesidades educativas, alta mortandad infantil, falta de servicios de salud, exterminio de indígenas. De ahí que el movimiento iniciado por Francisco I. Madero acabó con el Estado porfirista y transformó las estructuras sociales, políticas y económicas del país, cuyo resultado fue una avanzada legislación social, reforma agraria y educación pública, laica, gratuita y obligatoria. Pero nuevamente la redacción del discurso deja mal parada a la Reforma y desde luego a la Independencia: “La tercera gran revolución de nuestra historia significó un gran triunfo para los sectores populares y dio un gran paso para lograr una sociedad más justa, democrática y equitativa” (SEP, 2023g, p. 20).

Se concluye en este apartado que los periodos históricos sin matiz se perciben como hechos aislados, con ausencia de la contextualización historiográfica que denota en redundancia de ideas y confusión respecto a los balances de cada periodo. Esto, no obstante, tiene la intencionalidad pedagógica de mostrar que los tres periodos tuvieron *per se* un triunfo.

Por ello, el párrafo final del texto analizado podría no encontrar justificación respecto a que aún falta mucho para superar la pobreza y la marginación, “para que en la sociedad mexicana deje de existir el machismo, la discriminación, el racismo y las violencias” (SEP, 2023g, p. 22). Al respecto, Dorothy Cohen (2001) advirtió que la historia no necesariamente debe tomar un matiz moralista. Explicar la historia, por tanto, además de dotarla de sentido a los aspectos de la vida, permite el conocimiento y aceptación de diversas formas de experiencia humana.

El discurso histórico en los proyectos escolares bajo la Nueva Escuela Mexicana

De acuerdo con lo observado, es en los libros de quinto y sexto grados donde aparecen los proyectos escolares para comprender el presente. Un proyecto de largo aliento es el proyecto de aula de quinto grado “La injusticia social en la Independencia” (SEP, 2024d, p. 218–235), en el cual se aborda la desigualdad, injusticia, racismo y clasismo que, según

los materiales educativos, originaron este movimiento. Son conceptos con una intención de causalidad, esto es, antes había desigualdad, ahora no la hay, y el racismo y el clasismo fueron las causas que originaron la Independencia. En el ejercicio se pregunta si eran necesarios los conflictos armados, que son definidos como movimientos sociales, en los que personas comparten ideales, desean un cambio o se sienten identificadas con la causa. Tan es así que eso motivó a un grupo de personajes que se reunían en secreto para lograr la Independencia. En dicho ejercicio se solicita hallar en el discurso de Miguel Hidalgo referencias a la desigualdad, a la injusticia, al racismo, al clasismo. Señalaba también, por ejemplo, que Morelos estaba en contra de la esclavitud, pensaba que la desigualdad era la principal causa de los problemas sociales y que la libertad debía ser un derecho universal.

Hay mucha insistencia, a lo largo de las páginas, en que la Independencia fue originada por una gran desigualdad social, lo que provocó que se dividiera la sociedad en castas, siendo los españoles los de mayores privilegios y los indígenas, mestizos y afrodescendientes los de menores oportunidades, así como expuestos a sufrir discriminación. Se le solicita al estudiante hacer una tabla con los problemas de la Nueva España, dividido en políticos, sociales y económicos. Al final el libro de texto refiere que tales conflictos pueden ser la causa de conflictos armados. El producto final del ejercicio es que el alumno elabore alguna propuesta para contrarrestarlos, y que identifique si persisten en la actualidad, cómo se solucionan, cómo influyen en los movimientos sociales. El proyecto concluye con una autoevaluación, en la cual se espera que el estudiante sea capaz de conocer los principales hechos y personajes del movimiento de Independencia, si comprendió tales problemas y si elaboró aportaciones para contrarrestarlos.

En *Nuestros saberes* (SEP, 2024b) se complementa la información, se incluyen las causas de la Independencia, divididas en los grupos sociales mencionados, y se refieren los cambios políticos en España y los principales acontecimientos militares. Se dedica un apartado a que los ideales de la Independencia fueron la igualdad de derechos y la abolición de la esclavitud. La indicación didáctica es que los estudiantes conozcan la supresión de pago de tributo, la equidad de oportunidades, y reflexionen sobre las ambiciones de ciertos grupos para mantener la pobreza extrema. Se cierra el tema solicitando al alumno la lectura de biografías de personajes clave, hombres y mujeres, durante dicha etapa, así como la visita a algún museo local que dedique alguna sección a la Independencia, para que visualice objetos, ropa, utensilios o imágenes, para despertar su curiosidad.

En ese mismo libro se atiende el tema de la Reforma. La redacción inicia con la Revolución de Ayutla, movimiento encabezado por un grupo de liberales que desconoció el gobierno de Santa Anna y tomó posesión de la presidencia de México. Tras un largo periodo de inestabilidad y agresiones se expidieron diversas leyes que confluyeron hacia

la promulgación de la Constitución de 1857. Se omite el periodo precisamente conocido como Guerra de Reforma, para dar pie al periodo de la intervención francesa y el imperio de Maximiliano. La breve lección culmina con la mención de que el triunfo liberal significó tanto la recuperación de la soberanía nacional como la consolidación del gobierno republicano y la implementación de las leyes y la constitución. Hay una imagen de Juárez mostrando un documento con la leyenda “Leyes de Reforma” a un personaje con aspecto de sacerdote católico, en el suelo y con los ojos cubiertos por su mano.

En tanto, en sexto grado se estudia el tema de la democracia, definida como necesaria para construir acuerdos y participar de manera organizada en la sociedad. Se señala que en la historia de México hubo diversos acontecimientos para que el país tenga un sistema democrático al día de hoy, uno de ellos es la Revolución mexicana, que tuvo como resultado la Constitución de 1917 en la cual se incorporaron las demandas de mujeres y hombres de diferentes grupos sociales. Se solicita al alumno que reflexione acerca de las transformaciones en la forma de gobierno de México durante el Porfiriato, la Revolución y en la actualidad, “así como cuáles son las acciones que permiten tener una vida democrática” (SEP, 2024e, p. 188).

En sexto grado igualmente se estudia el tema de la lucha armada de 1910 hacia la justicia social de hoy (SEP, 2023f, p. 244–252). De nueva cuenta se señala que en el proyecto se conocerán los problemas sociales, sus causas e influencia en las instituciones y los cambios en el entorno donde viven los estudiantes. En el libro se describe al Porfiriato como periodo de falta de libertad política, censura a la libertad de expresión, despojo de tierras a campesinos, bajos salarios a los obreros, represión a movimientos de protesta como las huelgas. Por tanto, esa vulneración a los derechos humanos fue la causa del estallido de la Revolución de 1910, que devino en una transformación profunda para mejores condiciones laborales, y que incluyó la educación como derecho social. Aquí los ejercicios se concentran en investigar los acontecimientos más importantes a partir de señalar el personaje o actores y sus principales demandas. Es aquí donde se menciona que las luchas ocurridas en defensa de los derechos humanos son referentes para entender por qué acontecen los movimientos sociales en la actualidad. Enfatiza en que para comprender el mundo actual es importante saber qué sucedió en el pasado. Para el libro de texto la libertad, la democracia, la propiedad, la igualdad, el trabajo y la educación fueron conquistas de la Revolución mexicana. Se pide al estudiante, finalmente, que estudie los principales artículos constitucionales de 1917 –I 3º, 4º, 27 y 123– y que escriba qué logros de este movimiento se pueden ver hoy en día, aunque sugiere que hable en particular de reparto agrario, educación, trabajo, igualdad de género y de derechos. En el libro se solicita reflexionar respecto a que los aspectos históricos no pierden relevancia con el tiempo sino que son la base para analizar la realidad actual de manera crítica. De ahí que insiste en

que el alumno responda cómo sirve la historia para comprender los problemas actuales y qué beneficios surgieron de la Revolución.

Una mirada crítica al entramado anterior permite advertir que si bien hay una perspectiva que otorga a la historia la capacidad de explicar el presente, debe situarse con cuidado de que las interpretaciones históricas no sean mediadas por los criterios con los cuales se perciben los problemas sociales actuales, es decir, no apreciar la historia con la visión del presente, sino que a partir de este comprendan y se expliquen que los hechos son directamente proporcionales a una época determinada.

En este sentido, autoras como Mireya Lamonedá (1998) sugerían no otorgar a los libros la responsabilidad de la verdad absoluta. Para ella, la enseñanza de la historia debía evitar en lo posible legitimar dominaciones, en tanto una historia uniforme se vuelve irreal. La formación de individuos conscientes del presente a través del pasado permite la comprensión de procesos de manera más lúcida. Es cierto que la didáctica tiene como función facilitar el proceso de transmisión de contenidos históricos para que el pasado tenga sentido respecto a lo que ocurre en el presente, aunque con la precaución de no otorgarle al pasado los prejuicios de lo que acontece en nuestros días. Tal es lo que, en cierto momento, tendría que tener en observancia el profesorado respecto a los periodos históricos referidos.

Los libros de texto en la encrucijada de la historiografía y la pedagogía mexicana

En materia historiográfica, los contenidos del México independiente, aún con los resabios del fortalecimiento identitario nacionalista, mantienen un carácter informativo aunque cuidadoso de emitir un juicio de valor que enaltezca las glorias de personajes como Hidalgo, Juárez o Madero, por citar apenas a algunos personajes representativos en el imaginario social del país. En los textos analizados se conserva una idea explicativa de los procesos. Por tanto, se observan diversas líneas discursivas, aunque poco desarrolladas en los libros de 1994 y del 2010, con la intencionalidad de relacionar el pasado con el presente, aspecto más explícito en los libros del 2023.

De esta forma, aquella idea de la enseñanza maniquea, los héroes y villanos en la historia de México, no se percibe en los contenidos de los libros sino más bien que los libros analizados informan, explican y sintetizan, como por ejemplo el tratamiento llano que se les da a personajes tradicionalmente "contrarios", como Agustín de Iturbide, Antonio López de Santa Anna, así como a Porfirio Díaz. De ahí la importancia de que toda construcción discursiva dirigida a la educación básica esté mediada por los estudios historiográficos más recientes. Ejemplo de ello son los estudios, para el caso de la Inde-

pendencia, que se enfocan a las causas de la misma en relación con la ideología (Ávila, 2010). Para el caso de la Reforma, los estudios apuntan a diversas precisiones en la forma de entender la relación de Juárez con los otros poderes de la unión y cuestionar la idea del presidencialismo fuerte, esto es, que los sexenios de 1940 al 2000, por ejemplo, no tienen los mismos parámetros para analizar el siglo XIX (Arroyo, 2016). En el caso de la Revolución, basta ver el trabajo de Javier Garciadiego en cuanto al trayecto de dicho proceso como un acontecimiento con implicaciones políticas de relevancia, a mirarse como un objeto de estudio histórico en que la cercanía cronológica de mitad del siglo veinte pasara a formar parte de estudios académicos que atendieran los complejos orígenes y abordan los distintos grupos participantes, que devino en historias generales, unificadoras y consensuales (Garciadiego, 2021).

En el análisis propuesto para efectos de este trabajo se detectó el tránsito de una historia enciclopédica –libros de 1994 y del 2010– hacia el uso de la misma con fines de comprensión del presente. Esto último es el caso de los libros del 2023, que adoptaron proyectos educativos como una manera de acercarse más a la realidad de los educandos mexicanos y contextualizarlos a partir de las necesidades educativas de la escuela. Se trata de un modelo que estuvo sometido a la opinión pública y que ha estado también en los debates académicos con miras a una evaluación de los contenidos. Por lo que refiere a la historia de México, esta se utiliza con fines no necesariamente moralistas pero sí con tintes propios del aprendizaje del pasado para observarlos en los logros del presente.

Así, ante las injusticias y falta de derechos y de oportunidades que oprimían al pueblo mexicano surgieron movimientos bélicos para atender las demandas ancestrales. De tal suerte que, así presentados, los acontecimientos anteriores a 1810, 1857 y 1910 configuran una historia cíclica, una historia que se repite. Tal expresión ha sido incluso reiterada por la presidencia de la República en numerosos discursos cuando se hace alusión a los conservadores como los actuales adversarios políticos, al neoporfirismo como los gobiernos mexicanos del siglo XX, o a solicitar que el reino de España se disculpe con los pueblos indígenas actuales. El gobierno mexicano a lo largo del sexenio ofreció sus propios elementos de explicación de la historia, convenientes para su proyecto político, al menos en el ejercicio retórico.²

De esta forma, tal como se expresa en Chust y Serrano (2019), los procesos históricos mexicanos, en particular la Independencia o la Revolución, no pueden verse como puntos

² Ejemplo de ello puede verse desde la denominación de instituciones como "Guardia Nacional", en alusión a esta entidad del siglo XIX; a personas como los "servidores de la nación", nombre propuesto por el insurgente José María Morelos; a las identidades gráficas oficiales con personajes históricos, hasta elementos discutibles como el rompimiento de relaciones con España o modificar nombres ya conocidos como la "Noche triste" a la "Noche victoriosa".

finales sino que forman parte de la construcción del Estado mexicano, ni como pasajes inconexos entre uno y otro. Asimismo también explican que la importancia que se le otorga a estos episodios analizados se debe a sus consonancias sociales: “la insurgencia mexicana se analizó como el antecedente revolucionario «verdadero» porque mantenía unas características de movilización popular, con altos componentes étnicos y raciales” (Chust y Serrano, 2019, pp. 21–22). Con tal premisa puede partir una enseñanza de la historia más integral.

Por tanto, en la narrativa, en relación con estos acontecimientos históricos del México contemporáneo se repite casi el mismo párrafo sobre la desigualdad, lo cual hace preguntarse, en función de ese discurso, si de verdad se justifica la guerra de Independencia, de Reforma y la Revolución, ya que entre 1810 a 1857, o de 1876 a 1910, la población mexicana “regresó” a su punto inicial. De ahí la importancia de que el tratamiento didáctico facilite la comprensión de hechos complejos y, para el caso de los libros de texto, se matice su redacción con una explicación historiográfica menos cíclica y orientadora de las complejidades de cada periodo, especialmente para evitar el maniqueísmo que tanto ha sido criticado en los discursos históricos oficiales, sean hechos por la administración gubernamental directamente o en los contenidos educativos.

Conclusiones

El presente estudio se planteó comprender las maneras en que los contenidos relacionados con la Independencia, la Reforma y la Revolución fueron difundidos en los libros de texto gratuitos distribuidos en las escuelas mexicanas de educación primaria. Se concentró el interés del trabajo en los libros elaborados entre los años 1994 y 2024.

Para ello, el trabajo planteó una revisión de las formas de interpretación en cuanto a dichos periodos. Al análisis se añadieron los materiales pedagógicos emergentes, en donde se detectaron las continuidades y persistencias discursivas a través de un análisis historiográfico, entendido como la propuesta metodológica para revelar las intencionalidades de un texto respecto a su forma de explicar la historia, que acudió como sustento metodológico para este trabajo.

Lo anterior se propuso a partir de la visualización social que en México se tiene en torno a los mencionados periodos históricos así como la importancia que el Estado les ha otorgado, pues es ahí donde se aprecian ciertos sustentos legitimadores a través de sus acciones políticas específicas, particularmente la de los más recientes seis años, la administración 2018–2024, que colocó su impronta como heredera de esos tres episodios.

De ahí que en los textos dispuestos se distinguiera la premisa de que el régimen vigente es producto de lo sucedido en 1810, 1857 y 1910, años históricamente conocidos por la iniciación de dichos movimientos.

En el análisis se encontró que en los discursos provenientes de estos materiales educativos existe una intencionalidad de trasladar al presente la emancipación de Nueva España como virreinato dependiente de la Corona ibérica, la Reforma liberal de mediados del siglo XIX y la Revolución mexicana, como eventos que trajeron consecuencias políticas y sociales de peso, aún hoy vigentes.

De este modo, los periodos estudiados del México independiente aparecen con una intención explicativa, que no abandona del todo el maniqueísmo, pero que sugiere una elaboración más cercana a la comprensión del pasado mexicano y no a la exaltación de sucesos y personajes, como puede percibirse en los textos de historia de 1994 y del 2010, no así en los libros del 2023, que tienen en sus narrativas algunos matices moralistas.

Esto permite argumentar que con la puesta en marcha de modelos educativos distintos los libros de texto adquieran revisiones permanentes, tanto por el cambio del paradigma pedagógico como por el abordaje mediático al que están expuestos. Los debates surgidos a partir de la aparición de nuevas colecciones de libros de texto gratuitos involucran a la opinión pública y a las familias, y en estas controversias también son partícipes los propios elaboradores de los libros, léase autores o coordinadores, el profesorado y los investigadores educativos.

Quedará pendiente en la agenda de estudio revisar esa recepción de los libros en las escuelas y familias mexicanas, toda vez que estos textos tiene una responsabilidad específica en el aprendizaje escolar. Los textos se elaboran con la visión de sus autores, pero al entrar en contacto con profesores y estudiantes adquieren otra interpretación. Asimismo, la aceptación o rechazo de un libro de texto está condicionada por las características personales, familiares, culturales, sociales, económicas, políticas y, desde luego, históricas.

Finalmente, se concluye que los manuales escolares focalizan la atención de la sociedad, lo que no ocurre con los planes y programas de estudio de donde se desprenden. Esto, en cierta forma, por ser el puente directo entre el currículo y el alumnado. En mucho contribuye su condición de gratuitos y obligatorios, lo que en los terrenos sociales cotidianos los hace presentes en las familias mexicanas. Esto los convierte en materiales de consulta pública y como objeto de análisis académico, moral o político; asimismo por las implicaciones ideológicas, inherentes en sus contenidos, desde su aparición por vez primera en 1959, más aun los libros de historia, poderosos instrumentos de construcciones ideológicas, culturales e identitarias que, por tanto, serán motivo continuo de controversia y análisis.

Referencias

- Albor, S. (2021). *Benito Juárez ante el poder político y religioso, el constitucionalismo y la política internacional. Diálogo crítico con la 4T*. Fontamara/Universidad de Guanajuato.
- Angulo, J., y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Arroyo, I. (2016). Miradas contemporáneas: el Congreso mexicano del siglo XIX. En M. Luna y M. Rhi Sausi (coords.), *Repensar el siglo XIX. Miradas historiográficas desde el siglo XX* (pp. 115–144). Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, A. (2010). Interpretaciones recientes en la historia del pensamiento de la emancipación. En V. Guedea y A. Ávila (coords.), *La independencia de México: temas e interpretaciones recientes* (pp. 17–39). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chust, M., y Serrano, J. (2019). *Tras la guerra, la tempestad. Reformismo borbónico, liberalismo doceañista y federalismo revolucionario en México (1780–1835)*. Universidad de Alcalá/Marcial Pons
- Cohen, D. (2001). *Cómo aprenden los niños*. Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, J. (2023). *Cristóbal Colón se va a la cocina. Ensayos en torno a la enseñanza de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional–Hidalgo.
- Cruz, J. (2024). Enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos del ciclo 2023–2024: sobreestimación del México prehispánico, ausencias del periodo virreinal. *Debates por la Historia*, 12, 17–51. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v12i1.1375>
- Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar la historia*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Galván, L. (2006). Teoría y práctica en la enseñanza de Clío. En L. Galván (coord.), *La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México* (pp. 219–241). Academia Mexicana de la Historia.
- Garciadiego, J. (2021). Revolución mexicana: el reto de la historia reciente. *Historia Mexicana*, 71 (281), 249–269. <https://doi.org/10.24201/hm.v71i1.4300>
- Lamonedá, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 101–112.
- Muñoz, E., y Pagès, J. (2012). La relación pasado–presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados*, (16), 11–38. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion16a02/5291>
- Ossenbach, G., y Somoza, J. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santos La Rosa, M. (2009). *La causalidad histórica en manuales escolares*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. <https://www.aacademica.org/000-008/844>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1994). *Historia. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010a). *Historia. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010b). *Historia. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023a). *Nuestros saberes. México, grandeza y diversidad. Multigrado*. Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2023b). *Nuestros saberes. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023c). *Nuestros saberes. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023d). *Proyectos de aula. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023e). *Proyectos de aula. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023f). *Proyectos escolares. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023g). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. Secretaría de Educación Pública.
- Von Wobeser, G. (coord.) (2022). *1810, 1858, 1910. México en tres etapas de su historia*. Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México/Academia Mexicana de la Historia/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*. Fondo de Cultura Económica.
- Zunzunegui, J. (2019). *El mito de las tres transformaciones*. Penguin Random House.

Escuelas secundarias para mujeres en América Latina durante la segunda mitad del siglo XIX, como parte de los discursos nacionalistas

Secondary schools for women in Latin America during the second half of the 19th century as part of Nationalist discourses

Laura Olvera Trejo*
Salvador Camacho Sandoval**

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el fenómeno social de la fundación de escuelas secundarias femeninas en América Latina durante la segunda mitad del siglo XIX, en relación con el discurso oficial de los proyectos nacionales, ya que la instrucción fue una herramienta clave en la formación

-
- * Maestra en Investigaciones Sociales y Humanísticas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus líneas de investigación son la educación de la mujer en el siglo XIX y las primeras décadas del XX, historia de mujeres y de género. Ha publicado artículos y capítulos como "El surgimiento de instituciones de educación «superior» para mujeres en México en la segunda mitad del siglo XIX" y "La ciudad de México, la puerta para las mujeres y sus anhelos universitarios"; colaboró con Marcela López Arellano en la realización de los capítulos titulados "Escritura, mujer y contexto. La tesis de Mercedes López en 1927". ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9283-9481>, correo electrónico: laura200999@hotmail.com
- ** Doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago. Dos últimos libros: *La temible sexualidad. Reformas educativas en México y libros escolares. Contenidos en debate, y ¡Libros sí (también rock), bayonetas no! Contracultura, rebeldía política y guerrilla.* Premio John Nuveen en Chicago y Premio Aguascalientes en Humanidades. Investigó en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Autónoma de Madrid. Fue presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y funcionario público en temas de educación, cultura y ciencia. Trabaja en la UAA y es miembro del SNI y del Seminario de Cultura Mexicana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8065-5530>, correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx

Cómo citar este artículo:

Olvera Trejo, L., y Camacho Sandoval, S. (2024). Escuelas secundarias para mujeres en América Latina durante la segunda mitad del siglo XIX, como parte de los discursos nacionalistas. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 191-210. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.598>



de un modelo específico de ciudadano, que se había construido de acuerdo con los principios liberales e ilustrados, y que se implementó en las escuelas oficiales. En las últimas páginas del trabajo se presenta el caso del Liceo de Niñas de Aguascalientes, México, con el objeto de profundizar y dialogar con las hipótesis que se construyeron en los apartados anteriores, en especial, explicar el origen y desarrollo de estas instituciones educativas que marcaron un parteaguas en la participación de las mujeres en la esfera pública, a pesar de que no recibieron el título jurídico de ciudadanas en los proyectos de Estado-nación. Su presencia representó el inicio de la inclusión de las mujeres en asuntos sociales y políticos.

Palabras clave: Educación femenina, Estados-nacionales, Latinoamérica, siglo XIX.

Abstract

The aim of this article is to analyze the social phenomenon of founding female secondary schools in Latin America during the second half of the 19th century, in relation to the official discourse of national projects. Education was a key tool in shaping a specific model of citizen constructed according to liberal and Enlightenment principles, which was implemented in official schools. In the final pages of the work, the case of the Liceo de Niñas de Aguascalientes in Mexico is presented to deepen and engage with the hypotheses developed in the previous sections, particularly to explain the origin and development of these educational institutions that marked a turning point in women's participation in the public sphere, even though they did not receive the legal status of citizens in nation-state projects. Their presence represented the beginning of women's inclusion in social and political affairs.

Keywords: Female education, Nation-States, Latin America, 19th century.

Introducción

El surgimiento de escuelas secundarias femeninas en el siglo XIX en América Latina fue un acontecimiento que permitió la presencia de las mujeres en la esfera pública, en particular en el mundo de la educación, y las primeras acciones vinculadas al feminismo, dado que marcó el inicio de cambios en la representación y en el papel de las mujeres que ocuparían en los proyectos nacionales, al considerarse como elementos clave para la construcción de una conciencia cívica en una sociedad en proceso de modernización secular.

Los gobiernos liberales se enfocaron en llevar instrucción escolar a distintos sectores de la población, incluyendo a las niñas y señoritas, al percatarse de que la educación era uno de los medios fundamentales para la formación de generaciones ilustradas. Tal convicción surgió en una atmósfera social cada vez más secularizada que promovió como pilares culturales, ideológicos y políticos la ciudadanía, la nación y el patriotismo, y con ello fortalecer a las naciones que se habían independizado décadas atrás.

El presente artículo tiene cuatro apartados: el primero es un breve acercamiento al liberalismo, porque influyó en la organización política, social y cultural de los países latinoamericanos; el segundo es un panorama general de la fundación de escuelas de educación secundaria para mujeres en Latinoamérica; el tercero analiza las prácticas escolares, poniendo como ejemplo el Liceo de Niñas en Aguascalientes, México, y el cuarto apartado es una reflexión acerca de cómo ejercieron una ciudadanía oculta las madres y maestras durante este periodo.

Las damas del liberalismo

Los movimientos de emancipación en los países latinoamericanos fueron impulsados por los cambios ideológicos, promovidos por la Ilustración, que se cristalizaron, particularmente, en los documentos de la *Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano* de la Revolución francesa y la *Declaración de Independencia* de los Estados Unidos, que avivaron con fuerza la idea de individualidad representada por un liberalismo político que “pretendía que todos los hombres fueran libres e iguales” (García, 2014, p. 59).

Los pronunciamientos políticos e ideológicos de estos documentos, entre otros, se retomaron en América Latina en los levantamientos armados en contra de la monarquía española entre 1809 y 1810, en Ecuador, Perú, Chile, Argentina, México y Colombia.¹ Después de un largo periodo de lucha armada estos movimientos libertarios lograron obtener su independencia, no sin graves pérdidas y fuertes contradicciones. A partir de ese momento, los gobiernos promovieron acciones con el objetivo de consolidar sus proyectos de Estado-nación. La mayoría implementó el régimen republicano al tener como ejemplos a Estados Unidos y Francia.

En ese contexto, la instrucción pública fue un elemento clave para la preparación de ciudadanos responsables, fieles y adeptos al gobierno, que tendrían una “conciencia cívica” para impulsar el progreso de las nuevas naciones (García, 2014, p. 56). Para lograrlo era necesario marcar una ruptura con la influencia de la doctrina religiosa, ya que para esta nueva corriente política e ideológica “el papel que jugaba la religión católica en la formación y transmisión de hábitos, costumbres, ideas, valores y prácticas sociales en la vida cotidiana” (Padilla, 1999, p. 101) era un obstáculo para sus planes, al percibirla como un ancla que provocaba el atraso social.

La Iglesia católica mantenía una gran influencia en la población, por lo que “se consideró importante culminar la revolución de Independencia, con la emancipación mental y la

¹ Esta lista de países es el resultado de una primera búsqueda. Desde luego, habrá otras experiencias no consideradas aquí, que próximamente serán investigadas.

revolución cultural”, a través de “la formación de un nuevo ciudadano con una mentalidad abierta y receptiva, que asimilara las ideas del radicalismo liberal” (Báez, 2005, p. 448). La intervención del Estado empezó con el proceso de secularización de la enseñanza, al prohibir la doctrina religiosa en las escuelas públicas, aunque los resultados no siempre fueron los esperados.

Así también hubo un impulso para la apertura de establecimientos escolares para ambos sexos, lo que benefició a uno de los sectores de la población que había permanecido en el analfabetismo, ya que a pesar de que algunas mujeres tuvieron oportunidad de recibir instrucción, siempre se limitaba a saberes “propios de su sexo”, doctrina cristiana y, en ocasiones, a leer y escribir. De acuerdo con la época, esta forma de instrucción convertía a las mujeres en opciones deseables para el matrimonio. Aunque no fue una situación exclusiva para ellas, pues solamente algunos hombres podían acceder a una formación escolarizada.

Frente a este panorama, algunos gobiernos mostraron su preocupación al considerar que sin esta instrucción no tendrían oportunidad de llevar a cabo sus proyectos nacionales. Este planteamiento se había presentado décadas atrás con las ideas ilustradas, las cuales proponían que el pueblo fuera capaz de utilizar la razón y la ciencia, y evitar el dogmatismo. Para ello había que educar a sus ciudadanos bajo los principios de libertad e individualidad.

Sin embargo, esto era dedicado a los hombres, quienes solo podían alcanzar el papel de ciudadanos. En este sentido, a las mujeres únicamente les tocaba ser espectadoras de cómo los varones gozaban de las facultades que les otorgaba el Estado. A pesar de estos obstáculos, grupos de mujeres tuvieron algún beneficio, pues para ellas el ingreso a la instrucción secundaria fue el inicio de cambios favorables en sus condiciones personales, laborales y sociales.

Este apartado se tituló “Las damas del liberalismo”, dado que fueron parte del adelanto moral, intelectual y civil de sus respectivas naciones, ya fuera en el papel de madres o profesoras de quienes serían los próximos ciudadanos. Ellas jugaron un rol relevante en la transmisión de valores y prácticas civiles. Sin su colaboración los proyectos educativos no hubieran tenido el mismo éxito, pues durante ese periodo de manera significativa se incorporaron como maestras en las escuelas de primeras letras.

Estos cambios surgieron a partir de la fundación de establecimientos de instrucción secundaria para señoritas, ya que representó un parteaguas de la incorporación femenina en la esfera pública. Además, estas escuelas fueron el espacio en donde se formaron generaciones de mujeres que se convirtieron con el tiempo en la voz y rostros de las protestas para la obtención de derechos políticos y civiles. El liberalismo decimonónico marcó distinciones entre los sexos, pero también el camino que siguieron, pues preparó a las mujeres para ser ciudadanas, a pesar de no tener el título. En la práctica estas nuevas ideas de cambio ofrecieron más beneficios de los que se podría suponer.

Fundación de secundarias para mujeres en América Latina

La apertura de instituciones de educación secundaria para señoritas, en la segunda mitad del siglo XIX, fue un fenómeno social que aconteció en algunos países latinoamericanos como Chile, Argentina, Colombia, Ecuador, Nicaragua, Perú, Brasil, Uruguay, Cuba y México, asociado a las transformaciones políticas y económicas de estas naciones emergentes. El papel de las mujeres en los proyectos del Estado se vinculó a la idea de que, en su rol tradicional de madres y educadoras, instruirían a los futuros ciudadanos, al ser las primeras personas en estar en contacto con ellos. Era fundamental brindarles a los hombres una mejor instrucción y valores patrióticos que apoyaran el ideario republicano y liberal de algunos gobiernos, de este modo se tendría una mayor conciencia cívica entre la población.

La escuela, por tanto, era el medio idóneo para forjar la cultura nacional y garantizar bienestar, estabilidad y orden, pero estableciendo una distinción clara entre ambos sexos. Con esta lógica y en este contexto surgieron las escuelas Normales, liceos, academias e institutos destinados a las niñas y señoritas. Estas escuelas unían criterios a favor de hombre e impulsaba su reproducción en escuelas de educación elemental. En ellas se remarcaban constantemente las diferencias de género y en los planes y programas de estudios en los distintos niveles educativos se hacía una separación tajante entre hombres y mujeres. En otras palabras, tanto hombres como mujeres eran parte del fenómeno de currículo sexuado que perpetuaba el sistema de esferas separadas (López, 2008; Ballarín, 2007).

A continuación se hace un resumen de conclusiones a las que han llegado investigadores que estudian el tipo de participación y el rol que debían ocupar las mujeres en estos proyectos nacionales, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX. Se puede confirmar que grupos importantes de mujeres jugaron un papel social relevante que no solamente involucraba una enseñanza de materias básicas sino que contenía en sí toda una carga ideológica, en la que se enmarcaban los conceptos de *ciudadanía*, *nación*, *progreso*, *modernidad* y un tipo de gobierno liberal, laico y republicano (ver Tabla 1). En definitiva, las mujeres fueron personas clave en la consolidación de la construcción de nuevas identidades nacionales.

La intervención del Estado en la política educativa dio un giro al fundar planteles escolares para ambos sexos, aunque lo significativo en la historia de la educación femenina es que por primera vez en el contexto latinoamericano las niñas y señoritas tuvieron importancia en la instrucción pública, tanto en el nivel de primeras letras como en los establecimientos denominados *secundarios* o *superiores*. Había un trato diferenciado, era verdad, pero ya no se quedaban en casa, jugando o haciendo tareas para los hombres y la familia.

Tabla 1.
Discursos acerca del papel que debían ocupar
las mujeres en los proyectos nacionales.

<p>Argentina:</p> <p>“El ideal de madre educadora surgido a partir de la Revolución Francesa se instaló con fuerza. Belgrano y Rivadavia primero, y más tarde Sarmiento, defendieron la educación de la mujer en un momento en el que la expansión de la educación primaria tenía como objetivo prioritario la construcción de identidades nacionales y la homogeneización de las poblaciones en determinados valores” (Palermo, 2005, p. 63).</p>	<p>Chile:</p> <p>“La mirada liberal y laica, como lo ha estudiado Pilar Vicuña, ligaba ese rol a una tarea de la nación, como es la de instruir a la madre ciudadana, una mujer culta que educaba a su hijo y aportaba así al progreso del país” (Gutiérrez et al., 2020, p. 91).</p>
<p>Colombia:</p> <p>“La preocupación por adelantar la consolidación de las nuevas repúblicas llevó a que los gobiernos vieran la necesidad de brindar una educación más amplia a sectores de la población femenina por ser quienes iban a tener la responsabilidad de formar a los futuros ciudadanos” (Hernández, 2012, p. 245).</p>	<p>Ecuador:</p> <p>“La creación de escuelas públicas se intensificó luego de la Independencia como parte indisoluble de las políticas de formación de los nuevos ciudadanos... En este marco se justificaron tanto los esfuerzos por escolarizarlas, como los discursos dirigidos a fomentar su confinamiento al ámbito familiar y a recuperar su papel de educadoras morales de la infancia republicana” (Terán, 2010, pp. 38 y 53).</p>
<p>México:</p> <p>Se enseñó “a los hombres la necesidad de convertirse en patrióticos e industriosos ciudadanos y, a las mujeres, en cooperativas esposas, madres e hijas de aquellos ciudadanos, al servicio de la nueva nación Estado” (Núñez, 2008).</p>	<p>Perú:</p> <p>“La modernización burguesa que incluía la educación nacional y programas educativos en función de los ciudadanos, pero que se debían formar dentro de la casa” (Tello, 2019, p. 16).</p>
<p>Brasil:</p> <p>“Afirmava Antonio de Almeida Oliveira... entre as qualidades e virtudes necessárias aos professores... resalta a pureza, modéstia, polidez, bondade, paciência, piedade, zelo, prudência, falta de ambições, sacrificio. O professor deveria ser o “apóstolo em quem a infância se modela” (Castro y Martínez, 2007, p. 55).</p>	<p>Uruguay:</p> <p>Los profesores se les percibió en el rol de apóstoles y misioneros, “responsables del orden y su reproducción intergeneracional, enmarcado en una concepción del mundo positivista y con influencia del paradigma liberal” (Capocasale, 2016, p. 1625).</p>

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de creación y primeros años de funcionamiento no respondió a características homogéneas, dado que cada uno de los países mantuvo particularidades, pero sí se puede afirmar que existieron similitudes en estos tres rasgos: el primero, la fundación de planteles escolares correspondió al discurso que señalaba que la educación era un dispositivo de transformación social, en aras de la consolidación de las nuevas naciones; en segundo lugar, el eje central de sus argumentos consistió en mantener una narrativa cuyas categorías importantes fueron la nación, la república y el liberalismo, situación que debió relacionarse directamente con las ideas de la Ilustración y el desarrollo político de Estados Unidos y Francia, como naciones con proyectos sociales y económicos nuevos, y tercero, los gobiernos de países latinoamericanos fueron influenciados por estas corrientes de pensamiento que llegaron de fuera y por experiencias educativas con modelos que fueron asumidos como propios, pero con rasgos acordes a la realidad latinoamericana.

Esto se logra advertir en las alocuciones que se pronunciaron entonces. En 1880, por ejemplo, en un estado pequeño de México, el presidente de la Junta de Instrucción Pública de Aguascalientes aseveró que el país estaba “siguiendo el movimiento civilizador de la época”, debido a que había procurado “en los últimos años imitar el ejemplo de las naciones cultas” al abrir “nuevas escuelas y colegios” (López, en AHEA, 1880). En 1849, en Argentina, Faustino Sarmiento, a su vez, señaló que la “legislación y práctica de los Estados Unidos, de la Prusia, y Estados protestantes de la Alemania y de la Francia” eran un modelo para seguir en lo que concernía a la educación (Sarmiento, 1849).

La apertura de establecimientos femeninos generalmente respaldó las propuestas de los gobiernos liberales, puesto que ellas se formarían con la convicción de aportar al progreso de su patria, al ser las encargadas de la primera educación de la niñez, ya fuese en la imagen de madre o educadora. El liberalismo era impulsor de nuevos ímpetus educativos entre la sociedad al mismo tiempo que las escuelas, en este caso las de las mujeres, favorecían el liberalismo y su concreción en reformas políticas, sociales, culturales y económicas. De un modo u otro, estos planteamientos se desarrollaban en distintas partes del mundo.

En España, con las iniciativas krausistas y la Ley de Moyano para 1885, existieron 33 Normales femeninas (Abós, 2013, pp. 233–238). Asimismo se interesaron por la educación de la mujer en “Inglaterra, en Alemania, en los Estados Unidos y en otras ciudades americanas” (Ibarrola, en AHEA, 1890). En efecto, América Latina era parte de este cambio social, tal como se observa en la Tabla 2. Desde luego, habrá que seguir investigando para encontrar otras instituciones.

Tabla 2.
Establecimientos femeninos en América Latina.

Lugar	Año	Institución
San Luis Potosí, México	1849	Escuela Normal de San Luis Potosí (mixta)
Santiago, Chile	1854	Escuela Normal de Preceptoras de Santiago
Guadalajara, México	1861	Liceo de Niñas de Guadalajara
Oaxaca, México	1866	Academia de Niñas de Oaxaca (se transformó en Normal en 1890)
Brasil	1866	La Escuela Normal de Calvário
San Luis Potosí, México	1868	Escuela Normal para profesoras
Yucatán, México	1868	Instituto Literario Para Niñas de Mérida
México, México	1869	Escuela Secundaria de Señoritas en México
Paraná, Argentina	1870	Escuela Normal de Paraná (mixta)
Durango, México	1870	Instituto de Niñas
Guanajuato, México	1870- 1871	Escuela Normal para Mujeres
Bogotá, Colombia	1872	Escuela Normal Institutoras Cundinamarca
Del Uruguay, Argentina	1873	Escuela Normal de Concepción del Uruguay
Socorro, Colombia	1874	Escuela Normal de Mujeres de Santander
Medellín, Colombia	1875	Escuela Normal Nacional Institutoras Antioquia
Santa María, Colombia	1875	Escuela Normal Nacional Institutoras Magdalena
Bucaramanga, Colombia	1875	Escuela Normal Nacional Institutoras Bucaramanga
Tunja, Colombia	1875	Escuela Normal Nacional Institutoras Boyacá
Tolima, Colombia	1875*	Escuela Normal Nacional Institutoras
Popayán, Colombia	1877	Escuela Normal Nacional Institutoras de Cauca
Panamá, Colombia	1878	Escuela Normal Nacional Institutoras Panamá
Cartagena, Colombia	1878	Escuela Normal Nacional Institutoras de Bolívar
Mendoza, Argentina	1878	Escuela Normal de Maestras
Aguascalientes, México	1878	Liceo de Niñas
Zacatecas, México	1878	Escuela Normal para Señoritas de Zacatecas
Puebla, México	1879	Escuela Normal para Profesoras
Xalapa, Veracruz	1881	Escuela Superior para Niñas
Colima, México	1884	Escuela Normal de Señoritas

Lugar	Año	Institución
Querétaro, México	1885	Escuela Normal Mixta
Morelia, México	1886	Academia de Niñas de Morelia
Querétaro, México	1886	Escuela Normal Mixta de Querétaro
Azul, Argentina	1887	Escuela Normal Mixta Bernardino Rivadavia
Merced, Argentina	1887	Escuela Normal Superior "Gral. Justo José de Urquiza"
México, México	1888	Escuela Normal de Profesoras
Santiago, Chile	1888	Escuela Profesional de Niñas de Santiago
La Plata, Argentina	1888	Escuela Normal Nacional de La Plata
Tamaulipas, México	1890	Escuela Normal de Profesoras de Matamoros
Jalisco, México	1893	Escuela Normal para Profesoras
Guerrero, México	1893	Instituto Literario de Varones y de Señoritas
Coahuila, México	1894	Escuela Normal Mixta de Coahuila
Campos, Brasil	1894	Escola Normal de Campos
Nuevo León, México	1892	Academia para Aspirantes al Magisterio (Escuela Normal para Profesoras a partir de 1895*)
Valparaíso, Chile	1897	Escuela Profesional de Niñas de Valparaíso
Tamaulipas, México	1900	Academia de Profesoras en ciudad Victoria
Concepción, Chile	1900	Escuela Profesional de Niñas de Concepción
Santa Rosa, Argentina	1909	Escuela Normal de Santa Rosa

Fuente: Elaboración propia a partir de Báez, 2002; Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021; García, 2014; Escalante, 2014; Lafarga, 2012; López, 2004; Castro y Martínez, 2007.

La importancia del surgimiento de estos establecimientos radica en que, por primera vez, un número significativo de mujeres tuvo acceso a una educación postelemental, ya que antes eran pocas las que podían recibir una instrucción superior. Lo que no cambió fueron las materias "propias del sexo femenino", como costura, bordado, economía doméstica, planchado, lavado y labores femeniles, materias que incluso ya se impartían en las pocas escuelas que surgieron en las primeras décadas del siglo XX.

Su educación tenía sesgos de género, pero también se tenía acceso a asignaturas científicas, técnicas y pedagógicas, lo que permitió que las estudiantes se beneficiaran para contar con plataformas en la transformación del rol tradicional de la mujer, es decir, adquirieron conocimientos que les permitieron integrarse al mercado laboral. A pesar de que en ocasiones se perciben como la prolongación de sus actividades domésticas

en la esfera pública, esto les facilitó involucrarse en los asuntos políticos, económicos y sociales, además de abrir camino para otras mujeres que en ese momento no estaban en dichas escuelas.

Los proyectos educativos en el siglo XIX, como se ha reiterado, buscaban formar a las futuras maestras y madres de los ciudadanos, pero los cambios ocasionados por el desarrollo capitalista impulsaron la integración de la mujer al espacio público en determinadas tareas. Este fenómeno social y económico afectó la división sexual de ocupaciones, la cual se relaciona con lo que Ana Sánchez menciona acerca de la feminización de algunos trabajos. Era verdad que había apertura, pero en empleos con menor valoración social y económica, porque eran poco rentables para los hombres, por lo que fueron abiertos para las mujeres (Sánchez, 2012).

Al reflexionar con detalle acerca de la enseñanza que adquirieron las alumnas en estos establecimientos, en el marco de un pensamiento liberal creciente, debió también impulsar un pensamiento crítico sobre la necesidad de conseguir derechos para su género y no solamente cumplir con obligaciones. De este modo, el siglo XIX, sobre todo en la segunda mitad, se convirtió en un periodo de luz para las mujeres, porque al recibir otro tipo de conocimientos y habilidades se posicionaban en roles y espacios distintos, es decir, abrieron sus horizontes al tener una conciencia más amplia de su papel en la sociedad.

Educación patriótica y prácticas escolares. El caso del Liceo de Niñas en Aguascalientes

La fundación de escuelas para mujeres fue parte de la legislación educativa que implementaron los gobiernos liberales en México y otros países latinoamericanos, por consiguiente, su educación estuvo orientada en construir una identidad nacional que respaldara el proyecto de país que las élites en el poder impulsaban y requerían. Este proceso formativo se daba a través de contenidos curriculares y también de actividades cívicas, como honores a la bandera, exámenes públicos, desfiles, conmemoraciones de fechas patrias, y otras que favorecían nuevas actitudes y valores tendientes a la formación de una cultura nacionalista, secular y de beneficios a los Estados en construcción.

Las ceremonias y fiestas cívicas en las escuelas han sido un elemento clave para hacer cambios significativos en una sociedad, porque es a partir de ellas como se hace "posible difundir y construir el imaginario social", ya que son instrumentos con las facultades de transmitir "valores y objetos cívicos" (Galindo, 2009, p. 143), favorables para la consecución de cambios materiales. Por tanto, estas actividades crearon e impregnaron sentimientos nacionalistas en las nuevas generaciones y respaldaron una ideología política encaminada a fortalecer naciones cuyos ideales, entre otros, eran impulsar el progreso, la igualdad y

la libertad, dejando atrás o moldeando rasgos conservadores, autoritarios y proclericales, como herencia de la vida social de la época colonial.

En este oleaje de cambios, las mujeres tuvieron su lugar. Ellas comenzaron a incorporarse al mundo escolar, donde había que obtener nuevos conocimientos y desarrollar aquellas actitudes y valores para participar en un mundo nuevo. De la escuela el paso obligado era su inclusión en una familia que enfrentaba nuevos desafíos y en un mundo laboral donde la economía del mercado había cambiado las reglas en la producción y distribución de bienes y servicios.

Muestras de estos cambios se observan detenidamente en la experiencia de una escuela de la provincia mexicana: el Liceo de Niñas, una institución pública en Aguascalientes que tuvo el objetivo de difundir el ideario liberal y republicano que en países latinoamericanos se impulsaba (Terán, 2019). Esta tendencia se reflejaba por lo menos en tres aspectos: el primero era el currículo de la escuela y sus consecuentes planes y programas de estudios, sostenidos por un ideario liberal y nacionalista; algunas materias eran historia, urbanidad, moral y civismo. El segundo era el conjunto de actividades y conmemoraciones permanentes dentro de un calendario cívico beligerante e insistente en cohesionar y crear consenso a favor de los proyectos nacionalistas. Por último, la proliferación de libros, manuales y materiales que irrumpieron en espacios escolares y trascendieron hacia una cultura popular que reforzaba el patriotismo y nacionalismo propios de la época.

La conmemoración dentro y fuera de la escuela de fechas y personajes históricos, en particular, era un aspecto clave en la conformación de la identidad mexicana, dado que permitía fortalecer un conjunto de principios y normas en común. Bajo esta visión, en el caso de Aguascalientes, el gobierno del estado y la Junta de Instrucción Pública llevaron a cabo la inauguración del Liceo de Niñas el 16 de septiembre de 1878, fecha que recordaba el inicio de la independencia de México. La impronta debía ser liberal y las nuevas generaciones tendrían la obligación de abreviar de ella.

En el Liceo los rituales y las ceremonias escolares que se realizaban se caracterizaron por emplear discursos fundamentados y enriquecidos por una historia común. Con ello crearon y fortalecieron una conciencia cívica y normativa, que les enseñaba sobre sus derechos y obligaciones. Los rituales eran laicos, pero el peso de la tradición católica milenaria se imponía, incluso en las palabras. Esto era claro en las disertaciones de las profesoras del plantel, a finales del siglo XIX y principios del XX. Valgan como ejemplos los siguientes fragmentos:

Año por año salen de sus aulas jóvenes ya dispuestas a la guerra santa de la instrucción, con la fe y la entereza que dan la convicción profunda de la justicia y el noble deseo de ser útiles a su patria y a la humanidad [López, en AHEA, 1895].

Para amar a la Patria no es preciso derramar la sangre en el campo de batalla, sino que es necesario ante todo ser buenos ciudadanos, honrados, fuertes evitando los vicios y trabajadores [AHEA, 1906].

En toda fiesta escolar despierta en los espíritus nobles los esfuerzos de la juventud, ya sea para glorificar a los héroes de la Patria, ensalzar a los benefactores de la humanidad o celebrar sus propios triunfos [Trujillo, en AHEA, 1910].

En las tres alocuciones se menciona el término "patria", pero en cada una tiene un enfoque distinto. En la primera se indica cuál será la función de las egresadas, señalando que deben ser útiles a su país y a la humanidad a través de ilustrar a su población. En la segunda alude las cualidades propias de un buen ciudadano (honradez, ser trabajador y no tener vicios), por lo tanto, tenían que enfocarse en instruir en estos valores. La tercera ofrece un mensaje de exaltación a partir de la figura de los héroes nacionales, para que las personas aspiren a ser como ellos. En otras palabras, existía un sistema formativo y disciplinario establecido, dado que a las alumnas se les enseñaba su misión, que consistía en determinar ciertos contenidos y capacitarlas para saber transmitirlos.

Esta clase de intervenciones se presentaban en determinados eventos públicos, con la intención de que tuvieran un impacto no solo escolar sino particularmente social. La enseñanza debía trascender los límites de la escuela para llegar al espacio público, el cual cobraba nuevos sentidos, producto de la instauración de un régimen republicano, de políticas liberales y de ciertos destellos de un impulso democrático (Terán, 2019, p. 66).

Figura 1.
Invitaciones del Liceo de Niñas.



Fuente: AICAGS, s.f.

Las fechas en las cuales se llevaban a cabo algunos de estos actos públicos eran al final de curso, el 16 de septiembre (día del inicio de la independencia), el 5 de mayo (batalla de Puebla), el 5 de febrero (celebración de la Constitución de 1857), momentos que resaltaban la identidad nacional, el patriotismo y las expresiones de lealtad a los gobiernos. Respondiendo con esta lógica ritualista y de gran carga simbólica, las invitaciones de los programas hacían uso de alegorías de la República, similar a la pintura de “La Libertad guiando al pueblo” de Delacroix.

Finalmente, la educación que recibieron las alumnas del Liceo de Niñas estuvo marcada con esta convicción liberal ritual y un tanto litúrgica. Al interior de la escuela, el proyecto cultural e ideológico de los gobiernos se consolidaba con la inclusión de materias y libros de textos de historia de México, historia universal, cronología, moral, urbanidad y civismo que encaminaba a las personas a interiorizar su posición en la sociedad (ver Tabla 3). De este modo, las estudiantes también se preparaban para ser agentes de transformación cultural y social, porque se encargarían de reproducir el discurso que iban adquiriendo durante su formación. El pensamiento político liberal se explicitaba en estos materiales y libros, cuyos autores eran, entre otros, Manuel Payno, Justo Sierra, Guillermo Prieto, Enrique C. Rébsamen y Miguel de Zamacois.

Tabla 3.
Materias del Liceo de Niñas que fomentaban el sentimiento nacionalista.

1878	1891	1894	1899	1907
Historia	Historia General	Moral	Historia Patria	Conferencias sobre Urbanidad
Moral	Historia de México	Historia de México	Cronología	Historia Patria
	Historia de la civilización	Cronología	Moral	Moral
	Moral	Elementos de Historia Universal	Historia Universal	Historia Universal

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de los planes curriculares de 1878 a 1907.

En algunos establecimientos femeninos que se fundaron en América Latina durante esos años tuvieron la misma influencia ideológica y política, porque se encuentran casos semejantes al Liceo. Por ejemplo, en Colombia, en la Normal de Tunja autoridades y

docentes de escuelas secundarias mantuvieron actividades y un discurso a favor de "las conmemoraciones patrias" y actuaron haciendo suyos planteamientos que dieron "permanente muestra de identidad nacional y de afianzamiento de valores cívicos" (Báez, 2002, p. 166). Misma situación ocurrió en escuelas de Argentina, en donde profesores de este tipo de escuelas difundieron el discurso nacional a sus alumnos. La maestra Rosario Vera Peñaloza, por ejemplo, se preocupó "no solo por emplear las técnicas aprendidas en su proceso de formación sino por aplicar dos móviles, que estuvieron presentes a lo largo de su vida: el amor a la patria y la perfección del individuo" (Vera, 2012, p. 25).

Al llegar a este punto, se puede establecer la relevancia que tuvo la fundación de escuelas secundarias femeninas en el siglo XIX para la consolidación de los proyectos nacionales. La formación que adquirieron y la ideología que interiorizaron fue lo que transmitieron a otras generaciones, que fortaleció la identidad y constituyó una conciencia cívica en sus respectivos países. Por lo tanto, el papel que jugaron las convirtió en protagonistas de los cambios políticos, económicos y sociales.

La mujer y su ciudadanía oculta...

En la estructura social del siglo XIX en América Latina las mujeres no fueron consideradas ciudadanas, puesto que no cumplían con uno de los principales requisitos: ser hombres. La sociedad reflejaba una división tajante de características binarias, entre lo masculino y femenino, que eran argumentadas por el Estado, la Iglesia, la escuela y la familia, que limitaron su participación en ciertos espacios públicos y privados. Los roles eran claros y las mujeres asumían, en muchos de los casos, un rol de subordinación en una sociedad patriarcal.

La fundación de instituciones educativas respondía a esta división: a los varones se les enseñaba acerca de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, mientras que a sus contemporáneas se les educaba con la convicción de que sirvieran a la nación, a partir de su rol de "buenas" esposas, madres o educadoras. Desde esta perspectiva, a las mujeres prácticamente se les consideró medios o herramientas eficaces para la trasmisión de valores y normas en la formación de las nuevas generaciones. Pero no todo fue un hecho inamovible, puesto que la sociedad y su cultura vivían tiempos de cambio, y las mujeres, al estar en contacto con una realidad demandante y en constante comunicación entre ellas, fueron modificando sus formas de pensar y muchas de ellas se convirtieron en personas conscientes y críticas de su condición, sentando las bases de una transformación social más profunda décadas más tarde.

El siglo XVIII fue un punto de inflexión para los hombres y las mujeres, ya que se trataron asuntos referentes a la igualdad y a la libertad individual. A pesar de que la ma-

yoría de los varones continuaba reproduciendo un discurso y una realidad de segregación, había quienes ya cuestionaban tal pensamiento, circunstancia que beneficiaba la posición de la mujer en la sociedad, porque se promovió la oportunidad de su ingreso a la esfera pública. Ellas comenzaron a participar en actividades económicas y políticas, por ejemplo.

Dominique Godineau señala que este periodo estuvo marcado por rupturas que determinaron la idea de regenerar el mundo, ofreciendo la posibilidad de que se modificaran las relaciones entre los sexos en una mezcla de lo antiguo y lo nuevo, en donde se reunía “en una misma época, la herencia de los siglos pasados y los balbuceos de los futuros” (Godineau, 2000, p. 35). Estos cambios modificaron la realidad de las mujeres, no solo de México sino también en otros países de América Latina. Particularmente, las ideas liberales que estuvieron presentes en los movimientos de independencia se expresaron con mayor determinación en las décadas posteriores, con gobiernos que implementaron el modelo republicano y modificaron leyes tendientes a favorecer libertades y condiciones de equidad social.

La participación de la mujer en lo político, por ejemplo, surgió paulatinamente con base en estos cambios. Ciertamente, este espacio de participación había sido “construido por y para los hombres, estructuralmente reservado solo a ellos”; pero en ese tiempo también “las mujeres supieron hacerse ver y oír como ciudadanas”, a pesar de no tener el título jurídico. Ellas habían rebasado los límites porque lograron tener una conciencia cívica que antes no tenían (Godineau, 2000, p. 36). La misma educación que impartía el gobierno a las mujeres había ofrecido los medios ilustrados para que ellas asumieran una agencia que no siempre era aceptada por las autoridades del mismo gobierno. Ellos no habían contemplado las implicaciones que tendría educarlas. Seguramente hubo quienes se aferraron a que las mujeres siguieran trabajando en su casa, atendiendo al papá, el esposo e hijos.

El cambio no fue rápido, pero las primeras acciones a favor de las mujeres se convirtieron en las bases de un pensamiento crítico que se formó por décadas y que se expresó, por ejemplo, en las protestas en el siglo XX acerca de la petición de derechos. Los primeros congresos feministas en América Latina dan cuenta de ello, al identificar como principales promotoras a las profesoras egresadas de las Normales, liceos, academias e institutos fundados durante la legislación de los gobiernos liberales. Ellas habían adquirido aprendizajes y actitudes que les permitieron romper el círculo vicioso de la subordinación.

El Primer Congreso Femenino Internacional se realizó en Buenos Aires en 1910, tenía entre sus objetivos “debatir la situación y el rol de la mujer y abogar por la obtención de derechos sociales, políticos y civiles”, pues rechazaban ser “consideradas inferiores jurídicamente” (Vera, 2012, p. 29). Sus peticiones fueron apeladas por el sistema, aunque, una década después, las argentinas lograron la igualdad de derechos civiles (García,

2006, p. 167). En otros países los cambios fueron tardíos, pero la toma de conciencia y las inconformidades de las mujeres ya estaban claras y sobre la mesa de debate.

En México el primer Congreso Feminista se realizó en Yucatán, en donde "asistieron cerca de 700 mujeres, maestras en su mayoría", para dialogar sobre asuntos relacionados con la "sexualidad, divorcio, política y prostitución" (Maza, 2015, p. 134). En este encuentro se buscó el respaldo de las iniciativas que estaban presentes entre los líderes de la Revolución mexicana, sin embargo, como se esperaba, en la elaboración de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en 1917, se les dio la espalda, al no considerar formalmente a las mujeres en los asuntos políticos, a pesar de su colaboración en el conflicto armado. La Revolución mexicana, la primera revolución social en Latinoamérica y el mundo, quedó en deuda con el sexo femenino.

Aun cuando fallaron parcialmente en el intento por conquistar sus derechos en los primeros años del siglo XX, las mujeres siguieron conscientes de su lucha y convencidas de que no debían retroceder, pues el camino que habían trazado ya era difícil de olvidar. Fue de esta manera que en 1923 se efectuó el Primer Congreso Feminista de la Liga Panamericana de Mujeres, en donde participaron representantes de todos los estados y de varios países. En este congreso se insistió en que había que posicionar a las mujeres en los diferentes campos de la vida pública. Se habló de la igualdad civil y el derecho a elegir gobernantes, desde el presidente de la república hasta los presidentes municipales, aunque, para el caso mexicano, el voto para ellas se logró hasta 1955.

Para esa fecha, ya hubo otras generaciones de mujeres que tuvieron la oportunidad de acceder a la educación superior, lo que volvía cada vez más firme la idea de que la equidad era algo que no se podría evitar, en este caso en el mundo de la educación. Esta historia de la conquista de las mujeres en el mundo de la política y la educación no correspondía a un orden lineal, pues hubo avances y retrocesos, pero siempre se tuvo la confianza de que las condiciones no podían ser ya las mismas. Aquella toma de conciencia que recibieron en los primeros establecimientos femeninos de educación no era una situación ajena a las transformaciones sociales, políticas, económica y culturales que estaba viviendo el mundo occidental, en particular América Latina, en las primeras décadas del siglo XX.

Por lo contrario, hubo una relación directa entre las maestras promotoras que habían ingresado a las instituciones educativas en la segunda mitad del siglo XIX, fundadas con un pensamiento liberal, y las egresadas que tuvieron la posibilidad años después de incorporarse a un mundo que por muchos años había sido exclusividad de los hombres. Durante las iniciativas liberales quizás algunas de las profesoras no lo consiguieron, pero sí impulsaron para que sus alumnas tuvieran el espacio que les correspondía en la sociedad.

Conclusión

La apertura de establecimientos secundarios femeninos en Hispanoamérica durante el siglo XIX fue un fenómeno social que repercutió en las reconfiguraciones socioculturales, dado que modificó las relaciones de poder entre los sexos, porque de una forma indirecta posicionó a la mujer en nuevos horizontes que cambiaban su representación. Al principio su enseñanza se relacionó únicamente con los proyectos nacionales, no obstante, un aspecto que probablemente no se consideró fue la agencia que estaban obteniendo de su formación educativa, que se convirtió en una pieza fundamental en la conquista de oportunidades laborales y derechos civiles y políticos.

De acuerdo con el balance historiográfico, se localizó que España, Colombia, Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Cuba, Brasil y Nicaragua experimentaron procesos muy similares al panorama mexicano, dado que se contrastó con los casos de San Luis Potosí, Jalisco, Zacatecas, Oaxaca, Morelia, Ciudad de México, Veracruz, Durango, Guanajuato, Michoacán, Nuevo León, Tamaulipas y Puebla. Cabe señalar que no fueron los únicos lugares en donde se establecieron centros escolares destinados a la instrucción femenina, lo que da cuenta de un acontecimiento de grandes dimensiones.

La fundación de establecimientos secundarios femeninos durante el siglo XIX en América Latina formó parte de las iniciativas de los gobiernos, los cuales crearon una legislación educativa, que obligó a abrir escuelas para ambos sexos. Varios eran los objetivos: uno de ellos era contribuir a que las nuevas generaciones se adaptaran y se vieran obligados a respetar las nuevas normas. Junto a este, también se procuró crear una conciencia cívica e identidad nacional en la niñez, acorde a los tiempos de reconstrucción social, aspectos que en conjunto serían las bases de la edificación de los proyectos nacionales.

En este contexto se inserta el Liceo de Niñas de Aguascalientes, que mantiene similitudes con los cambios suscitados en distintas latitudes del mundo hispanohablante. A partir de las lecturas que se realizaron, las instituciones que se fundaron se convirtieron en espacios que promovían la integración de las alumnas en la esfera pública en actividades remuneradas, gracias a los conocimientos que lograban adquirir en dichos establecimientos, al mismo tiempo, comenzaron a promover su ingreso a las instituciones de educación superior.

En lo que concierne a las razones de por qué se implementaron las Normales, liceos e institutos, se identificaron tres aspectos fundamentales: primero, un momento clave fue el movimiento de independencia, ya que surgió la necesidad de edificar a las nuevas naciones, considerando que la educación era un medio consistente para cumplir con el objetivo, o al menos así se percibió; segundo, la fundación de escuelas para mujeres

permitía formar a quienes educarían a los próximos ciudadanos (madres o profesoras), y tercero, las ideas que promovieron las potencias mundiales, como Estados Unidos, Francia, Alemania e Inglaterra, dado que llevaron las pautas con respecto a la reflexión del papel que debía desempeñar la mujer en la sociedad.

Al ser centros educativos destinados a la formación de ciudadanos, la educación que recibían las alumnas se concretaba en la enseñanza y aprendizajes de materias tales como historia, urbanidad, moral y civismo. Además eran importantes, en este sentido, las ceremonias escolares como honores a la bandera, desfiles, celebraciones del calendario cívico, que se volvían actividades claves para fomentar actitudes nuevas e impregnar el sentimiento nacionalista en los escolares, particularmente para la formación de una conciencia cívica que marcara sus "obligaciones para con su patria".

En el caso de las mujeres, sin embargo, quedó claro que ellas no serían ciudadanas, pues su deber con la patria era recibir una formación, pero con el propósito de que en un futuro fueran "buenas madres" o profesoras comprometidas con la educación de los próximos ciudadanos. En este sentido, las mujeres eran vistas como medios o herramientas que debían ser utilizadas para transmitir una ideología social y política acorde a la época.

A pesar de estas restricciones, también fue posible que, al adquirir una educación distinta a la acostumbrada para su sexo, a muchas mujeres las hizo conscientes de su realidad social, al mismo tiempo que les permitió posicionarse en el espacio público, asumiendo un sentido crítico y viendo otras alternativas para las propias mujeres en estos países emergentes. Con base en estos cambios, de manera directa e indirecta, las mujeres se vinculaban a diversos asuntos políticos, económicos y sociales en sus respectivos lugares. En otras palabras, paulatinamente fueron adquiriendo una ciudadanía oculta, pero activa.

Por otra parte, recibieron una instrucción que les enseñó cómo debían ser los ciudadanos y cuáles eran sus derechos y obligaciones, lo que fue fomentando y permitiendo una toma de conciencia para emprender una lucha política y legal de mujeres al iniciar el siglo XX. El punto de partida, el principio fundamental que las movilizaba, era la exigencia de tener las mismas condiciones que sus contemporáneos. La mayoría de las promotoras en estos cambios fueron maestras que egresaron de los establecimientos fundados durante los gobiernos liberales del siglo XIX, un siglo que fue relevante para las niñas y señoritas, como lo fue para los hombres el siglo XVIII, un periodo de ilustración. Especialmente en la segunda mitad del siglo XIX, por primera vez las mujeres en América Latina ingresaron a establecimientos educativos públicos para adquirir conocimientos y habilidades superiores a los que entonces se tenían, convirtiéndose ese momento en el parteaguas para su historia.

Referencias

- Abós, P. (2013). La escuela Normal de Maestras de Teruel, un centro para la igualdad (1857-1901). *Historia de Educación*, (32), 211-242.
- AHEA [Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes] (1880). *Informe de Carlos M. López, presidente de la Junta de Instrucción en Aguascalientes* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AHEA (1890). *Informe de Ignacio Ibarrola, presidente de la Junta de Catedráticos en Aguascalientes* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AHEA (1895). *Informe de la señora directora del Liceo de Niñas, Antonia López* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AHEA (1906). *Discurso pronunciado en la festividad de premios del Liceo de Niñas del Estado* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AHEA (1910). *Discurso de Vicenta Trujillo* [Fondo Hemeroteca: El Republicano. Periódico oficial del Gobierno del Estado]. Ciudad de Aguascalientes.
- AICAGS [Archivo del Instituto Cultural de Aguascalientes] (s.f.). Fondos incorporados Alejandro Topete del Valle.
- Báez, M. (2002). El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (4), 157-180.
- Báez, M. (2005). Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS Revista Científica*, (2), 427-450.
- Ballarín, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX, la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (26), 143-168.
- Capocasale, A. (2016). *La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista*. Universidad Nacional de La Plata.
- Castro, S., y Martínez, S. (2007). A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX. Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos. *Revista Brasileira de História de Educação*, (3), 53-77.
- Escalante, M. (2014). Revolución mexicana y formación de profesoras en San Luis Potosí. *Caleidoscopio*, (31), 37-54.
- Galindo, N. (2009). *Ceremonias como parte de la cultura escolar* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- García, A. (2014). *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa, 1881-1910* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, S. (2006). Ni solas ni resignadas: la participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX. *Cadernos Pagu*, (27), 133-172.
- Godineau, D. (2000). Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias. En G. Duby y M. Perrot (dir.), *Historia de las mujeres en Occidente. El siglo XIX* (pp. 33-52), Taurus.
- Gutiérrez, C., López, M., y Ruiz-Schneider, C. (2020). La educación superior de las mujeres en Chile en el siglo XIX y los inicios de su autonomía económica, social y política. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (13), 86-103.

- Hernández, G. (2012). Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (18), 243-264.
- Lafarga, L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Historia de la Educación*, (38), 43-62.
- López, O. (2004). Con Dios y sin toga. La educación de mujeres en las academias liberales porfirianas. *Revista Géneros*, (32), 56-63.
- López, O. (2008). Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. *Relaciones*, (113), 33-68.
- Maza, A. (2015). La participación de las mujeres en la revolución. En A. Maza (coord.), *De liberales a liberadas. Pensamiento y movilización de las mujeres en la historia de México 1753-1975* (2a. ed., pp. 103-148). Fineo.
- Núñez, S. (2008). Discursos y representaciones sobre mujeres criminales en la prensa porfiriana: entre sensacionalismo y moralización. En L. Melgar (comp.), *Persistencia y cambio: acercamientos a la historia de las mujeres en México* (pp. 121-157). El Colegio de México.
- Padilla, A. (1999). Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX. *Alteridades*, (18), 101-113.
- Palermo, A. (2005). Mujeres profesionales que ejercieron en Argentina en el siglo XIX. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (38), 59-79.
- Pérez-Navarro, C., y Rodríguez, L. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, (18), 1-21.
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (3), 85-91.
- Sarmiento, F. (1849). *De la educación popular*. Imprenta de Julio Belin y Compañía.
- Tello, P. (2019). *Mujeres intelectuales e instrucción pública femenina en Lima, 1900-1910* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Terán, A. (2019). Legitimidad y reconocimiento público. El Instituto Científico y Literario, y el Liceo de Niñas. Aguascalientes, siglo XIX. *Caleidoscopio*, (40), 63-85.
- Terán, R. (2010). La emancipada: las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico. *Historia de Educación*, (29), 35-55.
- Vera, M. (2012). Rosario Vera Peñaloza. Una maestra que dejó huella en la historia de la educación de la Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (18), 19-38.

“Cultura, virtud y trabajo”. Vida y obra de Julia Garza Almaguer, maestra nuevoleonesa (1885–1959)

“Culture, virtue and work”. Life and work of
Julia Garza Almaguer, Nuevo León teacher (1885–1959)

Susana Julieth Acosta Badillo*

Resumen

El presente artículo se ubica dentro de la línea de la historia social de la educación y tiene como objetivo profundizar en el estudio de la trayectoria de la profesora Julia Garza Almaguer, mujer docente nuevoleonesa de primera mitad del siglo XX. Garza fue una educadora que dejó huella en la historia de la educación en Nuevo León y en particular en la historia de las mujeres, como directora de una escuela femenil y formadora de generaciones de trabajadoras. Los resultados se presentan como una aproximación exploratoria y al final del texto se proponen futuras líneas de investigación, pendientes que no solo se presentan con Garza Almaguer sino también con muchas otras profesoras que aún tenemos el compromiso de rescatar de entre los archivos y documentos, para que sus nombres no queden ocultos detrás de una institución.

Palabras clave: Historia de la educación, escuela femenil, historia de las mujeres, biografía, Julia Garza Almaguer.

* Licenciada en Historia y maestra en Arquitectura por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus líneas de investigación son historia de las universidades, de la educación y de la arquitectura escolar del siglo XX. Ha publicado en coautoría diversas monografías sobre escuelas y facultades de la UANL, y de manera individual artículos de difusión histórica en diversos medios locales, nacionales e internacionales. Docente de los niveles medio superior y superior en la UANL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0238-9294>, correo electrónico: acostab.s19@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Acosta Badillo, S. J. (2024). “Cultura, virtud y trabajo”. Vida y obra de Julia Garza Almaguer, maestra nuevoleonesa (1885–1959). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 211–232. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.600>



Abstract

This article is situated within the framework of the social history of education and aims to deepen the study of the trajectory of Professor Julia Garza Almaguer, a prominent female educator from Nuevo León in the first half of the 20th century. Garza was an educator who left a significant mark on the history of education in Nuevo León and, in particular, on the history of women, serving as the director of a women's school and training generations of female workers. The results are presented as an exploratory approach, and at the end of the text, future lines of research are proposed, areas that need to be addressed not only with Garza Almaguer but also with many other female educators whose contributions we are still committed to uncovering from archives and documents, ensuring that their names do not remain hidden behind an institution.

Keywords: *History of education, women's school, history of women, biography, Julia Garza Almaguer.*

Introducción

En marzo del año 2022 la alcaldía del municipio de Santiago, Nuevo León (México), anunció la primera entrega de la Medalla al Mérito Docente "Profesora Julia Garza Almaguer", para reconocer las trayectorias de más de 20 años de labor docente de maestras y maestros de aquel municipio, pero, ¿quién fue Julia Garza Almaguer? Figura prominente de la educación en Nuevo León durante la primera mitad del siglo XX, Garza estuvo relacionada íntima y activamente con dos instituciones educativas emblemáticas de la localidad: la Escuela Normal para Profesores y la Escuela de Artes y Labores Femeniles "Pablo Livas", posteriormente escuela industrial y actual preparatoria técnica universitaria.

La presente investigación tiene como propósito aproximarse al perfil biográfico de la profesora Garza, pero desde la historia social de la educación, pues como asevera Luz Elena Galván Lafarga (2017) en la introducción que hace al tercer volumen de la colección *Las maestras de México*, la historia social nos permite conocer a la *gente común* y junto con ella las estructuras sociales de su tiempo. En nuestro caso, la vida individual de Julia Garza Almaguer nos permitirá leer, conocer, analizar y cuestionar algunos de los procesos sociales que experimentó como mujer docente de primera mitad del siglo XX, por ejemplo, la dificultad primaria de acceso al estudio superior, pues su formación profesional al ser una mujer de región rural fue, más bien, consecuencia de un suceso fortuito.

Parfraseando a la educadora Micaela Pellegrini (2020), en su estudio sobre la figura de Leticia Cossettini, maestra argentina coetánea a Garza, menciona la tendencia a que las experiencias, historias y aportes particulares de las mujeres docentes queden *ocultas* detrás de la institución o instituciones educativas a las que sirvieron, tendencia que no sucede tan a menudo con profesores varones, y esto a pesar de que las mujeres han dominado el ejercicio del magisterio, tal como también lo cuestiona Oresta López (2006) en el caso mexicano, al decir que “lo sorprendente es que historias de fenómenos donde las mujeres ocupaban un lugar central en la realidad estudiada, eran ignoradas y orientadas hacia interpretaciones que uniformaban todo con la condición y mentalidad masculinas” (p. 5).

El caso de Julia Garza Almaguer, como el de muchas otras profesoras mexicanas (y de otras nacionalidades, como Cossettini), se ajusta a lo dicho por Pellegrini y López, pues su labor docente, sus aportes a la educación y su actuación en momentos clave en la historia del estado han quedado *ocultos* detrás de los nombres de las escuelas a las que sirvió, sin que se profundice más allá de sus cargos y fechas en que los sustentó. Hablar de Julia Garza Almaguer es hablar también de su hermana Alejandrina y su método popular de costura; de las profesoras Luz y María Benavides, también figuras clave en la historia de la educación nuevoleonense; es hablar del primer curso profesional de Nutrición en el estado, que sin planearlo daría pie, años después, a la actual Facultad de Salud Pública y Nutrición de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), así como de otros cursos que para la época resultaron novedosos y un parteaguas para futuras carreras universitarias, además de una expansión importante en el abanico de oportunidades laborales para las mujeres.

Para la elaboración de esta investigación se recurrió al análisis documental de archivos, escritos y publicaciones de la época, recuperados a través del Archivo Histórico de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Pablo Livas” (AHEIPTPL), principalmente, además de un ejercicio hemerográfico y consulta de trabajos biográficos, los cuales, se puede comentar, tienden a describir superficialmente la actuación de Garza a través de un repaso de sus funciones, sin reparar en los procesos sociales que contextualizan cada una de sus actuaciones. El presente trabajo se divide en dos grandes apartados y las correspondientes conclusiones. En primer lugar se describe un perfil biográfico de la educadora previo a su arribo a la Femenil “Pablo Livas” para entender su relación con esta institución. En segundo lugar se detalla su llegada a dicha escuela, el contexto y sus aportes a la formación integral de las educandas desde la función de directora. En ambos apartados el lector también leerá, como complemento del análisis contextual, un poco del pensamiento de Garza como mujer mexicana de principios del siglo XX, ideario que dejó plasmado en discursos escolares.

Origen y formación

Julia Garza Almaguer nació el 13 de enero de 1885¹ en el poblado El Huajuquito, hija de Severino Garza y Guadalupe Almaguer, matrimonio dedicado a la ordeña de leche y venta de carne en el rural Santiago, Nuevo León. Las memorias de Garza y los breves trabajos biográficos en torno a ella nos permiten esbozar su dinámica familiar y cómo ello definió su trayectoria de vida. La primera infancia de Garza transcurrió en un contexto donde la educación elemental era desigual para ambos sexos y así lo demuestra la cantidad de escuelas públicas existentes para el año de su nacimiento: 160 para niños y 57 para niñas, la gran mayoría situadas en la ciudad capital, Monterrey (AGENL, 1885, anexo 50). Por esto, durante su niñez temprana recibió las primeras letras de su hermana mayor Carmen, después de clases particulares del profesor Casimiro Guajardo –director de la única escuela para niños de la comunidad– para finalmente concluir su instrucción primaria en la escuela oficial de Villa de Santiago, a cargo de la maestra María Serna (González, 1991, p. 92; Alanís, 2023, p. 24). Sus juegos infantiles giraban en torno a la escuela: "ser maestra fue mi único anhelo. Mis pláticas y mis juegos infantiles expresaban siempre aquella ilusión; yo describía fantásticos cuadros escolares que forjaba mi imaginación; y mis padres se extasiaban con el relato de mis sueños de maestra" (Garza, 1959, párr. 1).

La experiencia en la escuela municipal reavivó ese anhelo infantil de ser maestra, pues en clases escuchaba hablar de la Escuela Normal para Maestros que existía en la ciudad de Monterrey. Pocos años después, ya en su adolescencia, un hecho cotidiano –y de mucha suerte para Garza– le permitiría conocer aquella ciudad de la que tanto se hablaba, y con ello la oportunidad de cumplir su sueño de infancia:

Una tarde, inesperadamente se detuvo a la puerta de mi casa una extraña diligencia: llegaba de Monterrey una familia amiga, acompañada de dos señoritas profesoras: Doña Lucita Benavides y su sobrina María Benavides. ¡Con que jubilo las recibimos!; no sé que misterioso presentimiento me hizo ver en ellas las magas que habían de transformar mi vida de aldeana tal como yo lo deseaba. Y así fue: doña Lucita y Mariquita allanaron las dificultades que se nos oponían, y un año después yo vivía en Monterrey con mis dos hermanas mayores [Carmen y Alejandrina]; cosíamos costura "de pacota" para ayudarnos a vivir [Garza, 1959, párr. 2].

¹ Algunas semblanzas refieren el año 1886 (González, 1991, p. 92; Franco y Cepeda, 2014, p. 139; Bravo, 2014, p. 9), pero 1885 es el año correcto, pues así está impreso en el acta número 42 del Registro Civil de Santiago, N.L., y en su tumba en el Panteón del Carmen. El cronista Juan Alanís es quien ha recogido estos datos y quien, además, tuvo la oportunidad de entrevistar a dos de las sobrinas de Garza, las también profesoras Natalia (1893-1983) y Domitila (1903-1994) González Garza (Alanís, 2023, pp. 22-23).

Luz y María W. Benavides fueron dos profesoras igualmente prominentes en la historia de la educación nuevoleonesa del siglo XX y cuyas historias, aportes y participaciones también han quedado *ocultas*, en este caso detrás de la institución que ellas mismas forjaron: el Colegio (para niñas) "Luz Benavides", que después evolucionó a escuela comercial. En los escritos de Garza quedó plasmada la relación de amistad y protección que se forjó entre las profesoras Benavides y las hermanas Carmen, Alejandrina y Julia, pues fueron ellas tres quienes partieron hacia Monterrey con el apoyo moral de sus padres y el madrinazgo de las profesoras, a modo de que las hermanas se pudieran hacer de un mejor futuro, o por lo menos uno más ambicioso al esperado por la mujer en aquella época.

Para finales del siglo XIX lo común era que las niñas (regularmente con oportunidades, es decir, medios) complementaran únicamente su formación básica por medio de la primaria elemental (primeros cuatro años), para después dedicarse a labores del hogar hasta su propio casamiento. Así estaba programado en la división sexuada de los planes de estudio de instrucción primaria donde, además de las materias obligatorias para ambos sexos, se señalaba que "a las niñas, además, se les agregaran: costuras, bordados, tejidos, labores manuales y música" (Ramos, 2007, p. 38). Por ello no es de extrañar que muchas profesoras formadas en esos años fueran también hábiles con el arte de la aguja.

Al hablar de la formación profesional de la mujer en Nuevo León, la oferta educativa, tanto en oficios como en carreras profesionales, era prácticamente inexistente hasta 1892, año en que se organizó la Academia para Señoritas al seno de la Escuela Normal para Profesores (esta creada en 1870). Antes de este suceso que, de acuerdo con las autoridades, significó el "primer paso dado en el Estado de Nuevo León en esa senda para el adelanto de la mujer" (AGENL, 1895), solo se les permitía a las aspirantes a profesoras adquirir una instrucción rudimentaria en la Normal, separadas de grupo, para fungir como instructoras en escuelas para niñas en atención a la incomodidad de algunos padres de familia de que sus hijas recibieran educación elemental de un profesor varón (AGENL, 1889).

La Academia para Señoritas arrancó labores con la carrera de Pedagogía –originalmente de dos años–, pero pronto su alta demanda obligó al gobierno a elevar la academia a escuela profesional y a diversificar su oferta educativa con las carreras comerciales de Telegrafía Eléctrica y Contabilidad Mercantil y Fiscal, labores antes ejercidas por varones pero que con el tiempo fueron delegadas a mujeres, por la búsqueda de los hombres de ejercer otros cargos más atractivos en el aparato burocrático, como supervisores o jefes de personal (López, 1997, p. 75).

Así, en 1894 la institución se renovó y apeló por ofrecer mejores y variadas oportunidades para las mujeres, para que estas "sin dejar abandonada la misión especial a que deben consagrarse en la familia puedan aspirar a un mejor futuro donde puedan mejorar su situación económica en compañía de su marido o sola" (AGENL, 1899). Además se

buscaba que la mujer aportara, aunque fuese en menor medida, al continuo progreso de la economía nacional mediante el ejercicio de algún trabajo remunerado (Ceballos, 2021, pp. 153-154). La academia fue un éxito y para 1906 registró una matrícula de 158 alumnas, número que triplicó la matrícula de la Normal para Maestros, que solo registró 43 alumnos (AGENL, 1907, p. 11). Al respecto, la historiadora Norma Ramos (2007) menciona que las autoridades en turno trataron de justificar el ascenso de la presencia de la mujer en espacios educativos con la persistente idea de que la mujer era la más indicada para la educación de los infantes, por su *naturaleza maternal* (p. 51). Más allá de responder a su "naturaleza" o atender a la única oportunidad disponible, Julia Garza Almaguer ingresó a la Escuela Profesional de Señoritas –nombre reformulado en 1896– para cumplir su *anhelo de infancia*.²

La memoria de gobierno que resume los años de 1903 a 1907 sitúa a Garza en la lista de egresadas de 1907 y, de acuerdo con algunos ejercicios biográficos en torno a su figura, ella habría iniciado su experiencia laboral como docente desde su primer año de formación profesional en el Colegio "Luz Benavides", administrado por sus protectoras Luz y María, esta última también personal docente de la escuela profesional durante los años de Garza como alumna (Franco y Cepeda, 2014, p. 139; Bravo, 2014, p. 10).

Al iniciar su trayectoria magisterial en un colegio para niñas, Garza prácticamente ejerció en todos los niveles educativos implementados hasta mitad del siglo XX, pues fue profesora en escuelas primarias, comerciales (educación secundaria) y de su *alma mater*, la Profesional de Señoritas, donde se encargó de las materias Metodología Práctica, Español, Historia, Pedagogía, Psicología y Principios de Educación, además de llegar a ser prefecta (primer cargo en 1908), secretaria y finalmente subdirectora. Fue esta vasta experiencia profesional, sumada a participaciones en congresos magisteriales y la gestión de un salón de costura junto a sus hermanas, lo que le otorgó las credenciales suficientes para ejercer el cargo de directora en la Escuela Industrial Femenil "Pablo Livas", a escasos tres años de su ingreso como profesora de Aritmética.

² Entre los estudios biográficos de Garza hay discrepancia en la fecha de ingreso a la Escuela Profesional para Señoritas, pues algunos mencionan 1902 (González, 1991; Alanís, 2023) y otros 1903 (Bravo, 2014), y lamentablemente en el fondo correspondiente a la Academia Profesional de Señoritas en el Archivo General del Estado de Nuevo León (AGENL) no se localizó documentación que determine su año definitivo de inscripción. Asimismo, González y Alanís mencionan que Garza Almaguer perdió un año de estudio por enfermedad y fallecimiento de su madre. Sobre su año de egreso, el registro del informe de gobierno (fuente citada) la ubica en la generación de 1907 y nos remitimos a esa fuente, ya que los autores referidos también otorgan años distintos, entre 1907 y 1908.

Tabla 1.
Programa de estudios de la carrera Pedagogía (1907),
Escuela Profesional de Señoritas.

Curso preparatorio
<p>Primer año: Aritmética y sistema métrico, Álgebra, Geografía de México y general, Caligrafía, Labores, Inglés, Música vocal y Gimnasia.</p> <p>Segundo año: Gramática castellana (analogía y prosodia), Lectura superior, Geometría, Física, Labores, Dibujo, Inglés y Gimnasia.</p> <p>Tercer año: Gramática castellana (sintaxis y ortografía), Química, Historia de México, Cosmografía, Física del globo, Labores, Dibujo, Inglés y Gimnasia.</p> <p>Cuarto año: Historia natural, Literatura preceptiva, Historia universal, Moral, economía, higiene y contabilidad doméstica, Instrucción cívica, Labores, Dibujo y Gimnasia.</p> <hr/> <p>* Los cursos de "labores" eran de fabricación de accesorios y bordados diversos, como carpetas para mesa, cojines, cubre-pies, biombos grandes y chicos para veladoras, caminos de mesa, dormilonas para sillas y algunas prendas para señora y niños.</p>
Cursos profesionales
<p>Primer año: Nociones de psicología pedagógica y principios generales de Educación.</p> <p>Segundo año: Metodología general y aplicada.</p> <p>Tercer año: Organización e higiene escolares e historia de la Pedagogía.</p> <p>Cuarto año: Ampliación de las nociones de Psicología pedagógica y del curso de Educación.</p> <hr/> <p>* En los cuatro años se hacían ejercicios prácticos de Metodología, lo que incluía la enseñanza práctica de materias del plan de primaria elemental y superior, como Lectura, Escritura, Moral, Historia, Instrucción cívica, Lengua materna, Ciencias naturales, Geografía, Geometría, Aritmética y Dibujo.</p>

Fuente: AGENL, 1907.

Julia Garza frente a la escuela femenil: "Cultura, virtud y trabajo"

En 1919, la alcaldía de Monterrey buscó constituir un séptimo año de instrucción primaria exclusivo para niñas con el objetivo de que este funcionara como un año de especialización que permitiera a las niñas –que habían concluido su primaria superior– adquirir conocimientos prácticos para la mejora de su condición social. Este propósito se atendió a través de la oferta de una serie de oficios hasta entonces tradicionales en escuelas para señoritas/niñas, como cocina práctica, corte, confección y costura, bordado, pintura,

cerámica, flores (artificiales) y economía doméstica (relacionada con contabilidad, pero aplicada al espacio doméstico y la buena administración del hogar). Para las autoridades era preocupante la regularidad con que las niñas cursaban exclusivamente la primaria elemental (1° a 4° año), sin continuar con la superior (5° y 6°), por razones principalmente familiares: para integrarse completamente a las labores del hogar como asistencia de la madre hasta el propio matrimonio. Esta tendencia se agravaba en niñas de familias pobres, donde la deserción era equilibrada entre ambos sexos, por extrema pobreza (Ramos, 2014).

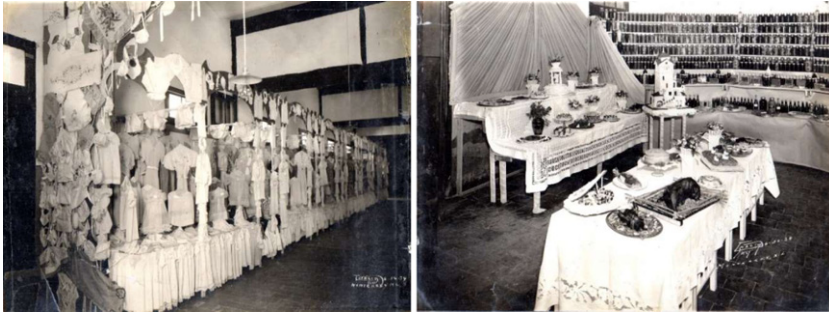
La idea del séptimo año pronto evolucionó a la propuesta de una escuela nueva, pues finalmente se acordó que era lo más práctico y económico para el gobierno, el concentrar los cursos en un solo lugar. El nuevo centro escolar se nombró Escuela de Artes y Labores Femeniles "Pablo Livas", en homenaje al distinguido profesor recientemente fallecido en 1915, exdirector de la Escuela Profesional de Señoritas y maestro de generaciones de profesoras, entre ellas Julia Garza Almaguer.

Constituida en abril de 1921, la primera oferta educativa incluyó los cursos cortos de Corte y Confección de Ropa, Bordado a Máquina, Confección de Sombreros (o Bonetería), Confección de Flores, Pintura y Cocina, Repostería y Economía Doméstica; como se observa, todos ellos propios del género femenino y relacionados al estereotipo de esposa-madre. Sobre los planes de estudios sexuados, tendencia todavía dominante durante buena parte del siglo XX, Oresta López (2006) refiere la importancia que la costura y el bordado ocupaban en la educación de la niña y mujer, pues "incluso, conocimientos que ofrecía la escuela, como matemáticas y nociones de ciencias, estaban condicionadas al dominio de las habilidades de aguja" (p. 7). Asimismo, era requisito de contratación que una profesora dominara aquellas habilidades. Simplemente era inconcebible organizar una escuela para niñas o señoritas sin la enseñanza de la costura.

La justificación de la escuela reflejaba con precisión aquel espíritu de la época, cuando se buscaban más espacios de desarrollo social para la mujer, pero aún limitada a su *naturaleza maternal*. Por ejemplo, para 1921 la única otra alternativa a la Escuela Profesional de Señoritas era la Escuela Profesional de Enfermeras –creada en 1915 como anexa de la Escuela de Medicina–, además de un puñado de escuelas comerciales privadas que seguían preparando a las jóvenes mujeres para el oficio de secretariado. Diversas investigaciones sobre la educación de la mujer en México coinciden en que el perfil de maestra, enfermera y secretaria comercial se relacionó siempre con la *función familiar* de formar, cuidar y asistir ciudadanos (Galeana, 2015, p. 15; López, 2006, p. 12). Además, cuando la feminización del magisterio comenzó a ganar terreno a principios del siglo XX, el primer secretario de Educación, José Vasconcelos, declaró que todas las cualidades requeridas por el magisterio, entendido como apostolado, eran cualidades de *tinte maternal* como la

moralidad, la sensibilidad, la espiritualidad y la entrega sacrificada; sobre esto, Graciela Hierro (1990) concluyó que “la educación de la juventud, por parte de las mujeres, se visualiza como la extensión de su tarea materna” (p. 77).³

Figura 1.
Estampas de las exposiciones de trabajos de fin de cursos de 1934 y 1938, respectivamente.



Fuente: AHEIPTPL.

Atendiendo aquel contexto, la Escuela de Artes y Labores Femeniles vino a cubrir la necesidad de promover la autosuficiencia económica de la mujer, pero no para que esta fuera totalmente independiente, sino para contar con un plan de respaldo en caso de alguna “desgracia del destino”, en clara referencia a la viudez o una vida de soltería, o en caso de contar con pareja, como apoyo económico del hogar (AHEIPTPL, 1946). En palabras de Julia Garza Almaguer, la escuela vino a

llenar una necesidad social y las jóvenes alumnas tuvieron en ella una preparación para el mejor cumplimiento de sus deberes domésticos y para afrontar los problemas económicos, enseñándoles a ganarse la vida de una manera decorosa para lograr su propósito de bienestar y el de los suyos [Garza, prólogo, en AHEIPTPL, 1946].

³ Para 1920 la feminización del magisterio en Nuevo León y su dominio en la educación elemental ya era un hecho, con un registro de 732 maestras y 139 maestros en activo (Ramos, 2007, p. 51). En 1923, el entonces gobernador interino del estado, Ramiro Tamez, dijo sobre la Escuela Normal [Profesional] de Señoritas: “Salta a la vista el aumento que registra este plantel en el número de educandas, en el de Profesores y en el costo de su mantenimiento, debiéndose esto a la inclinación de la mujer nuevoleonense hacia las tareas docentes, de las que ha ido eliminando a los seres del sexo masculino, cuyas aptitudes físicas y mentales los capacitan para las labores de otra índole” (Tamez, 1923, p. 21). Con “labores de otra índole”, sin duda se refería a las carreras de Derecho y Medicina, las otras opciones profesionales existentes en el estado o a estudios ingenieriles que, aunque no había escuela propiamente de ello en la entidad, se acostumbraba becar alumnos para su formación.

Figura 2.
Exposición de Confección de Sombreros, 1930.



Fuente: AHEIPTPL.

Entre la planta fundadora de la "Pablo Livas", conformada entonces exclusivamente por maestras, figuraba Alejandrina Garza Almaguer como encargada del taller de Corte y Confección de Ropa, habilidad en la que se consagró llegando a publicar un método de costura que fue utilizado en muchas escuelas femeniles de la época, así como en los cursos de labores de instrucción primaria. Con este nexos familiar, el destino de Julia en el plantel solo fue cuestión de tiempo.

Tras una sobresaliente trayectoria en la Escuela Profesional de Señoritas, Garza construyó la experiencia suficiente para incorporarse a la ya consolidada y renovada (en nombre) Escuela Industrial Femenil "Pablo Livas" en octubre de 1939, cuando ingresó como docente para cubrir la cátedra de Aritmética. Para aquel año la escuela era una dependencia universitaria, pues en 1933 formó parte de la organización de la Universidad de Nuevo León, en conjunto con otras escuelas de estudios superiores, técnicas y de bachilleres existentes en el estado. A tres años de su ingreso al plantel, Garza fue nombrada directora en agosto de 1942, hecho con el que dio inicio la gestión más larga y una de las más fructíferas de que se tenga registro en la historia de la "Pablo Livas". Cuando tomó el cargo, la escuela ofrecía los siguientes cursos: Modas, Calicultura (relativo a belleza,

como corte de pelo y maquillaje), Corte y Confección, Bordado en Máquina, Cocina y Repostería, y Conservación de Alimentos (AHEIPTPL, 1943). Para entonces la escuela tenía una población estudiantil que oscilaba las 700 alumnas, una estadística que sin duda sobrepasaba la capacidad física de la antigua casona donde se ubicaba el plantel (sobre la calle Washington 542), pero que también hablaba de la demanda social de la escuela femenil entre las familias nuevoleonas, sobre todo entre familias de escasos recursos.⁴

Figura 3.
La directora Julia Garza Almaguer (tercera sentada de izq. a der.)
con un grupo de alumnas y personal docente, ca. 1950.



Fuente: AHEIPTPL.

Precisamente, para la atención de todos los sectores sociales, durante el año escolar 1943–1944 se recuperaron los cursos nocturnos de Cocina Popular, alguna vez ofertados en el plantel años atrás. Cocina Popular estaba enfocado en las amas de casa y especialmente en las de escasos recursos, pero resultaba difícil persuadir a este grupo de atender las clases, o así lo expresó la directora a la revista *Arte y Bellas Letras*: “Yo lamento que a estas clases no concurren gentes de nuestras capas sociales más inferiores; si logramos convencerlas de los beneficios de estos cursos, créame usted que la culinaria regiomontana lograría variaciones magníficas”. En lugar de asistir las mujeres de clase humilde, concurren de la clase media, trabajadoras de oficinas y casas comerciales. Durante la misma entrevista, Garza aclaró el proceder de la escuela para colocar a sus egresadas en el mercado laboral, especialmente a quienes tuvieran la necesidad:

⁴ Cabe aclarar que, de la totalidad del alumnado, se debe tomar en cuenta la complejidad del sistema de inscripción, permanencia y conclusión, pues era sumamente común que algunas alumnas cursaran exclusivamente materias de su interés para adquirir algún conocimiento y después abandonar el curso, además de los altos niveles de deserción por economía familiar o casamiento de algunas educandas. Esto se puede rastrear en los libros de inscripción que guarda el AHEIPTPL.

Año tras año las principales empacadoras, los talleres de bordado y fábricas de ropa, solicitan a la Dirección de la Pablo Livas determinado número de alumnas, sobre las cuales se da preferencia a las que obtienen mejores calificaciones y que ante todo tengan la necesidad de trabajar. Las operarias más diligentes que tienen las importantes fábricas de ropa, empacadoras, salones de belleza, etc., proceden en su mayoría de la Escuela Pablo Livas [Garza, citada en Gutiérrez, 2013, p. 57].

El hecho de que se priorizara a quienes tuvieran la "necesidad" de trabajar, por soltería o pobreza, manifiesta el proceder de Garza de acuerdo con sus propios ideales. Ella misma era una mujer soltera, hija de un matrimonio rural y quien, en su vida privada, convivía hogareñamente con sus hermanas, especialmente Alejandrina, con quien compartía domicilio. En este sentido, ella era una mujer con necesidad de trabajar pues no tenía un esposo que la apoyara económicamente, pero esta carencia social, por así decirlo, no le impidió administrar con *virtud* su trabajo y su hogar, una virtud entendida desde la perfección y delicadeza femenina, y que orientó su forma de trabajo por medio del lema "*Cultura* (educación), *Virtud* (perfección) y *Trabajo*". Para Garza, la mujer necesitaba de educación, pero también de entender su misión social como protectora del hogar:

En mi concepto, son muchísimas las cosas que faltan para que la mujer reciba una sólida educación, una verdadera formación que se podría resumir en una sola: Que nunca pierda de vista la MISIÓN que se le ha confiado y que no se iguale con el hombre, pues en mi concepto, eso ha sido la causa principal del desquiciamiento moral que invade hoy en día a las sociedades. Claro que con esto no quiero decir que se rebaje en nada a la mujer; soy la primera en querer y fomentar que la mujer se conserve en el pedestal que la elevó el CRISTIANISMO; que siempre que se distinga, la mujer sea respetada y honrada, pero ser siempre el CORAZÓN que ame y el hombre la CABEZA que piense y que gobierne⁵ [Garza, en Macías, 1956].

La virtud femenina, desde la cosmovisión temporal de Garza, permitía a la mujer cumplir la "misión de Dios", es decir, ser "la felicidad de su padre, hermanos, esposo o hijos", pues a la mujer correspondía "hacer de su hogar un paraíso" (Garza, en Macías, 1956). La definición de *virtud* de Garza no estaba nada alejada a la expresada un siglo antes, en 1856, por el obispo Francisco de Paula Vereá, quien al referirse sobre la fundación del Colegio de San Vicente de Paul, exclusivo para niñas y administrado por hermanas de

⁵ Las mayúsculas son de la fuente original. Sobre el "desquiciamiento moral" que invadía entonces a las "sociedades", aunque Garza no especifica la situación a que se refiere, se debe recordar que para 1950 la lucha por el voto femenino estaba en su punto más álgido, siendo desde sus primeras discusiones en foros públicos, a inicios del siglo XX, un tema que despertó tanto adhesiones como oposiciones. Entre las opiniones antisufragistas se leía el constante argumento de que el ingreso de la mujer a política la vicaría, distrayéndola de su obra educativa y asistencial (véase Cano, 2014).

la caridad, destacó la *virtud* como “una virtud sólida tan agradable a Dios y a los hombres”, necesaria para “imbuir a las niñas el amor y el conocimiento de las obligaciones y quehaceres domésticos” (citado en Ramos, 2007, p. 32).

Así, convencida de la necesidad de formar mujeres útiles para su hogar, pero también para la sociedad, la gestión de Garza tomó por costumbre diversificar la oferta educativa para atender —o tratar de atender— todo tipo de necesidad. Se ajustaron planes de escuelas nacionales e incluso extranjeras, para lo cual regularmente se enviaba a una profesora o grupo de profesoras a una escuela en particular para el estudio de los programas y su respectiva adaptación a las características de la “Pablo Livas”. Por ejemplo, en 1948 Garza inició las gestiones formales para abrir un curso de Nutriología, con la ventaja de que ella presidía desde 1945 la Sociedad Neolonesa de Nutriología, integrada por profesoras y cuya finalidad era promover programas de buena alimentación en los planteles de educación elemental. A la hora de solicitar apoyo a la Universidad para la capacitación de algunas profesoras, en orden de organizar el programa, la directora justificó la necesidad del curso de la siguiente manera: “una de las atribuciones más importantes del ama de casa es la preparación adecuada de los alimentos apropiados para las diversas personas según su edad, su constitución física y el trabajo a que se dediquen” (AHEIPTPL, 1949).

Figura 4.
Garza con el presidente Miguel Alemán Valdés y el licenciado Aarón Saénz Garza, exgobernador de NL, durante una visita del presidente al estado en 1950.



Fuente: AHEIPTPL.

Tras una primera solicitud fallida, un año después la directora insistió, en esta ocasión para capacitar a una sola profesora mediante el curso de Dietética que se instruiría en la Escuela Nacional de Higiene y Salubridad en la Ciudad de México. Al reiterar la importancia de este curso, en esta ocasión apeló por la relevancia en el sector salud: "esta ciudad donde se carece en absoluto de personas preparadas en esta materia ya que en los mismos hospitales están lamentando la falta de personal preparado a este respecto" (AHEIPTPL, 1949). La segunda gestión fue exitosa y la noche del 7 de febrero de 1949 la profesora Carmen Hernández Martínez salió en tren a la Ciudad de México para atender el curso por cinco meses. A su regreso se discutió y diseñó cuidadosamente el plan de estudios a implementar y finalmente, el 15 de septiembre de 1951, se inauguró el curso de Nutriología de la Femenil "Pablo Livas", pionero en la materia en la ciudad de Monterrey y antecedente de la actual Facultad de Salud Pública y Nutrición de la UANL. El programa integró las materias de Bromatología y Alimentación Normal, Cálculo de Regímenes, Cocina Dietética y Manejo Higiénico de la Alimentación (Vida Universitaria, 1951a).

Figura 5.

Garza con los maestros Plinio D. Ordoñez, Oziel Hinojosa y Fortunato Lozano.



Fuente: AHEIPTPL.

Abierto a interés de amas de casa, el curso también se promocionó entre personal de salubridad, como enfermeras, farmacéuticas y laboratoristas, y entre profesoras (Garza, 2012, p. 15). En la parte práctica las alumnas enroladas en el curso dieron demostraciones gratuitas a niñas de sexto año de primaria y madres de familia, durante días establecidos en el desarrollo del curso. Estas demostraciones consistieron en preparar alimentos frente a las asistentes, explicando paso por paso el procedimiento y, sobre todo, el beneficio de cada uno de los alimentos y condimentos a utilizar en la salud familiar. Aunque este curso se ofertó solo una ocasión más en 1952, sirvió como antecedente de la Facultad aludida en el párrafo anterior y como demostración del interés de la escuela por revolucionarse.

Además del curso de Nutriología la administración de Garza innovó en las otras áreas consolidadas del plantel, como Modas y Bordado en Máquina. Para el primero, en el año escolar 1951-1952 se integró como parte del curso completo de Modas la materia de Diseño del Vestido, toda una novedad en aquella época y que se enfocaba en el dibujo aplicado para la creación de vestidos con refinado gusto artístico, adquiriendo en la práctica hábitos de observación y análisis para la selección de colores, telas, cortes y modelos para variedad de vestidos y sus usos (Vida Universitaria, 1951b). Para el segundo, durante el ciclo escolar siguiente (1952-1953), se abrieron inscripciones para Decoración de Interiores. Para este programa la profesora Hortensia Durosier tomó clases por correspondencia del curso capitalino Decoración de Habitación y con base en su experiencia se conformó un sencillo plan de dos semestres, el primero con clases de Dibujo Constructivo I, Teoría de la Decoración, Diseño, Práctica Decorativa e Historia del Arte, y el segundo con las mismas materias en su segunda parte, además de tres conferencias sobre Ornamentación (Gutiérrez, 2013, p. 80). Este último curso también se puede considerar un antecedente de los actuales cursos de educación continua de Diseño y Decoración de Interiores, y la maestría en Diseño de Interiores y Ambientes Arquitectónicos, ambos ofertados en la Facultad de Arquitectura de la UANL.

Las reformas académicas que hemos atendido hasta ahora permiten reafirmar la visión de Garza en torno a la instrucción de las mujeres, a quienes pretendía formar "útiles a la sociedad, al hogar y a la Patria" (AHEIPTPL, 1946). La educación para el hogar era, como se ha observado a lo largo de este apartado, la principal finalidad de la escuela femenil que Garza dirigía, así lo reiteraba con cada reforma integral y a través de cada discurso escolar:

Es grande nuestro deseo de allanar el camino de las juventudes que pasan, así como de encontrar las rutas del bien vivir que han de servir a cada una para hacer de su hogar la vivienda reluciente de limpieza, modelo de orden, de gracia y de alegría, queremos que sepan juntar al perfume de las flores, la dulzura de sus palabras, la suavidad de sus maneras, la regularidad y diligencia en sus obras, para que sea mujer capaz de enseñar la cordialidad y de lograr la felicidad de su familia.

[...] La dicha del hogar no depende del dote sino de los dotes de la mujer, a su educación concurren todos los programas de la Escuela, tanto industriales como culturales sin olvidar la importancia de la educación física para fortalecer el cuerpo, y del canto, que afinando el sentimiento ennoblece la vida y alegría y ameniza la tarea diaria [AHEIPTPL, 1946].

Oresta López (2016) señala aquella tendencia de colocar en primer plano "las habilidades femeninas" en la oferta educativa superior para la mujer, con la firme convicción de prepararla primero para el hogar y después –o en complemento– para la independencia económica (p. 21). De acuerdo con la autora, no era bien visto por la sociedad mexicana de finales del siglo XIX –y aún bien entrado el siglo XX– que la mujer trabajara fuera de casa, y si lo hacía, generalmente era por necesidad, por encontrarse en una situación de soltería, viudez, orfandad o pobreza y, por norma, los trabajos eran una extensión de la función de madres (como maestras o enfermeras) u oficios relacionados a los cuidados del hogar (como los ofertados en la "Pablo Livas"). En la introducción de su libro *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*, López habla del currículo diferenciado o "sexuado", es decir, la tendencia de dividir la educación entre hombres y mujeres, incluso en carreras superiores, y de acuerdo con sus "características" intelectuales, físicas y culturales (2016, pp. 27-28).⁶ Claro que desde finales del siglo XIX hubo casos de mujeres "transgresoras" que se atrevieron a cursar y ejercer carreras *no propias* para la mujer, como el caso de Matilde Montoya en medicina y otras más que también "transgredieron" en otros ámbitos no comunes para ellas, como el periodismo, la literatura, la ciencia y las leyes.

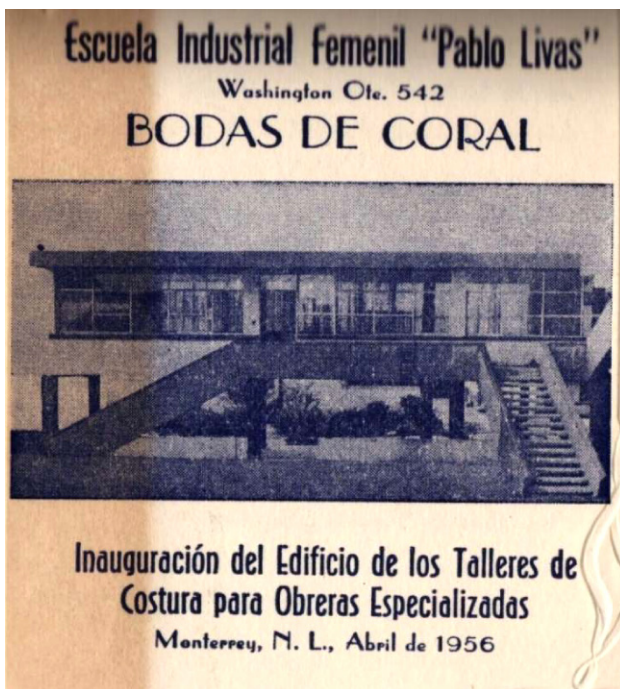
Sobre lo anterior, en la lista de docentes de las diferentes administraciones de la Femenil "Pablo Livas", sobre todo antes de la década de 1970, es fácil distinguir qué profesoras eran solteras y quiénes casadas o viudas, por la preposición "de", tan habitual a la hora de definir el estado civil de una mujer. En aquellas listas se puede observar que la gran mayoría eran solteras, como era el caso de la propia Julia Garza Almaguer, lo que comprueba, por lo menos en este caso en particular, lo establecido por los discursos de la época en torno a la instrucción de la mujer y la manera en que su formación profesional se percibía como una alternativa a "desgracias" de la vida, dígase soltería, viudez o, en último caso, divorcio.

Los programas educativos de la Femenil "Pablo Livas" permiten deducir que la oferta profesional diseñada para la mujer tenía la *tendencia* de relacionarla con habilidades entonces consideradas exclusivamente femeninas, como enseñanza (preescolar y básica,

⁶ Además del citado trabajo de López, también se destacan las investigaciones de Patricia Galeana, Gabriela Cano, Enriqueta Tuñón Pablos y Edith Castañeda Mendoza.

primordialmente), asistencia (secretaria, enfermera), costura, cocina, puericultura (cuidado del infante), economía doméstica, belleza, alimentación y habilidades artísticas de delicado gusto, como canto o pintura. Si bien la escuela expandió su catálogo de carreras y se adaptó a las exigencias laborales de cada contexto (dígase los programas de Nutriología y Diseño de Interiores), siempre se tenía la convicción de estar educando mujeres para el buen hogar, y si por alguna “desgracia” no era así, mujeres que pudieran aspirar a cierta independencia económica por medio de un oficio “mujeril” bien ejecutado y administrado.

Figura 6.
Detalle de la invitación a la inauguración del taller de costura industrial.



Fuente: AHEIPTPL.

Para atender a este especial sector de mujeres necesitadas de independencia económica, Garza, una vez más, promovió la apertura de oportunidades para las egresadas en la creciente industria regiomontana, en esta ocasión con la construcción de un modesto pero funcional taller de costura industrial. Inaugurado en abril de 1956, este nuevo espacio tuvo la primera finalidad de familiarizar al alumnado con la maquinaria ya en boga en varias fábricas de ropa de la ciudad y facilitar así su incursión en la industria de producción de

textiles masiva, además de acelerar los trabajos de encargo. Durante su apertura, Garza habló de la importancia de formar obreras y no solo mujeres con alguna habilidad manual:

La obrera es uno de los factores más importantes para la prosperidad de las fábricas, luego, si nosotras preparamos obreras les prestaremos un gran servicio con el más absoluto desinterés personal. Ya me ha parecido oír decir ¿cómo preparan obreras si ellas no saben nada? Yo aseguro a ustedes que la experiencia es un manantial de enseñanza, la voluntad es una palanca muy fuerte capaz de allanar los obstáculos y la vocación y el amor con el que abraza un ideal, da fortaleza y perseverancia, amenizan, endulzan y aligeran la tarea. Sabemos muy poco de talleres de costura, pero el que quiere puede [...] Los fabricantes de ropa necesitan obreras, la Escuela está ofreciéndoles una gran oportunidad al prepararlas sin ninguna mira ventajosa... [Vida Universitaria, 1956].

A decir sobre la incursión de las mujeres en el trabajo remunerado, como obreras, Sonia Hernández (2017) menciona que la industrialización del norte de México favoreció la incursión de las mujeres como fuerza de trabajo en "industrias livianas", aunque sin un "abandono total de las prácticas patriarcales ni de la rigidez de los roles de género" (p. 180). Hernández señala que las mujeres se integraron primero a sectores industriales que ofrecían cierto grado de seguridad, en oficios como tejedoras, molineras o cigarreras, donde trabajaban en conjunto, "lo que parecía proteger la moralidad de las mujeres", tesis que reitera Denisse Palomo⁷ en su trabajo para obtención de grado –en construcción–, al aludir que la integración de las mujeres a la industria también respondió al "ideal femenino", por estar ellas familiarizadas con el arte de la costura e hilar. Las dinámicas dentro de la fábrica se diseñaron de acuerdo con su sexo, pues al ser la mujer *más* "paciente", "flexible" y "organizada", resultaba ideal para el manejo de cierta maquinaria, y esto era precisamente lo que se buscaba atender con el nuevo taller: formar obreras capaces de administrar una máquina textil con precisión.

Tras la apertura del taller, escasos días después, Julia Garza Almaguer fue laureada en el marco del Día del Maestro de 1956 cuando recibió de manos del presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) la prestigiosa Medalla Altamirano, presea que aún reconoce las grandes trayectorias magisteriales a nivel nacional. Sobre su condecoración, el historiador Santiago Roel escribiría dos años después:

Pocas personas saben que, en el año de 1956, fue condecorada por el actual Presidente de la República, con la Medalla "Ignacio Altamirano"; pero sus mejores

⁷ El título de la tesis es (tentativamente) "Telares, hilos y agujas: la fuerza de trabajo femenina en la industria textil de Coahuila y Nuevo León (1890-1940)", por la Universidad Autónoma de Coahuila. Agradezco su autorización para referencia.

medallas están en el corazón de sus alumnas, a quienes siempre ha sabido guiar por la senda del trabajo y la honestidad, y su presea máxima es la del testimonio afectivo que todos los neoloneses bien nacidos, le rendimos incondicionalmente.

[...] En la Escuela Femenil "Pablo Livas", Julita ha hecho una de las mejores labores sociales de que se tiene memoria en el Estado. En su escuela humilde han pasado las más diversas categorías de alumnas, que han bebido en la clara fuente de su bondad y de su saber... [Vida Universitaria, 1958].

Los festejos se extendieron hasta su natal Santiago, Nuevo León, al ser la primera persona, entre hombre y mujeres, en ser laureada con el título "Hija Predilecta de Santiago", entregado por el presidente municipal, Ambrosio García Treviño, en el mismo mes de mayo de 1956 (Alanís, 2023, p. 63). Tres años después, el 1 de marzo de 1959, Julia Garza Almaguer falleció repentinamente de una afectación cardíaca a la edad de 73 años. La maestra "Julita", como le decían sus exalumnas, fue velada primeramente en su domicilio, sobre la calle Matamoros, centro de Monterrey, para después pasar por la Escuela Femenil "Pablo Livas", donde fue homenajeado por sus 16 años de labor como directora, y finalmente fue trasladada al Aula Magna de la Universidad, en Colegio Civil, donde le acompañó una guardia de honor encabezada por el gobernador Raúl Rangel Frías (1955-1961) y el rector Joaquín A. Mora (1958-1961). Tras una misa en el Templo del Roble fue trasladada a su última morada en el Panteón del Carmen (El Porvenir, 1959).

Antes de concluir por entero el presente artículo y como un recuento más personal en torno a la figura de Julia Garza Almaguer, transcribo una pequeña anécdota sobre la profesora de parte de una de sus tantas y tantas exalumnas, la también maestra María Soledad Trejo (comunicación personal, 11 de marzo del 2020):

La maestra Julita era una persona muy elegante, con mucho porte, siempre muy bien vestida. En una ocasión que llovió mucho en la ciudad y hubo una inundación por varias calles, ella nos contó que casi se la lleva el agua, pero que si lo hacía por lo menos llevaba sus guantes, así, 'cuando me encuentren', nos dijo, 'por lo menos será bien vestida'.

Consideraciones finales

Retomando la referencia a Pellegrini (2020) durante la introducción, es importante rescatar las experiencias, historias y aportes particulares de las mujeres docentes de Nuevo León y que estas no queden *ocultas* detrás de la institución o instituciones educativas a las que sirvieron. Tan solo al revisar el caso de Julia Garza Almaguer nos percatamos de la ausencia de trabajos en torno a otras figuras como Luz y María W. Benavides; Francisca Ramírez, primera directora de la Femenil "Pablo Livas" y pionera en la educación preescolar

Figura 7.
Retrato de la profesora Julia Garza Almaguer.



Fuente: AHEIPTPL.

en el estado; la propia Alejandrina Garza Almaguer y las otras maestras fundadoras del plantel: Teresa Conh, Eduviges Flores, Trinidad Gómez y María Luisa Treviño Sada. Asimismo habría que preguntarnos por las alumnas, de qué contextos familiares provenían y qué buscaban en la escuela, ¿ser buenas madres y esposas, o ejercer realmente un oficio?

Por lo anterior y como reflexión final del presente trabajo, quedan como futuras líneas de investigación profundizar en la visión y pensamiento de Julia Garza Almaguer como mujer docente de principios del siglo XX, pues ello definió indudablemente su perfil pedagógico y su proceder como maestra y directora. Asimismo, su labor en la Escuela Profesional para Señoritas, tanto como maestra y subdirectora, continúa siendo una incógnita en la vida y obra de esta mujer y que en el presente artículo continuamos sin atender al enfocarnos en sus aportes en la Femenil "Pablo Livas". Sobre esto último

destacamos sus inquietudes por actualizar constantemente los programas educativos de la escuela, en respuesta a los contextos y las necesidades sociales, cómo justificó la urgencia del curso de Nutrición y los otros cursos mencionados. Con escuelas y calles con su nombre, Julia Garza Almaguer debe ser reconocida como una figura indiscutible en la historia de la educación en Nuevo León, formadora de generaciones de mujeres trabajadoras, profesoras y obreras.

Referencias

- AGENL [Archivo General del Estado de Nuevo León] (1885). *Memoria presentada por el ciudadano licenciado Canuto García gobernador constitucional del Estado Libre y Soberano de Nuevo León*. Fondo Memorias de Gobierno.
- AGENL (1889). *Memoria que sobre los diversos ramos de la administración pública, presenta el gobernador constitucional del estado de Nuevo León*. Fondo Memorias de Gobierno.
- AGENL (1895). *Memoria que el ciudadano general Bernardo Reyes, gobernador constitucional del Estado de Nuevo León, presenta a la XXVIII Legislatura del mismo*. Fondo Memorias de Gobierno.
- AGENL (1899). *Memoria que el ciudadano Gral. Bernardo Reyes gobernador constitucional del Estado de Nuevo León presenta al XXX Legislatura del mismo*. Fondo Memorias de Gobierno.
- AGENL (1907). *Memoria de Bernardo Reyes 3 de octubre de 1903 a 3 de octubre de 1907, tomo II*. Fondo Memorias de Gobierno.
- AHEIPTPL [Archivo Histórico de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica "Pablo Livas"] (1943). *Informe anual correspondiente al año escolar 1942-1943 presentado por la secretaría de la Escuela Industrial Femenil "Pablo Livas"*. Fondo Correspondencia administrativa.
- AHEIPTPL (1946). *Revista de aniversario "Bodas de plata"*. Sin clasificar.
- AHEIPTPL (1949). *Carta a Julia Garza Almaguer, directora de la Escuela Industrial Femenil "Pablo Livas", de parte de Enrique C. Livas, rector de la Universidad de Nuevo León*. Fondo Correspondencia administrativa.
- Alanís Tamez, J. (2023). *Julia Garza Almaguer. Vida y legado de una ameritada maestra*. UANL.
- Bravo, C. (2014). Vida, sueños y legado. Julia Garza Almaguer. *Memoria Universitaria*, 5(50), pp. 9-13. <https://memoria.uanl.mx/index.php/mu/article/view/258>
- Cano, G. (2014). Sufragio femenino en el México posrevolucionario. En INEHRM (ed.), *La revolución de las mujeres en México* (pp. 33-46). INEHRM. <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/492/1/images/Mujeres.pdf>
- Ceballos Martínez, A. L. (2021). La mujer instruida. Las políticas educativas modernas porfiristas y la formación de la Academia Profesional para Señoritas en Monterrey, Nuevo León, 1892-1895. *Sillares. Revista de Estudios Históricas*, 1(1), pp. 125-159. <https://doi.org/10.29105/sillares1.1-3>
- Franco Sáenz, H., y Cepeda Obregón, M. (2014). *Maestros de Nuevo León*. Fondo Editorial de Nuevo León.
- Galeana, P. (2015). De madres y esposas a profesionistas emancipadas. Las maestras mexicanas. En INEHRM (ed.), *Colección. Las maestras de México* (pp. 11-20). INEHRM/SEP. https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/1/images/Las_Maestras_de_Mexico_interactivo.pdf

- Galván Lafarga, L. E. (2017) Introducción. En INEHRM (ed.), *Colección. Las maestras de México. Maestras urbanas y rurales siglos XIX y XX* (vol. 3, pp. 13-24). INEHRM. https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Las_maestras_vol_3.pdf
- Garza Almaguer, J. (1959, mar. 3). Ser maestra fue mi único anhelo. *El Porvenir*.
- Garza Guajardo, J. R. (2012). Primer curso de nutrición en la Universidad. *Memoria Universitaria*, 2(20), 14-15.
- González León, S. (1991). Julia Garza Almaguer. En *Biografías de mujeres destacadas del estado de Nuevo León*. Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Gutiérrez Martínez, N. L. (2013). *De un milenio a otro. Cronología de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica "Pablo Livas"*. UANL.
- Hernández, S. (2017). Las cigarreras en la frontera mexicana: trabajo y género en Nuevo León 1900-1940. En L. Palacios Hernández (coord.), *Entre montañas y sierras. Resistencia y organización laboral en Monterrey en el siglo XX* (pp. 173-213). Editorial Universitaria UANL.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres Asociados.
- López, O. (1997). Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (3), 73-93. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/1275/1/Las%20mujeres%20y%20la%20conquista%20de.pdf>
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Revista Electrónica Sinéctica*, (28), 4-16. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917002.pdf>
- López, O. (2016). *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*. UNAM.
- Macías de Gutiérrez, R. (1956, may. 26). La educación de la mujer. Una opinión de la Srita. Profa. J. Garza Almaguer. *El Porvenir*.
- Palomo Ligas, D. A. (s.f.). *Telares, hilos y agujas: La fuerza de trabajo femenina en la industria textil de Coahuila y Nuevo León (1890-1940)* [Tesis de Maestría en desarrollo]. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2020). Leticia Cossettini: la mujer detrás de la maestra. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8(15), 64-84. <https://doi.org/10.29351/rmh.v8i15.190>
- Ramos Escobar, N. (2007). *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonenses. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX*. Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León.
- Ramos Escobar, N. (2014). *La niñez en la educación pública nuevoleonense, 1891-1940*. Fondo Editorial Nuevo León.
- Tamez, R. (1923). *Informe de gobierno*. Imprenta de Gobierno.
- Trejo, M. S. (2020, mar. 11). Comunicación personal (en colaboración con Erika Flor Escalona Ontiveros).
- Vida Universitaria* (1951a, sep. 26), año 1, n. 27.
- Vida Universitaria* (1951b, oct. 10), año 1, n. 29.
- Vida Universitaria* (1956, may. 2), año 6, n. 267.
- Vida Universitaria* (1958, jul. 2), año 8, n. 380.

