



Pasado en construcción

La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje

XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA (*Coordinador*)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Pasado en construcción
La historia y sus procesos de aprendizaje

Pasado en construcción
La historia y sus procesos de aprendizaje

Xavier Rodríguez Ledesma
Coordinador

Pasado en construcción
La historia y sus procesos de aprendizaje
Xavier Rodríguez Ledesma (*Coordinador*)
conequis@hotmail.com

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*
Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*
Manuel Montoya Bencomo *Secretario Administrativo*
Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*
Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*
Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*
Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Alicia Gabriela Ávila Storer *Diversidad e Interculturalidad*
Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Verónica Hoyos Aguilar *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de maqueta: Rodrigo García García
Formación: María Eugenia Hernández Arriola
Edición y corrección de estilo: Sandra Sandoval Flores
Diseño de portada: Jessica Coronado Zarco

Primera edición, noviembre de 2010

© Derechos reservados por el coordinador Xavier Rodríguez Ledesma.
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx
ISBN 978-607-413-086-7

D16.2 P3.7	Pasado en construcción: la historia y sus procesos de aprendizaje / coord. Xavier Rodríguez Ledesma. - - México : UPN, 2010. 212 pp. - - (Horizontes educativos) ISBN 978-607-413-086-7 I. HISTORIA - ESTUDIO Y ENSEÑANZA I. RODRÍGUEZ LEDESMA, XAVIER, COORD. II SER.
---------------	--

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
----------------------	---

LAS MUJERES EN LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE HISTORIA DE MÉXICO PARA TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

<i>María Esther Morales Jurado</i>	15
--	----

LA INSTRUCCIÓN CÍVICA Y LAS FIESTAS Y CEREMONIAS CÍVICO-ESCOLARES: PROMOTORES DEL PATRIOTISMO Y FORMACIÓN CIUDADANA

<i>Eduardo Martínez Carrera</i>	33
---------------------------------------	----

Instrucción cívica, piedra angular para la educación del patriotismo	35
---	----

Las ceremonias y las fiestas: promotoras de nacionalismo y formación ciudadana	43
---	----

HISTORIA CRÍTICA DEL PROGRAMA DE HISTORIA PROPUESTO POR LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (RIES)

<i>Lizeth Borrás Escorza</i>	51
------------------------------------	----

De la RIES y otros demonios: una reforma polémica	51
---	----

Ríes o no Ríes, educar a los indios sin los indios.....	54
¡Dicen los que saben!	56
Una manita de gato.....	58
Reformantes al grito de guerra.....	62
Tan lejos y tan cerca de una verdadera reforma	63
<i>Off the record</i>	65

**UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO
HISTÓRICO EN LA ESCUELA PRIMARIA**

<i>Gabriela Margarita Soria López</i>	69
Introducción.....	69
Contexto de la investigación.....	70
Primeras acciones para construir relaciones espacio-temporales	76
Conclusiones	80

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS
DE LA PROBLEMATIZACIÓN**

<i>Bárbara Edith Pérez Mendoza</i>	83
La situación-problema y la aportación de la vida cotidiana en la enseñanza de la historia	84
Metodología de la problematización.....	89

**LOS SABERES DEL PROFESOR DE SECUNDARIA DE HISTORIA
IMPLICADOS EN EL USO Y ELECCIÓN DE MATERIALES
DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

<i>María del Carmen Chávez Becerra</i>	99
De dónde partió la investigación.....	99
Metodología de la investigación.....	101
Las escuelas donde se realizó la investigación	103
Al terminar la investigación se llegó a las conclusiones siguientes	105
Los materiales y las sugerencias.....	110

**LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LOS TEXTOS ESCOLARES
EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX**

<i>Víctor Gómez Gerardo</i>	113
Introducción.....	113
¿Para qué se enseña geografía?.....	114
Dificultades de la enseñanza de la geografía.....	116
Métodos de enseñanza.....	118
Memorización y crítica	122
Cartografía.....	128
Conclusiones ¿Cómo se enseña y aprende geografía en el siglo XIX?	131

**LA HIGIENE ESCOLAR: EXPRESIÓN DE LA MODERNIDAD
ENTRE LOS SIGLOS XIX Y XX**

<i>Rosalía Menéndez Martínez</i>	135
Presentación	135
La llegada del higienismo a México	136
La higiene moderna y la escuela primaria	138
Estadísticas médicas: enfermedades escolares y sociales	144

**CASA-ESCUELA-CASA: ESPACIO RESERVADO PARA VIVIR
Y TRABAJAR**

<i>Lucero Alma Delia Cruz Aragón</i>	151
De la casa a la escuela: Un sólo espacio escolar en el que se desenvolvían las directoras	152
Enfermedades, renuncias y fallecimientos. Condiciones de las escuelas-casas que habitaban y dirigían las directoras.....	161
Supervisión de vecinos y padres de familia: permanencia de las directoras en las escuelas primarias	166

**LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN MEXICANA: SENTIDOS,
CONSENSOS Y DILEMAS**

<i>Belinda Arteaga Castillo</i>	171
Los orígenes: “hacer patria” y formar con el ejemplo	171
De huellas y legados: Justo Sierra y Enrique Rébsamen.....	173
Del sentido a la forma, de la ciencia a la didáctica	177
De las síntesis históricas a la historia en estampitas.....	183

CULTURA Y EDUCACIÓN. EL BINOMIO INDIVISIBLE

<i>Xavier Rodríguez Ledesma</i>	193
Espectáculo en tres pistas	193
Nuestros años felices o la crítica en crisis	198
La cultura no es la vida, es tan sólo vanidad.....	205

PRÓLOGO

¿Hoy en día es necesario seguir manteniendo a la historia como una disciplina dentro del curriculum escolar? ¿La historia se enseña o se aprende, o en cuál de estas partes del binomio deben poner el acento los especialistas? ¿Ser historiador garantiza saber cómo enseñarla? ¿Los maestros de historia deben conocer la manera en que la historia se investiga y se escribe? ¿La profesionalización del maestro implica únicamente su capacitación técnica, la cual pareciera ser entendida como carente de un proceso investigativo previo? ¿Qué tipo de historia se ha enseñado y se enseña en nuestro sistema educativo? ¿Cuáles son los contenidos ideológicos y las construcciones identitarias características a la historia nacional y universal? ¿Por qué y para qué se enseña historia en la escuela? ¿De qué herramientas pueden echar manos los profesionales de la educación para avanzar en mejores formas de enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia? ¿Qué elementos deberían definir y caracterizar esas formas eficientes de aprender la historia? ¿Cuáles son los vínculos entre historia, cultura y educación? ¿La historia tiene futuro?

Las interrogantes lejos de pretender agotar la fuente de inquietudes acerca de la historia como disciplina de la curricula escolar desde educación básica hasta bachillerato, muestran algunas de las

múltiples y diversas direcciones y matices que el tema presenta. A lo largo de 16 años un grupo de entusiastas y apasionados de la historia y su docencia han trabajado aglutinados alrededor de un posgrado que en sus inicios ponía el acento exclusivamente en la investigación sobre los problemas para la enseñanza de la historia. Paulatinamente el camino analítico identificado en aquellos primeras incursiones intelectuales se ha complejizado, pues aparecieron –más bien se construyeron– diversas veredas para adentrarse en los múltiples y apasionantes recovecos reflexivos, prácticos e intelectuales que el campo posee. Pasados más de tres lustros las preguntas se han afinado a la vez que multiplicado, los lentes se han pulido y perfeccionado, las herramientas de disección están mucho más afiladas, las respuestas construidas han enriquecido la posibilidad de generar un número mayor de inquietudes y cuestionamientos cada vez más profundos, cuyos caminos de respuesta apuntan a elaboraciones de largo aliento. Un curioso fenómeno, intrínseco al proceso de crecimiento intelectual, se ha consolidado. Me refiero al hecho de que las preguntas iniciales y sus respuestas fundacionales hoy aparecen como construcciones simples o, incluso, como falsos problemas en los cuales no habría que detenerse pues se corre el peligro de permanecer ahí, en esos pantanos que a primera vista simulan un oasis en donde la sencillez de las dudas es directamente proporcional a la obviedad de las respuestas.

Este libro presenta algunos productos de nuestras reflexiones e investigaciones acerca del complejo objeto de estudio constituido por la historia y su docencia, amén de la historia de la educación, rubro que se hizo presente de manera paulatina en nuestro accionar profesional. Los temas, las miradas, los discursos, las propuestas y los análisis aquí expuestos muestran un alcance de miras por demás significativo. En todos ellos se va más allá de las inquietudes iniciales usuales en las que aún hoy en día muchos bien intencionados naufragan. El punto no es menor, máxime cuando seguimos atestiguando que tanto profesionales de la educación, quienes recién se acercan a este gran campo de estudio con el anhelo de capacitarse

en los procesos de enseñanza de la historia, así como reconocidos investigadores especialistas en historia, pedagogía y otras disciplinas, realizan sus primeras disquisiciones sobre el tema, continúan bordando sólo dentro de los límites más elementales que el objeto presenta. Entre estas primeras e instintivas formas de acercarse al tema se encuentran, por ejemplo:

- Inquietudes sobre la manera de hacer a la historia más “entretenida” y “divertida” a los alumnos, quienes tradicionalmente se mantienen alejados de esos tópicos por lo aburrido que les resultan.
- Libros enteros dedicados a repetir lo ya sabido acerca de los mitos y falacias que se aprenden bajo el aura de la historia patria o universal, cuyos autores están convencidos de estar ahondando de manera axial y novedosa en la crítica de la historia oficial enseñada en la escuela.
- Disquisiciones acerca del uso de las nuevas tecnologías para lograr interesar a los sujetos en los temas históricos, sin preguntarse sobre el tipo de historia que se enseña.
- Investigaciones que de inicio asumen que los profesores de historia no tienen interés, conocimiento o entusiasmo para enseñar su materia, lanzándose entonces a la elaboración de las estrategias de intervención más extrañas o elementales, las cuales, obviamente, terminan sin ser conocidas, asumidas y mucho menos aprehendidas por los profesionales de la educación quienes se supone pretenden “enseñar cómo enseñar historia”. Etcétera.

En fin, una amplia cantidad de supuestos axiomas que –nos explicaría Perogrullo– cuesta mucho trabajo poner en el centro del ejercicio crítico. Y justo en este punto se evidencia una de las importantes aportaciones de este libro. Al cuestionar y mostrar los límites y/o la falsedad de esas ideas preconcebidas, arraigadas profundamente en el imaginario del quehacer sobre la historia y su enseñanza, las baterías analíticas pueden ser dirigidas a nuevos y más ocultos objetos de

estudio constitutivos del núcleo profundo del problema. Lo anterior, que se escribe fácil, es el resultado de mucho trabajo, tiempo, crecimiento y, por supuesto, una notable capacidad de visualizar más allá de la apariencia, de superar aquellas primeras impresiones que, expresadas en sentencias tan contundentes como inocuas, pretenden abarcar en unas cuantas palabras, y a través de fórmulas fáciles, toda la problemática inmersa en un tema como el que nos ocupa.

Por otra parte, para nosotros este trabajo condensa un elemento generador de profunda satisfacción académica y profesional, es decir, para los colegas, quienes compartimos afanes académicos y pasiones investigativas desde hace más de tres lustros en la Universidad Pedagógica Nacional. Me refiero al hecho de que aquí, junto a los textos de investigadores ya consolidados del cuerpo académico Historia, cultura y educación, aparecen los trabajos de un puñado de compañeros ex alumnos –curiosamente la gran mayoría mujeres– todos ellos maestros a nivel de educación básica, mismos que en su momento cursaron la línea La historia y su docencia de la Maestría en Desarrollo educativo. Estos egresados del posgrado de la UPN son profesores y profesoras en servicio que retornaron a sus funciones como docentes y desde sus espacios profesionales han tratado de implementar lo aprendido en ese reconocido programa académico. Ello, lamentablemente, lo han tenido que hacer no sin esfuerzo y casi siempre a contracorriente de las inercias administrativas, políticas, burocráticas, culturales, etcétera, características al sistema educativo nacional. De la modificación de las prácticas en el salón de clases, a la indagación histórica sobre la educación en México, pasando por la reflexión sobre la manera en que los conceptos históricos son aprehendidos tanto por los maestros como por los alumnos, y una amplia diversidad de temas específicos tan rica como sugerente. Los compañeros y compañeras egresadas de la maestría han dejado sentir el peso de su aprendizaje crítico y continúan aportando su experiencia y capacidad al esfuerzo por transformar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia en nuestro país. En hora buena por todos ellos (y por nosotros).

Los 11 trabajos aquí publicados pueden ubicarse en cuatro grandes ramas temáticas.

En la primera se encuentran tres análisis sobre algunas de las características ideológicas, historiográficas e identitarias que los programas de historia y/o los libros de texto construyen. María Esther Morales analiza la imagen del ser mujer promovida en los libros de historia de tercer grado de educación secundaria; Eduardo Martínez reconstruye la manera en que el sistema escolar, a través de la instrucción cívica y las ceremonias cívico escolares, ha sido usado de manera histórica para promover el patriotismo y la formación de un determinado tipo de ciudadanos y, finalmente, Lizeth Borrás presenta un profundo y puntilloso análisis crítico de los programas de historia surgidos de la Reforma de la Educación Secundaria realizada algunos años atrás en nuestro país.

En la segunda sección aparecen las síntesis de tres trabajos (investigaciones y propuestas de intervención) sobre la manera en que dentro del aula es posible avanzar en la conformación de determinadas nociones históricas o la comprensión de los hechos históricos; Gabriela Soria aborda la forma en que se realiza el proceso de construcción del tiempo histórico en los alumnos y alumnas de una escuela que se ha atrevido a avanzar sobre nuevas y revolucionarias formas de trabajar los temas históricos y sociales; Bárbara Pérez entrega un estudio sobre las ventajas y posibilidades de emprender el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia echando mano del recurso pedagógico de la problematización y María del Carmen Chávez presenta los resultados de una investigación de campo que ahondó en la identificación de los saberes que poseen los profesores de historia a nivel secundaria, y la manera en que este conocimiento repercute en el tipo de materiales didácticos que usa en su práctica profesional.

La tercera parte está constituida por tres estudios referidos a la historia de la educación en nuestro país; Víctor Gómez muestra, de manera sintética, la forma en que la Geografía –una de las materias con las que de forma natural se ha tendido a vincular estrechamente

los contenidos históricos— era enseñada durante el siglo XIX y las características de los libros de texto que se utilizaban para tal fin; Rosalía Menéndez reconstruye la manera paulatina en que hacia finales del siglo XIX el concepto de higiene escolar fue haciéndose presente dentro del sistema educativo nacional, encontrando un síntoma inequívoco de la consolidación de una modernidad que ya desde entonces perseguíamos incansablemente; asimismo, Lucero Cruz Aragón, en el mismo tono que el trabajo previo, presenta un acercamiento histórico sobre la manera en que hacia finales del siglo XIX estaban constituidos los espacios escolares en nuestro país, enfatizando el hecho de que en esa época las directoras de las escuelas trabajaban y vivían prácticamente en el mismo espacio.

Para cerrar la panorámica abierta por la riqueza de los temas previos, en la cuarta parte se ubican dos trabajos: el primero, de Belinda Arteaga, nos otorga la posibilidad valiosa de visualizar el sentido que la historia de la educación mexicana tiene hoy en día, apuntando hacia los caminos, los consensos y los dilemas que su futuro nos sugiere; el libro cierra con una reflexión de Xavier Rodríguez Ledesma, la cual apunta hacia un horizonte analítico más amplio, constituido por dos grandes ejes sintetizados alrededor de la pregunta sobre cómo deberíamos asumir hoy en día la relación histórica entre cultura —así en general— y la educación en nuestro país.

En síntesis, el lector encontrará una muestra del esfuerzo y los alcances de 11 especialistas en historia y de sus procesos de enseñanza aprendizaje. Trabajos realizados bajo un vínculo intelectual compartido y un compromiso académico común, ambos sintetizados en la idea de este libro: el pasado se construye. Revisemos pues los procesos investigativos y los retos para el aprendizaje que dicho asunto plantea.

Xavier Rodríguez Ledesma
Ciudad de México
Primavera de 2010

**LAS MUJERES EN LAS IMÁGENES DE LOS
LIBROS DE HISTORIA DE MÉXICO PARA
TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

*María Esther Morales Jurado*¹

El siguiente escrito recupera a las imágenes/fotografías de los libros de texto de Historia de México de tercer año de educación secundaria aprobados por la SEP (1994-2006) como fuentes históricas válidas para la reconstrucción de conocimiento histórico. El estudio nos permite:

- a) Conocer la manera en que son representadas las mujeres en las imágenes/fotografías que acompañan a la narrativa escrita en los libros de texto antes mencionados;
- b) comprender la forma en que las representaciones de las mujeres que aparecen en las imágenes/fotografías de estos libros reproducen las relaciones patriarcales que predominan en la sociedad, proyectando con ello una invisibilidad de parte de las mujeres como protagonistas en los procesos históricos de nuestro país;

¹ Egresada de la Maestría en Desarrollo educativo, línea: La historia y su docencia, Universidad Pedagógica Nacional.

- c) explicar el modo en que estas representaciones obedecen a relaciones entre hombres y mujeres, marcadas en las diferencias sexuales de ambos;
- d) conocer la manera en que por medio de las imágenes se produce una invisibilidad de las mujeres como protagonistas de los procesos históricos.

Si bien es interesante conocer las bases teóricas, las categorías analíticas e, incluso, algunos otros ejercicios que ya se han hecho dentro de esta vertiente de análisis histórico, dados los espacios limitados de los que disponemos en el presente trabajo, se iniciará con la presentación del análisis del objeto de estudio.

La dificultad de lectura de análisis, ante una imagen/fotografía, va en el sentido de proceder lógicamente y evitar la subjetividad. Como Peter Burke señala: “leer imágenes no debe ser sólo intuitivo. Los historiadores muchas veces siguen la intuición, pero deben justificar las conclusiones a las que llegan por la intuición. Se puede aprender a leer imágenes y ciudades, tal como se puede aprender a leer textos. Se trata de una metáfora abierta, porque puede usarse para decir que no debemos ser tan logocéntricos y tomar las imágenes en serio” (*La Nación*, 2006, noviembre 5, entrevista a Peter Burke).

Es necesario señalar que se decidió incluir cierta información adicional para la realización del análisis, ya que en el caso de algunas de las fotografía elegidas se pudo observar que en el libro de texto se presenta sólo un fragmento de éstas, lo que impide tener una visión completa del contenido de la imagen.

Para solventar esta situación, fue necesario buscar el documento original para conocer sus dimensiones reales, utilizando en el análisis ambas versiones y realizando la lectura de la imagen completa. De la misma forma, por lo general en los libros de texto no se mencionan las referencias de la fotografía, por lo cual éstas se incluyen, cuando fue posible hacerlo, gracias a la investigación de archivos realizada.

Finalmente, se decidió incorporar otras fuentes –tanto documentales como fotográficas– para, a partir de su entrecruzamiento, realizar una interpretación histórica más acabada.

La primera imagen que se interpretó una fotografía histórica que aparece en el libro *Historia 3* de Editorial Santillana XXI, la cual ilustra el subtema: Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población, perteneciente al tema dos: Las transformaciones económicas, de la unidad seis: México durante el porfiriato”, en la página 185. Se cataloga como la figura 6.18 y su pie de fotografía indica: “La gente se concentró en la Ciudad de México, donde se abrieron numerosas fuentes de trabajo”.

Como sabemos, el porfiriato es un periodo enmarcado en el último tercio del México decimonónico (1877-1911), algunos ubican su inicio un año antes y se habla del principio de su decadencia a fines de 1907. Los avances tecnológicos de esta etapa histórica fueron visibles prioritariamente en las ciudades. El telégrafo y la fotografía –huella histórica que nos permite conocer este pasado– se sumaron a la construcción de miles de kilómetros de vías férreas para incrementar el desarrollo industrial, agrícola y ganadero (González, 1994, p. 15).

Al iniciarse el nuevo siglo la Ciudad de México fue testigo de una innovación que modificó la vida de los ciudadanos, acortó distancias y tiempos: un moderno equipo de tranvías eléctricos, inaugurado el 15 de enero de 1900, el cual vino a sustituir de manera paulatina a los tranvías de tracción animal. La construcción del nuevo y modernos sistema de transporte se remonta a mediados del siglo XIX, ya que desde “1852 el conde de la Cortina obtiene la patente para establecer un ferrocarril de la ciudad a las poblaciones del Distrito Federal. En 1856 se le concede el privilegio a don Jorge Luis Hammecken y Mejía para un ferrocarril de México a Tacubaya. En 1861 los señores Arbeu tienen el permiso para establecer un ferrocarril de México a Chalco. Posteriormente fueron otorgadas varias concesiones para la construcción y tendido de vía en el Distrito Federal” (Casasola, 1992, p. 10).

En la década de los 80 del siglo XIX se consolidó la “Compañía de Ferrocarriles y Tranvías en el DF”. Fungían como con concesionarios don Ramón Guzmán, Ángel Lerdo de Tejada y F. del Castillo.

Con el privilegio de explotar el negocio por 99 años, y a la que se le fusionaron otras propiedades de tranvías y transportes (para finales de este mismo siglo), la Compañía del Ferrocarril del Valle tenía 175 kilómetros de vía, cinco locomotoras, 600 coches de pasajeros de ferrocarril y tracción animal, 80 carros de carga, 40 carretones, 3 mil mulas y caballos, 300 conductores, 300 cocheros, 100 inspectores, un veterinario y mil trabajadores en distintas ramas. El precio del pasaje era de entre 6 a 31 centavos (Casasola, 1992, p. 10).

En 1896 el Gobierno autorizó a un sindicato inglés el servicio del tranvía con el fin de mejorarlo por medio del sistema eléctrico. “Este sindicato obtuvo todas las acciones de la Compañía Limitada de Ferrocarriles en el DF y garantizó a los antiguos propietarios el pago anual del 3¼ por ciento” (Casasola, 1992, p. 10), quienes aceptaron otorgando y cediendo sus derechos y franquicias a los ingleses, los cuales se convirtieron en dueños con el privilegio de explotar el negocio por el mismo tiempo asignado a ellos, es decir, 99 años.

La ciudad que anhelaba modernizarse dando pasos decididos para conseguirlo debía aceptar la existencia de otros elementos que opacaban el espejismo de prosperidad. En esa época, la Ciudad de México “era una de las urbes más sucias e insalubres del mundo, ya que la imagen de la ciudad moderna era constantemente socavada por un amplio rango de factores” (Agostoni, cit., en Cano y Valenzuela, 2001, p. 71). Entre éstos se contaba el que la mayoría de las calles de la ciudad no estaba pavimentada, provocando que en tiempos de lluvia se generaran canales superficiales de ríos de lodo, debido a la falta de un sistema eficiente de desagüe y drenaje.

Ahora bien, las mujeres fueron un grupo heterogéneo durante esta época, formando parte de un imaginario que el gobierno porfirista rescató y modificó a su conveniencia para alcanzar sus obje-

tivos políticos y culturales. Julia Tuñón (1998) nos explica que las relaciones de género que se preservaron durante el porfiriato fueron el resultado de continuidades de un proceso heredado desde la época prehispánica, pasando por la conquista española y el virreinato.

El siglo XIX fue también un siglo de manuales de conducta, “así, la letra impresa de esos años se dirige en mucho a normar el deber ser femenino. Manuel Payno y Francisco Zarco, escritores importantes de la época, (fueron) expertos en eso de dar consejos a las mujeres y los (difundieron) en periódicos y revistas, donde se (exaltaba) su papel de mantenedoras del hogar” (Tuñón, 1998, pp. 100-101). Para mediados de este siglo parecía ser que ya no se dudaba de la necesidad de que las mujeres accedieran a la educación, aunque ésta debiera tener como objetivo fortalecer sus bondades para transformarlas en *ángeles de los hogares*:

Los autores de estos manuales sostenían que la función educativa femenina, consistía en prepararlas para ser “el ángel del hogar”, [...]. Si ilustrásemos su corazón, no habría más que virtudes: y tendríamos ángeles en vez de mujeres [...], además de todo lo anterior y como complemento indispensable de su formación, la mujer, sin importar su posición social, debía saber coser, zurcir, lavar, planchar, o saber llevar una casa, mandar a los sirvientes y llevar correctamente la economía (Torres, cit., en Cano, y Valenzuela, pp. 109 y 119).

Los manuales de buenas costumbres editados durante el porfiriato estaban dirigidos a mujeres que en primer lugar, obviamente, sabían leer y, por lo tanto, pertenecían a los sectores sociales considerados como más educados. Esas mujeres eran las que debían reproducir estas normas tanto en la casa como en la sociedad; de ellas dependía el buen comportamiento no sólo de sí mismas sino de todos los que las rodeaban, empezando por sus hijos y esposos. “El resultado final consistiría en permanecer dentro del estrato social que se denominaría a sí mismo como ‘civilizado’, como bien educado. En ese sentido, los manuales fueron las guías [...] para

apropiarse de [...] formas de comportamiento, hábitos, maneras, que la procedencia social no siempre garantizaba” (Torres, cit., en Cano, y Valenzuela, pp. 107 y 108).

El hogar fue el espacio considerado propio para las mujeres durante el porfiriato en el México decimonónico, esta asignación cultural si bien frenaba no finiquitaba las aspiraciones de algunas mujeres por ser partícipes de otros ámbitos, como el político, que estaban restringidos a ser una labor de hombres.

Durante estos años poco a poco se fue gestando el pensamiento de mujeres no ligadas a los preceptos que en ese momento se tenían asignados a ellas. Un factor clave para explicar este fenómeno fue la necesidad de que la mujer urbana ingresara a la esfera laboral, convirtiéndose en asalariada, empezando a realizar una doble jornada de trabajo: una en su casa, la otra en algún espacio de la incipiente industrialización y demás esferas inherentes al desarrollo del capitalismo (Tuñón, 1998). Las nuevas situaciones que las mujeres experimentaban les generaba:

La conciencia de pertenecer a una determinada clase social [...] se incorporaron al trabajo remunerado tenían la opción de abrir su visión del mundo y trascender los más o menos estrechos límites de su hogar, así como ensayar formas de participación y poder hasta entonces desconocidas (Tuñón, 1998, p. 129).

La incorporación de las mujeres al mundo productivo no fue homogéneo, en su mayor parte, ellas se integraron a trabajos apegados a las condiciones que tradicionalmente se han asignado al género femenino, por ejemplo, a la realización de “quehaceres”, o bien, a actividades artesanales. Además, es necesario señalar que esta nueva situación se refiere prioritariamente a las mujeres habitantes de regiones urbanas, pues en el sector rural las condiciones eran muy diferentes.

Aunque existen algunas investigaciones que nos hablan sobre la participación de las mujeres durante el porfiriato, éstas aún no son suficientes: “la cuestión histórica femenina en el siglo XIX ha sido poco

tratada. La historiografía, llena de héroes de bronce, conserva también algún ídolo femenino, pero la frialdad de la estatua poco nos dice del tibio universo de las mujeres que vivieron entre cocinas y bordados, devociones, trabajos y juegos de salón” (Tuñón, 1998, pp. 100-101). Ante este escenario, las fotografías históricas son fuentes que nos permiten reconstruir conocimientos, llenar vacíos que encuadran y homogenizan a las mujeres, de esa manera podremos acercarnos a los cambios, o bien a las sutilezas de las continuidades.

Veamos la fotografía en cuestión recuperando la contextualización histórica recién realizada. La imagen se ubica en el extremo superior derecho de la página del libro de texto, a un costado del título del subtema. Mide 5.5 centímetros de ancho por 4.2 de altura.



Imagen tomada de Casasola, G. (1992). *Historia gráfica de la Revolución Mexicana*. Tomo I. México: Editorial Trillas., p. 9. Publicada en el libro *Historia 3*. Editorial Santillana.

La reproducción que ahí se hace de la fotografía es parcial. En la historia gráfica de la Revolución Mexicana encontramos la imagen completa, ésta es el objeto de nuestra interpretación (Casasola, 1992).²

² En su pie de imagen señala: Familias elegantes vestidas abordan el tranvía para ir a misa en Catedral.

En la imagen se observa una multitud de personas capturadas en movimiento. Una de ellas está descendiendo y muchas más cerca de la puerta de ascenso de un tranvía eléctrico. Tres hombres se encuentran en la parte superior del transporte, visten de manera similar (de traje) y los que van de pie portan sombrero. El hombre sentado en la butaca ocho (en el extremo derecho) se apoya con su mano en un barrote cercano, de igual manera, los dos hombres restantes se sujetan de tubos diferentes para ascender o descender del tranvía eléctrico. El de la derecha muestra mayor esfuerzo al subir, probablemente por falta de un escalón más en la parte inferior que le permita ascender al transporte con mayor facilidad, lo que se corrobora con otra fotografía que nos permite observar tal la carencia.



Imagen tomada del acervo, sec. 21, del Archivo General de la Nación.

Los hombres y mujeres restantes aparecen aún esperando su turno para ascender al transporte. En primer plano, entre ellos se observan dos mujeres que dan la espalda a la cámara, quienes portan rebozos que les cubren desde la cabeza hasta la cintura y sólo podemos ver un poco de sus brazos derechos, lo cual nos permite saber que usaban una blusa de manga larga de color blanco contrastante con el rebozo oscuro.

Atrás de ellas, ligeramente alejado se observa a un hombre de espalda, lleva saco oscuro y se alcanza a ver el cuello blanco de su camisa y, al igual que la mayoría de los hombres, lleva sombrero.

Debido a la lejanía con la que aparecen en el fondo, es posible observar con mayor detenimiento a tres mujeres y tres hombres, de los cuales, dos se diferencian con el que se encuentra cerca de la puerta de entrada del tranvía por el tipo de sombrero que portan; ambos visten de manera similar, saco y camisa blanca, se puede apreciar que el saco de uno de ellos es largo, pues le llega hasta las rodillas.

El hombre delgado, quien se ubica más cerca del tranvía, se diferencia del resto porque está uniformado y usa un quepí, cuya sombra le cubre parte del rostro. En la boca tiene un puro.

Además de las dos mujeres con rebozo se observan otras tres, de las cuales una porta un sombrero blanco y está más cerca del ascenso; no es posible ver su cuerpo y rostro, ya que otra de las mujeres con rebozo la oculta. La mujer que está ubicada atrás de ella viste con una blusa y una falda larga de color oscuro, tiene el cabello recogido y en la parte superior de su peinado porta un velillo negro. A ambas se les observa de perfil, lo que permite visualizar un leve brillo a la altura del lóbulo de sus orejas derechas, posiblemente un arete.

Una tercera mujer figura en la imagen portando un ancho sombrero blanco que le cubre gran parte de su cabeza; su cabello es negro y su rostro nos permite ver que es de tez blanca; usa una blusa blanca de cuello redondo con mangas largas y encima (posiblemente) una estola de plumas blancas. El atuendo de la parte inferior de su cuerpo no se observa por completo, sólo que es de color oscuro. Ella mira en dirección al suelo y se ubica detrás del hombre que porta saco largo.

Una de las primeras narraciones que se evidencian en la fotografía refiere al avance tecnológico centrado en el transporte público (tranvía eléctrico), el cual facilitó el acceso a rumbos lejanos de diversas personas. Por la indumentaria de los viajeros se percibe que éstos son de diferentes condiciones sociales.

El servicio del tranvía ponía en relación opuesta al precio y a la comodidad y rapidez. Las indudables ventajas que el nuevo sistema de transporte presentaba hacían que los habitantes de la metrópoli demandaran de forma creciente este tipo de transporte. Sin embargo, el servicio no estaba a disposición de todos pues su costo era de entre seis y 31 centavos; una tarifa bastante alta para la época, sobre todo si consideramos que el pago por una jornada de trabajo de cinco de la mañana a 10 de la noche en condiciones infrahumanas tenía un pago de seis centavos diarios (Casasola, 1992).

Las alternativas al uso del moderno tranvía eléctrico continuaban siendo las tradicionales, es decir, caminar, usar caballo o bien tranvías de tracción animal que siguieron funcionando de manera simultánea por un largo tiempo, como se observa en la fotografía que se muestra a continuación (Casasola, 1992).



Imagen tomada de Casasola, G. (1992). *Historia gráfica de la Revolución Mexicana*. Tomo I. México: Editorial Trillas.

El tranvía eléctrico requería para su funcionamiento condiciones que favorecieran su recorrido: energía eléctrica, vías trazadas, acondicionadas y con mejoramiento, paradas y rutas establecidas. Sus fines serían diversos: disminuir tiempos y distancias, con las ventajas inherentes para el traslado de la gente a sus centros de trabajo.

La imagen siguiente muestra que la gente no sólo se limitó a asistir a la inauguración y observar el recorrido del nuevo transporte. Su interés fue más allá, ya que éste le acortaba caminos y tiempo, al grado de que en los primeros días que inició su funcionamiento el servicio fue insuficiente (Casasola, 1992).³

Además de sus diversas ventajas el tranvía eléctrico trajo aparejados algunos problemas, ya que la gente no estaba acostumbrada a lidiar con transportes cada vez más sofisticados y veloces, lo que provocó accidentes como el detallado en el grabado siguiente, el cual muestra el pánico y la confusión entre los transeúntes testigos del atropellamiento de un ciclista (Berdecio y Appel, 1972).⁴



Imagen tomada de Berdecio, R. y Appelbaum, S. (1972). *Posada's popular mexican prints*. Estados Unidos: Dover Publications.

Regresemos ahora a la fotografía en cuestión. La imagen registrada en ella muestra el contacto entre personas de diferentes clases sociales y géneros. Esto se evidencia al observar con detenimiento las vestimentas diversas de los personajes, las cuales ayudan a develar

³ Pie de fotografía: Inauguración de los tranvías de la Ciudad de México.

⁴ En su pie de imagen dice: Corrido: los atropellamientos eléctricos (*Incidents of people run over by trolleys*)”.

el origen social y económico de los individuos que las portan. A partir de su revisión es factible plantearse esta pregunta: ¿la imagen atestigua la génesis de una nueva clase social? Esta sería la conformada por trabajadores (as) urbanos (as) que anhelan integrarse a la modernidad, entre otras cosas, haciendo uso del medio de transporte nuevo.

Desde la perspectiva de la historia de género, llama la atención una característica que implica la colocación de las mujeres en una situación de anonimato: su vestimenta.

Los rebozos y el velillo desempeñan funciones tanto de ornato como de protección contra el sol o el frío, según sea la temporada. Estos ropajes también ayudan a determinar la condición económica de quien los usa en virtud de la longitud y, sobre todo, del material de confección. Además, existe un detalle adicional importante: las mujeres de condición más humilde, gracias al uso del rebozo, arropan y esconden en lo privado parte de su cuerpo. Es significativo que el uso de esta prenda se realiza cuando la mujer sale de su casa, cuando transita por el espacio público. Si a esto le agregamos el uso de faldas largas, las cuales impedían mostrar incluso el tobillo de la dama, la cobertura casi total del cuerpo femenino se consolida.

La custodia de las buenas costumbres se exterioriza no sólo con el uso del rebozo y la falda larga, sino también con la atención del hombre hacia a la mujer a través de un sutil acercamiento para ayudar, mediante un ligero toque de cintura, a la dama que pretende abordar el tranvía. Es obvio que ella, por “naturaleza”, requiere de su compañía y apoyo.

Los soportes distintos usados por hombres o mujeres para ascender al tranvía refuerzan la idea anterior. Los primeros utilizan el pasamanos con el fin de apalancarse para subir, mientras que las mujeres requieren del apoyo masculino. Lo vemos en dos ejemplos: el primero lo constituye el hombre desconocido (ayudante de chofer), quien está presto para ayudar –pues esa es una de sus responsabilidades profesionales– a una de las mujeres (la de condición

económica más humilde); el segundo es el acompañante de la mujer “acomodada” (quizá su esposo), quien también se dispone a socorrerla y sostenerla en el trance del abordaje.



Imagen tomada de Casasola, G. (1992). *Historia gráfica de la Revolución Mexicana*. Tomo I. México: Editorial Trillas.

La narrativa de la foto muestra contradicciones en las oportunidades que se generaron durante el porfiriato para las mujeres de carne y hueso. Por un lado, refiere la apuesta de adentrarse a ocupar otros espacios laborales alejados del hogar, sin renunciar a lo que de ellas se espera por su condición de mujer. Así, la doble jornada laboral también se expresaba en la necesidad de trasladarse mediante este medio público de transporte ataviada de manera femenina, elegante y a la moda, sin importar su incomodidad. Los valores considerados femeninos se adecuaban a las nuevas necesidades; la docilidad, la paciencia y el cuidado a su persona se presentan en la imagen fotográfica. De esa manera se convivía en un transporte que, en ese escenario, era utilizado más por hombres que por mujeres.

Por otra parte, si relacionamos la narrativa de la imagen con el texto de pie de fotografía notamos nuevamente inconsistencias, ya

que la sola imagen del tranvía y de la demanda que tuvo es insuficiente para dar cuenta del crecimiento urbano en general o del incremento de las fuentes de trabajo.

A manera de conclusión del trabajo interpretativo presentamos las constantes siguientes identificadas en el uso de las imágenes analizadas:

Las fotografías históricas se presentan sólo como ilustraciones y no como fuentes históricas en sí mismas; carecen de la referencia archivística, lo cual es significativo, ya que ésta nos permite validarlas como fuentes primarias y ubicarlas en el tiempo histórico o, en otras palabras, contextualizarlas.

En ciertos libros de historia de México para educación secundaria se presentan únicamente fragmentos de las fotografías históricas, lo que dificulta su interpretación y los pies de fotografías, que algunas de ellas presentan, se alejan de los títulos originales de estos testimonios históricos. Lo anterior deja ver que la inclusión de fotografías en los libros de texto no se hace de manera rigurosa, por lo que es muy complicado que el usuario trabaje con éstas como lo que son, esto es, fuentes factibles de permitir la reconstrucción del conocimiento histórico.

Las fotografías recuperadas tienen una característica especial: en todas se representan mujeres, quienes siempre están acompañadas, ya sea por otras mujeres, hombres o menores de edad. Además, ellas no son (no aparecen como) las protagonistas de la narrativa expresada en la fotografía, ocupando más bien lugares secundarios, subalternos, dentro de la misma.

El análisis fotográfico de las diversas imágenes presentadas en el estudio completo, del cual aquí hemos presentado tan sólo una pequeña muestra, nos ayudó a distinguir los cambios históricos del lugar y la representación de la mujer siguientes.

Las fotografías de la época porfiriana revelan que las mujeres ocupaban espacios establecidos a partir de las relaciones de género predominantes en esa época; así podemos verlas en las casas o en espacios escolares. En cambio, a partir del periodo revolucio-

nario es común observarlas ocupando otros escenarios; realizando diferentes labores como asalariadas. Asimismo, las encontramos desempeñando otros papeles totalmente opuestos a lo hasta entonces establecido por su género, como lo son las guerrilleras o adelitas.

Este cambio de escenarios está asociado a otras transiciones como la de la clase social. Mientras que en el porfiriato aparecían, en la mayoría de las fotos, casi exclusivamente mujeres pertenecientes a la clase “pudiente” (ya que ellas eran quienes más fácilmente podían pagar una fotografía), en años posteriores el asunto se democratizó, esto debido al abaratamiento del proceso de producción de la fotografía o al surgimiento e incremento de una nueva clase media, lo que propició que ese sector social comenzara a ser representado con mayor asiduidad en las fotos de la época. De tal forma que, éstas se convirtieron en una manera de demostrar los cambios sociales que se estaban viviendo de manera general, más allá de la especificidad de la condición de las mujeres.

Algo similar al punto anterior sucede de forma específica con respecto a los grupos indígenas. En su mayoría, las mujeres que fueron fotografiadas durante el porfiriato eran criollas o mestizas, mientras que las imágenes de mujeres pertenecientes a las múltiples etnias existentes en nuestra nación están ausentes.

Durante el siglo XX la presencia de las mujeres fue más heterogénea, así podemos encontrar en más ocasiones a mujeres mestizas que fueron fotografiadas y, aunque pocas, ya aparecen algunas con rasgos indígenas.

En suma, la interpretación de las fotografías históricas en donde son representadas mujeres en diferentes contextos históricos nos permite identificar el cambio que la participación social de las mujeres ha sufrido. Sin embargo, aunque hay constantes que nos continúan ubicando en una situación de desigualdad con respecto a los hombres, muchas mujeres (cada vez más) han optado por mantenerse firmes ante sus convicciones, mostrándose en las fotografías para decir: ¡aquí estamos, sí existimos!

REFERENCIAS

LIBROS

- Agostoni, C. (2001). Médicos y parteras en la ciudad de México durante el porfirato. En Cano, G. & Valenzuela, G. (coords.). *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México: PUEG.
- Arteaga, B. (2006). *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*. México: UPN, Pomares.
- Berdicio, R. & Appelbaum, S. (1972). *Posada's popular mexican prints*. Estados Unidos: Dover Publications.
- Bloch, M. (1949). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Burke, M. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Casasola, G. (1992). *Historia gráfica de la revolución mexicana*. Tomo I. México.
- Espín, J.; Rodríguez, M.; Donoso, T.; Dorio, Y.; Figueroa, P.; Money, M.; Rodríguez, M. & Sandín, M. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Latres.
- Galván, L. (1994). La construcción de una historia. Educación y Educadores durante el Porfirato. En Martínez, L. *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*. México: UPN.
- González, M. (1994). *Sociedad y cultura en el porfirato*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Le Goff, J. (1997). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Paidós.
- Ramos, C. (1991). La historia de México desde el género. En Cano, G.; Ramos C. & Tuñón J. *Problemas en torno a la historia*. Cuaderno núm. 55, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG/Porrúa.
- Torres, V. (2001). Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900. En Cano, G. & Valenzuela, G. (coords.). *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México: PUEG.
- Tuñón, J. (1998). *Mujeres en México. Recordando una historia*. México: Conaculta.
- Valencia, E. et al. (1991). *Y esto tan grande se acabó. Testimonio y relatos de los trabajadores de la fábrica textil "la Trinidad"*. Tlaxcala, México: Gobierno del Estado de Tlaxcala.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Entrevista a Peter Burke en http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota_id=855501

**LA INSTRUCCIÓN CÍVICA Y LAS FIESTAS
Y CEREMONIAS CÍVICO-ESCOLARES: PROMOTORES
DEL PATRIOTISMO Y FORMACIÓN CIUDADANA**

*Eduardo Martínez Carrera*¹

Desde sus orígenes la educación básica ha tenido la responsabilidad, entre otras, de formar ciudadanos. En ese sentido históricamente se han utilizado diversos medios para promover tal acción; sin embargo, en los años recientes se ha evidenciado un distanciamiento paulatino de docentes y alumnos con respecto a la identificación y observancia de valores cívicos y patrióticos, lo que puede resultar en un serio descuido si consideramos que entre los principales objetivos de la educación nacional se encuentra el fomentar el amor a la patria.

Para poder comprender más a fondo esta situación resulta indispensable retroceder en el tiempo, con el fin de obtener elementos que nos permitan discernir los procesos que dieron pauta a la conformación del ciudadano mexicano, con la intención de establecer la responsabilidad que en ese sentido compete a la educación, es decir, construir la interpretación histórica de los factores

¹ Egresado de la Maestría en Desarrollo educativo, línea: La historia y su docencia, Universidad Pedagógica Nacional.

que contribuyeron a despertar, difundir y afianzar los sentimientos de patriotismo e identidad nacional.

En ese orden de ideas, al hacer un recorrido histórico encontramos en el período presidencial de Porfirio Díaz uno de los esfuerzos más arduos por hacer de la escuela y, en particular, la enseñanza de la instrucción cívica el vehículo más importante en la identificación de la sociedad con el sistema político. Al profundizar en el tema se pone de manifiesto la relevancia que tuvieron fiestas y ceremonias cívico-escolares en este proceso de encuentro.

Detenernos en estas últimas tiene un doble propósito, por una parte, pretende revelar los alcances que tuvieron estas festividades en la conformación de la identidad que el Estado moderno exigía y, por otra, explorar su vinculación con la instrucción cívica, para comprender los procesos que posibilitaron un nuevo orden social.

Las fuentes documentales de primera mano que nutrieron y respaldaron esta investigación fueron recuperadas fundamentalmente del Archivo Histórico de la Ciudad de México, los fondos reservados de la Universidad Pedagógica Nacional y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Estos acervos brindan la oportunidad de conocer un espacio extraordinario que ha sido poco explorado: el de la vida en las escuelas de la Ciudad de México durante el cambio de siglos. Si bien la información encontrada había sido seleccionada y registrada por funcionarios, maestros, directores e inspectores de escuela que pretendía mostrar que la educación gozaba de un excelente orden y adelanto, fue posible leer entre líneas que la educación durante el porfiriato sufrió el abandono de las prácticas educativas decimonónicas para insertarse en el proceso de modernización de nuestro país.

Recuperar las fiestas, las ceremonias y la enseñanza de la instrucción cívica como parte de la cultura escolar del régimen porfirista, se fundamenta en la necesidad de indagar nuevas formas en la enseñanza de la historia, la cual de manera común se ha restringido a explicitar los hechos políticos o económicos más destacados de las diversas épocas. Esta nueva aproximación fundada a partir de las

fuentes documentales que competen al ámbito educativo de aquel momento, permite observar este periodo histórico bajo una perspectiva distante y distinta a la tradicional, en la que por medio del análisis de actividades escolares se puede comprender el complejo entramado que constituyó el sistema educativo de aquella época.

El enfoque teórico con el cual se abordó la investigación es la historia cultural, de la que se extraen las herramientas teóricas necesarias para el andamiaje de este trabajo, debido a que ésta aspira a crear un discurso histórico crítico, exigente en la recolección, interpretación y análisis de las fuentes, el cual asume que toda historia es motivo de estudio, desde lo que ocurre en la militar, con sus héroes o batallas, hasta la de la vida cotidiana de los pueblos, sus costumbres y tradiciones y lo que Michel de Certeau designó como “zonas silenciosas, tales como la brujería, la locura, la fiesta, la literatura popular, el mundo olvidado del campesino, etcétera” (Le Goff, 1988, p. 107). En suma aquellas actividades que han sido olvidadas por el grueso de las investigaciones históricas, pero que de manera indudable están presentes en la cultura escolar, y que son la raíz de la cual se nutre la historia cultural. Así, en un primer momento nos acercaremos a la transformación que durante el gobierno porfirista sufrió la instrucción cívica en la educación primaria, para después argumentar el valor de las ceremonias y fiestas cívico-escolares en la consolidación del régimen.

INSTRUCCIÓN CÍVICA, PIEDRA ANGULAR PARA LA EDUCACIÓN DEL PATRIOTISMO

Durante 1889 y hasta el final del porfiriato, el gobierno del general Díaz había adquirido una estabilidad política y económica que le permitió tener el poder suficiente para regular y dirigir la vida política y social del país, difundiendo entre los habitantes la ideología liberal del régimen y propagando las ideas de modernización en todo el territorio nacional, éstas se desarrollaron con el apoyo en la

escuela, institución que consideraba entre sus principales objetivos preparar a todos los niños para una vida práctica; la educación debía despertar los valores y hábitos que promovieran su desarrollo físico e intelectual. Al respecto Julio Hernández a través de una revista mensual apuntó lo siguiente:

Para la satisfacción de todas y cada una de estas necesidades de la vida humana, debe existir en cada país una institución especial, un órgano adecuado que ejecute tan complicadas funciones, un grupo humano capaz de soportar el paso enorme y la gravísima responsabilidad de instruir y educar a un pueblo, teniendo en cuenta no sólo las leyes generales de la vida, sino también las especiales de origen, de raza, de tradiciones, de costumbres y más que todo de idiosincrasia nacional. Esta institución grandiosa, sublime, trascendental, que grabará para siempre con caracteres indelebles las páginas de la historia, pintando nuestro peculiar carácter, se llama la Escuela mexicana (*El Magisterio Nacional*, 1905, p. 133).

A través de la escuela se difundieron valores e ideas para guiar al niño en su formación ciudadana. Al respecto, Eric Hobsbawm (2000) señala lo siguiente:

Naturalmente, los estados usarían la maquinaria, que era cada vez más poderosa, para comunicarse con sus habitantes, sobre todo las escuelas primarias, con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la “nación” e inculcar apego a ella y unirlo todo al país y la bandera a menudo “inventando tradiciones” (p. 100).

La maquinaria de comunicación, transmisión y asimilación en las escuelas primarias que menciona el autor se impartió principalmente a través de la materia de Instrucción cívica, entre otras, por medio de esta se mostrarían los derechos y obligaciones de los ciudadanos para con la patria y las relaciones que unen a los ciudadanos entre sí y con el Estado, además de dar a conocer la organización política y administrativa del país.

Con la expedición de la Ley de Instrucción Obligatoria de 1891, se buscaba uniformar la educación en el país, tratando con ello de alcanzar la tan ansiada unidad nacional. El gobierno liberal necesitaba que todos los mexicanos se identificaran con su país y con el régimen. El general Díaz así lo expresó, al mencionar que era necesario que todos los ciudadanos recibieran la misma educación porque así sus ideas podían reforzar la unidad nacional. Por lo tanto, la instrucción cívica es la que presta un valioso apoyo para el desarrollo de la unidad nacional y la identificación de los ciudadanos con el país, porque a través de ella se despierta, fomenta y fortalece el amor a la patria:

Una corriente importante del pensamiento porfirista fue la de tomar la idea de patria, de solidaridad nacional, como principal virtud del mexicano. Es decir, en el porfiriato se intentó despertar sentimientos de unión entre los mexicanos, de cohesión, de solidaridad, y la idea de patria sintetizaba todas estas características, por ello los discursos patrióticos dominaron esta etapa (Martínez, 1999, p. 85).

Para poder difundir el mensaje de identificación entre los niños de todo el país, se recurrió a una serie de herramientas entre las que se encontraban los libros de texto. Fue a través de éstos, sobre todo los que contenían la Historia patria y la Instrucción cívica, que se lograron promover los ideales cívicos de patria y patriotismo. A continuación se presentan tres de ellos que son una muestra clara de esta afirmación.

En primer lugar, Justo Sierra en su libro *Primer año de historia patria*, hace una dedicatoria a sus hijos y a los niños mexicanos en la que alude a la patria como el más notable de los sentimientos humanos (Sierra, 1902). El libro de texto de Sierra rompía con las formas tradicionales de la cartilla, incluía apartados novedosos como notas para los maestros, ilustraciones y mapas, pero además albergaba un mensaje permanente sobre la formación del patriotismo.

De los libros que siguieron bajo este tenor durante la última década del porfiriato destaca la obra *El niño ciudadano* del profe-

sor Celso Pineda, la cual ofrecía una serie de lecturas sobre instrucción cívica, en las que por medio de la Historia, Geografía y la Instrucción cívica, se mostraba a los alumnos la nación de una forma global e integral, argumentando que sólo así podía amarse a la patria. En este sentido insistía en que: “un buen mexicano es aquel que, en la medida de sus aptitudes, puede contribuir de alguna manera al engrandecimiento del país, y no podría hacerlo quien no sepa nada de él” (Pineda, 1906, p. 9).

Lo anterior nos permiten sostener que la educación del patriotismo tuvo como eje rector a la enseñanza de la Instrucción cívica y que ésta, si bien se ayuda de otras asignaturas para lograr sus objetivos, fundamentalmente tiene la responsabilidad y tarea de mostrar al niño la estructura política y social del país donde nació, provocando el amor patrio.

Sin embargo, los libros de texto no serían materiales suficientes para despertar un sentimiento de tal magnitud, si bien éstos son una parte importante, la formación del patriotismo requería de más recursos para su consolidación, es por ello que las autoridades educativas procuraron complementarla con los rituales cívicos, en particular con las ceremonias y fiestas cívico-escolares. Durante la celebración de estos actos se exhibían los símbolos patrios, los cuales eran la expresión más grande de respeto y amor a la patria. La bandera y el himno nacional eran expuestos todos los días en las escuelas, a través de un rito conocido como: ceremonia cívica escolar.

Los actos en honor a la bandera e himno nacional se convirtieron en verdaderos cultos cívicos en todo el territorio nacional, difundidos por medio del sistema educativo. Adquirieron un contenido eminentemente patriótico, el cual procuró la identificación de los niños y de los futuros ciudadanos con el régimen y la nación. Eva Taboada (1999) escribe sobre la creación de este rito:

La ceremonia cívica es un recurso más dentro de la serie de acciones conjugadas que los Estados nacionales ponen en marcha con fines de cohesión y de legitimación. Entre ellos promueven el desarrollo de prácticas

por medio de las cuales inculcar nuevas concepciones y comportamientos acordes al proyecto social y de nación que impulsan (p. 89).

Es precisamente mediante las ceremonias cívicas escolares que se ponía a los niños en contacto con los símbolos de la nación, logrando que los alumnos del país se identificarán entre sí, pero sobre todo con su patria, inspirando así el patriotismo y la identidad nacional, estandartes surgidos de los congresos de instrucción, los cuales constituyeron la base del ideal educativo del porfiriato. Parte fundamental para el éxito de las ceremonias fue la promoción de disciplina en el interior de las escuelas, la cual no se refería exclusivamente a la conducta de los niños; en este campo también estaban los horarios escolares, en donde se incluía un espacio para las ceremonias cívicas que debía ser respetado por todos los actores. La importancia de tener establecidos horarios para efectuar las ceremonias no obedecía a una costumbre, sino a un rito cívico por el cual se debían transmitir los valores nacionales, incrementando el respeto hacia el país y sus instituciones.

Podría pensarse que, debido al carácter repetitivo de las ceremonias cívicas, éstas constituyen un hábito, sin embargo, se trata más bien de un ritual, puesto que son una práctica colectiva en cuya realización se hace explícito el significado de las actividades que en ella se realizan (Amuchastegui, 1992, p. 72).

Dado que durante la ceremonia cívica se exhiben los símbolos patrios, los niños debían manifestar actitudes de respeto como guardar silencio, saludar a la bandera, entonar el himno nacional, entre otras acciones que denotaban disciplina, admiración y amor por la patria, además de una conducta nacionalista, en gran medida resultado de la enseñanza de la instrucción cívica.

Gracias a la participación de los niños en las ceremonias, ellos aprendían los significados de los símbolos patrios, experimentando sentimientos de orgullo, emoción e identificación, lo que dio como resultado el despertar del patriotismo.

Los participantes en una ceremonia cívica eran todos los integrantes de la escuela, pero sólo un reducido número de alumnos tenían la distinción de ser parte de la escolta y portar la bandera. Este honor únicamente lo conseguían los estudiantes que hubiesen demostrado con sus actitudes, conducta y desempeño escolar respeto y orgullo por la escuela y la patria:

Es conveniente designar, para ir por la bandera y hacerle guardia, a los alumnos distinguidos de cada grupo, después de hacerles entender que este es un alto honor que sólo merecen los que se esfuerzan en honrar a su escuela, que es la patria en miniatura, ya sea por su laboriosidad ó por su buena conducta (*La Escuela Mexicana*, 1909, p. 302).

Además, las ceremonias cívicas fueron un recurso para enseñar y promover el patriotismo fuera del aula, siendo la escuela el recinto en el cual se llevaría a cabo la devoción por la religión de la patria, por la que Justo Sierra trabajó de manera incansable. Vemos pues que entre los recursos diversos que utilizó la escuela para exaltar el patriotismo se encontraban las fiestas y los discursos cívicos (Altamirano, 1984; Prieto, 1994; Romero, 1955; De la Torre, 1988; Caballero, 1900), así como los cantos patrióticos. Estos últimos en ocasiones eran pronunciados dentro de las ceremonias cívicas, estando generalmente dedicados a los héroes que habían luchado por la patria, sobresaliendo las efigies de la Independencia: Hidalgo y Morelos. Algunos de estos cantos eran publicados en las revistas educativas de la época, por ejemplo, el canto patriótico a Morelos que aparece en *La escuela mexicana*:

A Morelos

I

La ronca tempestad lanzando el rayo,
y los gigantes vuelos
del cóndor que se cierne sin desmayo,
tendiendo a su placer las alas grandes

en las excelsitudes de los Andes [...]
ese es el canto digno de MORELOS
(*La escuela mexicana*, 1910, p. 141).

Se consideraba que dar a conocer los valores cívicos de los héroes nacionales por medio de cantos, permitía que los niños observaran y admiraran sus vidas, lo que fomentaba una identificación con estos personajes. La narración de la vida de los hombres que lucharon por la nación ayudó a conformar y difundir la idea del patriotismo, ya que estaba elaborada de forma en que los estudiantes se identificaran con éstas. Asimismo, la generación de este sentimiento provocaba otros beneficios. Ignacio Manuel Altamirano apuntó los siguientes:

La patria estimula con la idea del honor las esperanzas del trabajo, infunde aliento al pobre, anima al ignorante, ennoblece la fortuna del rico y enciende su antorcha sagrada sobre la tumba del sabio. Las mezquinas aspiraciones del egoísmo, por sí solas no compensan los goces de esa armonía social que se llama patriotismo (Altamirano, 1984, p. 206).

El patriotismo que se difundía por medio de la enseñanza de la instrucción cívica, es descrito por profesores de la época siempre como una virtud, descartando de manera firme a todos aquellos que lo referen como una idea o pasión mezquina. Así, el patriotismo conformó el estandarte del porfiriato para la unificación del país, de ahí que representara un sentimiento que todo mexicano debía poseer. Por lo que la estimulación de dicho sentimiento fue una de las tareas fundamentales de la escuela pública, en especial de la educación primaria. Así lo mencionó Rébsamen al afirmar que la escuela era “el laboratorio del patriotismo y en la cual surgían las virtudes cívicas”. De cara a esa afirmación Arnoldo Cabañas (1905) señala que “se ha dicho con justicia, que el patriotismo es el primero de los deberes del ciudadano, y, en efecto, tal sentimiento debe estimarse como el más noble y elevado de la cultura moral del individuo” (p. 224).

Es evidente la relación existente entre la enseñanza de la instrucción cívica y la formación del patriotismo; las obligaciones y los derechos del ciudadano. Además del reconocimiento de que el conocimiento administrativo y jurídico de la nación son aprendidos a través de esta asignatura, despertando desde la educación primaria la identificación y amor por la patria. En este sentido Pineda (1921) señala en *El niño ciudadano* lo siguiente:

Lo que pudiéramos llamar su modo de ser político y social, o bien, el conocimiento de cómo está construida, cuáles son las leyes a las que deben sujetarse sus habitantes, cuáles son las obligaciones de unos hacia otros y de todos con la nación, qué son las autoridades, qué su gobierno: todo esto es lo que la instrucción cívica enseña. Quien posee esta enseñanza es un buen ciudadano y, por lo tanto, podrá también decir con orgullo que es un buen mexicano (p. 9).

A finales del siglo XIX, en los intentos por fortalecer y exaltar el amor a la patria, no se escatimaron recursos. Tanto dentro de la escuela como fuera de ella se utilizaron todos los medios para fomentar los valores cívicos que permitían a los niños identificarse con su nación de cara al cambio de siglo.

Es importante considerar que el proceso de modernización llevado a cabo en diferentes ámbitos de la vida del país, incluyendo el educativo, mantuvo efectos en la formación cívica de los niños, y de manera particular en la educación del patriotismo. Gracias a los programas de Instrucción cívica y de Historia patria, y a los libros de texto y los ritos cívicos, difundidos a finales del porfiriato, se buscó identificar a los niños con su país, para que así ellos aprendieran a respetar las instituciones y desarrollaran el sentimiento del patriotismo.

LAS CEREMONIAS Y LAS FIESTAS: PROMOTORAS DE NACIONALISMO Y FORMACIÓN CIUDADANA

A través de un análisis de las festividades escolares más representativas de la época, se pretende poner de manifiesto los propósitos y objetivos de las ceremonias y fiestas cívico-escolares para exaltar el patriotismo, la identidad nacional y la figura presidencial entre la niñez mexicana, así como exhibir los rasgos de modernidad que el régimen aportaba a la educación. A partir del reconocimiento de que estas actividades constituyen un espacio valioso para el desarrollo y promoción de valores es posible establecer su vínculo con la enseñanza de la instrucción cívica. La organización de fiestas en la escuela formó parte de un programa que no sólo pensaba en la diversión de los niños, sino que intentaba, por medio de una pedagogía bien estructurada, transmitir el modelo educativo porfirista, el cual procuraba exaltar y difundir valores cívicos, respeto a la autoridad, amén de fomentar un acercamiento entre el Gobierno y la escuela, para construir al ciudadano cívico y patriota que el país y el régimen requerían.

Por tal motivo, las festividades escolares durante el porfiriato fueron diversas. Las autoridades del ramo educativo supieron conjugar el proceso de modernización educativa con el carácter festivo del mexicano estableciendo fechas conmemorativas que bien podrían ser de asueto, esparcimiento o formación cívica, por un lado, éstas permitían cultivar en los estudiantes valores cívicos y forjar una identidad nacional y, por otro, construían un puente entre escuela y sociedad que posibilitó, tanto a padres de familia como a altos funcionarios del Gobierno, romper con las fronteras de la escuela y ser partícipes de estas festividades. Aunque, cada una de las fiestas celebradas en las escuelas primarias tenían características diferentes, todas mantenían como objetivo común el formar niños obedientes, patriotas y apegados al régimen liberal.

En aquel tiempo prevalecía la idea de que la escuela debía ser una gran familia en donde convivían niños, padres, maestros, au-

toridades educativas y políticas, quienes se sentían dentro de ella en un ambiente agradable y cordial, para lograrlo el trabajo de las fiestas escolares resultaba de gran importancia. En aras de conseguir dichos objetivos, la labor de éstas resultaba de vital importancia, ya que aportaban alegría, esparcimiento y responsabilidad entre los participantes, como comentaba un artículo de la revista *México Intelectual* (1896):

Esas fiestas, a la vez que descartan de la educación un móvil tan bajo como es el de la vanidad y el interés, ofrecen a los niños TODOS, al fin de sus trabajos anuales, momentos de provechosa distracción, que no sólo proporcionan saludable esparcimiento al espíritu fatigado por las tareas escolares, sino contribuyen notablemente a la cultura de los niños, poniéndolos en contacto con la sociedad, ante la cual comparecen debidamente preparados, a exponer sus trabajos literarios ó artísticos, trabajos que por sí solos entrañan un positivo adelanto (p. 132).

Las festividades escolares proporcionaban entre la población infantil, la oportunidad de exponer los avances alcanzados por medio de trabajos literarios o artísticos realizados durante el año escolar. Ezequiel Chávez (1903), alude acerca de la importancia de las fiestas escolares lo siguiente:

Mejorarán sin duda las condiciones mentales y morales de los niños, y harán que se sientan menos aislados, cuando, al dejar por última vez las puertas de los establecimientos que les hayan impartido instrucción, entren por fin al inmenso campo de batalla de la vida donde por todas partes vean caras extrañas (p. 488).

Las fiestas escolares contarían con el apoyo constante del profesor Miguel Martínez, quien durante su vida laboral fungió como inspector de escuelas elementales, director de la Escuela Elemental 4, director de la Normal de Monterrey, representante de Nuevo León en los congresos nacionales de instrucción y, a partir del primero

de junio de 1901, director general de Instrucción Primaria (*La Enseñanza Normal*, 1906). Este personaje fue un gran impulsor de la celebración de fiestas cívicas desde el inicio de la primera década del siglo XX. Siendo director general de Instrucción Primaria, organizó y dirigió las celebraciones en la capital de la República. El apoyo a sus afanes por parte de los pedagogos de la época siempre estuvo presente, prueba de ello fue la carta que le envió Justo Sierra, subsecretario de Instrucción Pública, felicitándolo por el éxito que había tenido la entrega de premios en las fiestas escolares, de la cual se extrae el fragmento siguiente:

No sé si alguna vez prevalecerá en las decisiones del Gobierno la idea de Uds. y de los mejores pedagogos contemporáneos, de sustituir los premios en las escuelas primarias con fiestas escolares. Lo deseo de veras, porque creo que tratándose de niños menores de doce años particularmente, no son los premios un buen factor de educación moral, que es, para nosotros, lo primero. El tedio, la envidia, la vergüenza que suelen causar á la casi totalidad de un grupo escolar, el contento la satisfacción y la vanidad del alumno premiado, no son un estímulo suficiente y sí un mal germen de pasiones inferiores que pueden llegar á ser profundamente antisociales si se desenvuelven en el corazón de los niños en el sentido de su impulso. ¡Cuánto mejor es la fiesta escolar, toda de solidaridad fraternal y de promoción de sentimientos buenos, sobre todo si se le añaden noticias muy breves y muy claras, en eso consiste su elocuencia, del esfuerzo hecho por cada grupo y del resultado obtenido! (Hernández, 1902, p. 111).

Fue tal la determinación de Miguel Martínez por impulsar las fiestas escolares y el éxito de éstas, que de manera continua realizaba comentarios sobre ellas desde su natal Nuevo León, cabe señalar que sus ideas también trascendieron fuera de las fronteras del país. Como muestra de ello se encuentra la referencia sobre esas actividades que apareció en *La educación*, publicación pedagógica de Buenos Aires, Argentina, en donde se comentaba el carácter que le concedió el profesor Martínez a las celebraciones escolares: “estas

hermosas fiestas escolares conducen al ideal que viene sosteniendo *La educación* de que la escuela sea un punto de reunión donde la juventud trate sólo de hacer algo bueno y útil, de realizar trabajos y empresas civilizadoras, para que se prepare para hacer el bien de la única manera eficaz: empezando a hacerlo” (*México Intelectual*, 1893, p. 118).

En México cada vez eran más las personas que se adherían a la idea de las fiestas escolares. Un ejemplo claro es la invitación que Alberto Correa le hizo al poeta Amado Nervo para que realizara la crónica de una fiesta, a través de la cual podemos apreciar la importancia que tenían estas celebraciones para los ámbitos educativo y político.

A continuación se muestra un fragmento de ésta:

Desde las primeras horas de la mañana, era el Tívoli como una gran pajarrera, en plena orquesta de gorgoros. Centenares de niñas alborotaban bajo los grandes árboles y otras muchas, vestidas de blanco, ordenábanse en grupos varios, y se distribuían en las diversas salas y departamentos improvisados, en que debían cumplirse los programas de la fiesta. A las diez en todas partes ésta se iniciaba con entusiasmo indecible y cuando á las once el Presidente de la República se presentó en el Tívoli, estaba en su apogeo. El Primer Mandatario no quiso que se le esperase. Quiso que todo se inaugurase a su hora, y él llegar en medio del pleno entusiasmo, sin preparativos solemnes, como un buen abuelo que sorprende á sus netezuelos en el juego y que les sonrío y alienta.

Esta entrada fue empero triunfal. Los innumerables niños que llenaban el parque, se agruparon en torno al Presidente y rompiendo la disciplina á que estaban sujetos, lo siguieron, aclamándolo y aplaudiéndolo. Me imagino que estas aclamaciones satisfacen muy más al viejo jefe que las muchas que va cosechando donde quiera. Es la gratitud clarividente del porvenir, para la obra del hombre que ha formado la Patria.

Fue llevado el general Díaz á presenciar uno á uno todos los ejercicios, orfeones, recitados, diálogos, coros [...] que llenaba de ecos el vastísimo Tívoli y se retiró ya tarde (*La Enseñanza Normal*, 1905, diciembre, p. 75).

El texto nos permite recrear la manera en que las fiestas escolares contribuían a exaltar la figura presidencial, mostrándola como la creadora de la patria y la generadora del progreso en el país, además da cuenta de la interacción que existía entre los diferentes actores de la fiesta con el presidente de la República, mostrándolo como un héroe frente a los niños, y provocando que se estimularan los valores cívicos y patrióticos.

El régimen de Díaz proponía difundir a través de la instrucción cívica el apego de los niños por la ideología política hegemónica, la modernidad, el progreso del país y el amor a la patria, acercándolos a las costumbres y tradiciones cívicas del cambio de siglo. Como hemos visto, esta tarea incluía diversos espacios, actos y materiales en la escuela como los libros de texto de Historia, Geografía e Instrucción cívica; las excursiones escolares, los discursos cívicos, los cantos patrióticos y, desde luego, las fiestas y ceremonias cívicas.

A lo largo del régimen, la Instrucción cívica, sufrió diversos cambios que concluyeron en su consolidación e independencia de la Moral al término del Congreso de Instrucción de 1889. Esta materia tenía entre sus objetivos principales la formación de valores cívicos fundamentales como la identidad nacional y, por ende, el amor a la patria, lo cual desembocaba de manera natural en la identificación, reconocimiento y obediencia de los educandos hacia el gobierno de Díaz.

La estrecha vinculación de esta asignatura con otras materias del currículo, especialmente con la enseñanza de la Historia y la Geografía, fue de los mayores aciertos del sistema educativo porfirista, pues con la ayuda de éstas se logró cultivar de forma integral la idea de unificación del país.

Así, todos estos cambios y prácticas en la enseñanza de la Instrucción cívica tenían cuatro objetivos identificables: *a*) la construcción de la idea de *patria* en la mente de la niñez mexicana; *b*) forjar una nación moderna que compitiera en el concierto internacional; *c*) lograr una reforma en la educación, la cual se encaminó, por una

parte, a justificar las prácticas del Gobierno y *d*) enaltecer las acciones del régimen teniendo como estandarte la figura presidencial.

El primer mandatario y su gabinete educativo veían a las ceremonias y fiestas cívico-escolares como una oportunidad excelente para emitir mensajes políticos relacionados, la mayoría de las veces, con la buena marcha y las finanzas sanas de la educación en la capital de la República, de ahí que a partir de la década de los 90 del siglo XIX la asistencia del presidente, y de algunos secretarios de Estado, a estos eventos era prácticamente obligatoria.

De esta manera, la enseñanza de la instrucción cívica se constituyó como el eje rector de la formación ciudadana en la escuela primaria, haciendo de las ceremonias y fiestas cívico-escolares su herramienta principal, instrumentos que permitieron despertar los valores y objetivos cívicos y patriotas de la época. Asimismo, la práctica repetitiva de dichos actos contribuyó significativamente a la formación de los ciudadanos del México de entre siglos, quienes debían ser limpios, disciplinados, obedientes, liberales y patriotas.

REFERENCIAS

LIBROS

- Altamirano, I. (1984). *Discursos cívicos*. México: CREA-SEP.
- Amuchastegui, M. (1992). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En Puigròs, A. (coord.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Hernández, J. (1902). *Guía práctica del educador mexicano*. México: Antigua Imprenta de Murguía.
- Hobsbawm, E. (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Le Goff, J. (1988). *La nueva historia*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- Martínez, L. (1999). Un país, una patria: lecturas de historia en el Estado de México durante el porfiriato. En Civera, A. (coord.). *Experiencias educativas en el Estado de México: un recorrido histórico*. México: El Colegio Mexiquense.
- Pineda, C. (1921). *El niño ciudadano: civismo*. México: Herrero.

Taboada, E. (1999). Las ceremonias cívicas. ¿Un currículo paralelo de enseñanza de la historia? En Remedi, E. *Encuentros de investigación educativa*. México: Cinvestav-DIE: Plaza y Valdés.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Boletín de Instrucción Pública (1903, septiembre). 19 (2).

El Magisterio Nacional. Revista Mensual Pedagógica. (1905). 3 (5).

La Escuela Mexicana (1909). 6 (18).

La Enseñanza Normal. (1905). 12 (1).

México Intelectual (1893, julio-diciembre). 10.

México Intelectual (1896, enero-junio). 15.

**HISTORIA CRÍTICA DEL PROGRAMA DE HISTORIA
PROPUESTO POR LA REFORMA INTEGRAL
DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (RIES)**

*Lizeth Borrás Escorza*¹

*Y lo que menos ha cambiado
es la idea de que como México no hay dos.*

Guillermo Sheridan

(Letras libres, 2004, noviembre)

DE LA RIES Y OTROS DEMONIOS: UNA REFORMA POLÉMICA

En 2004 la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) saltó a la fama, ya que el problema educativo, y sobre todo de la enseñanza de la historia, se convirtieron en una de las principales noticias en los diarios de circulación nacional: el gran acontecimiento, cuyas ráfagas de opinión pusieron en el ojo del huracán la reducción y hasta el posible exterminio de la asignatura de Historia del programa de estudios de educación secundaria, tocando con ello las fibras ideológicamente más sensibles de algunos sectores de la sociedad mexicana.

¹ Egresada de la Maestría en Desarrollo educativo, línea: La historia y su docencia, Universidad Pedagógica Nacional.

La RIES (a la cual tiempo después se le amputaría el concepto “integral” para terminar siendo una simple RES) fue una iniciativa surgida del gobierno federal en materia educativa, la cual se dio a conocer en agosto de 2004 con la intención de ser implementada en las escuelas secundarias del país a partir del ciclo escolar 2005-2006. Con esta forma se proponía solucionar algunos de los problemas actuales de la educación secundaria como la deserción, la baja cobertura y la mala calidad de la educación (INEE, 2003). Una de las principales acciones promovidas por esta iniciativa fue la reorganización del plan de estudios y de los programas de las asignaturas de la escuela secundaria, a través de la modificación de los contenidos curriculares del Plan de Estudios de 1993, desde entonces vigentes.

Para el caso específico de la asignatura de Historia, la nueva propuesta incluía un programa de estudios en el que se conjugarían los contenidos de Historia mundial e Historia de México en un solo curso, con una periodización que daría inicio en los siglos XV y XVI y se impartiría en el segundo grado de secundaria.

A partir de ese momento, las críticas y los dislates sobre la propuesta de reforma surgida del gobierno encabezado por el presidente Vicente Fox no se hicieron esperar. El énfasis en el momento político del que fue resultante la RIES y el debate que ésta originó no fueron gratuitos. La coyuntura política en la que la propuesta fue dada a conocer fue una de las principales razones por las que una amplia gama de críticos emitieron juicios negativos en contra.

El debate alrededor de la reforma y los contenidos de la asignatura de Historia se convirtieron en un tema con carácter de disputa política e ideológica, en el que la esencia del problema educativo pasó a segundo plano: los actores, los contenidos y los cambios necesarios devinieron secundarios ante la lucha entre posiciones políticas y la propia posibilidad de opinar sobre el tema del momento y, de paso, criticar al régimen foxista por la denotada ignorancia de sus representantes.

Intelectuales, historiadores, escritores, miembros de la sociedad civil, defensores de los pueblos indígenas, padres de familia, funcionarios de la SEP en algunas entidades federativas, académicos e investigadores nacionales, miembros de la política y representantes de la Iglesia católica se unieron para alzar la voz en contra de una propuesta que, en manos de la SEP, pretendía atentar, se decía, en contra de los principios nacionalistas, del reconocimiento de las raíces indígenas de la cultura nacional y del conocimiento total del devenir humano. Todo ello por la exclusión (entre otras temáticas) de la historia prehispánica del programa de Historia de México para secundaria.

Junto con la eliminación de las etapas anteriores al siglo XV, la decisión de la SEP fue calificada de ser un atentado terrible, inadmisibles y, sobre todo, un vil intento de socavar la identidad nacional al pretender unir los programas de Historia de México y universal en un solo programa escolar.²

Parece que es un suicidio, es algo gravísimo, como si quisieran eliminar nuestras raíces. Proponemos levantarnos y rechazar ese proyecto. Si Reyes Tamez Guerra (titular de la SEP) propone eso, está totalmente equivocado. Todos los mexicanos deberíamos decir que eso no es aceptable. El periodo prehispánico es lo que nos ha dado nuestra fuerza, lo que nos hace lo que somos. Es como si elimináramos nuestro origen, nuestra propia vida, es como asesinar algo. A los propios mayas o los oaxaqueños, ¿cómo es posible que se les ningunee y se les borre de esa forma? Es un atentado contra nuestra historia y no entiendo en qué cabeza cabe y de dónde puede salir una iniciativa tan burda (Poniatowska, E., 2004, junio 18).

A pesar del tono de tragicomedia nacional de algunas de las propuestas, el análisis de la RIES no se redujo al debate político sus-

² De acuerdo con el mapa curricular presentado para la reforma en el 2004, la asignatura de Historia se definía como un curso de Historia de México y el mundo a impartirse en el segundo grado de secundaria en ocho horas semanales.

citado, por el contrario, la reforma en sí misma y todo lo que se vertió alrededor de ella, dieron la pauta para entender la manera en que ciertas estructuras se preservan y cómo la propia sociedad, así como sus críticos (sean estos intelectuales, políticos e incluso maestros), reaccionaron consciente o inconscientemente para mantener intacto un elemento sustancial de la estructura de la educación en México: el discurso de la historia enseñado en la escuela secundaria.

RÍES O NO RÍES, EDUCAR A LOS INDIOS SIN LOS INDIOS

La enseñanza de las culturas prehispánicas constituye una de las etapas consideradas imprescindibles para el estudio de la historia nacional. El culto al indio muerto que la historia del siglo XIX inauguró (Vázquez, 1975), pasó de ser un símbolo que perpetuaba irónicamente el desdén por el indígena del presente mientras que de manera simultánea se expresaba la idolatría y añoranza por los indígenas del pasado, a convertirse en un emblema irrevocable por el cual, incluso, se podía enarbolar la bandera de que sin esa parte de la historia era imposible concebir la enseñanza de la historia nacional.

Desde esa perspectiva, la omisión de los grupos indígenas de la enseñanza del pasado significaba una afrenta imperdonable por el hecho de que en esa fase de la historia habitan los símbolos unificadores y conformadores de la identidad nacional del mexicano. Quitarla de golpe de la historia nacional –aunque fuera abordada en los programas de primaria– significaba un atentado en contra de las raíces pluriculturales consideradas esenciales, entre otras razones porque los avances científicos, culturales y el desarrollo civilizatorio de dichas culturas, son considerados “incuestionables”. No está de más señalar que, por lo general, la revisión de aquellas sociedades suele enfatizar los aspectos de lujo y poderío que las caracterizaba,

dejando en un segundo plano sus características clasistas, teocráticas, en las cuales el uso de la violencia era común.³

La desaparición de “lo indígena” de los programas de estudio generó el descontento de amplios sectores de la sociedad –quienes se postularon a sí mismos como sus denodados defensores– ya que, se decía, la omisión de esa parte de la historia repercutiría finalmente en el ahondamiento del descuido contemporáneo por la diversidad cultural. Sin embargo, la discusión alrededor del periodo indígena no contempló la necesidad de atender un serio problema de fondo tanto en lo social como en lo metodológico, de acuerdo con las funciones sociales que una enseñanza moderna de la historia habría de cubrir, es decir, la necesidad de vincular el presente con la historia, lo cual, para el caso particular de la temática cuestionada, significaría poner en el centro del análisis crítico la manera aséptica en la que se aborda el estudio de aquellas sociedades, como se plantea tradicionalmente en los programas de historia de educación básica, en los cuales se elimina del estudio y la reflexión la pregunta clave sobre la situación presente, contemporánea, de los indios vivos: la imagen que hoy tenemos de ellos, esto implicaría ineludiblemente realizar la revisión crítica de sus gravísimas condiciones de marginación, exclusión, discriminación y pobreza. Con ello, los críticos de la reforma asumieron la defensa de lo indígena tomando como bandera el mito del “indio muerto”, dando así el visto bueno a la interpretación del indígena que el programa de

³ La falsa idea de cohesión bajo la que se ha pretendido interpretar al mundo prehispánico mesoamericano es el alimento del mito de la unión generada por los mexicas, lograda en realidad a fuerza de dominación, guerra y sacrificio. El mito histórico azteca es el simbolismo esencial del ser mexicano, insignia de orgullo por las raíces derivadas de un pueblo “guerrero y poderoso”; pero lo que en realidad personifica es el mantenimiento de la pauta original de la dominación, encarnada por la pirámide en su base se encuentra el pueblo oprimido y sacrificado, y en su cúspide el poder político y religioso. De acuerdo con Paz (2004), para los pueblos que componían el mundo prehispánico el nombre de México-Tenochtitlan evocaba la idea de la dominación azteca, curiosamente, en la actualidad a la composición global de esos pueblos se le reconoce, bajo la consecuente coincidencia etimológica, como México.

estudios, vigente hasta entonces, había conservado, es decir, una representación limitada a vanagloriarse acríticamente de la grandeza de algunas de las antiguas civilizaciones americanas.

¡DICEN LOS QUE SABEN!

En el revuelo generado por las muestras de desacuerdo hacia la propuesta de la SEP, la reincorporación de las culturas prehispánicas pasó de ser una crítica proveniente de los más irascibles intelectuales a convertirse en una verdadera exigencia por parte de los políticos de la oposición, quienes aprovecharon para enarbolar la demanda sobre la participación directa de los sectores considerados por ellos los más capacitados para la reformulación de los contenidos de la asignatura.

El papel de los académicos e instituciones dedicadas al estudio de la historia fue sustancial para redefinir tanto la propuesta de reforma como los contenidos de la asignatura para secundaria. De la amplia gama de críticos y opinantes sobre la RIES, la SEP seleccionó sólo a un pequeño grupo integrado por académicos, investigadores y, sobre todo, profesionales de la historia, cuyo papel fue sustancial para dar legitimidad a la reforma.

Según la opinión del grupo de especialistas elegido el asunto no era tan grave, ya que no era necesario proponer un nuevo esquema para la historia enseñada en las aulas mexicanas, sólo bastaba con reincorporar a los programas algunos de los contenidos históricos correspondientes a las etapas anteriores al siglo XV, incluyendo en primer lugar a la época prehispánica. Además, eso sí, era fundamental recuperar la existencia de dos programas de historia, para que pudiera seguir abordándose de la manera que hasta ese entonces se hacía, esto es, un curso de historia nacional y otro de mundial.

Basándose en esas observaciones los contenidos fueron modificados preservando un esquema más tradicional. En resumen, las propuestas de cambio de fondo sugeridas por el grupo de especia-

listas fueron: *a)* que las clases de historia en secundaria se impartieran al menos en dos grados y no en uno solo como se había previsto en la RIES; *b)* que la Historia de México no se mezclara con la del mundo, dejando dos cursos independientes para segundo y tercer grados y *c)* que los temas de historia prehispánica e historia antigua se reincorporaran a los programas respectivos.

La anquilosada visión de la historia escolar no fue transformada, sino más bien reivindicada. Así, se perpetuó la idea común de una historia cuya función fundamental es ser un instrumento conformador de identidad nacional, lo que se realiza a través del suministro de una cantidad infinita de información considerada sustancial, para proveer de un bagaje cultural amplio. Además, se comprobó que tanto la historia oficial como algunos períodos contemplados por ella constituyen paradigmas sagrados.

Los especialistas encargados de reestructurar el programa de historia no consideraron necesario modificar la interpretación de la historia que se enseña en las escuelas, por el contrario, no sólo optaron por el mantenimiento de una historia basada en ciertos paradigmas y motivaciones –más que científicas, ideológicas–, sino que también preservaron una concepción de la historia como una simple suma de procesos y acontecimientos, renunciando a la posibilidad de concebir a la propia historia como un objeto de conocimiento en sí mismo, es decir, un proceso constante en el que no existen verdades absolutas, sino que representa una suma de verdades parciales (Schaff, 1975), y en el que la idea de totalidad es una utopía, pues el conocimiento en su totalidad es inabarcable e infinito.

Asimismo, en el ámbito de lo pedagógico, ajenos a la serie de realidades y condiciones existentes en la escuela secundaria, los expertos consideraron prácticamente irrelevantes, para la reformulación de los programas de historia, las características de los estudiantes que habrían de cursarlos. A saber, la edad (en este caso específico de jóvenes de entre 13 y 15 años), características sociales y culturales, capital cultural (Bourdieu, 1998), posibilidades económicas, orígenes e ideologías, etcétera, son elementos fundamentales para el

diseño de los programas educativos. Partiendo de la idea de un joven único igual y genérico, una sola historia fue reconfirmada para ser enseñada a nivel de educación secundaria.

Vemos que la función del grupo selecto de profesionales que aceptó la invitación de la SEP (en su mayoría conformada por historiadores de profesión) no fue la de proponer los cambios de fondo necesarios para una enseñanza moderna de la historia, sino más bien se limitó a implementar algunos cambios ya exigidos por la opinión pública, con el fin de legitimar la propuesta de reforma implementada por la SEP. Cabe mencionar que, otros sectores críticos de la propuesta inicial no formaron parte de ese grupo responsable de resolver el problema generado por la primera propuesta curricular de la RIES. Entre estos inmediatamente saltaba a la luz la ausencia de maestros de secundaria, quienes enfocados en otras problemáticas, como las gremiales, hicieron caso omiso a la oferta de la SEP la cual consistía en enviar propuestas para la reforma al programa de estudios de Historia, éstas, en la práctica, fueron mínimas o inexistentes.

UNA MANITA DE GATO

El programa de estudios renovado se presentó en el 2006. Si bien se conservó el también cuestionado enfoque por competencias, se salvaguardó la estructura básica y tradicional que ha caracterizado a los planes y programas de la asignatura de historia para nivel secundaria, basada en un curso de Historia mundial asentado exclusivamente en la perspectiva occidental del devenir de la humanidad, así como en una historia nacional con énfasis en los procesos políticos y económicos.

Para esta “nueva” propuesta de programa de estudios, la esencia de la historia radica en conocer, aunque sea de manera superficial, todas las etapas, procesos y acontecimientos considerados los más importantes de los que el hombre ha sido testigo a lo largo del tiempo.

Desde esta visión, el tiempo constituye un recurso invaluable para describir y entender que la humanidad ha trascendido y evolucionado en forma ascendente; el paso del tiempo es un sinónimo de progreso y no de retroceso. Por tal motivo, sólo las sociedades más desarrolladas en el ámbito nacional y mundial son consideradas representativas, convirtiéndose así en la imagen distintiva del devenir humano.

La organización de los contenidos en el programa de la denominada finalmente Reforma a la Educación Secundaria (RES)⁴ no renuncia a la secuencia cronológica tradicional, en la que cada curso inicia con los procesos más remotos para intentar culminar con los más recientes. La historia, además, se presenta como una larga secuencia de procesos y acontecimientos, sin que la superficialidad con la que éstos serán analizados en la práctica adquiera relevancia.

Partir desde los confines más antiguos de la humanidad hasta sus momentos actuales, sin importar el reto que esto implique para los docentes y alumnos, ha convertido a la historia enseñada en las escuelas en una suerte de resumen que incluye toda clase de información de carácter político, económico, social, militar y cultural que, paradójicamente, aluden casi de manera exclusiva a las sociedades consideradas más evolucionadas y desarrolladas en cada etapa de la historia.

La historia mundial recurre al artificio de universalizar los procesos que han vivido las sociedades más avanzadas y evolucionadas, asumiendo un criterio de civilidad que excluye a las sociedades africanas, asiáticas y latinoamericanas. La historia del subdesarrollo (periferia) se sujeta a la historia de las sociedades más desarrolladas política, económica y culturalmente, ya sea la europea (fundamen-

⁴ Tras renunciar a la posibilidad de convertirse en una reforma “integral”, las modificaciones se limitaron a los contenidos del plan de estudios para la escuela secundaria. Los nuevos programas de estudio fueron presentados pública y oficialmente en el Acuerdo Número 384 publicado el 26 de mayo de 2006 en el Diario Oficial de la Federación, con la sentencia de su aplicación definitiva a partir del ciclo escolar 2006-2007 y derogando de forma definitiva el plan de estudios hasta entonces vigente.

talmente) o la estadounidense. La visión occidental sigue configurando la estructura del único discurso legítimo a ser enseñado en las escuelas y con ello la forma misma en la que se percibe la realidad del mundo contemporáneo.

Por su parte, la Historia de México se fundamentó nuevamente en el paradigma de una historia nacional, reforzando así la idea de la absoluta permanencia de un interés hegemónico-nacionalista, más allá de una estructura analítica delimitada por los avances teóricos y metodológicos de la disciplina histórica y, menos aún, por los del ámbito pedagógico.

Ambas historias se encuentran organizadas en una estructura cronológico-lineal, cuya verticalidad impide integrar en un mismo rango de análisis los contenidos de sus ámbitos distintos (político, económico o cultural). Bajo la misma lógica, los bloques aluden a un determinado periodo de tiempo el cual se establece de forma arbitraria al combinar fechas (años o siglos) y procesos. Existe un marcado énfasis en los procesos de carácter político, económico y hasta demográfico, y en la presentación de los temas se utiliza un lenguaje abstracto y especializado que no toma en cuenta las características de los estudiantes a los que va dirigido.

Mientras una estructura discursiva dominante prevalece, algunos aspectos disciplinarios de avanzada en la investigación histórica son encajados de manera forzada en la organización conceptual y metodológica de la asignatura. A pesar de que una de las cualidades de estas no tan “nuevas perspectivas” en el campo de la investigación histórica –como la historia oral o la historia de la vida cotidiana– es la viabilidad de su incorporación en el manejo metodológico-conceptual al interior del salón de clases, en la estructura conceptual de los contenidos de enseñanza permanece el paradigma basado en la existencia de una sola historia y, por tanto, una manera de enseñarla y aprenderla, en detrimento de “otras historias”⁵

⁵ Finalmente al margen de la historia que se inventa con fines educativos, o de aquella que se reconstruye en la academia, se encuentra la historia vivida (diversa y tal

consideradas, desde este punto de vista, eludibles para la formación educativa.

De tal forma, la Historia nacional no reivindica ni mucho menos se convierte en una nueva interpretación de la historia desde la versión de los oprimidos, los subyugados, las minorías, los “otros”. Su autopostulación como una propuesta inclusiva, en los hechos no pasa de ser tan sólo una declaración adscrita al discurso políticamente correcto de moda. Si bien parece procurar avanzar hacia una historia “total”, en términos temáticos continúa manteniendo una sola mirada sobre los hechos, reproduciendo únicamente una voz de los mismos. La historia plural parece consolidarse, de acuerdo con esos programas, sólo como una utopía. Mantiene oculta aquella historia subterránea e invisible conformada por un simbolismo escondido a espaldas de cada hecho memorable, la negación malhadada de los no héroes, de la otredad (Paz, 2004).

Ese ardid construido bajo la sombra del nacionalismo niega, por naturaleza, la diversidad cultural de la que, en apariencia, el mundo se ha vuelto más consciente. Pretender un enfoque nuevo, o como mínimo el análisis de la interculturalidad, se ha convertido en el novedoso mito difícil de sortear ante la pervivencia de esquemas tradicionales e inamovibles de interpretación única de los hechos considerados más trascendentales del devenir en la historia nacional y mundial.

vez pequeña). Aquella conservada sin la necesidad previa de ser legitimada por las élites intelectuales, la marginada por no estar escrita ni emplear términos y palabras rimbombantes, la que cuenta el anciano al más pequeño de su pueblo, la que mezcla en su relato la madre que conversa con su hija sobre el cómo y el cuándo conoció a su padre, la que se halla perdida aún en el tintero de las historias por contar, pero que son sólo eso, historias.

REFORMANTES AL GRITO DE GUERRA

En el programa de estudios de la asignatura de historia de la RES, las sugerencias didácticas intentan adaptarse de manera forzada a la rigidez disciplinaria de los temas, dejando la responsabilidad de conjugar ambos elementos en el salón de clases a los docentes, quienes se encontrarán nuevamente con una asignatura saturada de información, temáticas y conceptualmente compleja, además de discursivamente ajena a la realidad de sus estudiantes.

Los contenidos temáticos del programa de estudios se contraponen al propio enfoque por competencias que la RES tanto encumbró, pues sólo se sugieren formas de arribar a los temas sin que haya un equilibrio real entre habilidades y conocimientos. Esto se debe a que el enfoque y los contenidos respondieron a criterios muy distintos: el primero, a una moda pedagógica y, el segundo, a intereses ideológicos.

Los especialistas de cada asignatura interpretaron y adaptaron el enfoque por competencias de manera desigual y a conveniencia, originando así una nueva fragmentación disciplinar. En el caso de la asignatura de Historia el modelo por competencias se presenta como un recurso didáctico y no como una forma distinta de concebir los contenidos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues no se asume como una posibilidad de reconfigurar la estructura propia de los contenidos y sus saberes.

En la educación secundaria es una idea común considerar que todas y cada una de las asignaturas son importantes y por ello no hay que quitarles nada a ninguna de ellas. Esa visión informativa y enciclopedista es la que, por mucho, continúa rigiendo a la educación en México; no ha llegado el momento en el que el diseño curricular rompa con esta rigidez, apostando por una visión más global e integral del conocimiento, como lo han hecho otros países.

A pesar de la gama estudios en torno al aprendizaje de la historia, en nuestro país es casi imposible vislumbrar un programa de estudios capaz de conjugar aportes historiográficos y psicope-

dagógicos con el propio diseño curricular, debido al peso que otros factores (políticos, culturales, etcétera) le otorgan a la asignatura de Historia.

TAN LEJOS Y TAN CERCA DE UNA VERDADERA REFORMA

Las modificaciones experimentadas en el contenido y el enfoque de las asignaturas, la Reforma a la Educación Secundaria (RES) no representó un cambio profundo en estructuras tan fuertemente cimentadas como el diseño curricular, la organización de la secundaria y el discurso histórico enseñado en las escuelas.

Por lo general, al profesor de secundaria se le ha concebido como un simple ejecutor de las reformas bajo la única sentencia de buscar la mejor aplicación posible de los contenidos dentro del aula. Por otro lado, también es cierto que gran parte del descontento mostrado por los docentes alrededor de la reforma se relacionó más con las consecuencias que ésta tendría sobre cuestiones laborales, como el recorte de horas y de espacios, entre otras. Aquí caben algunas preguntas: ¿los maestros del nivel secundaria estarán realmente interesados en participar en el diseño de planes y programas?, y en caso de que la respuesta fuera positiva, sería necesario cuestionarse: ¿su formación es la más adecuada?

Toda reforma educativa debe ser una reforma integral, al considerar no sólo los saberes, sino también el perfil de formación de los sujetos a los que va dirigida, la capacitación docente en torno a las innovaciones introducidas y las prácticas pedagógicas. Ante ello, es natural esperar que exista un proceso de capacitación para los maestros en las innovaciones incorporadas por la reforma; sin embargo, un verdadero cambio en la educación básica en México no debe iniciar por los contenidos curriculares de las escuelas, sino por mejorar la formación de los profesores responsables de cada una de las asignaturas. Ambos puntos han sido parte de las grandes carencias de la reforma.

Ante este panorama, algunas de las implicaciones a considerar como positivas en este proceso de reforma son:

En primer lugar, desde su anuncio la propuesta puso en debate un tema que estaba sumamente abandonado, es decir, la educación secundaria en México. Ello, lamentablemente, no redundó en un interés de los actores involucrados por mirar los problemas de este nivel educativo de forma global sin caer en las meras pretensiones de una coyuntura política e ideológica.

Por otra parte, aun sin presentar cambios estructurales, la propuesta de reforma ha anticipado innovaciones favorables como la introducción de tiempos de tutoría y espacios colegiados en los que será responsabilidad de los docentes trabajar los problemas de aprendizaje de sus estudiantes. Ese es el objetivo, lo que habría que esperar es que dichos espacios sean realmente utilizados en la práctica con ese fin.

Finalmente, con sus posibles defectos y virtudes, la incorporación en algunas de las asignaturas del enfoque por competencias enfatizando el desarrollo de habilidades por encima de la acumulación de información puede ser considerada una ventaja para el trabajo en el aula, el cual no logrará consolidarse si no existe antes un cambio en las propias prácticas pedagógicas. A pesar de ello, la RIES comenzó a implementarse en las escuelas del país sin representar cambios sustanciales para la educación y las formas de enseñanza.

En México más que de reformas políticas se requiere de un cambio educativo que permita destruir y crear nuevas estructuras para terminar con los vicios que la caracterizan: líderes sindicales, intereses políticos, carencias culturales, sistema burocrático, prácticas pedagógicas tradicionalistas, etcétera. ¿Será acaso que hoy en día nuestro país aún no está preparado para asumir las verdaderas responsabilidades que implica el cambio educativo o que, por el contrario, quienes tienen en sus manos la posibilidad de reformar la educación lo hacen con miras de corto plazo, y sólo buscan satisfacer las estadísticas nacionales e internacionales, entendiendo a la

educación como un instrumento legitimador y no como un medio capaz de contribuir en la transformación social y cultural de los habitantes del país?

La reforma educativa se ha consolidado como un medio que legitima el mantenimiento de formas y estructuras que difícilmente serán transformadas mediante una iniciativa política. Algo muy similar ocurre con la enseñanza de la historia en el nivel básico y en la escuela secundaria, pues el objetivo trillado que pregona “explicar el pasado para transformar el futuro”, se ha convertido en demagogia, en enunciado hueco. Una visión del pasado maniquea, parcial y excluyente, no debería ni puede ser entendida como la opción generadora de identidad nacional necesaria para abatir las desigualdades sociales y culturales de nuestro país.

OFF THE RECORD

Podría ser que al preguntarle a un mexicano en la calle ¿qué es lo que a él lo hace “único” (“como México no hay dos”)? Una de las respuestas sea: su historia. Lo curioso es que la *historia de bronce*, como la denominó Luis González, no es exclusiva de los relatos del orgullo mexicano, pues en cualquier otro país se habla también de los triunfos alcanzados y de los héroes caídos en sus propios terruños. Teniendo presente esto cabría preguntar, por ejemplo: ¿es malo que todo pueblo tenga su *Jeremías Springfield*⁶ al que rendirle tributo? Seguramente la respuesta sea que no. El problema sería suponer que mitificar es lo mismo que historiar. Considero que en esta confusión radica la explicación de la esquizofrénica manera en la que construimos nuestros vínculos con el ser indio definitivo-

⁶ Héroe fundador de Springfield, ciudad en la que habitan los personajes de la popular serie de dibujos animados *Los Simpson*, la cual ya va en su vigésima temporada. En uno de los capítulos se desarrolla la temática de la falsedad o, mejor dicho, viles mentiras que sustentan a los mitos fundadores de la ciudad, dentro de los cuales la heroicidad de su fundador, Jeremías Springfield, estaba en primerísimo lugar.

rio de nuestra cultura y sociedad. Me refiero a la manera en que nos decimos orgullosos y glorificamos a los indígenas muertos, mientras despreciamos y discriminamos al indio vivo.

En la historia de México (nuestra historia) contemplada en los programas de la RES, la cual ya comienza a ser enseñada en las aulas de las escuelas secundarias del país, se hará mención, como se debe, a los indios –perdón, a los indígenas–. Todo esto gracias a la indulgencia de los historiadores mexicanos prestigiados, quienes al puro estilo decimonónico se negaron a legitimar una propuesta que no mencionara (no importa cómo, pero que no lo hiciera) a la gran civilización indígena que en teoría dio origen a este país.

Lo curioso es que la mujer nahua (comúnmente conocida como María), la cual vende chicles en uno de los tantos semáforos de la Ciudad de México, ni siquiera se enteró de la sonada polémica, es más, tampoco supo de la representación que se hace de sus antepasados en los libros de texto, pero ella puede estar segura de que las causas que la conminaron a dejar su pueblo y a depender de la condescendencia y el altruismo de los transeúntes de la gran urbe (o de su tolerancia, por la que tanto pugnan los interculturalistas), no forman parte de la verdadera historia, la que se enseña a lo largo de la educación básica. Ésta, como muchas otras, no es la se quiere como historia representativa del país. El ideal será el seleccionar ciertos hechos, costumbres y sujetos, para encajarlos como parte de esa visión panorámica y global de México. Sin embargo, el problema de fondo no está entre lo que se incluya o excluya de la historia nacional, el problema es, si así se quiere ver, que se corone a una forma única de percibir la realidad, omitiendo los otros posibles, negándole al habitante común, al propio estudiante de secundaria, sentirse y asumirse como parte de esa historia.

Así, cualquier habitante de Oaxaca tendrá que conformarse con el sueño creado de convertirse algún día en símil de la figura de don Benito Juárez, ejemplo de la exaltación de lo indígena que se hace cotidianamente en cualquier escuela del nivel básico, en la que el mito del mestizaje se convierte en una moda que oculta

la naturaleza racista de la sociedad mexicana, y en la que el símbolo de orgullo es la occidentalización del sujeto y el ocultamiento de su historia real y vívida, como ocurre en tantas regiones del país.

La separación entre aquel pasado lejano que nada le dice al sujeto sobre su aquí y ahora, sobre su presente, en el cual él tiene que vivir todos los días, ha contribuido a generar en la historia el falso estigma de que ella es un conocimiento poco útil. Esa historia imposibilita de facto que los individuos se asuman como sujetos históricos capaces de utilizar dicho conocimiento en la vida cotidiana.

La historia escolar, la que se enseña en las aulas a nivel de educación básica, sigue sin reflejar los avances de la académica, esto es, la historia desarrollada hoy en día por los especialistas. Ella continúa siendo vista como un instrumento político que mitifica el pasado del país, evitando a toda costa someter a juicio crítico los hechos pasados y, con ello, el propio presente.

La función nacionalista se convirtió desde hace más de un siglo en el perfil pedagógico de la enseñanza de la historia, pero en la actualidad su naturaleza centralista pierde de vista el reconocimiento de la diversidad cultural, hoy en día considerada como parte de la configuración identitaria del país. Lo anterior no se resuelve sólo con la inclusión de ciertas temáticas que justifiquen la inserción de lo indígena o de otros actores a la perspectiva nacional.

De acuerdo con Carretero (1998), la trampa del nacionalismo es muy rentable, y el problema pedagógico de fondo en la enseñanza de la historia no consiste únicamente en definir y discutir los contenidos de la historia escolar sino los propios métodos y, en general, la problemática educativa “algo que a los políticos nacionalistas, de cualquier signo, les suele interesar muy poco” (Carretero, 1998).

REFERENCIAS

LIBROS

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Paz, O. (2004). *Posdata*. México: FCE.
- Schaff, A. (1974) *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Diario Oficial de la Federación* (2006, mayo 26). Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria.
- Masters, M. (2004, junio 18). Reprueban intelectuales la visión histórica de la SEP. *La Jornada*.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Carretero, M. (1998). La Mirada del Otro y la Enseñanza de la Historia. En *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado 2006, octubre 20 de world wide web: http://www.mariocarretero.net/spanish/entrevista_mirada_otro.htm.

OTRAS FUENTES

- SEP (2004, abril). *Propuestas curriculares*. CD-Room.

UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA ESCUELA PRIMARIA

*Gabriela Margarita Soria López*¹

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la noción de tiempo histórico constituye uno de los objetivos centrales en la enseñanza de la historia, ya que se trata de un elemento indispensable para dar significado y coherencia al estudio del pasado.

Sin embargo, al enseñar historia no siempre se desarrolla este concepto. Con frecuencia se piensa que niñas y niños llegarán a construir el tiempo histórico memorizando fechas, sucesos y personajes. No se contempla que la ubicación temporal y espacial de cualquier suceso implica la construcción de una red de relaciones en donde el sujeto identifica cambios, continuidades, causas, efectos, espacio geográfico y tiempos.

De acuerdo con Santisteban (2007), la educación temporal, como base de la educación histórica, supone que los conceptos temporales actúan como “organizadores cognitivos” en el proceso de

¹ Docente investigadora adscrita al cuerpo académico: Historia, cultura y educación. Universidad Pedagógica Nacional.

comprensión del conocimiento histórico.² Esta consideración significa pensar al tiempo histórico como un metaconcepto que se define en relación con el conjunto de conceptos que lo integran y que le dan significado (Asensio, Carretero y Pozo, 1989, cit., en Santisteban, 2007). Entre estos conceptos destacan: cambio, continuidad, causalidad, sucesión, simultaneidad, relación presente y pasado, al igual que el desarrollo de un sistema de medida convencional para representar el paso del tiempo.

Por ello, el tiempo se explica como un conjunto de sistemas y subsistemas conceptuales, que forman una red compleja de significados (Richards, 1982; Montagero, 1984, cit., en Santisteban, 2007).

A partir de lo anterior queda claro que el desarrollo de la noción de tiempo implica un intenso trabajo cognitivo encaminado a que los alumnos construyan un complejo entramado, conceptos y relaciones.

Y la pregunta obligada: ¿cómo concretar en el aula un concepto tan complejo como el del tiempo histórico, en las condiciones materiales que el trabajo cotidiano impone al docente?

En los apartados siguientes se expone la manera en la que un grupo de maestros enseña historia, con el propósito de explicitar el sentido formativo de las estrategias de trabajo y perfilar las respuestas posibles ante una pregunta tan importante.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este documento se presentan algunos de los resultados del trabajo de investigación que realicé a lo largo de cinco años en la Escuela

² Santisteban (2007) recupera las ideas de Matiza (1988 y 2002), quien considera que los conceptos temporales funcionan como operadores cognitivos esenciales en la educación histórica y que el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de una manera más o menos estructurada.

Activa Paidós.³ El objetivo fundamental de esta investigación fue explicitar las formas y los sentidos que adoptan las estrategias de enseñanza de la historia en Paidós, así como los efectos de estas formas de trabajo en el aprendizaje de los alumnos, de manera particular en lo que se refiere a la construcción de nociones espacio-temporales.

Dicho objetivo implicó incursionar en dos escenarios: por un lado, el aula, para documentar las prácticas e interacciones cotidianas en los momentos dedicados a la enseñanza de la historia; por otro, el seguimiento del pensamiento infantil a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Se trabajó con el grupo de tercero y sexto año, aunque en este documento se presentan de manera detallada los resultados del primer grupo durante el ciclo escolar 2002-2003. Cada maestro permitió el acceso a su aula y que se documentaran sus sesiones de trabajo; así como entrevistar a todos los alumnos, de manera individual, a lo largo del curso escolar.

Se optó por una metodología cualitativa e instrumentos vinculados a esta opción, como la observación participante (para documentar las formas de trabajo de los maestros durante las clases de historia), entrevistas a maestros y alumnos, notas de campo, encuentros casuales y participación en eventos del centro. Mediante todas estas fuentes fue posible triangular la información y estable-

³ La Escuela Activa Paidós es un centro educativo ubicado en el DF, dirigido por la Dra. Tere Garduño. La escuela se constituyó en 1972 y hoy en día cuenta con tres grupos de preescolar y seis de primaria. Es una escuela de orientación psicosociogenética. Paralelo al surgimiento de la Escuela Activa Paidós, se constituye el Instituto de Investigaciones Pedagógicas, la creación de éste responde a la necesidad de generar investigación, difusión, formación y diseño curricular, a partir de la reflexión y formalización de la experiencia docente cotidiana generada en la escuela. Desde esta perspectiva escuela e instituto interactúan permanentemente, la una retroalimenta al otro. Es en este contexto que nace el proyecto Paidós y se consolida hasta conformarse en la propuesta actual. La formalización del Proyecto Paidós se encuentra en la tesis doctoral de Tere Garduño: *La genèse d'une innovation pédagogique*. Suisse: Université de Neuchâtel. Dossier de Psychologie(no. 51). 1998. Éditions EDES. ISBN 2-8305-5600-3. Asimismo, existen varios documentos internos que dan cuenta del proceso de seguimiento y reflexión cotidiana alrededor de la enseñanza de la historia y la geografía en esta escuela.

cer las relaciones posibles entre lo que sucede en el aula y el aprendizaje de los alumnos.

A propósito de la propuesta de enseñanza de contenidos socio-históricos del Proyecto Educativo Paidós. Sin lugar a dudas la construcción de la noción de tiempo histórico resulta un proceso complicado que demanda algo más que la memorización de medidas convencionales del tiempo, fechas, personajes y lugares.

Implica, en primer término, tener en cuenta un acercamiento diferente al estudio de la historia y, por supuesto, considerar las maneras en las que niñas y niños aprenden de manera natural.

Así como la didáctica de las matemáticas propone que niños y niñas cuenten, clasifiquen y ordenen objetos concretos para contribuir a la construcción de la noción de número, para desarrollar la noción de tiempo histórico, niñas y niños tendrían que reconstruir dimensiones, relaciones y vinculaciones espaciales y temporales.

Para representar el espacio en donde se desarrollan los diversos acontecimientos será necesario recorrerlo y reproducirlo; para caracterizar los acontecimientos históricos es preciso vestirse y vivir en las formas de pensar y de vivir en épocas pasadas; para formarse como ciudadana(o) comprometido y consciente de las costumbres y requerimientos de una comunidad, convendrá tomar responsabilidades y recrear las tradiciones.

En síntesis, para desarrollar la noción de tiempo histórico, es necesario ofrecer a niños y niñas objetos y situaciones concretas para propiciar en ellos la construcción mental del espacio en el que habitan, de los grupos de personas que han poblado tales espacios, de la vida cultural y social que los caracteriza a través del tiempo, con el propósito de establecer las interacciones entre todos estos elementos y así comprender la conformación de la sociedad a la que pertenecen y el espacio geográfico que ocupan actualmente.

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento histórico no implica sólo estudiar a los actores en sus tiempos, sino también en los espacios en los que viven y se desarrollan. “Cuando estudiamos el pasado no sólo importa incluir a los actores en sus tiempos para

destacar sus interrelaciones, valores, creencias, encuentros interculturales, prácticas y saberes, sino también incluirlos en su espacio. Ambas variables son necesarias para comprender la forma de vivir y de pensar de los diferentes grupos que han poblado el mundo. Al estudiar a los actores en su tiempo y su espacio se está en posibilidades de construir una red de relaciones en la que intervienen múltiples informaciones, la cual permite explicar las influencias mutuas. El concepto temporal, esencial para ubicar relaciones, antecedentes y consecuencias, posee un espacio en donde tiene un lugar que lo condiciona, lo favorece o lo impide” (Garduño, 1998, p. 3). Se trata pues de una interacción mutua entre lo geográfico y lo histórico.

Es en este contexto de construcción de nociones espacio-temporales se ubican las estrategias desarrolladas por los maestros incluidos en este estudio, quienes forman parte del equipo docente de la escuela Paidós.

Las estrategias que se desarrollan para la construcción de la noción de tiempo histórico en Paidós, pueden resumirse en el cuadro siguiente, en donde se muestra la manera en la que, de forma paulatina, acercan a niñas y niños a la construcción de referentes espacio-temporales.

Cuadro I
Génesis de la vinculación espacio-tiempo

Grados	Manejo de medidas convencionales de tiempo	Manejo de variables de espacio y dimensiones	Estrategias metodológicas
Preescolar	Hoy, mañana.	Espacio inmediato: abajo, arriba, a un lado, encima.	Registros de asistencia, del tiempo, del cuidado de animales. Manejo inicial del calendario. Juegos espaciales.
Primero	Hoy, mañana, ayer, anteayer. Hace mucho tiempo. El día y la noche.	La casa, la comunidad, la colonia.	Registros. Calendario. Dibujos de lugares familiares con representación del espacio. Juegos espaciales. Familiarización con el reloj.
Segundo	Hoy, mañana, ayer, anteayer. Precisión del concepto de día y noche. Hace mucho tiempo. Presente, pasado, futuro. Lectura del reloj.	La escuela. La comunidad. La localidad. Reconocimiento de la idea de país.	Registros. Uso del calendario y del reloj. Diario de clases. Dibujos de lugares familiares con representación del espacio. Juegos espaciales. Reconocimiento de la forma del mapa de México.
Tercero	Minutos, horas, días, semanas, meses y años. Presente, pasado, futuro. Afianzamiento de la lectura del reloj.	La ciudad. El Distrito Federal. Las delegaciones. El país. Iniciación a la idea de Continente Americano. Introducción de la formación del Sistema Solar.	Elaboración de croquis. Pergamino familiar. Álbum fotográfico. Árbol genealógico. Tira personal. Tira "Lo que pienso que pasó antes". Pintado de mapa gigante del Distrito Federal. Elaboración de mapas del país con modelados diversos.

Cuarto	<p>Uso habitual del reloj. Consulta de fechas en el calendario. Introducción de la noción de siglo y de antes de nuestra era.</p>	<p>República Mexicana y su división política. América. Iniciación al conocimiento de Europa. Introducción al Sistema Solar.</p>	<p>Historieta del poblamiento de América. Tira histórica. Elaboración de mapas de México, con diversas caracterizaciones (orografía, hidrografía, flora, fauna, producción). Pintado del mapa gigante de México. Juegos geográficos en el mapa. Elaboración de historietas y periódicos sobre épocas diversas y distintos lugares. Observación de películas.</p>
Quinto	<p>Manejo del concepto de siglos y de las nociones a. C. y d. C. Noción de millones de años. Noción de década.</p>	<p>Dominio del concepto de país y su división política. Ubicación de México y sus fronteras en América. Ubicación de los diversos países europeos y asiáticos que se estudien. Noción de continentes y océanos. Sistema Solar: movimientos de rotación y traslación.</p>	<p>Tira histórica (a.C. y d.C.) relacionando a México con América y Europa. Elaboración de mapas de América, con diversas caracterizaciones (orografía, hidrografía, flora, fauna, producción). Pintado del mapamundi gigante. Juegos geográficos en el mapa. Elaboración de historietas y periódicos sobre épocas diversas y distintos lugares. Análisis de películas.</p>
Sexto	<p>Manejo del concepto de siglos y su relación con los años. Manejo del concepto de milenio. Noción de millones de años. Establecimiento de relaciones entre causalidad, tiempo y duración de eventos.</p>	<p>Manejo y ubicación de continentes, países, océanos y mares. Uso de conceptos geográficos: fronteras, límites, puntos cardinales, orografía, hidrografía. El Universo. Relaciones entre nuestro planeta y el Universo. (Rotaciones y traslaciones).</p>	<p>Tira histórica (a.C. y d.C.) relacionando a México con el resto del mundo. Elaboración de mapas del mundo, con diversas caracterizaciones (orografía, hidrografía, flora, fauna, producción). Pintado del mapamundi gigante. Juegos geográficos en el mapa. Elaboración de historietas y periódicos sobre épocas diversas y distintos lugares. Análisis de películas.</p>

Fuente: Garduño y Soria, 2001, p. 35.

Al observar el cuadro anterior podemos reconocer que muchas de las estrategias, como la tira histórica o los mapas históricos, manejan de manera simultánea espacio, tiempo y actores. A través de estas estrategias “niñas y niños van moviendo los espacios, junto con los tiempos para imaginar su desarrollo; manipulan lo concreto e interiorizan relaciones. (Es así que) construyen un método para articular las nociones de espacio y tiempo y comienzan a considerar las relaciones de causalidad” (Garduño, 1998).

PRIMERAS ACCIONES PARA CONSTRUIR RELACIONES ESPACIO-TEMPORALES

Con la idea de explicitar las construcciones que niños y niñas experimentan, a partir de las estrategias mencionadas en el apartado anterior, conviene observar algunas evidencias del trabajo cognitivo de los escolares.

Un ejemplo interesante que da pistas sobre las maneras en las que se inicia, formalmente, el proceso de construcción de los esquemas espacio-temporales en Paidós, son los ejercicios siguientes realizados por Ray, un niño de tercer año, al inicio y final del curso escolar.

Cuadro 2
Ejercicio de cronología. Ray 3ro. Primaria

Inicio del curso		Final del curso	
Secuencia construida por Ray	Argumentos	Secuencia construida por Ray	Argumentos
1. Evolución de la Tierra	Lo vi en una película de creación de dios.	1. Formación del Sistema Solar	Si no [...] entonces [...] de primero, fue lo primero. Si no, no hubieran existido los planetas.
2. Formación del Sistema Solar	Según [...] la Tierra está obscura y luego dice “hágase la luz” y entonces se hacen los otros planetas.	2. Evolución de la Tierra	Después del Sistema Solar, la Tierra tuvo que evolucionar [...] que se convirtiera en lo que es ahora.
3. Evolución de la vida	Luego se creó la vida.	3. Evolución de la vida	Después existió la vida, los dinosaurios y los australopitecus, hasta el Homo sapiens.
4. Culturas mesoamericanas	Primero los dinosaurios y luego los cavernícolas.	4. Poblamiento de América	Después, cuando fue la glaciación, los Homo sapiens cruzaron por una parte de América.
5. Poblamiento de América	Como un pueblo, como un poco de gente.	5. Culturas mesoamericanas	Después del poblamiento de América existieron las culturas mesoamericanas, no pudo haber sido antes del poblamiento de América, no había nadie.
6. Descubrimiento de América	Fue primero –antes de la conquista– porque todos pensaron que la Tierra era redonda. Estaba buscando y luego encontró México.	6. Descubrimiento de América	Colón fue de España a encontrar las Indias y todavía estaban las culturas mesoamericanas.
7. Conquista de México	Porque los de España descubrieron.	7. Conquista de México	Regresó Colón a informar a España y llegó un señor español y la conquistó e hizo alianza con otras culturas para derrotar a los aztecas o mexicas.

Fuente: Garduño y Soria, 2001, p. 35.

Las producciones de Ray muestran modificaciones sustanciales en los esquemas de referencia que pone en juego para realizar los ejercicios en uno y otro momento, esto es, el modelo interpretativo que ha retomado para dar secuencia y evocar acontecimientos se ha modificado. El conocimiento declarativo no sólo se ha enriquecido, sino que parece integrarse a una nueva estructura causal histórica, en donde el desarrollo de una vinculación espacio-temporal ha sido básica. Ray ha construido una red de relaciones espaciotemporales.

¿Qué tipo de experiencias han provocado estas modificaciones? Sería aventurado afirmar que el enriquecimiento de los marcos referenciales de Ray, responde de manera exclusiva a las experiencias escolares. Sabemos que las representaciones que construyen los sujetos están vinculadas con cualquier experiencia, sea o no intencional, desarrollada dentro o fuera de los muros de la escuela. Sin embargo, creemos que desde el espacio escolar se ha contribuido a enriquecer los esquemas de Ray.

Revisemos el cuadro siguiente, en donde aparecen las diversas actividades realizadas por el maestro con el grupo de Ray a lo largo del curso escolar:

Cuadro 3
Estrategias desarrolladas por el grupo
de tercer año a lo largo del curso escolar

Estrategias	Modalidades de acuerdo al tema
Diseño, lectura y análisis de registros.	Creación de formatos para registrar el estado del tiempo y sus elementos. Diseño de registros del estado del tiempo con iconografía.
Elaboración, presentación y análisis de tiras del tiempo.	Construcción de la tira personal a partir del análisis del álbum fotográfico personal y del pergamino familiar. Elaboración de la tira Lo que pienso que pasó y argumentación de la secuencia de sucesos. Elaboración de la tira Evolución de la vida y argumentación de la secuencia de sucesos construida.
Pláticas grupales a partir de preguntas generadoras.	Platica sobre los orígenes de la vida, desde la perspectiva de la <i>Biblia</i> y desde las teorías científicas.
Debates	Debate sobre las diversas explicaciones sobre el origen del universo y la vida.
Trabajo con imágenes	Análisis de ilustraciones sobre le desarrollo físico del hombre a partir de preguntas generadoras.
Moldeado de personajes y objetos	Moldeado de hombres primitivos de acuerdo a sus características.
Mapas históricos	Elaboración del mapa histórico Poblamiento de América con figuras de plastilina.
Elaboración y análisis de maquetas	Construcción de una maqueta sobre las formas de vida de los primeros hombres, destacando la situación geográfica y climática del momento, para vincular formas de vida con el referente geográfico. Elaboración y análisis de maquetas sobre de las culturas mesoamericanas, destacando el vínculo entre la situación geográfica y las formas de vida.
Escenificaciones	Escenificaciones sobre la forma de vida de los primeros hombres. Escenificaciones sobre las formas de vida en Cuicuilco
Globo terráqueo	Búsqueda del camino que pudieron seguir los hombres primitivos en un globo terráqueo. Representación gráfica y argumentación de la ruta seguida por los primeros pobladores de América, a partir de un mapa cilíndrico.
Trabajo sobre los mapas gigantes del patio de la escuela	Diseño, ejemplificación y argumentación de las posibles rutas que siguieron los primeros pobladores de América.
Cuestionarios	Investigación sobre las culturas mesoamericanas a partir de preguntas generadoras.

Fuente: elaborado por la autora.

De acuerdo con el cuadro anterior, Ray experimentó diferentes actividades a lo largo del curso escolar como la elaboración de las diversas modalidades de tiras del tiempo y reconstrucciones de la vida cotidiana de nuestros antepasados.

Si contrastamos las actividades desarrolladas por Ray y sus nuevas construcciones para secuenciar y argumentar, podemos reconocer que cada estrategia no sólo le ofreció la posibilidad de interiorizar, a partir de acciones muy concretas, dimensiones, informaciones y representaciones, sino también de reorganizar su esquema temporal.

El desarrollo de registros del tiempo, aunado a la elaboración de diversas tiras le permitió reorganizar su secuencia, incluyendo informaciones más precisas en torno a cada evento. Los debates y pláticas sobre diversos contenidos y posturas históricas le permitieron interactuar con las nuevas informaciones, problematizarse y tomar postura ante los diversos eventos. Más aún, las actividades lo llevaron a generar hipótesis y ponerlas a prueba a partir de diversos puntos de vistas y fuentes, hasta llegar a construir sus explicaciones sobre los hechos históricos.

El trabajo alrededor de las diversas modalidades de mapas favoreció la reconstrucción de los eventos históricos en el espacio. (Recorrer las rutas de los primeros pobladores sobre los mapas gigantes del patio de la escuela).

Bajo estas metodologías de trabajo las ideas de Ray sobre el Sistema Solar, su visión sobre el origen y evolución de la Tierra y la vida en el planeta; la noción de poblamiento y su representación de las culturas mesoamericanas, sufrieron transformaciones importantes. Ray construyó una red de relaciones espacio-temporales.

CONCLUSIONES

Desde una visión general podemos advertir que las estrategias didácticas desarrolladas por los maestros incluidos en este estudio contribuyen al desarrollo de la noción de tiempo históri-

co en las niñas y niños integrados al grupo. Al finalizar el curso no sólo reconstruyen los eventos históricos, sino que desarrollan un método para vincular espacio y tiempo. Estas experiencias les permiten construir un esquema causal histórico en donde la noción de cambio, causalidad y cronología se desarrollan de manera simultánea.

De esta experiencia de investigación lo que es realmente interesante es situar las formas de trabajo en el aula en una nueva perspectiva sobre la historia, es decir, una historia como “un proceder incesante, lleno de cuestionamientos, de diferentes interpretaciones” (Junco, 2002).

Lo importante para gestar un verdadero cambio en las aulas está en dos aspectos fundamentales a saber: en la idea que se tenga de la historia y, por supuesto, en la manera en la que aprenden los sujetos.

En este sentido la aportación de esta investigación no es la de presentar estrategias nuevas y variadas, que deben aplicarse de la misma manera, sino en la necesidad de reflexionar alrededor de las nociones sobre el aprendizaje y la historia implícitas en las formas de trabajo en el aula. La posibilidad de innovar no siempre está en la sustitución de prácticas y estrategias tradicionales, por unas más novedosas, sino en el cambio de concepciones. El punto de partida para la construcción de nuevas metodologías para la enseñanza de la historia puede estar en el cuestionamiento sobre las ideas que los docentes tenemos alrededor de la historia y su enseñanza.

Cada maestro, desde sus posibilidades y condiciones materiales de trabajo, puede contribuir a la construcción de respuestas alrededor de “la pregunta obligada”, si comienza a explicitar y cuestionar el tipo de historia que enseña. Así comenzaron los maestros de la Escuela Activa Paidós.

REFERENCIAS

LIBROS

- Carretero, M. (1995). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En Carretero, M. (comp.) (1995) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Argentina: Aique.
- Carretero, M. & Voss, J. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Argentina: Amorrortu editores.
- González, M. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situaciones, tendencias e innovaciones*. Madrid: Macial Pinos. Ediciones Jurídicas y Sociales A.C. Organización de Estados Iberoamericanos por la Educación y las Ciencias.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. (comp.) (2008). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Argentina: EDUCO Universidad Nacional del Comahue. Facultad de ciencias de la Educación.
- Pozo, J. (1985). *El niño y la historia*. España: Servicio de publicaciones del MEC (*El niño y el conocimiento. Serie Básica*).
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales*.
- Trepát (1998). El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales. En Trepát y Comés, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. España: Graó.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- García, M. (2001). ¿Aprender fechas, periodos, personajes y lugares es aprender historia? *Entre maestros*, 2 (3). México.
- Junco, A. (2002, enero). El constructivismo en la enseñanza de la historia: un enorme reto. *IBER*, (31).

OTRAS FUENTES

- Garduño (1998). Aprender a reconstruir la historia: una opción para la formación cognitiva, afectiva y social de los educando. Ponencia presentada en el 1er. Encuentro bilateral Cuba-México.
- Garduño, T. & Soria, G. (2001). *Paidós: identidad, espacio y tiempo. Sociogénesis de una propuesta pedagógica*. México: Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Documento Interno.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE LA PROBLEMATIZACIÓN

*Bárbara Edith Pérez Mendoza*¹

Las estrategias de enseñanza que los profesores utilizan para enseñar la historia no responden sólo a la mera transmisión de una lista de contenidos estipulados en el currículo, tienen además otros sentidos como la importancia del estudio de la historia y las situaciones que se viven al interior de las clases.²

Pensar en el diseño de una estrategia de enseñanza implica la búsqueda de las formas de razonamiento del conocimiento histórico, es decir, los procesos que se siguen para poder construirlo, y al mismo tiempo se requiere de una serie de enfoques que nos indiquen la forma de construcción de los sujetos. Las formas de construcción del conocimiento histórico las encontramos en la filosofía

¹ Egresada de la Maestría en Desarrollo educativo, línea: La historia y su docencia. Universidad Pedagógica Nacional.

² En un estudio etnográfico realizado en diversas secundarias del DF, se observaron las estrategias utilizadas por los profesores de historia y los diferentes factores que intervienen. Entre las estrategias que utilizan son la exposición oral, el uso del libro de texto, los apuntes en el cuaderno de trabajo, analogía y planteamiento de preguntas. Todas ellas responden a las condiciones que presenta la dinámica de la escuela, el cumplimiento de comisiones, el número de grupos que atiende y los recursos con lo que cuenta (Pérez, 2007).

de la historia, y los enfoques de la forma de construcción de los sujetos las podemos obtener de las teorías de aprendizaje.

A continuación revisamos cómo se define la problematización dentro de la construcción del conocimiento histórico y como fuente de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, como las aportaciones que puede hacer la historia de la vida cotidiana para su estudio en la escuela secundaria. De manera posterior, se describe la metodología que persigue la situación-problema, es decir, cómo se objetiva en la práctica, detallando los roles que llevan a cabo los sujetos de la práctica educativa, el profesor y los alumnos.

LA SITUACIÓN-PROBLEMA Y LA APORTACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Cuando se plantean formas de enseñar la historia, es necesario preguntarse ¿por qué es importante que nuestros alumnos de secundaria aprendan historia? Diversos grupos de investigadores han estudiado el fracaso de la enseñanza de la historia y la falta de significación que tiene ésta para los alumnos, pues se han enseñado sólo un cúmulo de datos, personajes y fechas, estos resultados los han obligado llevar la enseñanza de la historia hacia otros procesos de construcción. Domínguez (1997), por ejemplo, apunta a que la historia:

Debe proporcionar al alumno un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir [...] los rasgos fundamentales y problemas centrales de nuestro mundo internacional contemporáneo [...] (así también) como medio de adquirir ciertas habilidades cognitivas (análisis, inferencia, interpretación, crítica, síntesis, juicio evaluativo) en el manejo de fuentes informativas (p. 39).

Las propuestas de enseñanza y aprendizaje de la historia deben pues, centrarse en dos aspectos: por un lado, que enseñen hechos que vayan más allá de la repetición de datos sin algún significado para los

alumnos, como el memorizar todos los presidentes de México o los héroes, enumerar las constituciones que ha tenido nuestro país, años en que se desarrollaron ciertas culturas, etcétera; por otro, se trata, además, de enseñar a los alumnos una historia en proceso de construcción, pero dicho proceso requiere de formar habilidades de análisis y de interpretación de diversas fuentes, esto es un método parecido al que emplea el historiador y no una estrategia que plantee la mera transmisión de conocimientos ya elaborados.

Salazar (2003) encuentra que las propuestas de enseñanza de la historia deben contemplar diversos elementos:

Cualquier iniciativa que intente otro tipo de enseñanza tiene que reconocer que la historia no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, sino un trabajo intelectual desplegado por los historiadores que implica habilidades de razonamiento, imaginación creativa o capacidad de abstracción, por tanto, su enseñanza tiene que exigir actividades [...] que lo acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la historia y, con ello madurar las habilidades de razonamiento crítico, en los alumnos, como la inferencia, los juicios de valor, la reflexión crítica, entre otros (pp. 107-108).

Da inicio aquí el debate acerca de la importancia de enseñar historia, pero no sólo el cúmulo de datos sin significado, sino una serie de habilidades que le permitan al alumno desenvolverse dentro de su medio de una manera más consciente y participar de él para la búsqueda de soluciones a los problemas sociales actuales.

El historiador al investigar sobre el pasado comienza simultáneamente con una búsqueda de fuentes y el análisis de las mismas, pero además él tiene que reconstruir el hecho a través de las preguntas que le hace a sus fuentes para lo cual también hace uso de la imaginación, pues los hechos no son algo que el historiador pueda llevar a un laboratorio para repetirlos y analizarlos. Asimismo, trata de encontrar las causas del hecho para darles objetividad. Ricoeur (1990) dice al respecto:

Reconstruir un suceso [...] supone que hay que ir a interrogar al documento, hacerle hablar, que el historiador vaya al encuentro de su sentido, lanzando hacia él una hipótesis de trabajo; esta búsqueda es la que al mismo tiempo eleva la huella a la dignidad de documento significativo y eleva al mismo pasado a la dignidad de hecho histórico (p. 25).

Este proceso requiere del análisis de distintas fuentes; para los alumnos de secundaria pueden ser imágenes, fragmentos de algún documento como cartas, actas, relatos, etcétera, los cuales deben estar a su alcance tanto física como cognitivamente.

Ahora bien, lo que Ricoeur (1990) denomina “el interrogar al documento” es el poder plantearle preguntas pertinentes a la fuente y la interpretación del lector.

Con el surgimiento de Annales, Febvre propició *l'histoire-problème*, en la que el historiador tendría que realizar preguntas que implicaran debatir con las fuentes y, al mismo tiempo, recrear algún hecho mediante el uso de la imaginación: “¿cómo se explicaba que Margarita, una princesa instruida y piadosa, escribiera una colección de cuentos, el *Heptamerón*, alguno de los cuales eran en extremo procaces?” (Burke, 1999, p. 34).

De tal manera, la historia se comprende a partir de que conocemos los documentos o fuentes; sin embargo, para que éstos tengan significado, hay que plantear preguntas y respuestas, haciendo uso de la imaginación y del análisis. Entonces, pretender que los alumnos comprendan la historia implicaría que analizaran fuentes mediante el planteamiento de problemas y situaciones que les permitan imaginar y reconstruir un hecho histórico, por ejemplo, plantear preguntas que desencadenen conflictos cognitivos, es decir, que choquen con los referentes de los alumnos: ¿era realmente Maximiliano un conservador?, ¿los esclavos de América, realmente buscaban una independencia? La solución de estos planteamientos requiere del análisis de algunos textos que sean comprensibles por los alumnos de secundaria y que ofrezcan distintas posturas al respecto, o de ciertos relatos históricos que

tratan las condiciones de vida de los esclavos durante la Nueva España.

Cabe aclarar que no se trata de seguir un proceso como el que hace el historiador, ya que no queremos formar “historiadores en pequeño”, sino que anhelamos formar alumnos que empleen las habilidades del historiador para poder comprender a la historia. Para ello es necesario que las fuentes que le sean proporcionadas al alumno tengan congruencia de acuerdo con su edad y capacidad de comprensión; asimismo, que los problemas que se le planteen estén cercanos a su cotidianeidad y sean factibles de ser resueltos por él. Cuando hablamos de cotidianeidad, hacemos mención a los contenidos que tienen vinculación con las experiencias de los alumnos y que adquieren significado a partir de que puede vincularlos con su entorno.

Esta demanda del aprendizaje de la historia puede abordarse a partir de la historia cotidiana. Este tipo de historia tiene su origen en los Annales, dicha corriente pretende una historia total, una que integre en su conjunto lo económico, lo social, lo político y lo cultural, la cual surge por el deseo de escribir una historia que no sólo fuera la del ámbito de lo político o se remitiera a ser un simple relato de acontecimientos. En el libro; *La revolución historiográfica*, Burke (1999) relata las producciones históricas que se hicieron desde el surgimiento de los Annales con Febvre, Bloch y Ariès, en donde aparece una historia orientada según los problemas; una historia comparada; la psicología histórica; la geohistoria; la antropología histórica, como es el caso de la historia de las mentalidades; la historia de los niños; la historia de las mujeres, entre otras. Annales, menciona Burke (1999):

Ha extendido el territorio del historiador a zonas inesperadas de la conducta humana y a grupos sociales descuidados antes por los historiadores tradicionales [...] y están vinculadas con el descubrimiento de nuevas fuentes y con el desarrollo de nuevos métodos para explorarlas (p. 109).

Con estas aportaciones cabría pensar en la necesidad de hacer una reestructuración en el tipo de historia que se enseña en las escuelas secundarias, con el fin de darle mayor cabida a la historia de la vida cotidiana. Ésta es importante ya que:

Se refiere a la evolución de las formas culturales creadas por los hombres en sociedad para satisfacer sus necesidades materiales, afectivas y espirituales [...] los problemas que atraen con preferencia al historiador de la vida cotidiana se centran en rupturas y continuidades de las formas de vida, el impacto sobre ellas de las crisis económicas, de los acontecimientos políticos, de la introducción de nuevas doctrinas o de la difusión de avances técnicos y descubrimientos, los procesos de asimilación e integración social y las tendencias segregacionistas (Gonzalbo, 2004, p. 15).

Tal definición nos permite ver que la historia de la vida cotidiana puede ser el centro de análisis de diversas etapas históricas. Es posible comenzar el tema de la Edad Media desde el estudio de la alimentación, las costumbres, las fiestas, o bien, el tema de la Colonia puede ser abordado desde las diversiones, la forma de vestir, las normas morales; estos asuntos quizá sean más atractivos para el alumno de secundaria, que sólo el cúmulo de fechas y personajes. Lo anterior no implica el abandono de otros aspectos de la historia, como los políticos, económicos y sociales. De hecho, por ejemplo, aspectos como las diversiones o la vida de los niños en distintas épocas, no pueden ser entendidos si no se explican las formas de organización social, económica y política.

La definición de Gonzalbo (2004) también nos habla de la vida cotidiana como vía para comprender los cambios que ha experimentado la sociedad en distintas épocas, la ruptura y la continuidad, los avances científicos; así como aspectos fundamentales para el desarrollo de nociones históricas, por ejemplo, el tiempo.

La historia de la vida cotidiana puede despertar el interés de los alumnos por el estudio de la historia, al saber que no sólo tienen que memorizar hechos históricos que ocurrieron hace muchos

años y muy lejos de aquí, y que carecen de sentido para el estudiante; quizá, el saber que al igual que él, sus antepasados se plantearon necesidades como las que tenemos en la actualidad, pero que la forma en la que las solucionaron respondió a la situación geográfica, económica, social y política en que vivieron.

METODOLOGÍA DE LA PROBLEMATIZACIÓN

Ahora me gustaría abordar la problematización desde el aspecto psicocognitivo, es decir, cómo concibe el aprendizaje y la enseñanza de la historia, cómo se asumen los roles del profesor y el alumno, y los pasos que sigue.

El planteamiento de problemas tiene fundamento en un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Para Carretero (2002) el constructivismo es el conjunto de ideas que el individuo construye a partir de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, de disposiciones internas, pero que en su mayoría dependen de una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre estos factores. El sujeto construye su propio conocimiento a través de la interacción consigo mismo, con los objetos y con los demás, no remitiéndose exclusivamente a la memorización de conceptos sino que va más allá, esto es, debe presentarse una significación para que puedan ser apropiados por el individuo.

Los principios en los cuales se basa el constructivismo son los siguientes:

- El sujeto que aprende es visto como un sujeto activo, que ocasiona su propio desarrollo, su evolución está en función de su capacidad, de la actividad, de lo social y de lo afectivo.
- En el proceso de construcción del conocimiento el maestro es el facilitador y mediador del aprendizaje, ya que los contenidos culturales son aprendidos con ayuda de otros. Supone, además, actividades, materiales y se logra por la significa-

ción, el involucramiento, la actitud, la motivación, las habilidades sociales, los conocimientos previos, de tal manera que el alumno aprenda a aprender.

- Para que el aprendizaje se produzca es necesario que exista una relación entre el contexto en el que se aprende con los contenidos y las experiencias de aprendizaje.
- Las actividades de aprendizaje deben partir de la vida cotidiana y generar un conflicto cognitivo en los alumnos, es decir, plantear problemas que pongan al alumno en una situación que lo motive a solucionarlo entre sus conocimientos previos y los nuevos referentes que se le han dado. El problema deberá estar en función de los niveles cognitivos de los alumnos, de tal manera que le permita buscar información que esté a su alcance y, al mismo tiempo, que provoque un estado de desequilibrio que lo impulse a dar soluciones y por lo tanto a generar nuevos aprendizajes (Carretero 2002).

Cada uno de estos principios: *a)* el alumno como sujeto activo, *b)* el profesor como mediador, *c)* el reconocimiento de ideas previas o experiencias de los alumnos para generar los conflictos cognitivos, *d)* las actividades que parten de la vida cotidiana. Son elementos que fundamentan la situación-problema.

Torp (1998) señala que el aprendizaje basado en una situación-problema propicia el desempeño de los roles siguientes.

1. Rol del docente. Diseña una situación-problema en función de las capacidades de sus alumnos, la cual sea capaz de despertar su interés; habilita a sus alumnos como investigadores del problema y es un guía y preparador del proceso de solución; evalúa los aprendizajes obtenidos a través de las soluciones que den los alumnos.
2. Rol del alumno. Son atraídos por la situación-problema que los intriga y participan en el proceso; se encargan de indagar la información requerida para solucionar el problema, al mismo tiempo que van autorregulando sus propios apren-

dizajes con el apoyo del docente; aplican sus aprendizajes y habilidades para la solución de los problemas produciendo su aprendizaje significativo.

De lo anterior, podemos decir que la enseñanza basada en el planteamiento de problemas supone una estrategia para conseguir el conflicto cognitivo en los alumnos, el cual le permitirá obtener aprendizajes significativos. En este proceso el profesor es el encargado de presentar el problema y verificar el proceso de solución, mientras que el alumno es el responsable de buscar la solución al problema a partir de sus propios referentes y con la indagación de otros, los cuales, en el caso de la historia, son las narrativas.

Una enseñanza basada en la problematización supone considerar los niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos, ya que en relación a éste se deberá diseñar la complejidad de los problemas. Este tipo de enseñanza tiene su razón en que tradicionalmente el profesor, al explicar conocimientos históricos ya acabados, impide que los alumnos puedan conocer la forma de cómo se llegó a ellos y, por lo tanto, que carezcan de significado.

Por ejemplo, cuando el profesor relata la Conquista de México, o explica las causas y consecuencias de la Revolución Mexicana, convierte esa narración en la única versión válida que el alumno se encarga de relatar.

Así, se requiere de una enseñanza que logre impactar en el proceso de aprendizaje de los alumnos en los tres elementos a que hace referencia Bruner (1998). El primero dice que debe haber una adquisición de nueva información que logre contradecir o sustituir lo que el individuo ya conocía; el segundo es la transformación del conocimiento con el objetivo de que trascienda y, por último, la evaluación para corroborar que la manipulación que se hizo de la información es la adecuada (Bruner, 1998). Lo anterior refiere que, en el caso de la historia, tendría que presentarse una información que logre desequilibrar los esquemas mentales que tiene el alumno acerca de algún conocimiento, a través de una interrogante

que le sugiera ir en la búsqueda de soluciones y al mismo tiempo ser guiado por el profesor.

La historia puede ser conocida tal como lo hace el historiador, por lo tanto el alumno, de acuerdo a sus posibilidades cognitivas, puede construir su conocimiento histórico a partir de una serie de narrativas acompañadas de preguntas que lo inciten a imaginar y a tratar de encontrar interpretaciones de la realidad en un espacio y tiempo determinados, y que a la par pueda establecer relaciones con su entorno y su cotidianidad. Es posible lograr estos requerimientos a través del planteamiento de una enseñanza basada en la problematización de la historia.

La problematización se ha definido como “una situación de aprendizaje en la que es necesario que exista un problema para resolver, una contradicción que superar, que haya un material para interrogarse a sí mismo y a los demás” (Dalongeville, 2000, p. 9). Este autor parte de la idea de que el profesor sea quien formule preguntas que lleven al alumno a investigar en distintas fuentes de la historia a fin de poder darle solución a dichas interrogantes y que conduzcan a una visión crítica de los hechos históricos.

Ahora bien, el problema como forma de enseñanza ha sido retomado en otras áreas del conocimiento, como el conocimiento del ambiente, pero éste evidentemente también es recuperable para el caso de la historia. Así, tenemos a Torp (1998), quien ve al problema como: “una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real” (p. 37), es decir, que las dificultades que se le presenten al alumno puedan partir de su propia realidad, de la historia que está viviendo, y que el problema le implique buscar esa realidad en el pasado.

Para Gargiulo (1990) el problema “consiste en una dificultad que no puede resolverse automáticamente [...] es toda situación que plantea una interrogante, una duda o dificultad” (p. 77). Éste tiene que ver con que la situación-problema no se trata de meras preguntas que pueden ser contestadas en el momento, sino que

las respuestas se encontrarán a lo largo de un proceso de investigación que requiere la búsqueda en fuentes, tal como lo ha definido Barell (1999), “un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida [...] es cualquier duda, dificultad o incertidumbre que se debe resolver de alguna manera” (p. 21).

Las fases que integran a la situación-problema son: *a)* el planteamiento del problema, *b)* los documentos de análisis o bien la narrativa y *c)* la solución del problema.

El planteamiento del problema ha sido ya definido como forma de acceso al conocimiento histórico. Alain Dalongeville (2000) le llama “la situación-problema”, la cual parte de la visión de que la historia es un conocimiento inacabado, que está en constante construcción y que, por lo tanto, se opone a la historia-relato en la que se presenta una historia dada como verdadera, misma que puede ser narrada por el profesor a los alumnos, pero impide un proceso de construcción crítica de la historia. “La situación-problema tiene la ventaja de poner en situación de investigación a los alumnos y tratar de encontrar lo verdadero, es decir, las contradicciones inherentes a una situación histórica y no sólo la verdad en el sentido trivial del término” (p. 9).

Lo anterior permite que la historia esté sujeta a la crítica y que pueda ser cuestionada por los alumnos bajo la coordinación del profesor, y que, desde luego, exija un trabajo de investigación y contraste de fuentes diversas, por ejemplo, el planteamiento de una situación-problema podría ser: ¿cuáles serían las dificultades que pudo haber vivido una esclava o esclavo durante la etapa de la colonia en la Nueva España, al acompañar a su patrón en las actividades de un día cotidiano? La fase siguiente es la búsqueda de las fuentes que permitan la solución del problema planteado, como documentos o narrativas históricas.

Tal como lo plantea Dalongeville (2000), y considerando las condiciones que se presentan en la escuela secundaria, se torna un tanto complicado que los alumnos tengan a la mano distintas ver-

siones de un hecho histórico o fuentes *ad hoc*, las cuales pueden ser tan especializadas que no es posible que sean codificadas por el alumno. Sin embargo, es factible acercar algunas narrativas sencillas y accesibles para los alumnos en las que puedan encontrar elementos que los ayuden a crear sus propias hipótesis o teorías. Así, para poder recrear el día cotidiano de un esclavo durante la Colonia en la Nueva España, pueden utilizarse relatos de la época, los cuales describan las actividades de los habitantes de la Nueva España (León, cit., en Gonzalbo, 2004).

A través de narrativas escritas es posible la información teórica de los hechos históricos. Bruner (1992) aborda la importancia de las narrativas, debido a que es la forma mediante la cual le damos significado a nuestra realidad, además de que es la manera en que hemos recibido el conocimiento legítimamente. Es por ello que resulta pertinente presentar a los alumnos narrativas de la historia que tengan una validez científica y que estén de acuerdo con las capacidades de comprensión del alumno. Éstas pueden ser construidas directamente por los historiadores, o bien previamente seleccionadas por el profesor, adecuándolas a las necesidades de los alumnos. Así, los alumnos reciben información que manipulan a través de la problematización y, de acuerdo con sus interpretaciones y conocimientos, pueden ir construyendo soluciones que los conducirán a la construcción del conocimiento histórico. Finalmente, el alumno tendrá que construir las soluciones a través de su propia narrativa y ese proceso interpretativo dependerá de sus referentes culturales y de su cercanía con la cotidianeidad. Por lo que los problemas que se planteen tienen que involucrar el presente y a los conflictos actuales de nuestras sociedades. Así lo señala Salazar (2005) haciendo referencia a Bruner:

En el proceso interpretativo tiene que haber necesariamente una serie de referencias conceptuales y culturales, un conocimiento previo que posibilite la interacción de las experiencias individuales con el arsenal de significados en que está implicada la cotidianeidad (p. 6).

Ahora bien, analizar narrativas implica que el alumno tenga habilidades no sólo para obtener información de manera superficial, sino que pueda ser capaz de examinar las creencias y valores que llevaron al historiador a escribir dicha narrativa y, al mismo tiempo, le permitan construir sus propias narrativas. La imaginación es la habilidad que le permite lograrlo, al igual que al historiador. Al respecto Topolski (2004) nos afirma que es necesario llevar al alumno a niveles de narrativa más profundos:

En el proceso de evocación de imágenes en la imaginación del lector (educando) por medio de la narrativa, no sólo estamos interesados en la activación de lo que ese lector (educando) sabe o se siente, sino, sobre todo, en enseñarle algo nuevo, que enriquecerá su imaginación, por lo tanto, con nuevos contenidos (p. 105).

La narrativa que le presentemos al alumno debe contener temas de su interés, así como aportarle referentes teóricos de los contenidos que se quieren abordar, pues de ello dependerá el tipo de imágenes que queremos formar en el alumno y la generación paulatina en él de una lectura más profunda de los textos hasta lograr que puedan emitir juicios propios.

Una vez que se ha revisado la información los alumnos pueden comenzar la etapa de formular hipótesis para dar solución al problema histórico planteado. Davis (1997) menciona que el resolver problemas implica que podamos aplicar principios y conceptos, “los conceptos se combinan para formar principios y los principios se usan para resolver problemas” (p. 291). No obstante, para el caso de la historia, estos principios y conceptos pueden ser sustituidos por los referentes que tienen los alumnos, los cuales con ayuda de las fuentes y del profesor podrán ser empleados de manera correcta, para evitar que se generen soluciones poco reales, por ejemplo, es común que cuando a los alumnos se les pida que organicen un menú para una fiesta durante la época de la Edad Media (Flores, 2006), éstos sean muy semejantes a los que se preparan en la actua-

lidad, o bien hacen referencia a alimentos que son de origen americano, como el maíz y la papa, entre otros. Sin embargo, no es un problema el que los alumnos mencionen estos ejemplos o que estén mal sus respuestas, lo importante es hacerles notar por qué ese tipo de soluciones no podría ser posible.

Para que una solución pueda ser guiada de forma pertinente, Davis (1997) sugiere plantear varias soluciones, ofreciendo los recursos necesarios para arribar a ellas. También considera como un elemento fundamental en la solución de problemas que el profesor “enseñe al alumno a evaluar las soluciones potenciales y a seleccionar de entre ellas las que tienen [...] mayor oportunidad de éxito” (p. 295).

Vemos pues que la solución de problemas es la propia situación, ya que el hacer que los alumnos se coloquen en un momento y espacio determinado, como si lo estuvieran en realidad, les hace apropiarse del problema. Tal proceso de simulación “intenta presentar las condiciones del problema en la forma más cercana a la vida real [...] el alumno obtiene la retroalimentación mediante canales naturales como si se encontrara en la situación real” (Davis, 1999, p. 304).

Durante esta etapa también se presenta el momento en el que el alumno formula preguntas, interroga a las fuentes y conversa con el profesor y los demás compañeros acerca de las posibles soluciones. Finalmente, las respuestas que se ofrecen son evaluadas y discutidas en el grupo para llegar a una conclusión.

Así, podemos concluir que la problematización es una estrategia que persigue la construcción de aprendizajes por medio del planteamiento de preguntas que conducen al análisis y reflexión de los alumnos. Para el caso de la enseñanza de la historia, ella supone plantear preguntas que obliguen al alumno a situarse en algún momento histórico y recurrir a fuentes o a narrativas históricas para la búsqueda de la solución. Además, las fuentes históricas y las narrativas deben contener aspectos de la vida cotidiana.

El planteamiento de una estrategia basada en la problematización puede ser retomada por los profesores sin desconocer las

propias estrategias que ya poseen, basta con cambiar el sentido de plantear preguntas y conducir al alumno para que él sea quien construya las soluciones por medio tanto del libro de texto como de la exposición oral del maestro e, incluso, utilizando otras fuentes.

REFERENCIAS

LIBROS

- Barell, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1992). *La educación puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Burke, P. (1999). *La revolución historiográfica francesa*. Barcelona: Gedisa.
- Davis, R. (1999). *Diseño de sistemas de aprendizaje*. Un enfoque del mejoramiento de la instrucción. México: Trillas.
- Domínguez, J. (1997). El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En Carretero, M. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (1991). *Procesos de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Dalongeville, A. (2003). Los desafíos de la didáctica de la historia hoy. *Aportes europeos y nuevas perspectivas*. En VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México: Comie.
- Gargiulo, R. (1990). *Didáctica operatoria de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Braga.
- Gonzalbo, P. (2004). *Historia de la vida cotidiana en México I. Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España*. México: FCE.
- Flores, F. (2006). *El aprendizaje de la historia a través de la situación-problema en un contexto cooperativo*. Tesis de Maestría. México: UPN.
- Ricoeur, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Ediciones encuentro.
- Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿... y los maestros qué enseñamos por historia?* México: UPN.
- Salazar, J. (2005). *La narrativa histórica en su dimensión educativa. Tesis de maestría*. México: UNAM.
- Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En Carretero, M. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Torp, L. (1998). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Trepat, C. (1999). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.

OTRAS FUENTES

- Dalongeville, A. (2000). *La situación problema en la enseñanza de la historia. Formación en la práctica*. Documento interno del Cinvestav-IPN. México.

**LOS SABERES DEL PROFESOR DE SECUNDARIA
DE HISTORIA IMPLICADOS EN EL USO
Y ELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

*María del Carmen Chávez Becerra*¹

DE DÓNDE PARTIÓ LA INVESTIGACIÓN

*Yo tengo planeado hacer una carrera en Actuaría, que son
matemáticas avanzadas, entonces la pregunta: ¿a mí para qué
me va a servir saber qué pasó en Vietnam en 1960?*

Si yo voy a estar viendo números.

Alumno de segundo año de secundaria
entrevistado para la investigación en el 2006.

¿A mí para qué me va a servir la historia? Esta es una pregunta común que se hacen niñas, niños, adolescentes e incluso adultos. Tan contundente expresión de escepticismo nos obliga a cuestionarnos sobre ¿qué estamos haciendo los maestros en el aula para que los escolares demeriten de tal forma la enseñanza de la historia?

¹ Egresada de la Maestría en Desarrollo educativo, línea: La historia y su docencia. Universidad Pedagógica Nacional.

¿Qué mensajes conllevan nuestras acciones? ¿Es necesario cambiar o reorientar las formas de trabajo cotidiano en el aula, así como los sentidos que los docentes confieren a sus acciones para hacer de la enseñanza de la historia una experiencia significativa para los alumnos? ¿Cuáles son los cambios que habría que plantear?

Estos cuestionamientos no son nuevos, vienen germinando junto con la construcción de respuestas desde los años 80. De tal forma, a lo largo de las últimas décadas los especialistas han diseñado propuestas innovadoras sustentadas en principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza de contenidos histórico-sociales. También ha florecido la idea de cambiar las prácticas docentes cotidianas, todo ello sin tener pleno conocimiento sobre lo “nuevo” y lo “viejo”.

La investigación no se concretó a averiguar de manera general qué sucede en el aula, sino que partió de la inquietud específica sobre la forma en que es enseñada la historia. De acuerdo con Trepát (1999), tomamos como punto de partida el hecho de que, a pesar de la existencia de loables propuestas alternativas, la enseñanza de la historia aún no ha podido vencer de manera convincente la tendencia al enciclopedismo. Otro de los problemas sobre la historia es que, en el mejor de los casos, es vista sólo como una forma de probar la existencia de erudición (Prats, 2001), como sinónimo de cultural, lo cual conlleva a que la manera de constatar el conocimiento histórico sea el recordar fechas, datos, nombres, batallas, lugares, etcétera.

Este tipo de características atribuidas a la enseñanza de la historia se desarrollan en el aula, donde la materia es considerada aburrida, memorística, poco útil, no significativa, etcétera. Hasta ahora, por lo general, la solución posible para cambiar esa visión, tanto en México como en otras partes del mundo, ha sido elaborar propuestas diferentes y materiales didácticos que pretenden lograr una transformación significativa de su enseñanza. Sin embargo, a la fecha los resultados no son los deseables pues este ámbito sigue siendo acaparado por la existencia de las mismas características que

han pretendido superar la historia de bronce, el tradicionalismo positivista en la forma de enseñar la asignatura, etcétera.

Así, partiendo de estos problemas, surgieron las preguntas siguientes: ¿qué pasa realmente en el aula?, ¿los profesores siguen privilegiando los sentidos enciclopédicos?, ¿cómo enseñan los maestros la materia de historia?, ¿ellos continúan siendo tradicionalistas o son conductistas?, ¿qué buscan en esta materia?

Este es el contexto en el que se ubicó la presente investigación. Creemos que aún falta mucho por conocer sobre las prácticas escolares, pero resulta más apremiante explorar los sentidos que los docentes confieren a sus acciones. Es por ello que decidimos construir nuestro objeto de estudio en torno a los saberes que los docentes ponen en juego específicamente al seleccionar y utilizar materiales didácticos.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo fue una investigación cualitativa con una perspectiva etnográfica. La etnografía logra reconstruir y describir culturas, formas de vida, organizaciones sociales, etcétera. Aplicada al ámbito de lo educativo es una herramienta invaluable para constatar la manera en que “el aula transmite la cultura y los conflictos culturales” (Sandín, 2003, p. 124).

Adentrarnos a las prácticas escolares permite percibir las múltiples relaciones que se dan en el aula entre los alumnos, profesores, instituciones, modelos educativos y contextos, entre otros. Así, éstas pueden ser vistas en su problemática real, sin ser matizadas por los discursos desde el poder o la versión de las instituciones oficiales, sino en lo cotidiano, en la realidad escolar, para así poder registrar lo no documentado, es decir, “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente; es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación” (Rockwell, 1986, p. 16).

La etnografía educativa permite escuchar a los otros, así como arribar a descripciones y a la elaboración de la teoría de la realidad

en las aulas, construyendo conceptos que surgen en lo cotidiano. Brinda conocimientos trascendentales para los asuntos educativos “la etnografía aporta [...] las descripciones de procesos cotidianos que se dan en las escuelas” (Rockwell, 1986, p. 20).

A través de la etnografía es posible recuperar los saberes cotidianos que integran a su vez los docentes, los cuales reflejan que “no es discurso normativo sino el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro” (Rockwell, 1986, p. 20). Los elementos que forman el saber docente van más allá del aula, tienen un toque histórico y social que los maestros expresan en su práctica. Esta herramienta metodológica nos lleva a “conocer lo desconocido, documentar lo no documentado, escuchar y ver al otro, en el sentido de “reconstruir lo observado a la luz de conceptualizaciones posteriores más elaboradas que las que surgieron en el momento inicial” (Rockwell, 1987, p. 8).

Así, dicha herramienta metodológica involucra estar en el campo de la acción educativa, “implica también un trabajo analítico detallado de lectura, y relectura de registros, de ir encontrando en el mar de observación y entrevistas [...] que cobran significado y coherencia al irse articulado” (Sandoval, 2000, p. 26).

En esta investigación no se evaluaron ni juzgaron los saberes del docente, ya que los propósitos fundamentales fueron: *a*) documentar y comprender los conocimientos de éste con respecto a la enseñanza de la historia y su relación con el material didáctico en condiciones reales del aula y *b*) identificar las preocupaciones del docente sobre la enseñanza de la historia y hallar lo que buscan en los materiales didácticos.

Todos los saberes que reflejan los maestros son trascendentales, son palabras construidas a través del tiempo y de significados actuales, creándose así un diálogo único entre el pasado y el presente que permite observar una realidad desde otro espacio cada vez que es explorada. A través de esa conversación y razonamiento se genera un conocimiento único que no está en los libros sino que se construye en el acontecer diario en el aula, por ejemplo, frente a la inexisten-

cia o ineficacia de algo similar a algún manual titulado: ¿Qué hacer cuando un grupo es rebelde?, en los hechos reales y cotidianos el maestro implementa toda una serie de estrategias para controlar al grupo conflictivo, resolviendo el problema con base en sus saberes y experiencia, ya sea pasando a un chico a escribir al pizarrón, guardando silencio hasta que el grupo se tranquilice, pasar lista con voz baja, empezando el dictado de algún texto, etcétera.

En resumen, la investigación tomó como guía metodológica la visión etnográfica que sustentan los estudios realizados por Rockwell y Mercado (2003), quienes señalan la acertada proposición: “no hay descripción posible sin conceptualización y análisis teórico, ni elaboración teórica sin confrontación con la documentación de la realidad” (p. 62). Cabe mencionar que, los estudios realizados por estas autoras han abordado el estudio de la vida cotidiana en el aula y de los saberes docentes a nivel de primaria; así, este trabajo abre caminos hasta ahora no andados en la medida en que se tomó como objeto de estudio específicamente lo que sucede en las secundarias y cómo son utilizados los materiales didácticos sobre historia en éstas.

LAS ESCUELAS DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN

La indagación se realizó durante el ciclo escolar 2005-2006 en dos secundarias del Distrito Federal (Secundaria N° 06 Carlota Jaso y Secundaria N° 10 Leopoldo Ayala), las cuales fueron elegidas en virtud de la buena disposición mostrada por los directivos para permitirnos ingresar a la institución a realizar las entrevistas y observaciones.

En dicho periodo se eligieron a cuatro de ocho maestros que trabajaban en ambos turnos. Debido a los horarios de los que se disponía para el levantamiento de la información, este proceso se realizó con tres maestros del turno vespertino y sólo una maestra del matutino.

La investigación nos acerca a la realidad cotidiana de cuatro docentes que imparten la materia de Historia. Si bien la muestra empírica es pequeña, es necesario recordar que: “a partir de los conocimientos extraordinariamente abundantes que el etnógrafo tiene de cuestiones extremadamente pequeñas, (es factible que) aborde interpretaciones más amplias y haga análisis más abstractos” (Geertz, 2001, cit., en Rosales, 2005, p. 13).

Vemos pues que en etnografía las escalas pequeñas permiten la observación y la documentación de situaciones y procesos concretos, están limitadas en el tiempo y el espacio, son el universo natural de este tipo de investigaciones (Rosales, 2005). Poder asimilarlos, permitirá encontrar respuestas, ya que si bien el docente es un sujeto que construye su conocimiento, también sus saberes son “construcción histórica y colectiva, un producto social y cultural desarrollado en la dimensión de la vida cotidiana” (Mercado, 2002, p. 37).

El material empírico consistió en un cuestionario que indagó sobre el perfil de los docentes de Historia y su punto de vista con respecto al material didáctico y a la historia. Partiendo de estos resultados elegimos a los profesores que nos ayudarían a la investigación.

La entrevista inicial permitió un primer acercamiento con su práctica y la utilización del material didáctico, a partir de estos resultados volvimos con una segunda entrevista, diseñada para cada maestro con respecto al uso del material didáctico.

De manera posterior, se entró al aula, llevando a cabo 25 observaciones de las clases de los cuatro profesores, las cuales fueron hechas al azar, mediante la elección de un grupo por grado, dos se realizaron en el salón de computación (red escolar).

Al terminar de revisar las observaciones, cuando el ciclo escolar estaba por concluir, se realizó la última entrevista a los maestros, la cual fue diseñada después de haber atestiguado el trabajo en el aula. Finalmente, se decidió entrevistar a los alumnos de los grupos observados; levantándose 21 entrevistas con respecto al trabajo con los materiales didácticos y sus maestros.

Para poder reconstruir por completo los temas que se analizaron y el uso que los profesores le dan a los materiales didácticos, contamos con otro tipo de elementos como cuadernos de apuntes de los alumnos y demás material anexo que se utilizó en las sesiones observadas (exámenes, fotocopias, mapas, poemas, lecturas adicionales, maquetas y el CD de las actividades que hicieron en PowerPoint).

El análisis del material empírico (cuestionario, observaciones, y entrevistas) permitió percibir el trabajo que elaboran los maestros con el material didáctico y los saberes construidos sobre los materiales que utilizan para solucionar problemas que surgen en la cotidianidad del salón de clases. Se parte del supuesto de que los saberes que los maestros tienen con respecto al material didáctico permiten observar su conocimiento respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en la medida en que dicho material no tiene como objetivo principal el entretenimiento de los alumnos, sino que está lleno de una serie de estrategias y objetivos para apoyar la enseñanza específica de la asignatura.

El análisis de los cuadernos nos permitió reconstruir los momentos de la clase, así como identificar todos los tipos de materiales que ayudan a interactuar a los alumnos con los contenidos de la historia, ya que no son sólo cuadernos, sino copias elaboradas por los maestros, mapas y maquetas lo que hacen en red escolar, tanto los alumnos como los maestros, este trabajo elaborado por los alumnos es el reflejo de lo que los profesores entienden por la enseñanza de la historia y la posibilidad de entrar en sus saberes con respecto al material didáctico.

AL TERMINAR LA INVESTIGACIÓN SE LLEGÓ A LAS CONCLUSIONES SIGUIENTES

La realidad siempre rebasa los supuestos. Mirar a los otros permite entender la construcción de su conocimiento y del contexto en que se desarrollan. Al finalizar la investigación surgen nuevas preguntas

y retos para los investigadores de la práctica docente, pero también brinda respuestas a las cuestiones que originaron la indagación.

El punto de partida estaba constituido por la añeja y enraizada idea de que la enseñanza de la historia posee diversos problemas, entre ellos: *a)* es de carácter enciclopédico, *b)* los profesores otorgan a la memorización un peso fundamental en la demostración del aprendizaje y *c)* sigue un enfoque tradicionalista o conductista.

El trabajo demostró que los profesores tienen otra visión con respecto a la enseñanza de la historia. Ellos comprenden perfectamente que utilizar estrategias para fomentar sólo la memorización ya es obsoleto. Las reformas, cursos de actualización y propuestas que buscaron para modificar la enseñanza de la historia han dado frutos, aunque no tan profundos y súbitos como algunos desearían, sino más bien paulatinos, acompasados. La resistencia al cambio, característica muy generalizada en los seres humanos, deja sentir su peso en el ámbito de la enseñanza.

La investigación con los profesores reflejó modificaciones tanto en su práctica cotidiana como en sus pensamientos, ideas, teorías, el uso que le dan al material didáctico y alrededor de todos sus conocimientos al dar su asignatura.

Asimismo, el análisis demostró que para los maestros el principio conductista de reforzamiento aún está presente en sus prácticas; sin embargo, dicho reforzamiento tiene sus variantes al incorporar elementos que se manejan en el constructivismo, la idea de que el aprendizaje no es una copia sino una construcción del sujeto, en el caso de sus alumnos, permite una diferencia en la concepción de enseñanza-aprendizaje.

El problema radica en que los profesores aún no discernen claramente cuáles son los procesos mediante los que los alumnos construyen su aprendizaje. Saben que muchos de los ejemplos o analogías que se hacen en la historia son por medio de los esquemas del alumno, pero ahí se quedan, no siguen el procedimiento cognitivo en donde la nueva información se acomoda y modifica

los esquemas preexistentes, es decir, no se realiza el proceso de ponderar y reforzar el conocimiento que el alumno tiene de tal forma que éste pueda ser incrementado cualitativamente.

Por ejemplo, en una de las clases observadas hubo chicos que participaban aportando información sobre sucesos de actualidad, pero aunque se hizo referencia a ello, la maestra no los retomó para continuar trabajándolos dentro del salón. Así, los comentarios de los muchachos quedaban en sólo un instante de reflexión sin ser explotados como información viva, factible de vincular el presente (expresado en esos comentarios) con el pasado contenido en el tema de estudio que la profesora estaba abordando, lo cual, entre otras cosas, podría favorecer que los alumnos matizaran, modificaran o incluso abandonaran algunos de los esquemas con los que se acercan a la reflexión sociohistórica.

El profesor tiene claro que ya no puede trabajar como antes, por lo cual es necesario que incluya estrategias, objetivos y metas diferentes. Bajo esa perspectiva, un momento central es cuando el docente debe seleccionar el material didáctico que utilizará en su curso; sin embargo, la conciencia del profesor sobre que debe hacer algo para lograr el interés de los alumnos por la materia de Historia se enfrenta a un obstáculo ineludible: el proceso de acreditación que sigue sostenido por las bases de siempre, en donde la memorización juega un papel central. Lo que explica que los maestros no abandonen por completo tanto estrategias como materiales didácticos que fomenten ese tipo de aprendizaje, pues, al final de las cuentas, sus alumnos deberán salir airosos al enfrentarse a exámenes tradicionales diseñados por las instituciones.

Entonces, el profesor no ve al material didáctico como un simple objeto que le auxilia para que la materia que imparte sea más agraciada, sino como puentes que salvan el abismo de la enseñanza y el aprendizaje. Los materiales son recursos que, si bien en un primer momento le ayudan impartir su clase, constituyen una pieza fundamental del proceso de enseñanza, pues están cubiertos de significados, expresando estrategias, metas y objetivos específicos se-

gún se conciba al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Estos materiales son la parte concreta en la que llegan a los alumnos todos los contenidos, información y fines de la historia.

La selección y el uso del material didáctico es un saber complejo, en el cual los docentes ponen en juego todos los conocimientos que han desarrollado de manera personal con su preparación profesional, pero también con los ecos de voces pasadas y su vida como estudiantes, ejemplos que han pasado de generación en generación, ya que a ser maestros se aprende en la práctica, así como todos los elementos que ayudan a solucionar los problemas a los que se enfrentan de manera cotidiana en el aula.

Dentro de los saberes que utiliza el profesor para la elección y uso del material didáctico están los de los alumnos y las características del grupo en general.

De manera particular los profesores tienen conciencia de que los alumnos presentan diferentes grados de madurez, que están en una etapa que consideramos de grandes cambios (la adolescencia) y lo que ésta significa tanto en transformaciones físicas como psíquicas. Así, cuando los maestros eligen el material tratan de que éste sirva para que el alumno se sienta involucrado y participe en clase, ya sea contestando respuestas que se le hayan hecho o, incluso, construyendo un material propio.

Respecto al grupo, generalmente el profesor busca materiales que permitan el involucramiento de todos los alumnos, de acuerdo a las características de la mayoría, si ésta es reflexiva, en ocasiones el maestro no ocupa mucho material, ya que prefiere promover la participación de los alumnos alrededor de algún hecho histórico puesto a discusión. Otras veces, en las que el nivel participativo es reducido, recurre a métodos que considera obsoletos, como el dictado, para que el grupo permita el desarrollo la clase.

Su conocimiento sobre el trato con los grupos le permite poder discernir qué tipo de material deberá utilizar con cada uno de éstos. Este punto es muy importante, pues en él se basa para poder planear y, por ende, realizar una selección minuciosa del material

que utilizará. Es obvio que la actividad cotidiana con el grupo le irá señalando los ajustes requeridos tanto en las estrategias didácticas como en el material utilizado.

La concepción que los profesores tienen sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia se refleja en el momento de elegir el material didáctico. Para ellos la Historia es una asignatura relevante que se puede (y debe) auxiliar de otras ciencias y que, además, permitirá al alumno reflexionar sobre el pasado del hombre en aras de conocer aspectos que le servirán para entender el presente y, por tanto, comprender problemáticas actuales.

Partiendo de una definición general de la historia como la ciencia que estudia al hombre en su totalidad, la cual debe interpretarse y ser reflexionada, los profesores recurren al uso del cuestionario tratando de que las preguntas –tanto fácticas como más abiertas, dirigidas al análisis de los hechos históricos– motiven al alumno a acercarse y profundizar en el discurso histórico que estén abordando. De tal forma, el material didáctico se constituye para ellos en un objeto que puede ser capaz de llevar a los alumnos al análisis de aspectos concretos o, incluso, a un conocimiento abstracto.

Algunos profesores tienen ideas desarrolladas alrededor de que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia la construcción y/o acceso al conocimiento se logra si los alumnos logran poner en juego los cinco sentidos. Además, sostienen que al manipular el conocimiento los alumnos lo aprenden, por lo cual es indispensable que lo plasmen por escrito, de ahí que los impulsen a realizar ese tipo de materiales, mismos que al final del curso se constituyen en pruebas y huellas de lo trabajado por el alumno de manera cotidiana durante todo el ciclo escolar.

El reforzamiento o fortalecimiento de contenidos aún es una estrategia utilizada por los profesores para ver de forma inmediata si los chicos están aprendiendo y si los materiales didácticos están cumpliendo con su misión. Así, al ser una constatación inmediata, el maestro no sólo evalúa la memoria, sino también otro tipo de construcciones y aprendizajes expresados en la capacidad de sacar

conclusiones, identificar las ideas principales, los niveles y calidad de la participación de los alumnos, etcétera.

El profesor está en la búsqueda constante de materiales didácticos. Este es un camino que va aprendiendo con la práctica en su realidad cotidiana y que ha heredado de las voces de otros profesores, es un conocimiento histórico y dialógico. El material didáctico es más que un simple objeto, es un instrumento que le permite llevar el conocimiento de los contenidos al alumno, razón por la que demuestra interés en conocer materiales didácticos y analizarlos para conocer cuál le puede ser útil en las clases de Historia.

LOS MATERIALES Y LAS SUGERENCIAS

Después de haber analizado lo que ponen en juego los profesores al elegir y usar los materiales didácticos, es posible pensar en algunas sugerencias para afrontar la elaboración de material didáctico en la asignatura de Historia a nivel secundaria.

La primera recomendación apunta a que a través de guías de trabajo, propuestas o materiales se cultive la concepción de cómo aprenden los alumnos, con ejemplos claros, lenguaje sencillo y sugerencias acerca de qué es lo que se quiere obtener de ellos con los ejercicios que se están proponiendo. Se trata de proporcionar herramientas al maestro para que entienda, de forma concreta, la construcción cognitiva que realiza el alumno, ya que por lo regular podemos encontrar propuestas muy bien elaboradas en las que no se logra dar ese salto hacia la comprensión de cuáles son los procesos específicos que viven los alumnos para obtener un aprendizaje significativo, para lo cual es fundamental reconocer y utilizar todo el bagaje que los alumnos poseen. Enfatizamos lo anterior, ya que, por lo general, cuando se llega a hacer mención sobre la necesidad de utilizar el conocimiento previo de los alumnos, esto se limita a la presentación de un comentario mínimo o una reflexión pequeña acerca de que ese factor podría llevar a formar el proceso del aprendizaje constructivista.

Los profesores de secundaria no cuentan con el libro del maestro de Historia, de ahí la necesidad de elaborar una guía que conjuntara a la ciencia histórica y la didáctica, con la cual el profesor podría reflexionar sobre el significado de la historiografía, las nociones históricas, la posibilidad de un aprendizaje constructivista dentro del ámbito de la historia, etcétera. Así, se requiere de la utilización de ejemplos claros y materiales que puedan ser usados en el aula durante esos pocos minutos disponibles para trabajar con la historia.

Ahora bien, es por demás alentador saber que el profesor sigue buscando la solución a los problemas de la enseñanza aprendizaje de la historia, pues están plenamente conscientes de lo problemático de asumir, comprender y construir en los alumnos conceptos como, por ejemplo, *tiempo histórico*. En este sentido es significativo que traten de salir al paso de esta problemática echando mano a sus propias colecciones de material didáctico, siempre y cuando tengan claro que el uso de dichos materiales debe ser en conjunto con sus alumnos y no deben limitarse a dárselos para ver qué hacen.

Las propuestas deben ayudar a enriquecer la teoría que los docentes ya tienen sobre la enseñanza de la historia, siguiendo una metodología comprensible sobre lo que es y cómo se construye el conocimiento histórico. El reto es grande. Lo primero que debe atenderse es que el maestro, aunque posee un determinado conocimiento histórico, no es historiador; lo segundo, que el conocimiento que éste adquiera debe tener las características necesarias para poder ser construido en los alumnos con quienes trabajará.

Otros aspecto, no menos difícil de asumir, debido al peso ideológico que la historia posee dentro de la currícula escolar de la educación básica, se refiere a la necesidad de perderle respeto al currículo, esto es, dejarlo de ver como un ente construido por dogmas, para avanzar hacia una comprensión sobre la flexibilidad de los temas.

Finalmente creemos que sería importante incluir en las escuelas normales, o en los cursos de actualización, una asignatura de elaboración y análisis de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la historia, los cuales sean construidos con bases psicopedagógicas.

gicas constructivistas y utilizando la historiografía reciente, de tal forma que de verdad sean adecuados en una innovación de la enseñanza histórica, ya que no sólo se trata de hacer materiales bonitos, diferentes o que usen los aportes de las nuevas tecnologías, sino que las estrategias que los recubran sean claras para llegar al constructivismo en el aula.

REFERENCIAS

LIBROS

- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Mercado, R. (2002). *Los Saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nodo (coord.) (2001). *Elaboración y selección de materiales para la enseñanza de la Historia de Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Rockwell, E. (1987). *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: DIE-Cinvestav.
- Rockwell, E. (coord.) (2001). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE- Cinvestav.
- Rosales, R. (2005). *La educación cívica y los saberes docentes. Un estudio en la escuela primaria*. Tesis de Maestría. México: DIE-Cinvestav.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Trepát, C. (1999). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctica*. Barcelona: Graó.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Prats J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española (en línea). *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (5) Recuperado 2005, 20 enero, de www.saber.ula

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LOS TEXTOS ESCOLARES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Víctor Gómez Gerardo¹

INTRODUCCIÓN

Los libros de texto o manuales escolares utilizados por alumnos en diferentes momentos son una buena fuente para acercarnos a los contenidos que se pretenden enseñar, así como a los métodos propuestos en los mismos. El propósito de este trabajo es revisar diversos libros de geografía utilizados en varios países latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XIX.

A partir del análisis de dichos libros podemos conocer los avances en la disciplina y los contenidos que los autores ponen al alcance de los escolares, así como los métodos propuestos para la enseñanza y aprendizaje de la geografía en los primeros años. La elección de los textos estuvo condicionada por la localización del material, ya que es importante señalar que no son abundantes los ejemplares que han sobrevivido hasta nuestros días, por lo que una primera dificultad para el estudioso del tema es la localización de los mismos.

¹ Docente investigador adscrito al cuerpo académico: Historia, cultura y educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Para el estudio de los libros de texto hemos tomado como referencia los trabajos realizados en Francia por Roger Chartier (1995), Anne-Marie Chartier (1994) y especialmente los textos de Choppin (1992 y 1998) sobre manuales escolares (Chartier, 1995; Chartier y Hébrard 1994; Choppin, 1992 y 1998). Asimismo, para México los trabajos coordinados por Lucía Martínez Moctezuma nos permitieron acercarnos a nuestros objetos de análisis (2001 y 2004) (Martínez, 2001 y 2004).

¿PARA QUÉ SE ENSEÑA GEOGRAFÍA?

Los autores de los diferentes textos escolares utilizados en la segunda mitad del siglo XIX, se refieren a la importancia de la enseñanza de la geografía en la escuela elemental quienes, sobre todo, señalan el carácter utilitario de la misma. La idea más repetida es sobre la relevancia de conocer las dimensiones, ubicación y riquezas del suelo patrio. Eduardo Noriega (1898), en su libro *Geografía de la República Mexicana*, anota:

El estudio geográfico de un país, es el medio único para adquirir el perfecto juicio de sus elementos de vida y riqueza, y á esta circunstancia se debe que mientras más culto es un pueblo, más son los diversos tratados de geografía con que cuenta y que proporcionan á propios y á extraños, todos los datos necesarios para llegar al conocimiento exacto de la producción agrícola é industrial, riqueza minera, propiedades de las tierras, vías de comunicación y demás circunstancias que concurren á formar la riqueza pública y privada (p. 6).

Asimismo, el autor advierte sobre la necesidad de dar a conocer la verdadera situación del país, usando los datos más recientes, describir sus “lugares, costumbres, ciudades, caminos de fierro, curiosidades naturales y, en fin, todo aquello que se relaciona con la ciencia geográfica” (p. 6).

Además de la información que proporciona la disciplina, también se señala la importancia del estudio de la geografía en relación con otras ciencias; Juan B. Guim (1891) en el *Compendio de geografía universal* afirma que su estudio posibilita la formación de una idea rápida de la historia de un país, además de dar a conocer de manera simple las características presentes de las naciones o ciudades.²

El desarrollo de los medios de comunicación en la segunda mitad del siglo XIX, así como los ferrocarriles y buques de vapor, acortaron las distancias y fomentaron el comercio, asimismo la prensa y el telégrafo llevaron noticias de un lugar a otro, por lo que creció el interés sobre los conocimientos que puede dar la geografía:

Hoy pueden visitarse en pocos meses naciones tan distantes, que hace 50 años, habría parecido poca la vida de un hombre para llegar á recorrerlas. En tales circunstancias, notable y aun ridículo sería, en una sociedad medianamente culta, que una persona no conociese ni aun las nociones generales de la Geografía; y ¿qué sería, si esa misma persona ignorase aun la de su propio país? (F. F., 1862).

En los ejemplos anteriores podemos observar que los autores pretenden que los alumnos conozcan los espacios geográficos de sus diferentes países para conocer las particularidades de los mismos, destacando siempre la grandeza y el potencial de los recursos humanos y naturales que poseen. En este sentido la Geografía, al igual que la Historia, desempeñaban un papel ideológico en la formación del sentimiento nacionalista de los escolares que acudían a los establecimientos educativos en la segunda mitad del siglo XIX.

² Este texto fue una adaptación para los países americanos del *Catecismo de geografía de Ackermann*, el cual circuló en lengua española desde principios del siglo XIX.

DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

En los prólogos y advertencias de los textos escolares dirigidos a los profesores, encontramos la posición de los autores sobre las dificultades y ventajas que presenta la disciplina. Antonio García y Cubas (1869) en su *Curso elemental de geografía universal*, señala:

El estudio de la Geografía es de tal importancia, que solamente puede ocultarse á las personas de nula capacidad, quienes la miran con indiferencia y menosprecio. La Geografía, por otra parte, no es una ciencia árida; deleita y recrea la imaginación, al mismo tiempo que desarrolla y alimenta el entendimiento y lo pone en disposición de poder admirar y apreciar, tanto á la inagotable y pródiga naturaleza, que viste á nuestro planeta con sus ricas galas, como á los misteriosos arcanos del Universo (p. 12).

La existencia de libros de geografía escritos para otras naciones, con algunas adaptaciones para México, llevaron a García Cubas a criticar dichos textos, ya que considera que no son los propios para la enseñanza de la disciplina a nivel nacional, por lo que defiende la necesidad de elaborar los libros de texto en el país “adaptándolos a nuestros métodos de enseñanza” (García y Cubas, 1869, p. 12). Desafortunadamente no señala cuáles son los métodos de enseñanza a los que hace referencia.

Por su parte, Alberto Correa (1885) en su libro *Geografía de México* señala las ventajas que presenta el estudio de la Geografía universal en la escuela primaria: es el más ameno para los niños, despierta su inteligencia y aviva su curiosidad natural, no requiere mucho esfuerzo, ya que la adquisición de los conocimientos geográficos no precisa de mucho esfuerzo intelectual, y sugiere:

Nada más conveniente en una escuela, que alternar el monótono aprendizaje de la escritura, los áridos problemas de la aritmética y los metafísicos preceptos de la gramática, que tanto cansan y fatigan a los niños, con las sencillas y entretenidas lecciones de la Geografía. Pero si útil es la ense-

ñanza de este ramo bajo esos puntos de vista, interesante por demás es en sí mismo el conocimiento del planeta que habitamos, pareciéndonos superfluo recordar, que la minería y la agricultura, la industria y el comercio, tienen necesidad de su estudio, y que las relaciones de la gran familia humana, serían imposibles, ignorándose en cada pueblo la existencia de los demás (pp. 3-6).

En vista de lo anterior, Correa afirma que la pedagogía moderna colocó el estudio de la Geografía entre las asignaturas indispensables en la instrucción elemental, por lo que califica de natural que todas las naciones procuren difundir entre sus habitantes su geografía particular.

Recomienda que en la escuela primaria sólo se enseñen las generalidades geográficas de la República, dejando para los textos de instrucción superior o para las obras de consulta la descripción particular y detallada de cada uno de los estados (Correa, 1885).

Como ya se señaló, para Correa la enseñanza de la Geografía era entretenida y sencilla, sin embargo, Pedro González, autor de la *Geografía elemental del estado de Guanajuato*, pensaba de manera diferente, ya que consideraba que el estudio de la Geografía era difícil para los alumnos en las escuelas. La dificultad la atribuía a la forma como ésta se les presentaba: de una manera abstracta, sin método racional, como una lista árida de nombres. González (1905) no critica el contenido de la asignatura sino cómo se enseña en la escuela, ya que considera que se presenta “desprovista de ese encanto que para los niños tiene lo desconocido cuando se sabe despertar en ellos la atención” .

Para el autor la Geografía es una materia que no sólo proporciona conocimientos sino que también desarrolla diversas facultades mentales por los diversos ejercicios que pueden llevarse a cabo:

Es pródiga en ejercicios de lenguaje (cuestión importantísima); inclina a los alumnos al estudio de la naturaleza; atiende a la educación estética por la admiración que despiertan en nuestro espíritu las obras de la misma y

las creaciones del arte, y afirma en el individuo el sentimiento del patriotismo bien entendido.

El investigador recomienda dejar de lado la enseñanza seca y abstracta y, en su lugar, realizar descripciones animadas y embellecidas por imágenes brillantes y pinturas vivas; también afirma que si el estado es conocido será más amado por sus habitantes (pp. 37-38).

MÉTODOS DE ENSEÑANZA

El texto escolar a diferencia de otros libros está organizado tomando en cuenta su vocación pedagógica, es decir, el autor muestra preocupación por poder transmitir un conocimiento a través del escrito. Una de las formas más utilizadas en el período estudiado era presentar las lecciones con base en preguntas y respuestas, como en el catecismo cristiano, el cual heredó el nombre a libros de diversas disciplinas.

Son innegables los orígenes religiosos de este tipo de libros, ya que como señala Corbière (2000) los catecismos fueron una forma singular de proselitismo y adoctrinamiento. Los catecismos más antiguos son cristianos y Lutero les dio un gran impulso al escribir a mitad del siglo XVI el *Catecismo menor*, para niños, y el *Catecismo mayor*, destinado a la formación de predicadores. El siglo XIX presenta un movimiento de secularización, el cual generó la aparición de catecismos laicos, el más conocido es el *Catecismo positivista* de Augusto Comte.

Otro tipo de catecismos laicos son los textos escolares destinados a la enseñanza de diferentes materias. Se trata de textos con un planteamiento atrasado que fomenta la memorización, para ser leído varias veces hasta que el escolar pueda repetir las respuestas señaladas. Chartier y Hébrard (1994) al analizar las formas de lectura del siglo XVIII señalan que leer se confunde con memorizar, ya que “cada escolar lee y relee en voz alta su texto hasta que sea capaz de recitarlo de un tirón” (p. 261).

Ackermann (1824), en el *Catecismo de geografía* publicado a principios del siglo XIX, señala que el método interrogativo tiene importantes ventajas en todos los ramos educativos y que las experiencias educativas en Inglaterra han demostrado su efectividad, ya que se utiliza dicho método en las escuelas desde las de primeras letras hasta las universidades:

Este método facilita el trabajo de la memoria, gradúa las dificultades, allana las asperezas de los rudimentos, y es el más acomodado a la enseñanza mutua, tan bien recibida en todos los países cultos, y tan favorable a la propagación de los conocimientos humanos (p. 4).

Los textos escolares con el método interrogativo dominaron la enseñanza de la geografía a lo largo de todo el siglo XIX; el mismo texto de Ackermann se utilizó a lo largo de todo el siglo (*Compendio de geografía universal*, 1852).³ En éste las lecciones están organizadas en forma de preguntas y respuestas cortas:

P ¿Quién fue el descubridor y conquistador de México?

R Hernán Cortés, natural de Medellín, en Extremadura (Ackermann, 1824, p. 55).

Todos los textos con el título de catecismo utilizaban el método interrogatorio, por ejemplo, tenemos el caso de Juan de Dios Domínguez (1873), autor del *Catecismo elemental de geografía y estadística del estado de Querétaro*, destinado a los alumnos, con el fin de que “adquieran los rudimentos más precisos en la estadística y geografía, así como el conocimiento de los sucesos históricos más notables de aquel pueblo y su capital” (p. 3).

³ Una edición del mismo texto de mediados del siglo XIX continuaba con la defensa del método interrogatorio al señalar: “es el más conveniente para toda obra elemental, y en especial para aquellas cuyas partes no pueden tener entre sí sino una conexión indeterminada, no siendo suficiente cualquier otro medio para fijar la idea en los puntos importantes de la lección”.

Como lo indica su título, este texto combina la geografía con la estadística, por lo que, además de preguntas y respuestas, incorpora diversos cuadros con gran cantidad de datos numéricos, los cuales ocupan páginas enteras del libro. Asimismo, observamos disparidad en la información contenida en las respuestas, en algunos casos es muy concreta y simple y en otros ocupa varios párrafos. Por ejemplo:

¿Tiene algunos manantiales el Estado?

Setenta y seis (p. 10).

Las preguntas sobre población se responden en varias páginas. Es interesante, pero complicada, la forma cómo hace referencia a las estimaciones de la población, ya que no se limita a establecer un número, hace un análisis y justificación de los datos:

¿Cuál es la población del Estado de Querétaro?

Para que pueda formarse una idea exacta de ella, comenzaremos a resolver esta pregunta por presentar los cálculos formados desde 1790 hasta 1844, demostrando sus aumentos ó rebajos, y terminaremos fijando el número total de individuos que aproximadamente forman hoy el censo del Estado (p. 43).

A continuación anota los datos de población de 1790, posteriormente señala los aumentos de población hasta 1821; señala sus fuentes, Humboldt y Razo. Más adelante menciona el número de pobladores tomando en consideración diversos padrones y censos. Sin duda alguna muy interesante, pero ¿cómo explicarles a los niños estos datos? En esta lección en particular el *Catecismo de Querétaro* presenta información especializada, a la cual pretende dársele un tratamiento didáctico presentándolo en preguntas y respuestas.

En 1875 Juan León Mera publicó el *Catecismo de geografía del Ecuador*, en la advertencia del libro menciona el autor la carencia de

textos escolares para la enseñanza de la geografía del país, motivo por el cual lo escribió. Asimismo, hace referencia al atraso de las ciencias geográficas en Ecuador, y menciona que esto provoca que se conozca poco sobre la naturaleza del país:

Este Catecismo encaminado solamente a llenar una necesidad actual, no es más que una recopilación epitomada de lo poco que hasta hoy han podido hacer algunos hombres científicos y estudiosos, de los datos que he sacado de muchos documentos públicos y particulares que he tenido a la vista y de tal cual observación propia (pp. 1-3).

Y señala que ha puesto gran empeño en el método para que el libro sea claro y preciso, pero ¿a qué método hace referencia el autor? También en este caso, al igual que en todos los catecismos, al interrogativo. La primera pregunta que encontramos en el texto es la siguiente:

P ¿Qué cosa es la República del Ecuador?

R Es una Nación libre e independiente de la América del Sur (León, 1875).

Nueve años más tarde se vuelve a editar el mismo libro con algunos pequeños cambios: aumentó de tamaño, pero disminuyó el número de páginas por lo que presenta un tipo de letra más pequeña. Además, se cambió la *P* y la *R* por *Maestro* y *Discípulo*; en este caso es el maestro el que pregunta y el discípulo debe responder:

Maestro ¿Qué cosa es la República del Ecuador?

Discípulo Es un estado independiente y libre de la América del Sur.

La disposición de las lecciones en forma de preguntas y respuestas generó críticas, por lo que una evolución del método interrogativo fue invertirlo, es decir, se presentó primero la lección, generalmente en párrafos, y al concluir ésta un cuestionario, en el cual la pregun-

ta correspondía exactamente al texto presentado con anterioridad, cada uno de éstos numerado.

Hermenegildo Dávila (1896) en su *Cartilla histórica de Nuevo León*, menciona que adoptó el sistema didáctico moderno, en el cual cada lección se presentaba en párrafos breves y al final se formulaban preguntas relativas. “Tal método a la vez que evita lo fastidioso del diálogo, ejercita más la inteligencia del educando” (p. 1).

MEMORIZACIÓN Y CRÍTICA

La memorización es la habilidad privilegiada por los textos que utilizaron el método interrogativo para la enseñanza de la geografía. Ya se mencionó que es una noción heredada de tiempos anteriores que confunden aprender con memorizar.

Diversos autores, a pesar de que no todos presentaban sus textos en forma de catecismo, seguían preocupados por la memorización. Leopoldo Batres (1893) en la *Cartilla histórica de la Ciudad de México*, señala que la intención de su texto es que se convierta en la guía del maestro en sus explicaciones orales, y cada párrafo es un tema de exposición:

Al hacerlo así, creemos haber cumplido con la prescripción pedagógica, profunda y sabia de que el texto ha de tener por mira principal, dar en breves palabras la noción que la memoria deberá guardar, dejando á un lado el adorno con que esta noción pueda presentarse. En esta virtud, recomendamos á los maestros sumo cuidado en no pasar de un párrafo al siguiente, sino hasta estar seguros de que la noción ha quedado bien impresa en la memoria del alumno (pp. 3-4).

Batres pretendía que su texto fuera considerado por el maestro como guía de la enseñanza y que para el niño fuera una recopilación de las nociones que jamás debería olvidar.

El libro *Geografía elemental* de Sarah Cornell (1910) fue utilizado en México a principios del siglo XX, a pesar de los avances tanto en la tipografía como en las ilustraciones, este texto también privilegia la memorización. Desde el prefacio del autor escrito para la primera edición de 1876 señala:

Esta obrita ha sido preparada a ruego de muchos maestros, para el uso especial de las Escuelas Primarias. El más ligero examen hará ver que es sumamente sencilla y fácil de retener en la memoria. Las definiciones de las divisiones naturales de la superficie de la Tierra son tan breves cuanto ha sido posible, y están abundantemente ilustradas con láminas y diagramas: las primeras muestran el asunto tal como aparece en la Naturaleza: los segundos indican el modo de representarlo en un mapa. Las definiciones están dispuestas de manera que cada una queda completa en sí misma, método doble que se ha seguido con el intento de ayudar (a) la memoria del niño, y ponerle en capacidad de dominar la materia (pp. 1-2).

Por su parte Ezequiel Chávez (1896) señala que su *Geografía elemental* debe ser estudiada por los alumnos mediante lecturas repetidas; sin embargo, no pretende que se memorice de forma textual:

Se notará que faltan casi por completo las definiciones y, que no obstante, en los cuestionarios hay preguntas que parece deberían contestarse por medio de definiciones. La causa de esto consiste en que, aunque dichas definiciones no se presentan en la forma siempre acostumbrada, pueden desprenderse fácilmente del texto; y debe obligarse á los alumnos á que así lo hagan, porque de este modo se logrará que retengan las enseñanzas, dándoles una forma especial para cada discípulo, y evitando el aprendizaje hecho de memoria (p. 2).

El autor menciona que no importa que el alumno responda con una descripción en lugar de una definición, ya que el fin del estudio es que asimile el conocimiento. Recomienda que los resúmenes –in-

cluidos en el texto— deben leerse detenidamente, ya que éstos condensan lo más importante, aunque para evitar que los alumnos se concentren exclusivamente en la lectura algunas de las explicaciones de la lección no están incluidas en los mismos “y sin embargo se hace referencia á ellas en los cuestionarios, de suerte que así se mantiene despierta la atención de los discípulos sobre el conjunto del texto” (Chávez, 1896, p. 2).

Al finalizar el siglo XIX se va imponiendo la tendencia pedagógica que critica la memorización, los libros de geografía también reflejan esta posición. Miguel Cervantes Noreña (1902) en la *Pequeña geografía histórica del Distrito Federal* afirma:

Una de las materias más difíciles de enseñar, es, sin duda alguna, la Geografía; casi siempre se encargaba á la memoria todo el fruto que podía sacarse de su estudio. La multitud de nombres y de números se agolpa en nuestro cerebro y nos confunde cuando hombres, embruteciéndonos cuando niños (pp. 5-6).

El autor se congratula de que ya no se enseñe de esa forma, puesto que se han introducido nuevos métodos que le quitan lo pesado que tenía el estudio de la geografía convirtiéndose en “el más divertido de sus estudios”.

Este texto fue elaborado a partir de la recopilación que hace el autor de las clases impartidas a lo largo de un año en una escuela pública. Menciona que la utilización de la carta muda del Distrito Federal les dio magníficos resultados, por lo que recomendaban también su utilización. Desde luego la carta geográfica que recomienda ha sido publicada por el mismo autor.

En este caso, es interesante observar como el autor, de acuerdo con su experiencia, plantea con claridad lo que pretende en el aula con la enseñanza de la geografía, critica la memorización, se apoya en leyendas y no duda en utilizar ilustraciones a pesar de las dificultades técnicas existentes. Asimismo, la obsesión por la cartografía está también presente en este texto.

Las recomendaciones que hace el autor a los maestros para obtener del libro el mayor provecho son:

1ª El libro no debe llegar directamente á las manos de los niños; antes de ello, es preciso que el maestro dé una pequeña clase oral sobre los puntos del sumario, de acuerdo con la lección; que rectifique si los alumnos han entendido la clase, haciendo para ello las aclaraciones que fueren necesarias, y después, como recordación y ampliación de ella, se dará el libro; después de su lectura y estudio, el alumno podrá, sin esfuerzo, hacer los ejercicios con que terminan las lecciones, siendo esto para el maestro una comprobación práctica, al estilo de los cuestionarios, que casi siempre se contestan de memoria (Cervantes, 1902, pp. 7-8).

2ª Antes de comenzar la lección que sigue, el maestro pondrá en el pizarrón un sumario detallado de la anterior, para que los alumnos escriban todas las nociones que hayan adquirido sobre los puntos que le componen; estos ejercicios darán por resultado los resúmenes más o menos imperfectos y, que después de corregir, quedarán grabados en la inteligencia de los alumnos. No hay que olvidar que los ejercicios escritos, facilitan el aprendizaje, corrigen la ortografía, enseñan á redactar en estilo propio, y son, en fin, preciosos ejercicios de lenguaje.

3ª Los muchos ejercicios cartográficos prestan ayuda á los maestros; deben éstos hacer copiar los mapas que lleva este librito hasta lograr que sean hechos de memoria y en el pizarrón.

La *geografía elemental de América* elaborada por Cirilo Gutiérrez (1894) tenía la intención de dar a niños y jóvenes nociones científicas, de una forma clara y sencilla, sobre la geografía de México y de América. El autor señala que para la elaboración de su obra tomó en consideración la Ley de Instrucción de 1891 y el Dictamen de la junta general de profesores de la Escuela Normal de Varones, y por lo anterior afirma:

Y decimos que hemos tenido como ayuda eficaz esos dos documentos oficiales, porque hemos ajustado nuestras lecciones al método lógico que indica, el cual no es otro que el sintético ó dialéctico que consiste en seguir la

marcha de una ciencia desde sus más elementales rudimentos, ó estudiar primero las partes para componer el todo (pp. 7-8).

De acuerdo con la metodología propuesta, el autor considera que el estudio de la geografía se debe iniciar por la casa, de manera posterior se tienen que estudiar el pueblo, la ciudad y el municipio, hasta llegar a la nación.

El texto de Gutiérrez (1894) contiene una gran cantidad de información, además de las nociones geográficas incluye datos estadísticos, por lo que demuestra preocupación por la forma cómo debe ser transmitida:

Nuestra recta intención ha sido solamente recopilar datos que contengan *verdades científicas demostradas* y darles forma *didáctica* y, si se nos permite la palabra, *educativa*, pasando de los *concreto á lo abstracto, de lo particular á lo general y de lo simple á lo compuesto*, sujetando todo á un método, porque es un principio incontrovertible que el resultado de todo trabajo consiste en el método que se observe, y si se trata de obras científicas tal aserción es un axioma (p. 9).

El autor propone que el profesor comience los ejercicios propuestos en el libro teniendo a la mano todo el material necesario para la clase de geografía: cartas geográficas, globos terráqueos, compás, escuadra, metro, etcétera. Asimismo, menciona que los ejercicios incluidos en el texto son sólo para iniciar al maestro en el método que ha adoptado, el cual está basado en su experiencia; sin embargo, advierte que el docente debe suplir en sus clases la información faltante en el texto, debido a las dimensiones reducidas del mismo.

Por su parte, José María Cáceres (1882), autor de *Geografía de Centro-América*, lamenta que los alumnos de enseñanza elemental desconozcan la geografía de su región:

La causa de ese lamentable vacío en la instrucción popular es bastante conocida: consiste en que han faltado textos apropiados para la enseñanza

elemental, pues los que hasta ahora se han publicado, de autores muy respetables, son preciosos libros de consulta, o de lectura instructiva y agradable, *sin las condiciones didácticas* que requieren las tiernas inteligencias (p. 2).

El investigador recomienda el método propuesto en su texto refiriendo su experiencia docente durante la cual ha constatado que los niños a la vez que se divierten con los ejercicios adquieren con rapidez y facilidad los conocimientos. Por otra parte, hace una crítica a la estadística que generalmente acompaña los libros de geografía:

Los minuciosos detalles sobre población, productos naturales e industriales, y sobre el comercio y estado financiero de un país, son datos estadísticos que no corresponden a una Geografía elemental y didáctica destinada a la instrucción de los niños de tierna edad. Por esta razón, al tratar de Centro-América en este opúsculo, hemos procurado circunscribir su descripción a la materia esencialmente geográfica, huyendo cuanto ha sido posible de la Estadística, sin sacrificar nada de lo principal (p. 2).

Cáceres (1882) defiende la simplicidad de los libros elementales y señala que esta característica se ha convertido en regla para la elaboración de textos escolares en países como Estados Unidos y Francia.

Es hasta principios del siglo XX cuando surge a la luz en México una obra destinada a la enseñanza de la geografía en el nivel de educación elemental, nos referimos a la *Metodología especial de la geografía* de Leopoldo Kiel (1909), quien era director de la Escuela Normal de México y autor de varios libros referidos a la enseñanza de diversas disciplinas.

Kiel menciona la escasez de obras destinadas a la metodología aplicada y la necesidad de que los profesores de educación primaria conozcan la forma de enseñar cada una de las disciplinas, en el prólogo hace la crítica siguiente:

El tratamiento de la geografía como materia de didáctica adolece en nuestras escuelas de muy serios errores, entre los cuales el más grave y

contra el que es evidentemente indispensable luchar con todo empeño, es el que consiste en dar a los alumnos simple conocimiento de nombres y de hechos geográficos, con bastante abandono de la intuición y con pleno descuido de las mutuas relaciones de esos hechos, de la causalidad de los fenómenos y del valor de la geografía como disciplina y como ciencia (pp. 3-4).

Además de la crítica a la memorización en la enseñanza, también se refiere al enciclopedismo, señalando que sería absurdo pretender que en la escuela se de una enseñanza seriamente científica, “pero se debe dar educación y no pura instrucción”. Señala que debe familiarizarse con el método de la ciencia, “los alumnos de las escuelas primarias pueden ser fácilmente iniciados en el conocimiento y el empleo del método de la geografía como ciencia” (p. 5).

Asimismo, añade que son tres los fines que persigue la enseñanza de la geografía: material, formal e ideal. El fin material se cumple con el “caudal de conocimientos que son de utilidad inmediata o indirecta para la vida, satisface la necesidad de conocer y comprender el medio en que se vive”. El fin formal se alcanza cuando contribuye al desarrollo de la inteligencia a través de “funciones y virtudes mentales”, como la observación y la percepción, la memoria y la imaginación, el juicio y el raciocinio y la abstracción y generalización. El fin ideal se expresa en el fortalecimiento del sentimiento nacionalista (pp. 39-44).

CARTOGRAFÍA

Uno de los objetivos principales de la enseñanza de la geografía ha sido la ubicación de lugares y accidentes en cartas o mapas, por lo cual durante el siglo XIX una de las habilidades exigidas a los alumnos era el estudio cartográfico.

José Manuel Royo (1883) autor de *Jeografía universal* (sic) daba los consejos siguientes a los maestros para tener éxito en las lecciones:

Lo primero que debe enseñarse al discípulo, es el uso de las cartas y la manera de reconocer los diferentes objetos que representan. Hay niños que después de haber recibido muchas lecciones de geografía, no saben aún distinguir en las cartas la tierra, del mar; saben algunas palabras de memoria, pero las repiten sin comprenderlas (pp. 2-3).

Royo aconsejaba a los maestros que pusieran al alcance de los alumnos mapas para mostrarles los contornos de las costas, los países y las islas, y así, de manera posterior, el alumno reconociera las partes que representan la tierra y el agua. Señala que al mismo tiempo que se da la definición de un aspecto geográfico debe mostrarse un ejemplo en el mapa para que el alumno comprenda mejor después de haber estudiado en el libro, “recitará la lección mostrando en el mapa cada uno de los países y ciudades que nombra. Debe también hacérsele recitar la lección sin mapa, porque jamás podrán emplearse medios bastantes para fijarla en su memoria” (pp. 2-3).

Un ejercicio propuesto en el libro de Royo para hacer más agradables las lecciones era un juego que consistía en colocar fichas sobre cada país, y después se les pedía que dijeran el nombre del país y si acertaban se quedaban con la ficha, al final se contabilizaban las fichas que había ganado cada alumno.

El autor recomienda la utilización de mapas mudos para fijar en la memoria de los alumnos la ubicación de diversos accidentes geográficos. Así como la elaboración de mapas, comenzando por los contornos de un país para después añadir más detalles como la hidrografía.

Por su parte, Kiel (1909) hace referencia a las formas de trabajar con un libro fundamental en la enseñanza de la geografía: los atlas. El avance en las técnicas de impresión y reproducción facilitaron la elaboración y difusión de los atlas, compuestos en su mayor parte por cartas geográficas.

Kiel (1909) enumera las características que debe tener el atlas escolar:

Que considere la geografía local, general y la astronómica. Que la selección y el orden de la materia concuerden con los programas. Que las cartas, y no el texto, sean la parte fundamental del libro. Que las cartas del atlas concuerden con las murales. Que el texto contenga solamente aquello que no puede ser leído en las cartas. Que contenga descripciones de paisajes, vistas panorámicas, cuadros de costumbres. Que incluya cuantas representaciones gráficas y aclaraciones sean indispensables. Que tenga ejercicios y cuestionarios (p. 115).

¿Cuándo debe emplearse el atlas? El autor señala que sobre este punto no hay acuerdo entre los pedagogos, destacando cuatro opiniones distintas:

1. No debe emplearse el atlas en la escuela y sólo en casa.
2. Debe ser el punto de partida para la enseñanza de la lección, antes de la carta mural.
3. La carta mural debe ser el inicio para que después los alumnos elaboren en el atlas una síntesis, posteriormente resuelven cuestionarios y realizan ejercicios al finalizar la clase (según Kiel este procedimiento es el que tiene la aceptación de la mayoría de los especialistas).
4. Se trabaja en forma simultánea la carta mural y el atlas, aunque este procedimiento está recomendado para los últimos años de la educación primaria.

Un elemento que no toman en cuenta los autores en sus recomendaciones es la carencia de cartas geográficas, ya que en la mayoría de los textos revisados carecen de ellas. Fue hasta finales del siglo XIX cuando los avances en las técnicas tipográficas permitieron la inclusión de mapas que brindaron a los escolares una representación gráfica del espacio geográfico en el cual estaban inmersos.

CONCLUSIONES

¿CÓMO SE ENSEÑA Y APRENDE GEOGRAFÍA EN EL SIGLO XIX?

La anterior es una pregunta que se hacen pedagogos, geógrafos e historiadores de la educación, y para responderla se acercan a los testimonios heredados de dicha época, de los cuales el más importante es el texto escolar. El estudio de los textos escolares nos permite conocer los métodos de enseñanza, objetivos y contenidos, y de acuerdo con las nuevas líneas de investigación desarrolladas en torno a esta temática, también podemos especular sobre las construcciones mentales que elaboran los educandos a través de la lectura de los mismos.

Los catecismos fueron uno de los modelos más perdurables de textos escolares utilizados en México y Latinoamérica para la enseñanza de la Geografía y otras asignaturas en el nivel elemental. Son textos elaborados con base en preguntas y respuestas, este método de aprendizaje fomenta la memorización, ya que la intención es que se lea varias ocasiones hasta que el escolar pueda repetir las respuestas.

Para el inicio del siglo XX algunos libros de geografía presentan una transformación radical; además de la claridad en los lineamientos pedagógicos, las innovaciones en las técnicas de impresión dan como resultado textos escolares con métodos y contenidos diferentes, así como una profusión de ilustraciones y mapas a colores que pretenden dar al educando una idea más certera de los espacios geográficos.

La enseñanza de la geografía en las escuelas mexicanas y latinoamericanas durante el siglo XIX tuvo como uno de sus objetivos principales el fortalecimiento del sentimiento nacionalista en los escolares. A través de los libros de geografía se difunden los ideales de la nacionalidad, y una forma particular es la exaltación de la riqueza natural. Los libros dan una visión idílica sobre el medio físico y los recursos naturales presentes en cada nación.

REFERENCIAS

LIBROS

- Ackermann, R. (1824). *Catecismo de Geografía*. Londres: C. Word.
- Batres, L. (1893). *Cartilla histórica de la Ciudad de México*. México: Gallegos Hnos. Libreros Editores.
- Cáceres, J. (1882). *Geografía de Centro-América*. París: Librería de Garnier Hermanos.
- Cervantes, M. (1902). *Pequeña geografía histórica del Distrito Federal*. México: Librería de Educación, Gallegos Hnos. Suce.
- Corbière, E. (2000). Los catecismos que leyeron nuestros padres. Ideología e imaginario popular en el siglo XX. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Cornell, S. (1910). *Geografía elemental de Cornell: para uso de las escuelas de primeras letras*. Chicago: D. Appleton y Compañía.
- Correa, A. (1885). *Geografía de México*. México: Imprenta de E. D. Orozco.
- Chartier A. & Hébrard J. (1994). *Discursos sobre la Lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. París: Hachette.
- Choppin, A. (1998). Las políticas de libros escolares en el mundo. En Pérez, J. & Radkau, V. *Identidad en el imaginario nacional*. México: BUAP.
- Chávez, E. (1896). *Geografía elemental*. París: Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- Dávila, H. (1896). *Cartilla histórica de Nuevo León*. México.
- Domínguez, J. (1873). *Catecismo elemental de geografía y estadística del estado de Querétaro*. México: Imprenta de I. Escalante.
- F. F. (1862). *Compendio de geografía universal en forma de catecismo*. Guatemala: Imprenta de Luna.
- García & Cubas (1869). *Curso elemental de geografía universal*. México: Imprenta del Gobierno.
- González, P. (1905). *Geografía elemental del estado de Guanajuato*. Guanajuato: Imprenta de Braulio Acosta.
- Guim, J. (1891). *Compendio elemental de geografía universal*. París: Librería de Ch. Bouret.
- Gutiérrez, C. (1894). *Geografía elemental de América*. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- Kiel, L. (1909). *Metodología especial de la geografía*. México: Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- León, J. (1875). *Catecismo de geografía del Ecuador*. Ecuador.
- León, J. (1884). *Catecismo de geografía de la República del Ecuador*. Guayaquil: Imprenta de la Nación.

- Martínez, L. (coord.) (2001). *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI-UAEMO.
- Martínez, L. (coord.) (2004). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS.
- Noriega, E. (1898). *Geografía de la República Mexicana*. México: Librería de la Vda., de Ch. Bouret.
- Royo, J. (1883). *Jeografía Universal*. París: Librería de Ch. Bouret.

LA HIGIENE ESCOLAR: EXPRESIÓN DE LA MODERNIDAD ENTRE LOS SIGLOS XIX Y XX

Rosalía Menéndez Martínez¹

PRESENTACIÓN

El tema de la higiene escolar fue calificado como un tema central para la educación pública en el porfiriato, razón por la que se introdujeron nuevos valores y concepciones que consideraban por primera vez al niño en su aspecto físico y al entorno escolar en el cual pasaba una parte importante de su vida. Así, se desplegó un ambicioso programa de salud escolar que atendía los aspectos siguientes: enseñanza de la higiene; prevención y atención de enfermedades escolares; promoción de hábitos higiénicos; investigación por parte de médicos, arquitectos, pedagogos y maestros sobre el tema de la higiene escolar e introducción de medidas higiénicas en los espacios escolares.

El proyecto educativo porfirista consideraba que una educación moderna debía transmitir hábitos de limpieza y salud; pues un país que tenía como paradigma la industrialización debía contar con

¹ Docente investigadora adscrita al cuerpo académico: Historia, cultura y educación. Universidad Pedagógica Nacional.

ciudadanos sanos, limpios y trabajadores, por ello la importancia que adquirió la higiene escolar.

Este texto se centra en el análisis de la higiene escolar como una expresión del proyecto de modernización que impulsó el gobierno de Porfirio Díaz en la Ciudad de México; las escuelas primarias públicas fueron el escenario de esta política higienista, puesta en marcha a partir de 1882, año en que se organizó el Primer Congreso Higiénico Pedagógico, con sede en la Ciudad de México. A lo largo del trabajo se tratará de explicar cómo la higiene escolar fue parte de la formación de nuevos hábitos y valores que buscaban favorecer la salud de los habitantes, a través de la atención a los niños enfermos, la prevención de enfermedades escolares y la enseñanza de normas de higiene y protección de la salud.

LA LLEGADA DEL HIGIENISMO A MÉXICO

Las ideas de modernización que habían sido acogidas con gran entusiasmo por el gobierno porfirista no se limitaron sólo a la transformación de la organización política y económica, sino que fueron más lejos y trataron de transformar también los hábitos, costumbres y valores de una sociedad de corte tradicional; las élites porfirianas buscaban por todos los medios modernizar a la capital del país y presentarla como digno ejemplo del progreso alcanzado por la nación.

Al respecto, Alicia Speckman Guerra y Claudia Agostini (2001) señalan que esto “implicaba ordenarla, embellecerla, sanearla, hacerla segura y dotarla de un aspecto semejante al de los centros extranjeros. Con este fin, la ciudad de México fue objeto de numerosos cambios” (p. 8).

De manera paralela, se promovieron acciones de orden público que buscaban introducir normas de higiene, atención médica y todo un programa de obras y servicios de saneamiento de la ciudad. Para ello, el Gobierno ordenó ejecutar un imponente conjunto de obras y se tomaron importantes medidas para mejorar la salu-

bridad, como la creación del instituto antirrábico, la difusión de vacunas, el perfeccionamiento del drenaje, la construcción de hospitales, de mercados, del rastro y algunos cementerios. Las obras del desagüe fueron, sin duda, de las que más prestigio dieron al Gobierno y fueron consideradas como lo mejor de la política sanitaria del porfiriato; asimismo, de la limpieza de la ciudad se decía: “presentaba un deplorable aspecto por su inmundicia”. Para atacar dicho problema se tomaron diversas medidas y se acordó que los vecinos apoyaran en la limpieza de sus respectivas calles y el Gobierno incrementaría el servicio de limpia.

Con la puesta en marcha de este proyecto, como lo indica el historiador Antonio Santoyo (2001), “se modificaron nociones y comportamientos sobre la salud, las enfermedades, su prevención, transmisión y tratamiento; así como en torno a los espacios, funciones, organización y equipamiento de los establecimientos dedicados a la atención de los desvalidos corporalmente” (p. 76). La mayoría de estas ideas fueron retomadas principalmente de los países industrializados, los cuales para el siglo XIX daban cuenta de un importante movimiento higienista, mismo que tuvo sus inicios en Europa y que fue introduciéndose en nuestro país a través de diversas acciones, de éstas destacaban: la asistencia de educadores, médicos, arquitectos, abogados e ingenieros a congresos y conferencias internacionales; a la lectura de una literatura especializada; al avance de las ciencias médico-sanitarias que difundieron sus logros en diversas publicaciones y que alertaron sobre el peligro de las enfermedades infectocontagiosas; y a la influencia de profesionales extranjeros que llegaban a México, sobre todo, de países occidentales. Este pensamiento pudo penetrar rápidamente en México, gracias a la existencia de medios de comunicación modernos como el ferrocarril, el teléfono y el telégrafo que agilizaron la transmisión de conocimientos e innovaciones científico-tecnológicas, las cuales impactaron e influenciaron no sólo a la capital sino también a otras entidades del país, como el Estado de México, Carlos Escalante (1999) afirma que “durante el gobierno del Gral. José Vicente Villa-

da (1889-1904), la salubridad pública cobró especial importancia. Entre gobernantes, médicos, higienistas y maestros se manifestó una creciente preocupación por las condiciones de higiene y salud de la población. Tal inquietud iba aparejada con prácticas de higiene tendientes a mejorar las condiciones sanitarias de los espacios públicos y privados de la convivencia social. Dentro de este contexto la higiene escolar constituyó un tema frecuente” (p. 231). El tema no era prioritario de la Ciudad de México, sino que su problemática también interesaba y preocupaba a otras entidades del país.

LA HIGIENE MODERNA Y LA ESCUELA PRIMARIA

Los nuevos valores higiénicos fueron transmitidos en las escuelas públicas con el objeto de cumplir una función preventiva y educar a las nuevas generaciones sanas y limpias. Bajo estas ideas, la higiene moderna aplicó de manera especial sus planteamientos en los establecimientos escolares; los ámbitos que se abarcaron fueron extensos, desde el espacio físico hasta la atención física e higiénica de los niños, toda esta transformación tuvo el aval y apoyo de las autoridades porfiristas, quienes consideraban necesaria la modernización de las escuelas y de todo lo relacionado con el tema escolar.

Para poner en práctica estas medidas era necesaria la creación de un marco normativo que regulara las acciones en estas materias entre maestros, directivos, niños, etcétera; así, se redactaron varios documentos sobre el tema, la mayoría de éstos fueron elaborados por médicos y maestros. En particular, los médicos desempeñaron un papel destacado y a su cargo estuvieron la mayor parte de las acciones en materia de salud e higiene.

La profesión médica se había consolidado como una actividad eminentemente científica (Agostini, cit., en Santoyo, 2001),²

² En 1901 el médico Porfirio Parra (1854-1912) afirmaba que el siglo XIX había sido fundamental para el adelanto de las ciencias médicas, y añadía que lo había sido

no sólo por la utilización de los avances científicos, sino también por su aplicación en los espacios destinados al tratamiento médico. Asimismo, se construyeron hospitales, como el Hospital General de México y algunos otros actualizaron sus instalaciones. De forma gradual los nosocomios fueron desvinculándose de su larga asociación con la pobreza y la caridad y se convirtieron en el ámbito privilegiado para otorgar atención médica, así como en un espacio de educación e instrucción que incluía las nuevas tecnologías.

Agostini afirma que “los profesionales de la medicina o la comunidad médica porfiriana conformaron uno de los sectores de la sociedad que más énfasis ponía en la aplicación práctica de conocimientos científicos para fomentar el progreso” (cit., en Santoyo, 2001, pp. 97-98). Los médicos, ganaron un espacio en la sociedad y adquirieron autoridad cultural, poderío económico e influencia política de 1880 a 1910. Durante esos años algunos llegaron a ocupar puestos en la esfera política.

La labor desempeñada por médicos e higienistas se centró en el diseño y aplicación de obras de infraestructura, políticas sanitarias, reglamentos y supervisión médica, entre otros; por ejemplo, la elaboración del Código sanitario (1891), la reformulación de las funciones del Consejo Superior de Salubridad, el establecimiento de laboratorios para la investigación, políticas para la limpieza y saneamiento de la ciudad, supervisión de mercados, escuelas, hospitales, cárceles, fábricas, etcétera, es decir, las actividades y obligaciones de los médicos se incrementaron en el transcurso del gobierno porfirista, como resultado de las políticas modernas que veían en la comunidad médica un importante apoyo para fomentar el progreso del país, a través del fortalecimiento de la salud de sus habitantes. Además de las acciones antes mencionadas, los médicos tenían también una clara labor pedagógica que abarcó diversos ámbitos de la vida escolar.

“aún más para la medicina nacional”. Parra anunciaba los logros alcanzados por la medicina nacional; su principal intención fue subrayar que, finalmente, los médicos mexicanos vivían y practicaban en el mundo de la medicina científica.

Las medidas higiénicas empezaron a ser contempladas de manera oficial, a partir de 1884, con la emisión del Reglamento de Escuelas Primarias, en su Artículo 47 éste mencionaba la necesidad de contar con planteles higiénicos, horarios de trabajo, distribución del tiempo, así como la exigencia del aseo de los educandos. También se especificaba que la pedagogía moderna exigía que no sólo se atendiera el desarrollo de las facultades intelectuales del niño, sino que también cuidara su parte física, porque el vigor corporal y la buena higiene contribuían poderosamente al mantenimiento de la salud, condición indispensable para que el alumno pueda estudiar y aprender (*Proyecto de reglamento de las escuelas municipales de la Ciudad de México*, 1884). Varias de estas innovaciones formaban parte de las recomendaciones emitidas por el Congreso Higiénico Pedagógico y otras más habían sido formuladas de manera particular por higienistas interesados en promover el tema al interior del país.

Mílada Bazant (2002) menciona que “durante el porfiriato se inició la sistematización de los estudios sobre higiene y salud públicas, lo que resultaba novedoso para la reflexión que hicieron los medios en torno a las deficiencias higiénicas en las escuelas, convirtiéndose así los espacios escolares en el foco de atención y diseñándose políticas que resolvieran estos problemas” (p. 171). El tema fue ganando terreno gracias al trabajo de médicos y maestros preocupados por la problemática, los años 90 dieron cuenta de los avances y logros que se habían obtenido; se generaron diversos reglamentos sobre la materia (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1897).

El Reglamento para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria, en su Art. 4º señala: La educación física tiene un doble fin: fortificar el cuerpo colocándolo al alumno en las condiciones higiénicas más favorables para su desarrollo general.

También se dieron instrucciones precisas a los inspectores médicos de zona para que se aplicaran al pie de la letra las indicaciones que sobre la higiene estaban estipuladas, al respecto se indicaban el siguiente ejemplo:

15.- Se cuidara con esmero de que (sic) todo lo relativo a higiene escolar.

Presenciarán la inspección personal de aseo de los alumnos ó la harán los inspectores mismos, en caso de que los profesores no procedan con arreglo á lo dispuesto sobre el particular. Examinarán el local y tomarán nota de sus condiciones higiénicas, determinando, de conformidad con las prescripciones relativas, el departamento que deberá ocupar cada grupo, la colocación del mobiliario, y la posición de los alumnos, según las condiciones de luz, ventilación, etc. (Archivo Histórico sobre estudios de la Universidad, Fondo Ezequiel Chávez, caja 23, documento 42, 1908, pp. 2-3).

En el Reglamento de Inspección Médica, se estableció en su artículo 2°. La inspección médica escolar se hará por el personal docente y por inspectores médicos, así como por ayudantes de los mismos.

12°. Todos los casos de enfermedades contagiosas ó parasitarias deberán ser puestas inmediatamente en conocimiento del médico inspector por los directores de las escuelas.

20°. En caso de que cualquier individuo del personal docente de una escuela ó cualquier persona de su familia sea atacado por enfermedad contagiosa, el enfermo, su familia, o el director de la escuela deberán dar aviso inmediatamente al médico escolar (*La escuela mexicana*, 1908, noviembre, pp. 477-480).

Para que esta reglamentación realmente fuera exitosa, las autoridades consideraron necesaria la creación de la Inspección General de Higiene Escolar, cuya responsabilidad recaía en los inspectores médicos, quienes tenían a su cargo estaba todo lo relacionado con la salud y la higiene escolar; asimismo, se ocupaban de vigilar la higiene de la parte material del edificio y, enseguida, consideraban la salud de los escolares, así como de las obras de preservación escolar; todas estas obligaciones estaban normadas por la Dirección General de Instrucción Primaria.

Capítulo III. INSPECTORES MÉDICOS.

Art. 24. Son obligaciones de los médicos inspectores:

I. Visitar por lo menos tres escuelas diariamente, examinando el estado higiénico del edificio y su relación de capacidad con el número de los alumnos que asisten

II. Examinar, desde el mismo punto de vista, los útiles y mueblaje escolar.

III. Reconocer á los alumnos, atendiendo:

A.- A la edad.

B.- Estado de salud y

C.- Si están ó no vacunados.

IV. Ser el inspector médico de los ejercicios físicos pero sólo desde el punto de vista higiénico.

V. Vacunar a los niños que no lo estén y revacunar a los obreros.

Art. 25. Dar parte al Consejo Superior de Salubridad y á la Dirección de Instrucción Primaria, inmediatamente que note en una o varias escuelas alguna deficiencia higiénica que pueda perjudicar la salud pública.

Art. 26. Concurrir semanariamente á la Dirección el día que se les señale, para acordar con el Director (Reglamento Interior de la Dirección General de Instrucción Primaria, 1896, p. 291).

Las labores que realizaban los inspectores fueron creciendo como resultado de la importancia que fue adquiriendo la higiene escolar, y se redactaron reglamentos específicos de inspección médica.

Art. 2°. La inspección médica escolar se hará por el personal docente y por inspectores médicos.

Art. 12°. Todos los casos de enfermedades contagiosas ó parasitarias deberán ser puestos inmediatamente en conocimiento del médico inspector.

Art. 13°. Los niños que estén atacados de sarampión, escarlatina, viruela, tos ferina, tifo, fiebre tifoidea, erisipela, difteria, orejones, tuberculosos, sífilis, conjuntivitis aguda, tracoma, supuraciones cutáneas, tiñas o sarna, serán enviados desde luego a sus casas con una carta dirigida a sus padres (forma no. 2).

Art. 23°. El examen individual de los alumnos se practicará cuando éstos ingresen por primera vez a la escuela y en seguida cada año. El inspector médico hará un reconocimiento detallado de cada niño, anotando los resultados en la cédula sanitaria (forma no. 5). (*La escuela mexicana*, 1908, noviembre 20, pp. 477-480).

El puesto de inspector médico sólo podía ser ocupado por médicos titulados, quienes, además, cubrieran una serie de requisitos, con el fin de desempeñar sus funciones de manera adecuada. En 1909 había 10 inspectores médicos en el Distrito Federal; siete en la Ciudad de México y tres en las municipalidades foráneas, así como dos médicos ayudantes (*Anales de higiene escolar*, 1911).

Para finales del porfiriato la inspección médica de las escuelas primarias contaba con una mejor estructura y organización; sin embargo, el número de inspectores era insuficiente dada la cantidad de escuelas y alumnos que requerían ser supervisados y atendidos. En el mejor de los casos se contaba con un médico por cuartel.

A pesar de que el cuerpo de inspectores médicos era mínimo, trataron de atender a un número importante de la población escolar. La Inspección General de Higiene diseñó un programa de atención directa a los alumnos, el cual consistió en practicar visitas a sus casas y realizar reconocimientos individuales, con el fin de detectar a quienes padecieran alguna enfermedad infecto-contagiosa, problemas de la vista, espalda, oído, bucales o sociales, como el caso del alcoholismo. El número de niños que estaban a cargo de un médico era elevado, pero las autoridades no contaban con presupuesto para incrementar el número de galenos. A pesar de esto, se procuró atender a todas las zonas escolares.

El inspector médico se convirtió en una figura clave para el establecimiento y desarrollo de la política higienista en las escuelas, contó con el apoyo de las autoridades respectivas, quienes tenían un interés especial en el tema, porque muchos de ellos eran médicos ubicados en espacios de poder y decisión.

Los esfuerzos de las autoridades, higienistas y educadores estaban encaminados a generar nuevas actitudes ante la salud, vista ésta como un problema social.

ESTADÍSTICAS MÉDICAS: ENFERMEDADES ESCOLARES Y SOCIALES

La elaboración de estadísticas, en general, y sobre salud, en particular, fue una actividad valorada por el gobierno porfirista y considerada como necesaria para planificar y diseñar políticas gubernamentales.³ A finales del régimen de Díaz el diseño de estadísticas cobró fuerza, pues el país contaba con algunos profesionistas especializados, recursos económicos, apoyo de autoridades, influencia de la experiencia de países occidentales sobre el tema y una población dispuesta a colaborar con la información.

La élite porfirista consideraba que todo país moderno debía contar con información estadística sobre rubros fundamentales, con el objetivo de dirigirlo hacia el progreso; el asunto educativo era tema prioritario, de allí la insistencia de las autoridades en registrar todo. La mayoría de los informes que se enviaban a las instancias educativas debían estar avalados por cifras, porcentajes e indicaciones numéricas precisas sobre los estudiantes. Tanta insistencia en el dato era en realidad producto de las manifestaciones científicas y positivistas de la época, así como expresión de las ideas de control y centralización del proyecto porfirista.

Bajo esta lógica, la elaboración de estadísticas sobre salud y sobre las acciones implementadas para determinar la situación sanitaria de los escolares cobró importancia, para generar medidas de atención y prevención. Durante los últimos años del porfiriato, la estadística sanitaria conoció sus mejores momentos, ofreciendo estudios detallados de las enfermedades infantiles y estableciendo un control sobre las escuelas y su población; se realizó un intenso trabajo para determinar el tipo de enfermedades que padecían los

³ Entre algunas de las estadísticas que se generaron a finales del porfiriato se encuentran las siguientes: el censo de población, padrones escolares, padrón municipal, padrón de demarcaciones, estadística municipal, estadística de la Ciudad de México, estadísticas sobre salud infantil, entre otras.

niños en edad escolar y se clasificaron las enfermedades por su carácter en: infecciosas, contagiosas, sociales y las resultantes del trabajo escolar y espacios escolares inadecuados.

El personal del Servicio higiénico escolar era el encargado de elaborar las estadísticas, las cuales se construían conforme a los datos obtenidos de tres fuentes principales: la primera, el control de los reconocimientos médicos individuales practicados a los alumnos, con el objeto de detectar enfermedades y afecciones de los escolares; la segunda, visitas quincenales practicadas a los alumnos y, la tercera, visitas de inspección a los edificios y casas ocupado por escuelas para determinar las condiciones de higiene de estos lugares (Reglamento de Inspección médica de las escuelas primarias, 1908).

Los médicos y sus ayudantes trataban de cubrir un espectro amplio, pues no sólo atendían el problema de enfermedad sino también el de prevención, para lo cual era necesaria la atención a los niños y sus espacios escolares.

Las inspecciones realizadas a cada escuela tenían por objeto separar a los niños que estaban afectados por enfermedades contagiosas y dar aviso a sus padres, también les indicaban que sus hijos no podrían volver a la escuela hasta que hubieran sanado por completo. Las autoridades educativas consideraban que “el aislamiento y la desinfección eran, en efecto, las dos columnas que sostienen el edificio admirable de la moderna profilaxis” (Reglamento de Inspección médica de las escuelas primarias, 1908).

Estas acciones se complementaron con otras más como la redacción de una cartilla, en la que se describían los principales síntomas y características de las enfermedades transmisibles que podían transmitirse en la escuela. Este material estaba dirigido a los maestros, quienes podían consultarla y tener una guía segura y práctica en sus revisiones cotidianas; asimismo, se distribuyó una cédula sanitaria individual para todas las escuelas primarias, con el fin de llevar un control preciso de cada reconocimiento individual.

Esta cédula contenía la siguiente información.

Escuela, año que cursa, nombre del director, dirección, diagnóstico probable.

Instrucciones para maestros:

Este/ a alumno/ a queda excluido/ a de la escuela hasta que llene los requisitos para su readmisión, conforme al Art. 12 del Reglamento, fecha de exclusión, readmitido/ a el, éste alumno/ a no está excluido de la escuela, recomendaciones, tratamiento en su domicilio, escuela sanatorio, en el dispensario dental.

Nariz, oído, garganta, ojos.

Resultado: curado, mejorado, ninguno, caso perdido.

Firma del médico inspector.

Datos complementarios:

Edad, vacunado o revacunado, conmemorativo.

Agudeza visual: ojo derecho, ojo izquierdo.

Agudeza auditiva: oído derecho, oído izquierdo

Estatura en cm., peso en kg. (Instrucciones para la enfermera: ficha de reconocimientos. AHCM, Instrucción Pública, 1909).

Los médicos escolares consideraban que estas revisiones individuales permitían a los maestros y a los padres darse cuenta exacta del estado de salud de los niños, por lo que las promovieron en la medida que los recursos lo permitían.

Para el año escolar 1908-1909 se detectaron varios casos de enfermedad en los reconocimientos individuales, por lo cual fueron separados de las escuelas tres mil 708 niños por enfermedades transmisibles, de ellos, 660 (de los cuales 609 corresponden a la capital y 51 a las municipalidades) por fiebres eruptivas y otras enfermedades contagiosas, mientras la mayoría, es decir, dos mil 136 en la capital y 912 en las municipalidades, sufrieron la exclusión por estar afectados de enfermedades contagiosas de la piel (*Anales de higiene escolar*, p. 18). Las enfermedades como la sarna, la tiña y la pediculosis sobresalían entre las enfermedades contagiosas y requerían separar a los niños. Para el siguiente año escolar, el Servicio higiénico

incremento el número de niños revisados de manera individual y reportó el dato siguiente: 20 mil 883, además de los cuatro mil 694 alumnos de las municipalidades foráneas, es decir, un total de 25 mil 577 (*Boletín de Instrucción Pública*, 1910).

Las enfermedades que con más frecuencia se presentaban entre los escolares eran enfermedades de cabeza y piel, de las cuales sobresalían los casos de tiña y pediculosis (17.49%), afecciones de la cavidad bucal, nariz y garganta (35.25%) y problemas del aparato visual (26.90%); así como algunos casos de viruela, rubéola y sarampión; tuberculosis, difteria y conjuntivitis, pero se trataba de casos menores.

En cuanto a la vacunación, 94.59% de los niños fueron vacunados o revacunados, esto como resultado de la política de vacunación implementada para las escuelas públicas, misma que exigía este requisito para la inscripción.

Las autoridades educativas realizaron gestiones para canalizar a los niños enfermos o que presentaban algunas afecciones no graves, por ejemplo, para atender los problemas dentales se enviaba a los alumnos afectados al consultorio dental anexo a la Escuela Nacional de Enseñanza Dental y para los casos de afecciones visuales se procuraba contactar a los padres de familia con ópticas que ofrecían importantes descuentos para la adquisición de lentes. La higiene de la vista fue atendida particularmente, ya que el doctor M. Uribe Troncoso, destacado científico y alto directivo, estudiaba los problemas ópticos y señalaba lo siguiente:

He venido insistiendo no sólo en la necesidad de modificar las condiciones higiénicas de los locales destinados á las escuelas, sino también en la utilidad del examen sistemático de la vista y el oído de los niños, con el objeto de darles la corrección óptica necesaria para evitar los avances de las ametropías y hacer aumentar un tanto por ciento de aplicación en general, colocando al niño en las condiciones más favorables para que pueda aprovechar la enseñanza que recibe (*Boletín de Instrucción Pública*, 1910, p. 115).

Gracias a sus investigaciones e influencia política se incluyó el examen de la vista como obligatorio en la revisión médica escolar, así mismo se construyó una escala de optotipos para tomar la agudeza visual según el método de Snellen-Monoyer, agregándole instrucciones claras y concisas impresas al pie, acerca de la forma cómo debía ser utilizada e indicando también la manera de determinar la agudeza auditiva en forma sencilla y práctica. La Dirección General de Educación Primaria, editó por su cuenta esta escala y la distribuyó en todas las escuelas de la capital y municipalidades. Asimismo, se autorizó la creación de una escuela especial (Bartolomé de las Casas) en donde los niños podían recibir su instrucción escolar y, al mismo tiempo, tratamiento médico. En ésta se atendieron los casos de tiña y enfermedades de la piel.

Según los especialistas de la época, entre ellos el doctor Troncoso, tipificaban las afecciones de la vista como enfermedades escolares, ya que éstas evolucionaban debido a las malas condiciones de los establecimientos escolares, mobiliario y materiales de lectura y al intenso trabajo escolar que se exigía a los niños. El doctor Troncoso fue uno de los grandes médicos escolares que se preocuparon particularmente por el tema de las enfermedades visuales, gracias a sus estudios los infantes de las escuelas primarias en muchos casos pudieron ser atendidos y canalizados a los centros de atención especializada en casos severos.

También se clasificaron las enfermedades denominadas de tipo social, destacando el alcoholismo, enfermedad que afectaba a amplias capas de la población y que incidía de manera directa en el ausentismo laboral y en la vida familiar. En los establecimientos escolares el porcentaje de niños afectados por el alcoholismo era reducido, sin embargo en sus familias sí constituía un severo problema. El comentario siguiente ilustra la situación:

La escuela, y sobre todo la escuela primaria, tiene efectivamente un papel de suma importancia y de gran alcance en la lucha contra el alcoholismo [...] la instrucción antialcohólica está fortaleciendo a los niños contra las

tentaciones de usar las bebidas alcohólicas y está ayudándolos, lo mismo que a sus padres, para abandonar su uso cuando éste ha comenzado ya (*Anales de higiene escolar*, 1911, pp. 220-221).

Las autoridades encontraron en la escuela el espacio ideal para difundir campañas contra el alcoholismo se ofrecieron conferencias, pláticas y clases que abordaban el tema, desde el punto de vista moral y de la salud. Al parecer, los resultados de tales iniciativas no fueron del todo exitosos, ya que el problema continuó e incluso se incrementó.

El primer motivo de justificación para el discurso de la higiene escolar fue la profilaxis de las enfermedades infecciosas infantiles; de allí el interés de maestros, médicos y autoridades escolares por determinar el número de niños sanos y enfermos, así como el tipo de enfermedades, con el fin de vigilar y aislar al enfermo para impedir el contagio.

En este sentido, las cifras eran útiles, pero no reflejaban del todo el verdadero problema de la salud de la población infantil, esto por varias razones: en primer lugar, no todos los niños acudían a la escuela; en segundo lugar, un porcentaje importante lo hacía de manera irregular; en tercer lugar, las estadísticas y conteos sólo reflejaban información de los niños que habían sido examinados en los establecimientos escolares, de los cuales mantenían un seguimiento y, en cuarto lugar, continuamente llegaban niños migrantes que se incorporaban a las escuelas en diferentes períodos del año escolar, por lo que muchos de ellos no estaban contemplados en las revisiones médicas y, por lo tanto, en los informes.

Así, los esfuerzos de los higienistas se concentraron en generar políticas preventivas y de atención a la población escolar y buscaron nuevas formas de recopilación de información sanitaria. Con ello sentaron las bases de la estadística sanitaria moderna e incorporaron la información para proyectar políticas gubernamentales.

Los últimos años del gobierno de Porfirio Díaz dieron cuenta de los avances en materia de higiene escolar, aunque los datos sólo

reflejaban un impacto reducido, es posible decir que su importancia radicó, por primera vez, en la conformación de una estructura, normatividad, organización y planeación de un programa de atención a la población escolar, y a su entorno, en materia de salud e higiene.

REFERENCIAS

LIBROS

- Agostini, C. & Speckman, A. (coords.) (2001). *Modernidad, tradición y alteridad. La Ciudad de México en el cambio de siglos (XIX-XX)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*. México: Colegio Mexiquense.
- Escalante, C. (1999). La higiene escolar en la prensa del Estado de México durante el gobierno de Villada. En *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. México: El Colegio Mexiquense.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 2 (1). (1897, marzo 15).

OTRAS FUENTES

- Anales de Higiene Escolar* (1911).
- Archivo Histórico de la Ciudad de México. Instrucción Pública. Núm. 2538. Expediente 1, 1909.
- Boletín de Instrucción Pública (1904). 3 y 4.
- Boletín de Instrucción Pública (1910). 4.
- Archivo Histórico Sobre Estudios de la Universidad (1908). Fondo Ezequiel Chávez, caja 23, documento 42.
- Proyecto de Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México*, 1884.
- Reglamento de Inspección médica de las escuelas primarias de 1908.
- Reglamento Interior de la Dirección General de Instrucción Primaria*, 1896.

CASA-ESCUELA-CASA: ESPACIO RESERVADO PARA VIVIR Y TRABAJAR

Lucero Alma Delia Cruz Aragón¹

Existen diversos estudios que abordan el tema de la escuela primaria durante el siglo XIX. Este trabajo versa sobre la coexistencia entre la forma de trabajo y la vida privada de uno de los actores que participaron, y continúan haciéndolo, dentro de este espacio educativo: las directoras. Para ello se analizarán los espacios en los cuales las directoras pudieron tener una libertad más amplia: la casa y la escuela, pues ambas se encontraban en el mismo lugar, es decir, la directora vivía en la escuela. El traslado de su espacio privado a su espacio laboral sólo significaba cruzar una puerta.

Los apartados siguientes tienen el objetivo de mostrar cómo fue la vida cotidiana, tanto laboral como familiar, de las directoras dentro de las escuelas primarias a finales del siglo XIX en el Distrito Federal, así como las condiciones en que se encontraban los establecimientos escolares habitados y dirigidos por estas mujeres.

¹ Egresada de la Maestría en Desarrollo Educativo, línea: La historia y su docencia, Universidad Pedagógica Nacional.

DE LA CASA A LA ESCUELA: UN SÓLO ESPACIO ESCOLAR EN EL QUE SE DESENVOLVÍAN LAS DIRECTORAS

A finales del siglo XIX en la Ciudad de México las vecindades como espacios de vivienda jugaron un papel destacado en la vida de las personas porque albergaron a la mayor parte de la población. Obviamente también existían otro tipo de viviendas:

Alojamientos temporales de diferentes categorías (casas de huéspedes, mesones y posadas y dormitorios públicos) en donde pernoctaban no sólo los visitantes pobres de la ciudad sino una buena parte de la población que no tenía residencia fija (Barbosa, 2003).

En las vecindades convivían, sobre todo, personas de clase media y baja. Algunas eran tan grandes como la de La bella Elena, la cual contaba con 300 casas, tal situación generó un deterioro en los servicios básicos de saneamiento y salubridad que se agravó por el hacinamiento característico de estos espacios habitacionales. De acuerdo con la descripción de José T. de Cuellar, una casa de vecindad constaba de:

Cinco varas y media por lado, vivían cuatro gentes grandes y siete muchachos: en tal habitación no se veía un lavamanos, [...] hablar de baño, estaba completamente fuera de lugar, [...] (era necesario que) esta clase de gente “semisalvaje” y “abyecta”, dispusiera de baños y lavaderos públicos, no tanto por su bienestar, sino para proteger la salud del resto de los habitantes, que evitaban concurrir a plazas, jardines y paseos por temor a la suciedad (González, 1985, p. 83).

Era común que estas condiciones de hacinamiento y carencia de instalaciones higiénicas apropiadas provocarían la aparición de enfermedades del aparato digestivo (diarrea, enteritis, etcétera), y del respiratorio (tos ferina, neumonía, etcétera), lo mismo que enfermedades transmisibles (viruela, sarampión, etcétera), tales pade-

cimientos llegaban a ser mortales principalmente en la población infantil. En 1903 los casos de mortandad infantil por enfermedad en la República Mexicana fueron: tosferina, 11 mil 383 niños; neumonía, 10 mil 130 y viruela, 6 mil 321 (González, 1985).²

Asimismo, las vecindades eran centros de convivencia donde se podían encontrar viviendas, talleres, comercios y alguna escuela elemental y también espacios que se utilizaron para establecer escuelas primarias.

De hecho, la mayoría de los locales escolares se instalaron en casas de vecindad. Por lo general, estas escuelas contaban con uno o dos salones pequeños, además de la casa para las directoras que constaba de dos habitaciones.

Al obtener la dirección de una escuela primaria, las profesoras tenían el derecho de habitar la escuela. Sin embargo, las condiciones en que se encontraban estos establecimientos no eran los óptimos para desempeñar las labores escolares, como queda atestiguado en la declaración siguiente:

Carolina Romero ante V.V. respetuosamente digo: que soy la Directora de la Escuela Elemental de Niños número diecisiete situada en la plazuela de la Soledad y Santa Cruz número cinco á donde concurren más de cien educandos, para cuyo monto ya no son suficientes los altos de dicha finca que este municipio tiene arrendados, por la aglomeración en la que están los niños; [...] Se necesita, pues, con urgencia alejar los atractivos de la infección, y esto, como es notorio, se consigue dándole más amplitud á la reunión de los expresados niños.

En los bajos de dicha casa está una vivienda y viene muy bien agregarla á dicha Escuela elemental, para dedicarla á la instrucción y disminuir los riesgos que tiene la aglomeración (AHCM, 1884).

El interés genuino de esta directora por informar sobre las condiciones en las que se desarrollaba su trabajo escolar no era ajeno a lo

² De las enfermedades: diarrea, enteritis y sarampión no se tienen datos exactos.

común, de lo cual las autoridades educativas tenían conocimiento de ello. Así lo atestiguó el doctor Luis E. Ruiz:

Una gran cantidad (de escuelas) está en casas de vecindad y el resto en casas solas, buenas cuando más para medianas habitaciones, pero de ningún modo para edificios escolares, pues en ningún sentido satisfacen ni la higiene ni á la pedagogía, y ya se comprende que la falta primera es un amago para la salud de los niños (cuya integridad física tenemos el deber de cuidar) y la segunda entorpece de un modo permanente el progreso escolar (*Proyecto de Enseñanza para las Escuelas Municipales*, 1895, p. 8).

Evidentemente, los espacios escolares que predominaron durante esta época, fueron locales improvisados por las autoridades educativas, como lo señala María Eugenia Chapul (2004): “una práctica frecuente era ‘abrir’ el aula de clases derribando la pared que dividía dos habitaciones y de esta manera se disponía de un salón de dimensiones diversas” (p. 4).

Estos locales no satisfacían las necesidades requeridas para que una escuela funcionara, por lo cual era usual que las directoras levantaran quejas y reclamos denunciando el estado lamentable en que se hallaban los establecimientos escolares donde trabajaban, quienes insistían en la reparación urgente de las instalaciones escolares, porque:

Además del deterioro ya muy notable que el edificio ha sufrido en sus paredes, techos y pisos; ha podido notar últimamente algunas cuarteaduras que en su concepto ofrecen peligro y pudieran originar quizá, lamentables desgracias entre las educandas que concurren á dicho establecimiento (AHCM, 1895).

La falta de cuidado y mantenimiento de las instalaciones fue evidente, pues, al ser locales arrendados, las composturas de los desperfectos debían ser realizadas por el dueño del inmueble a petición de la Comisión de Instrucción Pública.

Como se ha señalado, las otras habitaciones del establecimiento escolar eran utilizadas por las directoras para vivir, de tal forma que, siguiendo a Chaoul (2004), “no siempre el aula de clases fue el espacio dominante de la escuela, pues generalmente los directores ocupaban las tres cuartas partes del inmueble para su uso personal y el salón de clases el espacio restante” (p. 4).

La razón de esa desproporción en el uso del espacio del local era muy fácil de explicar: las directoras vivían ahí con sus familias, las cuales estaban integradas, en distintos casos, por hijos, padres y/o hermanos menores. Así, se llegaba a producir un fenómeno curioso: ellas poco a poco llegaban a sentirse con derechos sobre esos establecimientos presentándose el caso de que, en ocasiones, al ser destituidas de sus funciones ponían cierta resistencia para desocuparlos. Por ejemplo:

En virtud de la orden que recibí de la Comisión de Instrucción Pública, he trasladado la Escuela Elemental núm. 7 de la calle de la Escondida núm. 7 á la núm. 1 de la calle de Niño Perdido de la cual soy actualmente Directora; no entregando las llaves porque las Sritas. Alvarez no quieren desocupar la casa (AHCM, 1885).

Esto señala el interés que tenían las directoras por conservar, además del trabajo, una vivienda por la cual no pagarían renta alguna, ya que ello representaba un ahorro sustantivo de su sueldo, ya que el salario percibido por una directora era de 45 pesos mensuales, mientras que la renta de una casa oscilaba, según la calidad de la vivienda, entre los 10 y 40 pesos mensuales. Al igual que hoy, mientras más barata fuera la renta, peores eran las condiciones del lugar: “las viviendas de 10 a 20 pesos eran verdaderas moradas de trogloditas” (González, p. 85), puesto que en una habitación llegaban a vivir entre ocho a 15 personas, además de animales de granja y perros.

Ahora bien, las directoras de las escuelas primarias carecían de privacidad y tiempo propio. Al vivir y trabajar en el mismo lugar se generaba un ensanchamiento de su vida laboral y familiar, con-

fundiéndose los dos ámbitos en uno mismo. Entonces, podemos imaginar la manera en que transcurrían las horas de clase, la cuales eran impartidas por la propia directora, quien en ocasiones contaba con el apoyo de una ayudante. Así, mientras trabajaba, al cuarto convertido en salón llegaban una serie de sonidos externos provenientes de la actividad surgida de la vecindad, tales como el subir y bajar de las personas en las escaleras, señoras lavando la ropa en los lavaderos públicos, el canto de los pájaros que colgaban de las ventanas, etcétera.

En medio de tantos distractores la actividad de la directora no era tarea fácil, ya que mantener la atención de alumnos significaba todo un reto. Por cierto, los pupilos trabajaban con sus pizarras y raramente con papel, pues el que existía en el establecimiento escolar se reservaba para el uso de la directora y de los alumnos más adelantados.

Si se trataba de una escuela primaria para niñas, la directora debía enseñar labores manuales, además de lectura, escritura, gramática, aritmética, geografía, historia, moral, urbanidad e higiene.

Otra característica era la diversidad al interior de las aulas, pues en ellas podía haber alumnos de edades distintas y pertenecientes hasta a cuatro grados escolares diferentes. La posibilidad de crear una atmósfera de atención era complicada, por ejemplo, en palabras de Antonio Padilla:

Con una actividad febril que lo mismo registraba los golpes de regla sobre la mesa, señal inequívoca del orden y la disciplina escolar, en tanto que alguien se empeñaba en rayar “concienzudamente el papel”, otro se esforzaba en borrar cifras aritméticas del pizarrón y otro más, “tras el antifaz de los catecismos”, entablaban una plática a tiempo que no faltaba quien ensayara la lectura en voz alta.

La indivisibilidad entre los espacios privado (familiar) y laboral (escuela) constituía un problema. Así, la directora Brígida Alfaro pidió al ayuntamiento “hacer el gasto de dos cortinas indispensa-

bles en el corredor del Establecimiento que es á su cargo” (AHCM, 1885), mismas que le fueron proporcionadas. A decir de la solicitante, éstas fueron utilizadas con un propósito muy claro: evitar que las personas ajenas a la escuela pudieran ver al interior del salón de clases, pero también en la otra dirección, impedir que desde la escuela alguien se pudiera asomar a la esfera de la vida íntima de la directora.

Por otra parte, las directoras presentaban quejas ante la Comisión de Instrucción Pública por las condiciones en que se encontraban las habitaciones destinadas para vivir, ya que, al igual que las reservadas para la escuela, no eran las más apropiadas. Como se señala en la declaración siguiente:

Siendo reducida y mal sana la casa en que está establecida la Escuela n° 6 para niñas que es á mi cargo, y siéndome perjudicial por estas razones habitarla, me he visto obligada á pagar el arrendamiento de otra habitación durante año y tres meses (AHCM, 1889).

Un número importante de escuelas tenían condiciones poco apropiadas, por lo tanto las autoridades educativas procuraron mejorar tal situación y las escuelas primarias paulatinamente se mudaron de locales. El gobierno federal fue comprando, reparando o construyendo edificios escolares con el objeto de mejorar sus condiciones. Al iniciar el siglo XX se empezó con la construcción de edificios escolares dentro y fuera de la capital, es decir, en las municipalidades, también llamadas prefecturas de México: Guadalupe Hidalgo, Xochimilco, Coyoacán, Tacubaya y Milpa Alta, entre otras.³

19 escuelas han cambiado de local, la mayor parte de ellas con objeto de mejorar sus condiciones.

³ Informes de los secretarios de la Dirección General de Instrucción Primaria en el Distrito Federal en *Revista de la Instrucción Pública Mexicana* y en *La Escuela Mexicana*.

Se han hecho reparaciones de importancia en la escuela superior número 3, en la 69 y en las mixtas de Nonoalco y Bucareli. En Santa María de la Rivera se compraron dos lotes para la construcción de un edificio escolar. Está pendiente de solución el cambio de los edificios de las antiguas garitas de Zaragoza é Iglesias y que se cederán para obtener la construcción de una escuela entre los terrenos de la Viga y San Antonio Abad.

En las Prefecturas se han cambiado también de local varias escuelas; se hacen reparaciones notables en los establecimientos 1 y 2 de Guadalupe Hidalgo y están por terminarse los edificios escolares de Cuauhtepac.

En Cuajimalpa, el Ayuntamiento ha ofrecido ya terreno para la construcción de la escuela.

En Tlalpam, se construirá un edificio escolar en cambio del local que tenía la antigua garita.

En Xochimilco, se han hecho obras de consideración en las escuelas de la cabecera, en Tláhuac, en San Gregorio Atlapulco y en Tecomitl (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1900, p. 17).

Ingenieros, arquitectos e inspectores médicos trabajaron en la construcción y/o reparación de los edificios escolares en el Distrito Federal (Menéndez, 2004), con el fin de mejorar la salud y el aprendizaje de los alumnos y alumnas, ya que, como lo apuntó el secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria en el Distrito Federal, Manuel Cervantes Imaz:

Con la mira de atender de la manera más eficaz á todas las obras de reparación y construcción que son indispensables en los numerosos edificios ocupados por las escuelas; con el objeto de organizar esos trabajos se dió el encargo de las citadas obras á un Ingeniero que llena todos los requisitos que pudieran desearse y que ha tomado con la mejor voluntad el desempeño de esta comisión en beneficio de nuestros planteles, particularmente de los que se hallan fuera de la capital y que reclamaban ya una completa transformación (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1900, p. 17).

A partir de 1904, además de la Inspección administrativa y pedagógica, la Dirección General de Instrucción Pública instauró la Inspección médica, la cual se encargó a “6 Doctores en Medicina 3 de ellos con jurisdicción en las escuelas foráneas y 3 en la capital” (*La Escuela Mexicana*, 1904, p. 122). Sus funciones consistían en: *a*) visitar a los profesores enfermos, *b*) vacunar al alumnado y *c*) proponer mejoras para las condiciones higiénicas y de salubridad de las escuelas primarias.

Algunas de las mejoras higiénicas sugeridas y que fue posible echar a andar fueron: *a*) instalación de jaboneras automáticas, *b*) filtros y recipientes para agua y *c*) goteros desinfectantes, entre otros. Todo ello con el fin de evitar la propagación de enfermedades contagiosas entre los escolares, los padres de familia y los profesores.

Cabe señalar que, fue la Inspección arquitectónica, bajo la responsabilidad de arquitectos e ingenieros, fue creada “en vista del gran número de edificios ocupados por las escuelas, que suelen no poseer las condiciones de construcción adecuadas ó algunas veces amenazar ruina (*La Escuela Mexicana*, 1904, p. 122).

Los ingenieros y arquitectos debían visitar y revisar los locales escolares de propiedad nacional o particular para emitir su opinión profesional referente a la arquitectura escolar. En otras palabras, a partir del informe producido por esa inspección arquitectónica, la Dirección General tomaría la decisión de adaptar, reparar o construir escuelas. Si bien esta labor representaba un proceso largo, poco a poco se fueron sustituyendo la mayor parte de los edificios escolares, lo cual se puede observar en el cuadro siguiente.

Cuadro I

Locales escolares en el Distrito Federal. 1904-1908, 1910

Años	Propiedad particular	Propiedad nacional	Total de locales escolares
1904	195	142	337
1905	228	152	380
1906	246	154	400
1907	-	-	390*
1908	123	235	358
1910	288	114	400

Fuente: elaborado con datos obtenidos de *La Escuela Mexicana*, 1 (6).

Es necesario aclarar que los datos asentados en el cuadro 1 no se refieren de forma exclusiva a las escuelas primarias elementales nacionales, sino que presentan información sobre las escuelas primarias a nivel nacional en sus diversas clases y grados: párvulos, elementales, superiores, comerciales suplementarias y complementarias. De ahí, se puede afirmar que el gobierno federal realizó un intenso trabajo para sustituir los edificios particulares por locales escolares nacionales con las características idóneas. Si bien no se logró que todas las escuelas se cambiaran a un local con mejores condiciones higiénicas, sí fue posible identificar un progreso notable, por ejemplo: prevenir enfermedades en los profesores y el alumnado, mejorar el aprendizaje en las aulas y establecer escuelas en zonas donde se carecía de ellas a pesar de contar con vías de comunicación y con alta densidad de población. Sin embargo, como lo apunta Rosalía Menéndez (2004):

Hubo marcadas diferencias entre las escuelas de la ciudad y las establecidas en las zonas alejadas de la ciudad; las primeras contaban con mayor

* Del año 1907 se tiene el dato del número total de locales escolares pero no cuántos fueron de propiedad nacional y privada.

espacio y una distribución por cada actividad: con una habitación para cada grado, la cocina, la recámara del profesor, en algunos casos patio y una pequeña sala, y si la casa lo permitía se colocaba una pequeña biblioteca. En contraste, las segundas sólo tenían un reducido espacio, uno o dos salones de clase, por lo que en muchas ocasiones se impartían varios grados en un mismo salón (p. 247).

Como ya se mencionó, lo anterior trajo como consecuencia que las directoras adquirieran diversas enfermedades debido a las condiciones higiénicas precarias de los locales escolares, aspecto que se tratará a continuación.

ENFERMEDADES, RENUNCIAS Y FALLECIMIENTOS. CONDICIONES DE LAS ESCUELAS-CASAS QUE HABITABAN Y DIRIGÍAN LAS DIRECTORAS

Hemos visto que las condiciones higiénicas en que se encontraban las escuelas-casas que habitaban las directoras durante el siglo XIX no eran las más óptimas. Ese fue el motivo principal para que estas mujeres dejaran de laborar en dichos establecimientos escolares, ya que la mayoría enfermaron, lo que generó tanto múltiples solicitudes de licencias por enfermedad, así como un gran número de quejas. Asimismo, estos ambientes antihigiénicos llegaron a propiciar la renuncia e incluso el fallecimiento de algunas de ellas.

La preocupación de las directoras no se limitaba a su situación personal, sino también, por supuesto, a las consecuencias que esas condiciones podían tener en los alumnos y, por ende, en el desarrollo de la actividad escolar, como se puede observar en la declaración siguiente:

El establecimiento carece del excusado por encontrarse completamente inutilizado, produciendo gran fetidez y siendo esto causa de que la asistencia esté bajando (AHCM, 1890).

Otro ejemplo es este escrito presentado por Dolores Herrera, directora de la Escuela de Niñas núm. 9:

En cumplimiento de mi deber tengo el honor de manifestar á Ud, que el local ocupado por esta escuela se encuentra en un estado ruinoso y que por tanto teniendo con razones fundadas que pueda acaecer un accidente funesto, máxime cuando la concurrencia es demasiado numerosa. [...] Como aun en el caso de que no hubiera un derrumbe o que éste se verificase en horas que no fuesen de clase, bastarían los temores para hacer bajar la asistencia tanto en la escuela diurna como en la nocturna (AHCM, 1895).

El interés de estas profesoras por los locales escolares se debió a dos motivos. El primero, vinculado a la asistencia de alumnas, ya que si ésta seguía disminuyendo podría haberles costado la clausura de las escuelas y, en consecuencia, la pérdida de sus empleos y sus casas. El segundo, igualmente importante, referido a que la suciedad producida por la cañería podría suscitar una epidemia gastrointestinal entre sus alumnas o entre las directoras. En otras palabras, las directoras buscaban prevenir enfermedades entre el alumnado y ellas mismas. De acuerdo con las fuentes revisadas se puede afirmar que la mayoría de las licencias solicitadas por las directoras fueron a causa de enfermedades que justamente tenían su explicación en las paupérrimas condiciones higiénicas del local escolar. Se afirmaba, no sin razón, que lo que enfermaba no era el trabajo de enseñanza, sino las malas condiciones en las que se hacía. Si bien, en un inicio las maestras gozaban de buena salud, poco a poco ésta se deterioraba debido a las pésimas condiciones de los edificios escolares e incluso llegaban a morir por las enfermedades adquiridas.

El testimonio siguiente es una muestra de lo referido aquí:

Manuela Romero Directora de la Escuela Municipal número 3, respetuosamente expongo: que en el mes de Mayo último empecé á padecer frecuentes inflamaciones de estómago é intestinos, cuya curación formal descuidé; tanto porque en el Peñón de los Baños se carece de todo lo indis-

pensable para ella, como porque, empeñada en que los próximos exámenes de mi Escuela no fueran inferiores en su resultado, al que produjeron los del año anterior, no solamente rehusé suspender mis tareas, viniendo á esta capital por tres ó cuatro días; sino que las extendí hasta en la noche, con el fin de que los alumnos que no pudieran asistir en las horas ordinarias porque sus padres los llevaran á trabajar, aprovecharon las extraordinarias para que se perfeccionaran en lo que ya sabían y adquirieran mayores conocimientos.

Ya aumentada mi enfermedad, se puso el camino intransitable por las copiosísimas lluvias que lo inundaron totalmente en Junio y Julio, al grado de no conseguirse que fueran los coches de sitio, aunque se pagara á los conductores el triple del alquiler corriente, y como yo tenía que venir los sábados para bañarme y llevar lo preciso para mis alimentos en la semana siguiente, lo verificaba á pie, y lo mismo regresaba, ocasionándome esto una fuerte peritonitis que me postró en la cama por algunos días, y de que todavía no sano (AHCM, 1887).

La declaración señala que las directoras priorizaban su obligación profesional de cuidar el local escolar y a sus alumnos, por encima del cuidado de su propia salud. Únicamente cuando las profesoras se sentían realmente mal hasta el grado de no tener fuerzas para trabajar, fuera por su edad avanzada o por padecer alguna antigua enfermedad, era cuando solicitaban una licencia para separarse de su lugar de trabajo.

Celedonia Sanchez Xochiltzin, Profesora titulada y con nombramiento de esa H. Corporación para servir la Amiga Municipal N° 2, que obtuvo por oposición, respetuosamente expone: que continuando muy enferma é incapacitada para el trabajo por la enfermedad contraída en el servicio de la Amiga situada en el pueblo de la Magdalena Mixiuhca, [...] tiene ahora la necesidad de volver á pedir, por la misma razón, se le conceda una licencia por seis meses; pues el Médico determina que es imposible el restablecimiento de su salud en este lugar y le es indispensable atender á su salud por el derecho imperioso de conservacion (AHCM, 1890).

La mayoría de las solicitudes por enfermedad que hasta ahora se han mencionado fueron aceptadas por la Comisión de Instrucción Pública. No obstante, las profesoras dudaban en solicitar el ejercicio de ese derecho, ya que temían tener consecuencias como la pérdida del empleo, lo cual, como hemos visto, también significaba la pérdida del lugar donde vivían.

La solicitud de licencia por enfermedad requería cubrir los siguientes puntos: *a)* expresar el motivo de la licencia, *b)* especificar el tiempo que la directora quería ausentarse del inmueble escolar y *c)* presentar el certificado del facultativo que diera fe del padecimiento, esto lo ejemplifica la cita siguiente:

El Profesor en Medicina y Cirugía de la Facultad de México que suscribe Certifica que la Señorita Guadalupe Rodríguez Puebla padece en la actualidad de una Erisipela en la cabeza que le obliga á guardar reposo en la cama para obtener su curación.

Y á pedimento de la interesada extendo el presente (AHCM, 1886).

No solamente la aprobación de la licencia dependía del cumplimiento de dichos requisitos, ya que para tomar una decisión la comisión ponderaba la gravedad de la enfermedad y el tiempo que las directoras tenían laborando con el ayuntamiento. Otras enfermedades que las profesoras padecían y que pudimos identificar en las solicitudes consultadas fueron: enajenación mental, gastrointestinal, dispepsia ácida, anemia cerebral y cálculos biliares,⁴ entre otras.

Por ejemplo, la señora Trinidad Melo de Mejía solicitó una licencia por seis meses sin goce de sueldo, la cual fue aceptada. Cuando ésta terminó, la profesora pidió tres prórrogas –de cuatro, dos y seis meses–, pero la última no le fue concedida, por lo que ella manifestó que:

⁴ Cálculos biliares: masas de materia sólida encontradas en la vesícula biliar.

No siéndome posible continuar al frente del Establecimiento Municipal núm. 24, con que me honró esa corporación, por lo quebrantado de mi salud y no habiendo ya lugar á una nueva prórroga, según lo acordado en Cabildo del día 13 del presente, cuyo recado recibí del Sr. comisionado del ramo; hago formal dimisión del referido empleo, dando las gracias á la respetable Comisión de Instrucción pública, por el digno conducto de Ud. por las consideraciones que sin mérito, se me han dispensado (AHCM, 1887).

Sin embargo, a pesar de obtener diversas licencias, muchas directoras jamás pudieron recuperar su salud. Es el caso de la profesora Carlota Herrera viuda de Arriaga quien en 1886, a raíz de un malestar gastrointestinal, solicitó una licencia por dos meses con goce de sueldo, misma que le fue concedida (AHCM, 1886). En 1894 requirió otra con las mismas características, pero ahora el motivo era la aparición de un tumor en el lado derecho del cuello, el cual finalmente le ocasionaría la muerte, según lo refiere la notificación siguiente:

El día 20 del actual á las cuatro p.m. falleció la Profesora Carlota H. de Arriaga, directora de la 31ª Escuela para Niñas, situada en la Casa N° 555 del Callejón de Rivero.

Lo que comunico á U. (sic) á fin de que se sirva dar cuenta al H. Ayuntamiento (AHCM, 1894).

Asimismo, la profesora Aurelia Mendizábal pidió varias licencias en diferentes años, la primera fue en 1887, en la cual argumentaba:

Que solicita una licencia por el término de 4 meses, con goce de sueldo, por no tener ajeno recurso para restablecer su salud quebrantada gravemente; y cuyo aserto ratifica el certificado de el Dr. que acompaña la presente solicitud.

A U. (sic) en su digno cargo, toca atender benévolamente esta petición, y darla favorable despacho; en lo que recibiré gracia y justicia (AHCM, 1887).

Si bien esa licencia era por cuatro meses, la directora Mendizábal regresó a su lugar de trabajo hasta enero de 1889, pues en el transcurso solicitó tres prórrogas (dos de dos meses y una de seis). Finalmente, en 1892 solicitó una licencia por un mes con goce de sueldo, año en el que murió. Al respecto:

La Srita. María Contreras ayudante de la Escuela para niñas n° 48 fué nombrada para dirigir por un mes que vence el día 15 del presente, la Escuela para niñas n° 16 en sustitucion de la Sra. Aurelia Mendizábal que se encontraba enferma.

Habiendo fallecido la expresada Señora debe cubrirse la vacante por medio de una oposicion conforme á las disposiciones vigentes (AHCM, 1892).

SUPERVISIÓN DE VECINOS Y PADRES DE FAMILIA: PERMANENCIA DE LAS DIRECTORAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Los vecinos y los padres de familia fueron una parte fundamental dentro de las escuelas primarias hasta la última década del siglo XIX cuando se vivió un crecimiento urbano sin precedentes, el cual modificó las relaciones personales entre las directoras y el vecindario

A continuación veremos la manera en que las profesoras trataban de establecer una red de relaciones con la población de algún barrio con el fin de crear una base social que las apoyara para asegurar su permanencia, misma que en algunos casos lograba su destitución.

Debido a que habitaban en su lugar de trabajo, su comportamiento estaba sujeto a una supervisión constante por parte de vecinos y padres de familia. Esa cercanía en la convivencia en muchas ocasiones generaba problemas, como menciona Gonzalbo (2005):

En el ámbito reducido del hogar y en la proximidad de vecindades y de pequeñas comunidades se generaban afectos y rencores que podían ex-

presarse mediante las agresiones y los insultos y en los que participaban indistintamente hombres y mujeres (p. 13).

Es necesario mencionar que en la documentación consultada no se encontraron agresiones o insultos en contra de las directoras, pero sí se puede afirmar que, preocupados por la educación de sus hijos, los vecinos solicitaban al presidente del Ayuntamiento Constitucional del Distrito Federal profesoras que estuvieran dispuestas a encargarse de tiempo completo del local escolar. Por ejemplo en 1887 los vecinos del pueblo de la Magdalena Mixihuca manifestaron que:

Los profesores que hasta esta fecha han sido nombrados para la escuela de este pueblo, ninguno ha sido vecino ó domiciliado en este lugar, lo que tiene dos inconvenientes trasedentales (*sic*): es el primero, que esas personas sin afecto á los hijos del pueblo llenan su cometido de cualquiera manera, dándose casos que sólo dos veces á la semana se han abierto las clases y castigando severamente y con crueldad á los niños, por falta de saber, de lo que más culpables son los profesores que ellos, y en segundo inconveniente, es: que como todos los profesores que han venido, viven en la Capital, todo se les va en viajes, y jamás están en su puesto á las horas necesarias, con perjuicio de la educación de los niños.

En tal virtud proponemos se nombre preceptora de la escuela á la Señorita Ysidra Luna, quien además de tener la instrucción necesaria, puesto que és titulada, és hija, vecina y domiciliada en el pueblo, y creemos aun cuando no sea más que por afecto á sus hermanos, llenará su cometido mejor que cualquier extraño (*sic*) (AHCM, 1887).

En este caso la petición fue rechazada, ya que las direcciones de las escuelas primarias se otorgaban a través del concurso de oposición.

Los vecinos se enteraban de todo lo que sucedía en la escuela primaria, por lo que en ocasiones intercedieran por profesoras que ellos reconocían como comprometidas con sus obligaciones y por el trato paciente y cariñoso hacia los alumnos. Esta idea se confirma con el testimonio siguiente:

Al separarse la profesora Dolores Herrera de la Dirección de la escuela municipal para niñas n° 7, la mayor parte de las alumnas abandonaron ese plantel y siguieron á su maestra á la nueva escuela que se le encomendó (AHCM, 1887).

Asimismo, los padres de familia coadyuvaban a la permanencia de las profesoras en una escuela primaria. En el ejemplo siguiente, se observa la manera mediante la cual ellos intentaban evitar que una directora fuera destituida al cerrarse su escuela, pues estas debían tener un número mínimo de alumnos para poder seguir funcionando:

Tomando en consideración las repetidas suplicas de numerosos padres de familia que se han acercado con el objeto de manifestarle su deseo de que vuelvan sus hijas á estar bajo su dirección y cuidado, como lo estaban, y cuyas solicitudes constan al mismo C. Regidor de Instrucción á quien se ha acercado con este mismo objeto (AHCM, 1888).

Así, los padres de los alumnos o alumnas se movilizaban para apoyar o impugnar, y para pedir destituciones y reincorporaciones de profesoras. Uno de los casos que se presentaron fue el del pueblo del Peñón de los Baños, en donde se solicitaba el nombramiento de la profesora María Guerrero y Rivera como directora de la escuela primaria mixta número 3, en virtud de que:

No nos parece conveniente que de las dos señoritas Guadalupe Rodríguez y Manuela Romero se reciban del establecimiento de enseñanza Municipal.

La primera señorita Rodríguez porque no tiene verdadero empeño para la enseñanza de los niños porque en vez de que hubieran presentado más adelantos al contrario muy atrasados que no se puede figurar.

La segunda siendo la señorita Romero por atropellamientos á los niños y no ser discreta en hablar por cual (sic) los niños temen mucho ir á la enseñanza con ella (AHCM, 1889).

Tales quejas suscitaron que la Comisión de Instrucción Pública, a través del inspector de las escuelas municipales, realizara investigaciones para conocer los motivos de las acusaciones que los vecinos presentaron, las cuales mostraron que la causa principal era el maltrato hacia los alumnos (AHCM, 1891). Por lo anterior, las directoras debían ser ciudadanas ejemplares y excelentes profesoras dentro y fuera del local escolar.

Como se ha señalado, las escuelas primarias no siempre tuvieron las condiciones higiénicas más adecuadas. Sin embargo, las autoridades educativas poco a poco realizaron cambios para que los locales escolares tuvieran una mejor apariencia con el fin de captar más alumnos. Por su parte, las directoras también contribuyeron en mejorar la apariencia de éstas, con el firme propósito de vivir y trabajar en un lugar apropiado para ellas y para sus alumnos o alumnas, y así evitar enfermedades y fallecimientos.

REFERENCIAS

LIBROS

- Gonzalbo, P. (coord.) (2005). *Historia de la vida cotidiana en México. III. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. México: Colmex-FCE.
- González, M. (1985). La vida social. En Villegas, D. *Historia moderna de México. El porfiriato*. México-Buenos Aires: Editorial Hermes, Cuarta Edición.
- Menindez, R. (2004). Los niños y la escuela. En *Modernidad y educación pública: las escuelas primarias de la Ciudad de México, 1876-1911*. Tesis doctoral en Historia. México: Universidad Iberoamericana.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Barbosa, M. (2003). Insalubres e “inmorales”: alojamientos temporales en la Ciudad de México, 1900-1920. *Scripta Nova*. México.
- Revista de Instrucción Pública.*
- La Escuela Mexicana.*
- México Intelectual.*

OTRAS FUENTES

- Chaoul, M. (2004). Una mirada al interior de las escuelas municipales en la Ciudad de México, 1867-1896. *Memoria electrónica del IX Encuentro Internacional sobre Historia de la Educación*. México.
- Padilla, A. (2003). Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX. En *Diccionario de Historia de la Educación*. Versión Multimedia, México. *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1869*.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1869*.
- Proyecto de Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México presentado al Ayuntamiento por la Comisión de Instrucción Pública, 1884*.
- Proyecto de Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México, 1885*.
- Proposiciones de la Comisión para que las escuelas sean servidas por profesores ó profesoras que acrediten su aptitud en un certamen público, 1887*.
- Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México, 1891*.
- Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y la Baja California, 1891*.
- Reglamento de las Oposiciones para proveer la dirección de las Escuelas Municipales, 1895*.
- Proyecto de Enseñanza para las Escuelas Municipales, 1895*.
- Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y la Baja California, 1896*.
- Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y los Territorios Federales, 1908*.

LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN MEXICANA: SENTIDOS, CONSENSOS Y DILEMAS

*Belinda Arteaga Castillo*¹

LOS ORÍGENES: “HACER PATRIA” Y FORMAR CON EL EJEMPLO

La enseñanza de la historia de México forma parte de una larga y añeja tradición que en nuestro país, desde sus orígenes como nación independiente, se asoció con dos preceptos: *hacer patria*, es decir, crear y/o fortalecer la identidad nacional, y *formar ciudadanos* mediante el ejemplo de la acción desinteresada de los héroes nacionales.

Estas importantes nociones, vinculadas a los usos políticos y morales de la historia se concretaron en una gama amplia de discursos y prácticas escolares que hoy son objeto de estudio de los historiadores e historiadoras de la educación² e incluyen el método catequístico, impuesto por diversas congregaciones religiosas en la Nueva España, basado en la formulación de preguntas y respuestas

¹ Docente investigadora adscrita al cuerpo académico: Historia, cultura y educación. Universidad Pedagógica Nacional.

² Un compendio pormenorizado y actual de estas investigaciones lo podemos encontrar en Galván y Ramírez, 2003.

unívocas, lineales e incontrovertibles que supuestamente conducían al aprendizaje de los contenidos tópicos comprendidos, tanto en la instrucción formal o escolarizada que recibían algunos segmentos de la población como en la educación informal o extraescolar, que se dirigía, por ejemplo, a adultos, indígenas o mujeres.

Otro modelo dominante fue la historia ejemplarizante o modélica, la cual parte del supuesto de que su enseñanza servirá como ejemplo a las nuevas generaciones. Esta historia novelada pretende ilustrar, a través de breves pasajes de la vida nacional, la forma en que la vida de los héroes demuestra la manera en que éstos pusieron en práctica una serie de valores o modelos de comportamientos deseables en todo buen mexicano. Estos pasajes resaltan, por ejemplo, el hecho de que el bien público está por encima de los intereses personales, por lo que un héroe es capaz de asumir el sacrificio de su vida a cambio de sus ideales patrióticos, tal es el caso de Vicente Guerrero, quien se niega a aceptar el indulto del Rey a cambio de someterse a su mandato, renunciando de paso a la Independencia de México.

De esta manera, los procesos históricos cobran sentido a partir de las elecciones y comportamientos de estos héroes que, con sus razonamientos, discursos y/o acciones trazan el “buen camino” a seguir para poner a salvo el honor de la patria, la soberanía nacional o el futuro de la nación. Una obra ya clásica que responde a este modelo es *Una familia de héroes* escrita en 1907 por Gregorio Torres Quintero.

Para finales del siglo XIX cobró auge la historia de los acontecimientos, fundada en el dato como referente absoluto y positivo de los hechos históricos, que son siempre los *grandes hechos*, es decir, aquéllos que tienen que ver con las batallas, la biografía de los héroes, caudillos y gobernantes, y también con la historia de los Estados nacionales tomados desde mediados del siglo XIX como la unidad absoluta que comprende lo universal y subsume tanto lo regional como lo local. Estas visiones ancladas a la modernidad³ y, desde luego, al posi-

³ Por modernidad entendemos la etapa histórica a partir de la cual el capitalismo se consolidó como *sistema mundo* tal y como lo concibe Immanuel Wallerstein.

tivismo, supusieron la existencia de una lengua única, una sola procedencia étnica, una ley y un gobierno para todos, negando y ocultando la diversidad que pese a todo prevaleció hasta nuestros días.

DE HUELLAS Y LEGADOS:

JUSTO SIERRA Y ENRIQUE RÉBSAMEN

Bajo esta lógica, a finales del siglo XIX, Justo Sierra (1880) define a la historia como: “la ciencia [...] que consiste en la investigación de los hechos humanos que se han sucedido en el curso de los siglos y de las leyes generales que nos rigen (p. 8)”. Y explica la misión del historiador como: “la tarea de averiguar la rigurosa exactitud de un hecho [...] y la investigación constante de sus causas [...] es decir [...] las relaciones de los fenómenos entre sí [...] que pueden reducirse a la ley del progreso y a la de evolución” (p. 8).

Esta definición, muy influyente en su época, aún hoy cuenta con numerosos adeptos entre los maestros mexicanos, quienes no dudan en asegurar que una de las razones fundadas que explican y vuelven necesario el estudio de la historia es, precisamente, su sentido explicativo, siempre en términos de causas y consecuencias de hechos históricos emblemáticos y trascendentes.

El pensamiento de Sierra, un liberal convencido del carácter laico que debía tener la educación pública, lo llevó a negar los contenidos metafísicos de la historia que, puesta en manos de la Iglesia a lo largo de toda la Colonia, promovieron a la fe y al dogma como las bases incuestionables de toda explicación del pasado, pero, aún más importante que ello, le permitió asumir a la historia como una ciencia cuyos conocimientos debían basarse en investigaciones rigurosas de los hechos del pasado y de sus causas y consecuencias.

Sin duda, este tipo de razonamiento tuvo un peso enorme en un país en el que, para bien o para mal, había triunfado el pensamiento liberal, el cual muy temprano se había desecho tanto de la idea de religión única como de la nostalgia del imperio.

Más allá de su contexto, el pensamiento de Sierra continuó siendo aceptado como válido por quienes, desde la docencia o la academia, intentaron explicar el sentido de la historia y su enseñanza. Este es el caso de Antonio Luna (1934), quien en su obra señala que “hay ciencias que se proponen establecer las relaciones causales de los fenómenos (ciencias del ser u ontológicas), otras se estatuyen para describir y explicar las normas (ciencias normativas), éstas se elaboran sobre un material ideal, ya que se refieren a lo que debe ocurrir independientemente de que así sea en la realidad. La historia corresponde al primer grupo” (p. 43).

Y también de Jaime Torres Bodet, quien en 1944 como secretario de educación pública se dirigió a los miembros de la Primera conferencia de mesa redonda para el estudio de los problemas de la enseñanza de la historia de México, para señalar:

Al hacer votos por vuestro éxito, permitidme que evoque una escena admirable del primer Fausto. Aquella en la cual, del espejo encantado en que el sabio encantado se mira anhelosamente, surge el futuro. Después de todo, la historia bien entendida debe ser eso: un espejo activo, en cuya límpida superficie, nuestro pasado explique nuestro presente y augure, hasta el punto en que son razonables las previsiones nuestra continuidad en lo porvenir (Ramírez, 1948, p. 74).

Y en las resoluciones de la Conferencia sobre la enseñanza de la historia de 1944, añadió: “es de recomendar [...] considerar como hechos históricos todos los que tienen influencia en la vida humana, o sea lo que se realiza, lo que tiene duración [...] modificando el antiguo sistema de narración escueta, para buscar el análisis de antecedentes, causas, consecuencias y relaciones [...] Dejando a la parte anecdótica y dramática su carácter auxiliar por el atractivo y el gusto estético y buscando siempre una elevación justa del estilo” (SEP, 1945).

Pero, ¿quién o quiénes habían sugerido la narración dramática de la historia? Sin duda Enrique Rébsamen (1907) fue uno de

los promotores de esta idea. A finales del siglo XIX este distinguido educador aseguró en su *Guía metodológica*:

Se encuentran en nuestras escuelas dos formas muy distintas: la enseñanza por medio de la memorización del texto y la clase oral [...]. Si rechazamos la enseñanza memorística por medio del texto no quiere decir que reprobamos incondicionalmente el uso de textos en la enseñanza [...]

La clase oral puede revestir dos formas si el maestro comunica directamente los conocimientos es expositiva. Si, por el contrario, dice a éstos lo menos posible procurando por medio de preguntas adecuadas, que ellos mismos encuentren las verdades [...] entonces usa la forma interrogativa llamada también método socrático, turístico o inventivo [...] Hay conocimientos y los históricos pertenecen a éstos que no pueden ser inventados sino que deben comunicarse directamente.

Emplearemos pues la enseñanza de la historia en forma expositiva [...] en la forma de cuentos o narraciones [...] Es bastante difícil contar bien [...] es preciso seguir algunas reglas.

- Debe preparar cuidadosamente cada clase [...] Para ello vuelva a leer lo que sobre el punto [...]
- Ordenar los diferentes puntos de los que va a hablar. Si nota mucha dificultad es preferible que se lo aprenda de memoria [...]
- Al narrar es importante recordar que debe evitarse toda exageración y afectación. El maestro no debe rayar en comediante y tener presente que de lo sublime a lo ridículo no hay más que un paso. Su lenguaje debe ser noble y correcto a la par que sencillo y natural [...]
- La narración del maestro debe ser intuitiva, es decir, viva y animada, de manera que despierte en los alumnos percepciones tan claras como si tuviesen a la vista los personajes, lugares y sucesos históricos.
- En cuanto al orden que deba seguir en cada lección proponemos el siguiente:
 - Corta repetición de lo tratado en la clase anterior.
 - Enunciación del tema [...] tratase de expresar en pocas palabras el contenido del cuento que ha de seguir y de excitar la curiosidad del niño para conseguir toda su atención [...]

- Exposición o narración [...]
- Conversación sobre lo narrado con el objeto de profundizar y fijar en la memoria los sucesos y rasgos culminantes.
- Resumen por escrito. Terminada la conversación el maestro escribe por escrito (sic) en el pizarrón una especie de esqueleto que servirá mucho para fijar los sucesos. Los mismos alumnos encontrarán los puntos [...] que deban anotarse recordándoles lo que hubiesen olvidado y corrigiendo los defectos de forma [...]
- Los niños después copian lo escrito en sus cuadernos de historia (pp. 42-54).

Según Rébsamen la Historia debía estudiarse no sólo porque la disciplina tenía un carácter predictivo, analítico y explicativo, sino porque “la asignatura es la piedra angular para la educación nacional, ella junto con la instrucción cívica forma al ciudadano”.

En cuanto a las facultades intelectuales pone en actividad a la memoria (para retener los hechos), a la imaginación (para imaginarse a los grandes personajes históricos y los lugares donde se verificaron los sucesos) y al juicio y raciocinio (para descubrir las relaciones de causalidad de los sucesos entre sí).

Por lo que respecta a las facultades estéticas, no habrá, tal vez, otro ramo que se preste tanto para despertar en el niño los sentimientos de verdad, justicia y belleza, y para inculcarle el amor a la patria y a la humanidad.

En cuanto a las facultades éticas, esta enseñanza tiene por objeto fortalecer la voluntad y contribuir a la formación del carácter.

Debemos insistir en el valor de la historia para el fin ideal, o sea para la educación moral y cívica del niño. Se ha dicho y con razón que el mejor maestro de moral es el ejemplo (Rébsamen, 1907).

Por su parte Ángel Miranda Basurto (1956), profesor de la Escuela Normal y de la Escuela Normal Superior de México prescribe: “la Historia [...] al situarnos en el tiempo explica y da significación a nuestro presente, al brindarnos la experiencia de ayer allana nuestro camino de hoy; descubriéndonos los lazos que nos atan al

suelo en que nacimos robustece en nosotros el sentimiento de nacionalidad” (p. 11).

DEL SENTIDO A LA FORMA, DE LA CIENCIA A LA DIDÁCTICA

En cuanto a la manera de enseñar historia, la mayoría de los autores critican el método catequístico preferido del sistema lancasteriano (basado en preguntas y respuestas que debían memorizarse) pero en cambio no dudan en recomendar el método objetivo o intuitivo que, según Rébsamen:

Tiene por objeto facilitar a los niños la formación de percepciones claras acerca de las cosas valiéndose de la presentación o representación. Entre los medios que se presentan para la enseñanza de la historia se encuentran los siguientes:

- Presentación de objetos históricos [...] lo más variado posible. Museos escolares, colecciones de cosas, monumentos, ruinas [...]
- La representación por medio de estampas negras o iluminadas (procedimiento figurativo) de los objetos mismos [...]
- El uso de mapas para el conocimiento de los lugares donde han pasado estos sucesos [...] Mapas murales, atlas manuales... mapas históricos.
- Dibujo en el pizarrón (procedimiento gráfico o tubular) [...] croquis [...] itinerarios.
- Representaciones teatrales de dramas históricos (pp. 57-67).

Asimismo, el autor señala que “para los años superiores es de recomendarse el procedimiento sinóptico que permite [...] repasar con prontitud extensos capítulos. Entre las diferentes clases de cuadros sinópticos se usan para la historia: cuadros cronográficos, sincrónicos y genealógicos” (pp. 57-67) .

A este respecto Miranda Basurto (1956) indica que “hasta ahora nuestra enseñanza ha sido verbalista, memorista, dogmática: el

profesor explica escuetamente la lección sin acompañarla de ilustración gráfica o documental alguna; el alumno se concreta a repetir el texto al profesor. Apenas se conocen las actividades prácticas rara vez se ejercita al alumno en la crítica o se le estimula en la resolución de problemas históricos. La enseñanza carece así de sentido, de finalidad trascendente, de emoción” (p. 11).

Y, proclive a las definiciones, explica: “entendemos por método la manera de llevar a cabo los fines de la educación con la mayor eficacia y economía posibles.” Así, el autor se separa de la noción de método como forma lógica de razonamiento que Gabino Barreda y Justo Sierra habían impuesto en el siglo XIX y en cambio se acerca al pragmatismo sugerido por la escuela nueva, tanto la de la acción de Dewey como la activa de Freinet. Así, equiparando método a procedimiento plantea que “todo proceso, forma o plan de trabajo representa para el educador un método aplicado” (p. 13).

A diferencia de los demás autores, Miranda sí aborda la teoría de la historia y las fuentes históricas. Con respecto al primer tema, en un esquema desarrollado de manera escueta y confusa el autor sostiene:

Distintas teorías han tratado de interpretar la causalidad de los hechos históricos: la teológica, la clásica y la materialista. La teológica reconoce por causa de los hechos a la Providencia [...] La teoría clásica concede toda su atención a las guerras, las conquistas, cambios de gobierno, en suma a todos los asuntos políticos. El sujeto es el príncipe, el caudillo, el héroe. La colectividad no existía [...] La teoría marxista aunque busca un fundamento en el factor económico, no deja de estar inspirada en la influencia del medio (pp. 19-22).

Con relación a las fuentes históricas, afirma que “la historia es el resultado del estudio de los documentos que contienen la actuación de las sociedades humanas en distintas épocas y medios [...] testigos mudos que actuaron y recogieron ideas, costumbres, aspiraciones, etcétera, que con ayuda de las ciencias auxiliares nos revelan los se-

cretos que el tiempo y las circunstancias ya no nos permiten conocer directamente” (pp. 37-45). Asimismo, clasifica a las fuentes históricas en restos y tradiciones. Por restos entiende: “cosas que sin tener un fin conmemorativo son, sin embargo, documentos importantes (esqueletos humanos, instrumentos de cocina, de culto, etcétera) o que han sido hechos con fines conmemorativos como inscripciones, edificios, cartas, etcétera”. En cambio, la tradición “puede ser figurada cuando se representa en cuadros, mapas, esculturas; oral si está contenida en narraciones, leyendas, anécdotas o bien escrita si se trata de anales, crónicas, memorias, biografías, etcétera” (p. 46).

A pesar de estas referencias explícitas a las fuentes históricas primarias y a algunos acervos históricos de gran importancia como el Archivo de Indias, el del Museo Nacional y el General de la Nación y de su convicción de que “no hay aprendizaje cuando el niño no investiga por sí mismo” (p. 88), el autor recupera la didáctica propuesta por Rébsamen como la más adecuada para el aprendizaje de la historia.

También, como los catedráticos decimonónicos y sus discípulos que luego fueron profesores, intelectuales y académicos distinguidos, recomienda emplear representaciones de hechos históricos a través de auxiliares visuales como mapas, cartas, diagramas, viñetas, tarjetas postales, fotografías, aparatos de proyección, etcétera, todos ellos recursos poco empleados pero auxiliares eficientes para “revestir el pasado de cierto aire de realidad”. A esta tendencia se le conoció como *historia objetiva*, la cual contribuyó a fundar un poderoso imaginario colectivo con el ánimo de objetivar los procesos históricos del pasado.

Esta apuesta realmente disociada de la historia como ciencia, situó lejos de las aulas al pensamiento histórico y la lógica de la disciplina, a cambio de ello, buscó poner al alcance de los niños y los maestros el conocimiento de la historia como narración acabada.

A partir de entonces se aceptó la idea de diseñar libros de texto fundados en fuentes secundarias que con frecuencia se trataban de historias universales y nacionales escritas por historiadores recono-

cidos que serían sintetizadas por los autores de libros que tenían la ventaja de ser diseñados ex profeso y que se apegaban a los planes y programas de estudio oficiales.

Sierra, autor del libro *Historia general*, compuesto para ser empleado en la enseñanza preparatoria secundaria⁴, señala la importancia y la necesidad de escribir un texto “compuesto *ad hoc*, apropiado al espíritu del plan generador de nuestra Escuela Preparatoria [...] que sirva de programa al profesor y de guía y reminiscencia al discípulo” (pp. 5-6).

Bajo esta lógica, el libro de Sierra buscaba realizar una síntesis, adaptada a las necesidades de maestros, alumnos y programas mexicanos de ese momento que “incluya *todo lo necesario* en cierto grado de enseñanza [...] y *nada más que lo necesario*” (los subrayados son del autor), pero que además logre “sacrificar sin mutilar; obtener una selección y no una colección de hechos; generalizar sistemáticamente sin convertir el libro en una filosofía de la historia; mostrar al organismo social sometido como todo organismo a la ley universal de la evolución, sin omitir el hecho concreto que marca y vivifica la personalidad de un pueblo y resume la significación de una época” (pp. 5-6).

Sin duda, más allá de si Sierra logró realizar estos propósitos, lo cierto es que su obra marcó un hito y señaló un rumbo que muchos se dispusieron a seguir.

Uno de ellos, Jesús Galindo y Villa (1919),⁵ autor de *Elementos de historia general*, señala al inicio de este texto:

⁴ Se refiere al ciclo de bachillerato en estricto sentido que, en la época en que Sierra escribe, se conocía como preparatoria secundaria ya que continuaba al primer ciclo de preparatoria (ambos a cargo de la Universidad, que en los años 30 pasaría a ser la educación secundaria dependiente de la SEP).

⁵ Jesús Galindo y Villa no fue un personaje menor, los editores de la casa Ch. Bouret lo definen en la carátula de su libro *Historia general* como profesor universitario y exdirector del Museo Nacional de Arqueología y Etnología, así como de la Academia Española de la Historia.

Es humanamente imposible condensar en pocas y claras frases la relación de los acontecimientos históricos de todos los pueblos y de todas las edades, escogerlos, depurarlos y ponerlos al alcance de todas las inteligencias, aún no desarrolladas ni mucho menos preparadas, de la niñez y la juventud.

Por eso, con muy grandes temores acepté el encargo que [...] se sirvió hacerme esta vieja y prestigiada Casa Editorial de Ch. Bouret [...] para formar los *Elementos de Historia General* [...] que más bien he compendiado que atrevídoma a escribir [...]

Se sobreentiende que en las páginas siguientes nada es mío; si yo afirmara lo contrario, sería una imperdonable presunción. En los *Elementos* se han seguido aquéllas enseñanzas que me han parecido más precisas; y para que sea fácil ampliar o profundizar la exposición, aparece, al final de este pequeño trabajo, la correspondiente bibliografía (pp. 5-6).

Si bien estos primeros esfuerzos contenían valiosas anotaciones respecto de las obras consultadas, así como referencias precisas de las fuentes primarias incluidas, a lo largo del siglo XX veremos aparecer libros de texto cada vez más sintéticos y menos cuidadosos en términos científicos que, por ejemplo, omiten referir la bibliografía que sirvió de base a los autores para elaborar sus propias versiones, así como las fuentes primarias que dejaron de ser reconocidas como tales para ser usadas como ornatos y meras ilustraciones de la narración escrita.

En estos textos, que fueron denominados compendios, síntesis (González y Guevara, 1963) o breviarios (Rodríguez, 1960), frecuentemente se incluían una serie de ejercicios que buscaban “afirmar, ampliar y comprobar los conocimientos adquiridos por los alumnos en el texto” (Rodríguez, 1960) y se agregaban biografías mínimas de los personajes sobresalientes de la historia, grabados o dibujos diseñados como acompañamiento de los textos escritos, así como mapas que permitían ubicar los acontecimientos reseñados o esquemas que buscaban simplificar el texto escrito y facilitar su comprensión.

Desde luego que los mapas que carecían de precisión y rigor, dejaron de ser, como en la época de Galindo y Villa, obras de eminentes geógrafos e ingenieros⁶ para ser diseños de autores desconocidos pagados a destajo por las editoriales privadas.

No todos los libros fueron escritos pensando en los alumnos, algunos se dirigían a los maestros. Algunos, como *Historia de México en escenas*, sugerían poner en el centro de la enseñanza de la historia a la dramatización, cuyo sentido didáctico enfatizaba los efectos dramáticos de ciertos acontecimientos, obligando a resaltar la anécdota memorable, los personajes heroicos y la metáfora como elementos que, de hecho, desdibujaban el sentido científico de la disciplina y dejaban de lado todo esfuerzo por comprender el pasado a partir de ejercicios sistemáticos vinculados a la investigación histórica, a las herramientas y a los métodos de la disciplina.

Los esfuerzos estaban centrados en la realización de ejercicios nemotécnicos proclives a facilitar la repetición de los datos, la memorización de los acontecimientos y su ordenación cronológica más que hacia la comprensión del pasado y sus vínculos con el presente.

Poco a poco la historia como anécdota fue sustituyendo a la historia como ciencia y el relato novelado reemplazó a los pormenorizados recuentos que tanto habían preocupado y ocupado a los historiadores decimonónicos.

La historia como medio para la formación ciudadana, esta vertiente que había tenido en la historia ejemplarizante a su mejor exponente, se transformó en una efemérides ritualizada que se expresó no sólo en los textos que estudiaban los niños en clase sino en los libros y manuales dirigidos a los educadores para su uso en las ceremonias cívicas y conmemorativas de los lunes.

Obras como *México y sus símbolos* de Carmen Basurto (1953) son emblemáticas de esta forma de hacer circular en las escuelas la

⁶ Al respecto de los mapas que acompañan la obra ya citada de Galindo y Villa, el autor señala que fueron “inteligentemente dibujados por el señor ingeniero D. Fernando Rodríguez, que ha tenido la bondad de seguir mis indicaciones”.

historia de bronce que se erigió como expresión dominante de la historia oficial en la escuela primaria y secundaria del México posrevolucionario. En este tipo de textos, además de señalar las fiestas patrias y las conmemoraciones que debían realizarse en las escuelas oficiales, se agregaban poesías, prosas, escenificaciones y discursos, cuyo sentido era la exaltación patriótica y el homenaje a la bandera nacional y otros símbolos y emblemas del nacionalismo mexicano que cobró una fuerza extraordinaria sobre todo a partir de 1940 cuando Manuel Ávila Camacho proclamó la unidad nacional como lema gubernamental.⁷

DE LAS SÍNTESIS HISTÓRICAS A LA HISTORIA EN ESTAMPITAS

De manera paralela al entronizamiento de la historia de bronce y al ritualismo escolar de tintes patrióticos de los lunes, surgió en México una demanda de estampas o representaciones gráficas de la historia de México a la que las empresas editoriales respondieron con avidez.

No fueron pocos ni aislados los editores que dedicaron sus esfuerzos a introducir en el mercado obras impresas que a manera de estampitas, dibujos, grabados y monografías intentaron resolver las necesidades de información de los estudiantes y los maestros de educación básica.

Este esfuerzo logró convertirse en una tradición que aún subsiste, aunque los productos de hoy en día carecen de la calidad de antaño.

⁷ La unidad nacional supuso en el gobierno avilacamachista un pacto social distinto al postulado por Lázaro Cárdenas que en el contexto interno implicó una lucha contra los comunistas, los anarquistas y los socialistas, pero también una alianza con algunas expresiones de la derecha empresarial. En lo externo implicó un distanciamiento con la Unión Soviética y los países del Eje Berlín-Roma-Tokio, así como un pacto con Estados Unidos. La unidad nacional se concretó en expresiones masivas de apoyo al Ejecutivo, así como en acciones represivas en contra de los adversarios políticos del régimen.

En la actualidad es frecuente observar a los alumnos de las escuelas primarias y secundarias comprar en las papelerías, y por encargo de sus maestros, monografías y biografías de personajes históricos para obtener de ellas información resumida que luego sintetizan en sus cuadernos o transcriben en cartulinas para exponer un tema o contenido curricular.

Estos materiales forman parte de una zaga que explica y da sentido a una serie de producciones que, en los hechos, reemplazaron al aprendizaje científico de la historia y lo sustituyeron por otro, basado más en la anécdota y en las alegorías pintorescas, frecuentemente ficticias pero impactantes, que en un recuento de procesos que no siempre concluyeron de la mejor manera y condujeron al bien común.

Las huellas de esta práctica aún permanecen entre nosotros, pueblan nuestras escuelas y sustentan los usos públicos de un pasado puesto al servicio del poder, porque en el fondo las representaciones melodramáticas de la historia, diseñadas para ser presenciadas por los alumnos como meros espectadores, casi no han cambiado, están ahí, en nuestras escuelas del siglo XXI. ¿Podríamos negar que ese es el sentido de los videos hechizos que Enciclomedia lleva a las aulas, condenando a los estudiantes a un papel pasivo que se enmascara tras el empleo de las TIC?

En el pasado, bajo el imperativo de lo que se llamó el método objetivo, se prefirió llevar a las aulas representaciones de la historia, las cuales incluían verdaderas puestas en escena, narraciones orales, declamaciones de poemas épicos y, desde luego, grabados, pinturas y diversos impresos que procuraban concretar, en términos iconográficos, determinados pasajes de la historia.

A finales del siglo XIX, bajo esta lógica, una serie de educadores, impresores, artistas gráficos y uno que otro historiador o literato dedicaron parte de sus esfuerzos para crear materiales que en muchas ocasiones estaban desprovistos de fundamentos históricos válidos. Intentaron recrear las grandes metáforas y los episodios imaginarios de una historia oficial poblada de héroes, en donde las huellas de lo

humano, de lo profundamente humano, fueron borradas; esto dio lugar a suplantaciones patrióticas, ejemplarizantes y anecdóticas de una historia sobre personajes imaginarios que nunca ocurrió.

En los archivos históricos algunos de estos materiales se preservan para la posteridad. Su análisis, en efecto, puede conducirnos al conocimiento de lo que fue para algunos mexicanos la historia que debía enseñarse, también aquélla que se decidió “mostrar” a los niños y a las niñas mexicanas. Y la que, por omisión y exclusión se negó y se estigmatizó: la historia alternativa que como dijo León Portilla fue muchas veces la historia de los vencidos.

Aunque por su contenido estas obras sean similares, por su calidad distan mucho de parecerse a las actuales monografías impresas hechas en serie, de bajo costo y escaso rigor académico que, no obstante sus marcados defectos, suplen en mucho una tarea que ni las autoridades gubernamentales, ni los maestros, ni los padres de familia realizan a conciencia.

A continuación se presenta una serie de postales históricas producidas por la empresa Buzniego y compañía en 1910 por encargo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes con motivo de la conmemoración del centenario de la Independencia de México. Las postales tienen un tamaño de 14 por 9 centímetros y, además de una composición gráfica, cuentan con una leyenda o pie de imagen que describe brevemente el momento que se representa. Algunas cierran esta leyenda con una frase célebre que corona, a manera de moraleja, el episodio reseñado.

Postal histórica 1: el ejército insurgente oye misa en el Monte de las Cruces el 30 de octubre de 1810, momentos antes de romper sus fuegos contra los realistas.

En esta postal la escena se desarrolla en un paraje boscoso en medio del cual, en un claro, se ha improvisado un pequeño altar sobre unas rocas. En este espacio, iluminado por la luz natural que logra penetrar a través de los arbustos, un sacerdote ataviado con la vestimenta del clero secular celebra el momento culminante de la misa y levanta el cáliz disponiéndose a efectuar la Consagración.

En torno a él, arrodillados y en actitud contrita, un grupo de hombres reza y, al parecer conmovidos, elevan sus plegarias a un dios representado por la cruz que se ha fijado en las rocas. Aunque sus rostros no son visibles, pues la mayoría se encuentra de espaldas y otros muy lejos para poder apreciar sus rasgos, podemos inferir que se trata de un grupo heterogéneo.

Muchos de ellos parecen campesinos, tal vez de origen indígena, en todo caso portan la ropa que los autores supusieron que empleaban de manera cotidiana los peones de las haciendas o los trabajadores de las minas: pantalón y camisa de manta blanca, huaraches y algunos una cobija o un ayate. Unos cuantos empuñan un machete, y otros un rifle o una pistola. Completan su atuendo con morrales y jícaras, así como con sombreros que han dejado a un lado para mostrar respeto a la ceremonia que presencian.

Un grupo menos numeroso, al parecer integrado por rancheros, capataces o peones especializados, visten ropa de mejor calidad, además de camisas blancas de hechura más fina, llevan pantalones de chinaco adornados y usan zapatos de piel e incluso botas. Portan armas de fuego, cuchillos y espadas.

El grupo más escaso está formado por militares ataviados con uniformes reglamentarios, uno de ellos, colocado tras el militar que ocupa el primer plano, parece ser el “tambor” del regimiento. Los une la tensa espera anterior a la batalla; su fe religiosa, enfatizada en la estampa y, desde luego, el valor patriota que los enfrenta a la Corona y su poder.

Más allá de la anécdota, el pie de imagen nos permite conocer una fecha: el 30 de octubre de 1910 y una batalla emblemática, la que se libró en el Monte de las Cruces. También a quienes se enfrentaron en ella: insurgentes y realistas. Todo más o menos transparente.

Lo que vemos se encuadra en una narrativa tradicional: la historia de los héroes y la guerra, la historia inmaculada hecha por hombres de bien dispuestos a entregar sus vidas por la patria.

También queda claro el mensaje: a pesar de los grandes sacrificios, estos patriotas lograron la victoria, Dios escuchó sus ruegos y

podieron avanzar hacia sus elevados propósitos liberando a la nación de los realistas.

Lo implícito convoca a nuestra reflexión, ya que a través de la anécdota oficial se cuelan las tensiones inherentes a una historia que pretendió borrar las distancias entre ricos y pobres; entre criollos, indios y castas menores. Una historia que, al mismo tiempo, confrontó a los iguales e impidió que los reconocimientos más íntimos tomaran la palabra para develar las inconsistencias de una guerra civil que habría de prolongarse durante 11 años con resultados paradójicos.

Ante la escena cabe cuestionarse: ¿los guerrilleros insurrectos, entre los que se contaba el cura oficiante, pidieron permiso a Dios para matar? ¿Los insurgentes que renegaron de la autoridad del Rey, representante de Dios en la Tierra, siguieron siendo católicos? ¿Al finalizar la guerra continuaron unidos el peón, el capataz, el militar, el hacendado y el cura? ¿Quién quedó con el poder y con qué propósitos?

En todo caso, los maestros de finales del siglo XIX y los de hoy deben explicar a los alumnos las razones por las cuales, a pesar de las victorias, la bendición divina y la proclamación de independencia, el saldo histórico fue la coronación de Agustín de Iturbide, las siete leyes redactadas para consolidar el poder de los notables que se autoproclamaron dueños y señores de América y la cauda de muerte, destrucción y hambre que asolaron a la joven nación mexicana cuando los españoles abandonaron el reino.

Postal histórica 2: tal vez más asimilada a los modelos clásicos de la narrativa que comentamos, ésta se refiere al momento en que el general Vicente Guerrero rechaza el indulto que le ofrece el Virrey por intercesión de su padre y pronuncia una frase que culmina con el célebre: “mi patria es primero”.

Se trata, según reza la leyenda que acompaña a la imagen, de un evento que ocurrió en los últimos días de 1817, éste retrata el instante en que Guerrero les dice a sus correligionarios: “compañeros, ¿veis a este anciano respetable? Es mi padre; viene a ofrecerme em-

pleos y recompensas en nombre de los españoles. Yo he respetado siempre a mi padre, pero mi patria es primero”.

Situada en una ranchería, podemos apreciar el paisaje rural y unas cuantas construcciones. ¿Era en ese lugar donde las tropas insurgentes descansaban entre las batallas, se trata de un mesón o de una hacienda propiedad de algún implicado?

En el primer plano, Guerrero de joven en actitud enfadada baja la mirada para contemplar a su padre. Una de sus manos se encuentra levantada a la altura de su pecho. ¿Para bendecirlo? ¿Para acariciarlo?

Arrodillado, un anciano abraza las piernas de Guerrero. Hay un rictus de dolor en su rostro, su lengua, barba blanca y actitud vuelven patético el cuadro. El viejo no ve a su hijo, mira al horizonte. Los testigos presencian de lejos la escena con un dejo de indiferencia. Algunos parecen estar atentos, otros limpian sus armas mientras, al parecer, montan una discreta guardia.

No podemos eludir que la imagen evoca a Cristo tentado por el demonio dando ejemplo a sus discípulos de renuncia y sacrificio. ¿En verdad ese era el sentido de la lucha insurgente? ¿Su móvil más profundo?

En esta estampa la palabra tiene más fuerza que la imagen y el héroe se desprende de cualquier beneficio para defender su causa. Este sacrificio que lo conduciría a la muerte no se realiza en privado sino en público, es decir, se da el ejemplo. La historia como fábula ha cumplido su propósito. ¿Qué habrán aprendido los otros testigos: los niños de entonces y sus maestros? ¿Para ellos también, como para el héroe trágico de esta trama, la patria estaría primero que el amor a sus padres, las riquezas materiales, la vida misma? ¿Asumieron ellos y ellas el autosacrificio como destino? ¿Se conmovieron o permanecieron indiferentes?

Seguramente esta imagen y la fábula que se recrea en ella impactó de manera profunda a los espectadores, pues a través del tiempo se repitió transformándose en una de las anécdotas preferidas de los maestros de Historia de la escuela primaria y la frase que rubrica el episodio es una de las más reiteradas.

Postal histórica 3: fue editada por la empresa Morán&Young, con casas en Nueva York y México en 1904. No se trata, como las anteriores, de una obra conmemorativa del centenario de la Independencia sino del panegírico gráfico de dos personajes: Porfirio Díaz y Ramón Corral, a la sazón presidente y vicepresidente de la república mexicana.

Ocupando prácticamente la totalidad del cuadro, aparecen los retratos de Díaz y Corral enmarcados por una soberbia águila devorando una serpiente, el símbolo prehispánico de la fundación de la Gran Tenochtitlan, epicentro de la mexicanidad.

Tras ellos, dos símbolos arquitectónicos del centro político en torno al cual gravitaba la república: el Palacio Nacional (en una de cuyas puertas hay un mástil en donde hondea una bandera) y la Catedral Metropolitana, recinto del poder eclesiástico. Dios y el César conviviendo en santa paz.

En el costado izquierdo de Díaz aparece un ferrocarril y en el lado derecho de Corral un buque, ambos símbolos del progreso y del comercio internacional prohijado por Díaz, así como de las puertas abiertas de México al mundo que en esa época significaron la firma de contratos jugosos para las compañías francesas, inglesas y estadounidenses; la exención de impuestos y, en algunos casos, la contribución de México con trabajo esclavo al servicio de los *trust* internacionales.

En esta narrativa, sin duda patriarcal, Díaz y Corral son dos caras de una misma moneda. Parecidos en extremo, en el imaginario del autor, podrían ser un padre y su hijo. No obstante la forzada similitud entre ambos personajes, Díaz en uniforme militar y Corral en traje civil, miran hacia rumbos distintos. A pesar de ser miembros de dos generaciones diferentes, una que envejece y otra que madura, aún pueden contemplar el porvenir, pero en el fondo representan dos proyectos alternativos, ya que mientras Díaz cabalga en el “potro de fierro” de los ferrocarriles que atraviesan el territorio nacional, Corral aspira a cruzar los mares en un buque mercantil, como en efecto sucedió, pero por razones muy distintas a las que el

autor de esta alegoría supuso en su momento y que desde luego no estaban en los planes de los protagonistas de la imagen.

Más allá de los símbolos y la retórica empleados para trazar los contornos de ambas personalidades, lo que queda claro es que ellos están al frente de México y que se asumen como constructores de una nación en la que, debemos decirlo, la gente no tenía cabida.

Finalmente, no podemos negar la intención futurista de la postal, la cual incluía la sucesión presidencial.

Esta invitación a pensar en el mañana contiene un sentido onírico: ¿Corral se sueña como el sucesor de don Porfirio? ¿Don Porfirio sueña con heredar su poder a Corral? ¿El o los autores de esta alegoría apuestan por el futuro prometedor, donde Díaz, como un bondadoso abuelo, sede su lugar a su joven vástago? Cualesquiera que fuesen las intenciones que movieron a los autores de la imagen a realizar este tímido intento futurista, lo cierto es que el guiño irónico de la historia borró de un plumazo y varios cañonazos las aspiraciones no sólo de Corral sino de Díaz, condenado a partir exiliado a París en un buque de vapor, país que atestiguaría su muerte, lejos de México y del poder que tan cuidadosamente acumuló y tan celosamente preservó para sí como un bien exclusivo.

REFERENCIAS

LIBROS

- Basurto, C. (1953). *México y sus símbolos*. México: Avante.
- Galindo & Villa J. (1919). *Elementos de historia general*. México: Ch. Bouret.
- Galván & Ramírez (2003). *Historiografía de la educación en México*. México: Comie.
- González, C. & Guevara, L. (1963). *Síntesis de historia de México*. México: Herrero.
- Luna, A. *Concepto y técnica de la historia según la reforma socialista del artículo 3º. Constitucional. Útil a todos los profesores que se preocupan de la historia y su enseñanza*. México: Patria.
- Miranda, A. (1956). *Didáctica de la historia*. México: Fernández G. Luis.

- Ramírez, R. (1948). *La enseñanza de la historia en México*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Rébsamen, E. (1907). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la república mexicana*, México: librería de Ch. Bouret.
- Rodríguez, C. (1960). *Breviario de historia de México*. México.
- Sierra, J. (1880). *Texto del curso de Historia en la Escuela Nacional Preparatoria* México: Imprenta de La Libertad.
- Wallerstein, E. (1990). 1968, revolución en el sistema mundo. Tesis e interrogantes. En Béjar, R. & Torregosa. *El juicio al sujeto*. México: FLACSO-Porrúa.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- SEP (1945). *Revista de Educación Nacional* (5). México: SEP.

CULTURA Y EDUCACIÓN. EL BINOMIO INDIVISIBLE

Xavier Rodríguez Ledesma¹

ESPECTÁCULO EN TRES PISTAS

Escena 1. Es 1929, en la embajada de México en Londres, Eduardo Luquín, olvidado escritor que ya laboraba en dicha legación, se entera del inminente arribo de su amigo Jose Gorostiza para unirse a la oficina en calidad de escribiente, y comete un error que habrá de marcar la estancia del vate mexicano en dicha oficina. En aras de lograr que todos sus compañeros se enteren de que pronto se unirá a ellos un joven y talentoso poeta, lleva un ejemplar de *Canciones para cantar en las barcas* para circularlo y recomendárselo al cónsul. El resultado no pudo ser peor, las buenas intenciones del amigo se concretaron en:

- a) Nadie en la dependencia leyó el poemario;
- b) el cónsul expresó claramente que, en su opinión, un poeta no iba a servir de nada en la oficina y, lo que es peor,

¹ Docente investigador adscrito al cuerpo académico: Historia, cultura y educación. Universidad Pedagógica Nacional.

- c) logró que Gorostiza fuera conocido aun antes de su arribo a Londres como el “pueta”, seudónimo con el que debió cargar durante toda su estadía.

Al poco tiempo de la experiencia londinense, Gorostiza le contó a Carlos Pellicer lo del apodo; lastimado, con tono incómodo y triste le confesó que habría preferido que no se hubiera sabido lo de sus versos (Sheridan, 1995).

Escena 2. Un auditorio universitario casi vacío. El autor y los comentaristas se miran, esbozan sonrisas tímidas de solidaridad y algún comentario irónico que pretende romper la atmósfera espesa generada por el fracaso de la convocatoria para la presentación del nuevo libro. El ruido claramente perceptible de los grillos semeja el tintineo del dinero invertido en carteles, volantes y avisos para invitar al evento.

A unas decenas de metros, en la cafetería rebosante de mujeres y hombres anhelantes de beber infusiones aguadas y comida de dudosa calidad en platos desechables, se escucha estrepitosamente una rockola frente a la cual la clientela se forma para invertir sus escasas monedas con tal de escuchar los éxitos del momento, los mismos que en ese preciso instante son repetidos hasta la saciedad en cualquier estación de radio: pasitos duranguenses a discreción, Luis Miguel, Los tucanes de Tijuana, el “Potrillo”, Thalía, Caballo dorado, la Chica dorada, en fin, el mundo dorado suena una y otra vez. No hay otro espacio de convivencia. Esa incómoda fonda –llamada eufemísticamente cafetería universitaria– es el punto donde muere neonata la posibilidad de conversar, de intercambiar puntos de vista, saberes, comentarios y demás formas en que el proceso educativo –uno de tantos que conforman el quehacer académico y cultural– debiera realizarse o, por lo menos, continuar.

La vida académica fuera del aula fallece sin haber llegado a ver la luz. La cultura, el arte y la actividad académica fuera del salón

habrán de buscar mejores caminos por donde andar (Moore, 2003; Klein, 2001).²

Escena 3. Es una soleada mañana de marzo de 2004. En el Zócalo de la ciudad de México, la *Lincoln jazz orchestra* dirigida por Wynton Marsalis lleva a cabo una de las actividades que de manera cotidiana realiza en Nueva York: un concierto didáctico para niños. Cientos de alumnos de primarias oficiales junto a sus maestros han hecho acto de presencia en la plancha de cemento. Al calor de la música algunos no han podido resistir y han pasado de llevar el ritmo con las manos o moviendo la pierna a bailar sin ningún tipo de reparo frente a sus alumnos, quienes en ocasiones hacen a un lado la vergüenza para dejarse llevar por la música uniéndose a los ímpetus dancísticos de los mayores. La fiesta es total.

Al terminar, una reportera de televisión entrevista a uno de los niños que acaba de vivir la experiencia. El chiquillo de alrededor de 10 años, sonriendo, extasiado y con los ojos brillantes declara que lo que acaba de presenciar estuvo padrísimo, y afirma que está muy emocionado, ya que nunca antes había escuchado el tipo de música que lo acaba de conquistar.

Fin de la escenificación en las tres pistas.

¿De qué forma vinculamos analíticamente todas esas experiencias? ¿Es posible hacerlo? Quizá algunas respuestas empiecen a vislumbrarse al hacernos otras preguntas: ¿cómo es posible que una expresión hegemónica (en este caso música tan mal hecha reproducida a

² Es preciso aclarar que aunque el ejemplo está tomado de las condiciones de una institución pública de educación superior de un país latinoamericano, éste ilustra perfectamente un fenómeno presente en las universidades mexicanas, en general, sin importar su carácter público o privado. El que aquí se hable de una cafetería con las características señaladas o que en las instituciones privadas ese espacio de convivencias esté cubierto por franquicias mercantiles (Mc Donalds, Dominos, Taco Inn, etcétera) constituye, para efectos de lo que estamos hablando, lo mismo. Además, este problema puede detectarse cada vez con mayor desfachatez a lo largo de todo el sistema educativo estadounidense.

todo volumen por unas monedas) se escuche sin problema alguno en un espacio que por definición debiera ser el habitat natural de la crítica, es decir, en una institución de educación superior?, por lo menos en términos de construcción de sensibilidad, ¿qué futuro le espera a aquellos niños que nunca habían escuchado una música como lo interpretada por la orquesta de Marsalis? ¿si en la punta de la pirámide del sistema educativo, si en el espacio por antonomasia de la academia, los hábitos de consumo cultural –sobre todo la lectura– son tan deprimentes, qué sucede en el resto de la sociedad que no ha podido acceder a ser parte de esa élite intelectual? ¿cómo explicamos todo esto? ¿para que sirven la poesía, la música, la danza, la literatura, en fin, cuál es la utilidad de la cultura? O, poniéndolo en términos platónicos, ¿los poetas deben continuar siendo expulsados de la academia y de la República toda?³ Quizá un camino posible para avanzar en las respuestas es tener presente que nuestro objeto de análisis es un binomio indivisible constituido por la cultura y la educación.

Todo parece indicar que el problema de la construcción de hábitos de consumo culturales que se exprese en la posibilidad de acceder a la creación de un gusto y, mejor aún, de una sensibilidad específica y diferente a la que de manera natural se alcanza en la sociedad, tiene que ver con un proceso que rebasa por mucho los estrechos límites de la educación institucionalizada.

Basta recordar que los propios agentes educativos por antonomasia (los profesores y profesoras) son individuos, ciudadanos, personas, hombres y mujeres inmersos dentro de ciertas condi-

³ “¿Como explicar tanta dispersión semántica? ¿Cómo explicar que academia, universidad y tertulia hayan sido intercambiables para ciertos significados? La explicación está en las muchas formas del fenómeno original: la conversación, especialmente la conversación culta, puramente oral. (También hay conversación culta, pero no oral, en la lectura; y conversación oral, pero no culta, en la vida cotidiana). Con distintos aspectos. Una cosa es la reunión de los que conversan, otra el conjunto de personas que se reúnen, otra la actividad propósito de la reunión y otra el organismo (si existe) que organiza las reuniones y representa la comunidad ante terceros; aunque el nombre de unas cosas se extienda a otras” (Zaid, 2005, p. 48).

ciones políticas, económicas, culturales, es decir, históricas, que definen su accionar, su visión del mundo, sus valores, sus gustos, sus aficiones, etcétera. Es absurdo pensar que tales sujetos, por alguna razón de índole metafísica o espontánea, sean capaces de contagiar, transmitir, inculcar, enseñar, o como queramos decir, una serie de valores, gustos, y prácticas de las que ellos mismos carecen. Alguien que no tenga el gusto por la lectura difícilmente podrá contagiarlo, es imposible que le exijamos a una persona que no cuenta con la información, habilidad, capacidad, competencia para comprender y valorar diversos tipos de música que sea capaz de imbuir en otros algún interés y gusto por eso que a él mismo no le interesa o desconoce. Antonio Machado lo escribió sintética y pulcramente: “cuando no acertamos a enseñarlo es porque nosotros no lo sabemos todavía”.

La noción del profesorado como un grupo integrado por bicéfalos culturales que están obligados a contagiar algo de lo que ellos carecen no hace más que impedir la visión general del problema, lo cual permite que por la vía fácil se les responsabilice de un fenómeno que va más allá del estrecho espacio de la educación.

Es necesario abrir la mira del análisis y atender la manera en que desde hace muchas décadas la educación ha sido concebida. No se hace referencia, de forma particular, a la idea de normalización inherente a la creación de la escuela como institución, sino más bien a que el proceso educativo ha sido visto sólo como un mecanismo a través del cual es posible, por una parte, que estudiantes logren ascender en la escala social, y por la otra, la horrible definición tecnocrática de que la función de la educación es preparar y capacitar a los cuadros necesarios para el desarrollo y mantenimiento del aparato productivo. Así, se dice y se acepta por todos, por ello el énfasis oficial en la enseñanza de las matemáticas y el español, y el extraoficial sobre el inglés y la computación, a lo cual va aunado el desdén o total desprecio por todo aquello que tenga que ver con las humanidades o, como se decía antes, con las ciencias del espíritu.

Detengámonos un poco para examinar la manera en que esta última representación ha creado y reafirmado la idea de que todo aquello que tenga que ver con la cultura y el arte constituye un ámbito cuya especificidad se ubica más allá del objetivo central perseguido dentro del sistema educativo: la utilidad, la ciencia, el conocimiento real, objetivo y verdadero.

NUESTROS AÑOS FELICES O LA CRÍTICA EN CRISIS

Lo importante en un proceso educativo –se afirma sin rubor por todo el espacio social– es el aprendizaje de las matemáticas, el español, la computación y el inglés. Se va a la escuela para aprender cosas útiles, lo otro, si acaso llega a contemplarse, es sólo un accesorio prescindible pues en nada contribuye a la preparación necesaria para sobrevivir en el mundo del capitalismo cada día más salvaje. ¿De qué sirve tener un poeta, un pintor, un músico o, simplemente, un buen lector, en la familia? Con sus versitos, su música, su “arte” o sus libros se morirá de hambre. Hay que dedicarse y estudiar (prepararse en) otras cosas que sí sirvan de algo. Lo crudo de la definición no deja de tener un alto grado de verdad. El aviso de la incorporación de un poeta a una oficina pública sólo sirvió para que sobre el sujeto cayera lo peor de la artillería de prejuicios y descalificaciones. “No creo que tener un *pueta* en la oficina nos vaya a servir de algo”, sentenció el cónsul de la anécdota. Y así le fue..., al “pueta”.

Nadie se ha muerto por no leer el Quijote, ni por no tener desarrollado el gusto por escuchar otra música distinta a la que cotidianamente nos abrumba desde las estaciones de radio o programas de televisión. Es cierto, nadie pierde su empleo o ve reducido su salario por no haber asistido a alguna exposición, o por no estar capacitado para percibir la belleza, los códigos simbólicos, de obras cinematográficas diferentes a *Rambo* o *La risa en vacaciones* (o televisivas como Adal Ramones y compañía). Al contrario, hace algunos años el entonces presidente Vicente Fox lo expresó claramente,

y sin vergüenza que “leer aunque sean periódicos genera tan sólo enojos, mortificaciones y angustias. Es preferible abstenerse de tan molesto hábito”.

También es verdad que ser culto, es decir, haber desarrollado el gusto y la sensibilidad sobre una serie de obras de la praxis humana, no garantiza por sí mismo que el individuo en cuestión sea un buen sujeto. De hecho, muchos artistas creadores de obra sublimes están lejos de ser ejemplo de los mejores atributos humanos. El *quid* del asunto no es encontrar la veta utilitaria de la creación de una sensibilidad artística (estética), ya que los objetivos finales de este tipo de habilitación (educación) no deberían confundirse con metas de índole moral, ética o, peor aún, pragmáticamente económicas. Más bien, se trataría de que la educación artística (así se le denomina dentro del currículum del sistema educativo), fuera sinónimo de la creación de ese gusto, de esa competencia para la comprensión y disfrute de las obras de arte, de la cultura, incluida la lectura; en otras palabras, de que por lo menos esos mínimos y desdeñados espacios curriculares estuvieran referidos a la capacidad de proveer a los sujetos de una serie de lenguajes, estéticas, códigos simbólicos, etcétera, que enriquecerían por ampliación su horizonte de visibilidad, abriéndose a la posibilidad de avanzar sobre nuevos y diferentes mundos para ellos desconocidos.

A continuación se abordará, aunque sea de manera sucinta y rápida, una de las facetas del asunto, es decir, el hábito de lectura desde el concepto de hegemonía política del problema de la creación de los gustos.

La idea de la necesidad de proveer a los niños, jóvenes y adultos de los códigos simbólicos necesarios para el disfrute de las diversas y múltiples expresiones culturales de la sociedad, está muy lejos de la concepción simplista con la que algunos críticos de la contracultura pretenden descalificar los análisis sobre la explicación de que los gustos de las mayorías son contruidos de manera artificial. Desde esas perspectivas negadoras de la vis política del tema analizado, pensar en la posibilidad y necesidad de abrir y hacer accesible

el espacio de la oferta de bienes culturales para que los individuos puedan tener acceso al amplio abanico de las expresiones artísticas que es parte de la cultura universal, sólo sería la expresión del anhelo de ciertos intelectuales porque todos tuvieran sus mismos gustos.⁴

La tergiversación no deja de evidenciar la incomprensión real de una de las nociones que como declaración metodológica esos autores aceptan a manera de sustento analítico: la hegemonía. Lo que queda claro en este tipo de análisis es la aceptación acrítica de que existen ciertas nociones —como por ejemplo el gusto— que serían naturales e innatos a la condición humana. De tal forma la cándida pregunta sobre qué tiene de malo que a la gente le guste lo que le guste, es la mejor forma de mostrarnos la incomprensión sobre el rol que juegan la cultura, los valores y el sistema de pensamiento, como elementos definidores fundamentales de la reproducción económica, política, social y cultural de un sistema específico de producción.

Es curiosa, en estos espinosos y fácilmente descalificables temas referidos al fantasmal ámbito de lo ideológico, la confesión de parte no implica la aceptación de la culpa, es más, ni siquiera se ve la falta cometida ya que en realidad se nos dice que no existe tal. Hace algunos lustros Emilio Azcárraga Milmo, alias “el Tigre” y padre del actual dueño de Televisa, sin ningún tapujo y de manera ufana declaró que él no hacía televisión para los intelectuales sino para los jodidos. Apenas unos años antes, en plena década de los 70, los productores de cine mexicano salían al paso de las

⁴ “De hecho, la ingenuidad parece afectar más bien a quienes aceptan esta crítica de la sociedad de consumo. Al leer la lista de bienes de consumo que (según él [Braudillard]) la gente no necesita, lo que leemos es una lista de los bienes de consumo que no necesita un intelectual de mediana edad. Cerveza Budweiser no, whisky escocés de malta sí; películas de Hollywood no, teatro vanguardista sí; coches Chrysler no, coches Volvo sí; hamburguesas no, *risotto* sí; etcétera”. “Los académicos parecen haber confundido los intereses de su propia clase social con los intereses generales de la población, dando por hecho que ‘lo bueno para mí’ es ‘lo bueno para la sociedad’” (Heath y Potter, 2005, p. 123).

críticas sobre la ínfima calidad de las producciones que realizaban (sobre todo cine de ficheras) afirmando que ellos le daban a la gente lo que a ésta le gustaba. Argumentos similares esgrimen todas las empresas disqueras, los productores hollywoodenses, los arquitectos del Infonavit, los dueños de estaciones radiofónicas, los pergeñadores de las decenas de revistas del corazón o de *El libro vaquero*, etcétera.

¿Qué tiene de malo? ¿Por qué un intelectual quiere hacer que al resto de la población le guste lo que sólo a él le gusta? ¿Acaso también queremos arrebatarle a los jodidos (Emilio Azcárraga *dixit*) el mínimo derecho de que les guste algo diferente a los que les agrada a los críticos de la cultura de masas? Con esta coartada pseudoliberal de por medio se arma la guillotina en la que la crítica pierde la cabeza, pues se constituye y consolida la noción de que los juicios al gusto de las mayorías son simples expresiones que aspiran a generalizar lo que por definición es particular: la distinción. Este elemento –nos dicen– es intrínseco a la sociedad, a la cultura, al arte y a la educación, de ahí que siempre habrá forma de lograr tener gustos, sensibilidades, niveles educativos, etcétera, diferentes a los de la masa. Entonces, el que a éstas les guste lo que les gusta es natural y pretender que no es un absurdo. Así se dice y se escribe. Un ejemplo:

Ese afán de distinción asegura una rotación constante de artistas dentro del mercado cultural, donde el ídolo de hoy será la vieja gloria del mañana. Pero todo depende de las preferencias del consumidor y se da de modo natural, sin manipulación ni presión alguna. Las empresas intentan guiar el proceso en una u otra dirección, pero el proceso no está en absoluto en sus manos.

Por otra parte, los críticos tienden a despreciar el gusto popular, porque no les entra en la cabeza que a nadie le pueda gustar en serio comer en McDonald's o escuchar un disco de Celine Dion. Por eso ni se plantea la posibilidad de que la homogeneización venga determinada por las preferencias del consumidor medio (Heath y Potter, 2005, pp. 268-269).

¿Medio qué? ¿Medio enajenado? ¿Medio coptado por las cadenas de televisión que sólo le presentan ciertos tipos de música, ciertos “artistas”, etcétera? ¿Medio influido por las estaciones de radio que, payola de por medio, repiten hasta el cansancio unas, y sólo unas canciones, que después de cientos de veces de ser escuchadas empiezan a ser tarareadas por el público, el cual finalmente se decidirá a comprar el disco donde aparezcan (siempre y cuando no sea pirata)? ¿Medio entusiasmado porque en decenas de revistas le hablan de los chismes y aventuras de los mismos artistas que escucha y ve en los otros medios? ¿Medio ilusionado de consumir diversos productos que le darán status, identidad, etcétera?

Pareciera que hemos dejado de recurrir a la crítica en su más profundo sentido intelectual para evidenciar la doble moral inmersa en las reglas que el capitalismo salvaje nos obliga a seguir en el mundo globalizado actual, esto se explica no por el temor a ser tildado de “políticamente incorrecto”, sino más bien a que la hegemonía nos imposibilita ver la ley del embudo a la que nos lleva la obligación de consumir para satisfacer las necesidades artificiales que el sistema se ha encargado de crearnos, consumo que, además, tiene que realizarse sólo y exclusivamente a través del mercado legalmente estatuido.

Por otra parte, la lógica del capitalismo salvaje conlleva una doble moral evidente. Cuando los consumidores encuentran vías alternas para satisfacer las necesidades artificiales impuestas por el mercado, inmediatamente son señalados, perseguidos y descalificados. La criminalización del consumo de piratería (ese mercado alternativo, barato y eficiente) no es más que la evidenciación del rol que algunos antiguos teóricos hoy demodé habían identificado en el Estado, es decir, un aparato político, ideológico, jurídico puesto a disposición de la acumulación de capital.

Fomentar el consumo (artificial, frívolo, derrochador, chabacano, etcétera) es positivo, la dictadura de las marcas (Klein, 2001) es legal. Responder a ésta echando mano de circuitos alternos es negativo e ilegal, ergo y criminal. Comprar un CD a un precio 10

veces menor (o incluso más barato) al que se vende en una de tantas tiendas de los monopolios mercantiles, para poder satisfacer la necesidad artificial de tener una sola de las canciones grabadas en éste, urgencia que nos ha sido generada por todo el sistema (televisión, radio, revistas, internet, etcétera) es un delito.

Cuando recapitulamos qué tipo de mercancías son las que mayoritariamente se piratean (CD's, DVD's, ropa y calzado), el asunto de la piratería empieza a mostrar una faceta que molesta a las buenas conciencias liberales, las cuales se desgarran las vestiduras asumiendo un discurso de respeto irrestricto al estado de derecho, la libertad y la legalidad. En efecto, los consumidores no adquieren fácilmente comida o medicinas piratas, son sólo aquellos otros productos, ¿qué tipo de música se vende afuera de las estaciones del Metro?: ¡los "éxitos" del momento! ¿Qué los identifica o distingue? ¿Quién en su sano juicio (sin que se le hubiera secuestrado el gusto) compraría un disco de Kapaz de la Sierra, Ninel Conde o Rebelde, ¿por qué esos engendros tienen mercado?

A una necesidad artificial imbuida por todos los mecanismos que el capitalismo en su fase de globalidad posee para generarla, se responde con un consumo igualmente falaz. De cara a ellos el capitalismo salvaje, ese modelo de feroz competencia por el mercado, se convierte en el león cobarde del Mago de Oz y corre a protegerse detrás de la ley. La criminalización de ese circuito consumidor alternativo demuestra, una vez más, que es la ley -pero del embudo- la característica básica del sistema. La ley al servicio de los dueños del poder y del dinero, quienes, por lo general, son los mismos. La ideología se encarga de maquillar a la vieja señora de la doble moral para decirnos cuándo una actividad es legal y positiva y cuándo no lo es. El consumismo desenfrenado ¡es bueno!, y natural, la piratería ¡es mala!, e ilegal.

Paradójicamente los jóvenes autores canadienses referidos más arriba citan entre sus fuentes a Gramsci y Bourdieu pero eluden, pues son incapaces de verlo, que el elemento axial para el buen funcionamiento de la hegemonía es que ésta sea invisible y, por lo

tanto, aparentar que es natural, innata, espontánea, en una palabra, ahistórica. El gusto de las masas –nos dicen sin vergüenza– simplemente existe de manera natural, sin ningún tipo de manipulación. Pensar lo contrario es caer en las descalificaciones propias de una izquierda trasnochada. La estrategia no tiene nada de novedosa, es tan vieja como el sistema capitalista y consiste en declarar que la ideología es atributo exclusivo de otras sociedades (Rodríguez, 2009, pp. 89-92).

La defensa de la libertad de elección es el punto axial de la ideología del sistema. Milton Friedman tuvo la habilidad de expresar de manera clara tales axiomas a nivel de la economía; desde la publicación de su libro más famoso, hace más de 30 años, sus postulados han sido utilizados para justificar y explicar lo que sucede en el resto de los ámbitos sociales. El de la cultura no tendría por qué ser la excepción. Según esto, la importancia de la libertad radica en la posibilidad de poder elegir entre diversas ofertas, para lo cual el individuo tiene que tener la libertad (política) suficiente para poder ejercer ese derecho pero, por otro lado, el mercado debe ofrecer diversas posibilidades para que la libertad del individuo pueda ejercerse. En un mercado cerrado el individuo no sería libre de elegir. De ahí se sostiene que, por ejemplo, la existencia de decenas de canales de televisión son la mejor muestra de la libertad existente en términos de mensajes a los que el consumidor puede acceder y, en contraparte, la existencia de la libertad irrenunciable del consumidor de elegir el canal que quiere ver o, simplemente, la de apagar la televisión. Así, se elude la reflexión sobre el análisis de contenido de los diversos mensajes, sobre la posibilidad de existencia y creación de otros contenidos, sobre el acaparamiento y consolidación de ciertos intereses no sólo económicos (consumistas) sino políticos, sobre la manera en que un mensaje es construido, distribuido y reforzado por los múltiples medios que la sociedad posee, etcétera.

LA CULTURA NO ES LA VIDA, ES TAN SÓLO VANIDAD

¿Qué tiene que ver toda la disertación anterior con el tema central de este trabajo referido a la necesidad de repensar al tema de la relación entre el sistema educativo y cultura? La respuesta es sencilla: todo.

Veamos. El objetivo ideológico se cumple, se desvía la atención y el sistema sigue funcionando de manera natural, como debe ser. De tal forma, se consolidan las nociones:

- a) A la escuela se debe asistir para aprender cosas útiles. El arte y la cultura no lo son tanto, por ejemplo, la lectura es lucrativa si, y sólo si, sirve para aprender cosas útiles.⁵
- b) Lo que a la gente le divierte y le gusta de manera natural es lo que ella elige espontánea y cotidianamente, sin ninguna influencia externa de por medio.
- c) Lo otro, el Arte y la Cultura con mayúsculas, la reflexión, la crítica, la lectura como actividad lúdica, placentera y cultural, el estudio real, etcétera, son manjares reservados para unos cuantos. Todas ellas constituyen actividades y productos extra-ordinarios pues [...] véase el punto b).

Desafortunadamente todavía podemos ir más lejos, sólo basta con que a lo anterior le agreguemos la concepción de que todo aquello que se masifica renuncia de facto a su valor intrínseco que lo distingue como obra de arte. En esta idea se sustentan, por ejemplo, las descalificaciones sobre los *best sellers*, sean literarios, musicales, pictóricos, etcétera. Dejar caer la palabra “comercial” sobre un músico es condenarlo al destierro cultural, en el ámbito de lo literario es de sobra conocido que, por lo general, el peor pecado para un autor es el que sus libros se vendan de forma masiva.

En la literatura el fenómeno es mucho más transparente y cotidiano, lo que origina paradojas que podrían ser incomprensibles;

⁵ Para profundizar sobre este punto puede verse mi trabajo *Abonando la utopía*, 2006.

así, por ejemplo, frente al desgarramiento de vestiduras sobre la ausencia de un hábito de lectura en la sociedad, al momento en que surgen fenómenos literarios que logran el acercamiento a la palabra escrita de millones de niños o adultos (como la zaga de *Harry Potter* o, incluso, *El código Da Vinci*) inmediatamente saltan a la palestra los eruditos “cultos” que rezumando pedantería señalan las inconsistencias estéticas de ese tipo de literatura, para acto seguido pasar a lamentarse de que la gente lea “esas cosas”. El que muchos de ellos sean los mismos que pusieron el grito en el cielo porque en las Bibliotecas de aula, es decir, en las colecciones de libros dirigidas a niños de educación básica que van de los ocho a los 11 años, no hayan sido elegidos por la SEP autores fundamentales de las letras mexicanas como Carlos Fuentes u Octavio Paz los pinta de cuerpo (y mente) entera.⁶

Así las cosas podemos empezar a comprender la razón por la que pasa como natural y, por ende, no genera conflicto alguno el que mientras en las aulas de las universidades se abordan, entre otras cosas, las problemáticas educativas contemporáneas, en la rockola de la cafetería de esa misma institución suenen atronadoramente éxitos como: *De reversa mami, de reversa* o *A ella le gusta la gasolina, dame más gasolina*, es normal y no tiene nada de malo, nos dirían los nuevos científicos sociales. Eso es lo que le gusta de manera espontánea a la mayoría. El arte, la cultura, la vida académica en un sentido amplio, las opciones diferentes, de ser necesarias, deben buscarse en otros lados, en aquellos espacios exclusivos donde sólo algunos pueden acceder. Mientras tanto se puede cubrir el expediente de considerar a las instituciones educativas como centros culturales por antonomasia con la organización esporádica de algún concierto (casi siempre de música clásica o folclórica) o alguna exposición en el campus.

⁶ En la academia sucede un fenómeno similar. Los artículos publicados en las revistas más herméticas, crípticas (se les nombra “especializadas”), las cuales apenas son leídas (si lo son) por algunos cuantos, tienen mayor valor (son más aceptadas por las instituciones) para los sistemas de reconocimiento y evaluación, que aquellos textos publicados en revistas que circulan de forma masiva.

De tal forma, el arte, la educación concebida de manera profunda, creativa, constructiva, vinculada estrechamente a una noción amplia de cultura –parecieran decir algunos–, son cotos reservados sólo para algunos. Y es justo en esa exclusividad donde radicaría su valor intrínseco, es decir, la posibilidad de otorgar distinción, por lo que si las grandes masas accedieran a éstos implicaría que dejaran de ser valiosos en sí mismos.

La tentación polpotiana de eliminar de tajo todo aquello que se considera dañino y atentador de lo que debiera ser justo, acertado, correcto y beneficioso para las grandes mayorías es algo que algunos no resisten. También es verdad que la propuesta intrínseca en este trabajo no tiene nada que ver con ella y es bastante (aparentemente) más simple.

Se trata sólo de recuperar a la Academia, al sistema educativo, como el espacio donde se tenga la posibilidad de acceder a otro tipo de información, conocimiento, sensibilidades, expresiones, etcétera, ya que el saber y la cultura se verían (porque lo son) como una misma entidad, caras distintas de un mismo prisma. La creación de gustos no significa la descalificación y erradicación de formas específicas de expresión artística. Únicamente se trata de algo mucho más simple: ser capaz de distinguir entre la música, la literatura, la pintura o cualquier otra expresión artística, cultural, estética, etcétera, que ahora se nos ocurra; de lograr distinguir entre lo bien hecho y lo mal hecho, trátase de cumbias, jazz, historietas, novela, poesía, sinfonías, exposiciones y un tan infinito etcétera como la propia praxis humana.

Ni la universidad pensada de manera exclusiva como generadora de los cuadros necesarios para la reproducción del sistema, ni el sistema escolar restringido a ser proveedor de analfabetas funcionales. La educación en su sentido más amplio y rico, en una palabra humanístico, vinculada estrechamente con la necesidad de crear seres sensibles. La escuela vista como el espacio donde no sólo se aprenden verdades y conocimiento “útiles” sino sensibilidades y otras formas (e historias) de ser, vivir y sentir.

El arte, la cultura, no acaban (ni empiezan) en saber tocar algunas notas del *Himno a la alegría* en flauta dulce. La sensibilidad artística, la educación en la habilidad de identificar, conocer, valorar múltiples códigos simbólicos-estéticos es una misma junto con la habilitación técnica y el conocimiento científico. El placer y el saber, el gusto y el conocimiento deberían reconciliarse, al igual que otras parejas no tendrían por qué haberse separado. Nada más, pero nada menos.

Es obvio que desde el deber ser se propone algo muy sencillo: el sistema educativo –desde el nivel básico hasta el superior– debería ser un proveedor de otras posibilidades, un facilitador de lenguajes distintos y diferentes a los que se encuentran de manera “natural” en la sociedad, de otras historias. En pocas palabras, para escuchar la música de la radio, y la televisión, no es necesario asistir a alguna institución educativa sin importar si hablamos del jardín de niños o de la universidad; está afuera y sólo basta con conectar los oídos cada mañana para entrar en ese frenesí. La educación vista así recuperaría su carácter netamente libertario, pues sería consecuente con la noción bien señalada por Savater (1997):

La libertad no es la ausencia original de condicionamientos (cuanto más pequeños somos, más esclavizados estamos por aquello sin lo que no podríamos sobrevivir) sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones sólo posibles dentro de la comunidad (p. 102).

La academia, la educación toda, tiene que proveer otros mensajes, otros lenguajes y otras actividades. Se trata de poner al alcance de todos los individuos que intervienen en el proceso educativo la posibilidad de mirar otras cosas, oír otros ritmos, leer más que libros de texto, sentir otras tersuras, vivir otras experiencias, conocer otras formas de leer, escribir y concebir el pasado. Si les gusta o no, es un problema distinto. Es obvio que a mayor edad más difícil será empezar esa experiencia, ya que la costumbre y los gus-

tos se habrán arraigado de manera proporcional al transcurrir del tiempo vivido. La Academia, la escuela, debería proveer de manera cotidiana a ese niño, cuyos ojos brillaban por haber escuchado a Marsalis, de esa y otras músicas. No sólo de vez en cuando, de forma extraordinaria, sino siempre, pues ese crecimiento-aprendizaje debería ser parte intrínseca del proceso educativo.

Si bien es verdad que un valor fundamental de la libertad es que cada quien elija escuchar, leer, bailar, estudiar, admirar o llorar frente a “lo que se le pegue su regalada gana”, también lo es que el cumplimiento cabal de esa libertad de elección va de la mano con el incremento de la oferta de productos existentes entre los cuales el individuo podrá decidir qué es lo que prefiere y qué le repulsa. No se quiere, como algunos argumentan, obligar a todos a que les guste lo que alguien considera digno de ser paladeado culturalmente, sino de algo más elemental, simple, democrático y libertario: construir las condiciones para que la tan ensalzada libertad de elegir se ejerza de verdad.

REFERENCIAS

LIBROS

- Heath, J. & Potter, A. (2005). *Rebelarse vende. El negocio de la contracultura*. España: Taurus.
- Klein, N. (2001). *No logo. El poder de las marcas*. España: Paidós.
- Moore, M. (2003). *Estúpidos hombres blancos*. Barcelona: Ediciones B.
- Rodríguez, X. (2006). *Abonando la utopía*. México: Océano, Conaculta, Ganco, Colorines.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Sheridan, G. (1995). El pueta. En Florescano, E. (coord). *Mitos mexicanos*. México: Nuevo Siglo, Aguilar.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Rodríguez, X. (2009, septiembre-octubre). Silencios intelectuales. La crítica en tiempos de crisis. *Metapolítica*, 13 (66). México.

Zaid, G. (2005, octubre). Tertulia, academia, universidad. *Letras Libres*, (82). México.

Esta primera edición de *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de aprendizaje* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 26 de noviembre de 2010 en Ediciones del Lirio, S. A. de C. V., Azucenas núm. 10, Iztapalapa, México, D. F. Tel. 56134257. El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.