

El uso de archivo documental para visibilizar la participación de las mujeres en la enseñanza de la Historia de México

The use of documentary archive for make visible the participation of women in the teaching of Mexican History

Angélica Noemí Juárez Pérez

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México
angelica.juarezp@cultura.gob.mx

Resumen

Diversas corrientes historiográficas han consolidado su investigación en torno a actores que no habían sido considerados como sujetos históricos. Éste es el caso de las mujeres. Sin embargo, tal avance disciplinar no se ha visto reflejado en el curriculum de Historia. Este trabajo centra su primera exposición en la ausencia de las mujeres como sujeto histórico en la asignatura de Historia de México en la educación secundaria. En un segundo momento, se propone el uso de archivos documentales como un recurso para dar visibilidad a su participación. Finalmente se presenta, una experiencia didáctica aplicada en un grupo de secundaria en la Ciudad de México.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, fuentes históricas, propuesta didáctica, educación secundaria

Abstract

Different historiographical currents have founded its research on social actors that in past times were not considered as social subjects. Such is the case of women. Nonetheless, this historiographical advance has not been reflected on school's History curricula. This essay's first part focuses on the absense of women as a historical subject in the junior highschool Mexican History curse. The second part addresses how documentary archives can become a resource to make women's participation visible. Finally a didactic experience used at a highschool group in Mexico City is presented.

Key words: History teaching, historical sources, teaching proposal, secondary education

1. Introducción

En 2005, Antonia Fernández cuestionaba ¿qué modelos de hombres y mujeres se están apoyando desde la escuela, desde los libros de textos, desde la enseñanza de la Historia? A través del análisis curricular, vigente para la

asignatura de Historia de México en tercer grado de secundaria y los materiales escolares como los libros de texto con que interactúan los estudiantes, se podría constatar que la narrativa de la historia escolar continúa segregando a las

mujeres como sujetos históricos y contribuyendo al mantenimiento de prejuicios que conducen a su invisibilidad. Esto genera que los alumnos desconozcan su contribución en la conformación política, económica, social y cultural del país, dificultando su reconocimiento, y reproduciendo estereotipos de acatamiento y pasividad.

En México, desde la década de los ochenta el campo de la Historia de las mujeres se ha consolidado, muestra de ello es el amplio acervo que se localiza en distintas instituciones. Estas investigaciones demuestran que “las mujeres son sujetos sociales cuya participación ha sido un elemento importante para la conformación del Estado-nación y han contribuido como agentes históricos” (Lau, 2014).

Respecto a la enseñanza de la Historia de las mujeres ya se dio el primer paso reflexivo (análisis de narrativas e imágenes en libros de texto, curricular y museografía), trabajos de suma importancia que hacen presente la problemática en la discusión de la academia. No obstante, pese al conocimiento acumulado, hay una escasez de acciones dirigidas para que se incorpore el protagonismo social de las mujeres en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia en educación secundaria.

Su presencia en los contenidos escolares ocurre, mayormente, de forma circunstancial o androcéntrica. De los ciento cuarenta temas que conforman el programa de estudios, sólo dos abordan su participación directa: “Del voto de la mujer a la igualdad de género” y “La mujer en la

sociedad y en el mundo laboral”. Cabe resaltar que, en el tema del sufragio femenino no se les da un papel sustancial a las mujeres mexicanas que lucharon por la obtención de ese derecho – para ellas y nosotras—. La narrativa lo describe como un proceso de cambios constitucionales y como algo dado desde las instituciones, los congresistas y el presidente, no como un proceso en el que se involucraron por décadas sufragistas mexicanas como Hermila Galindo, Elvia Carrillo Puerto u organizaciones como el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer. Pese a su mención en la temática, el contenido es trabajado desde una visión androcéntrica que otorga a las mujeres sólo un carácter marginal.

Del mismo modo, diversos estudios sobre libros escolares de Historia –como fuente primordial en la configuración del imaginario social–, empleados en México para escuelas secundarias (Latapi & González, 2015; Luna, 2012; Morales, 2006), reflejan una casi nula presencia femenina y en las contadas apariciones no se recupera su significatividad histórica –como nombra Fernández (2005) a que su existencia como individuos y colectivo ha dejado huellas en el devenir del tiempo—. Se marginan también en las representaciones difundidas, basta ver la desigualdad de ocasiones con que figuran en las imágenes. La formación docente, tampoco se había interesado en la incorporación del sujeto histórico mujer. Hasta este año, 2019, por primera vez un programa de estudios de Educación Normal dirigido a futuros docentes de Historia integra, explícitamente, el papel de

las mujeres en el proceso histórico de la Independencia. Un avance al que habrá de dar seguimiento y conocer su impacto¹.

2. Metodología

Por lo anterior, se plantea el uso de fuentes primarias, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los alumnos través del análisis e interpretación de archivos documentales así como con el planteamiento de situaciones históricas, reconozcan y valoraren la participación femenina en los procesos históricos de los que fueron parte.

“Pensar la historia de las mujeres en las aulas es algo más que una reivindicación del papel femenino debe ir en la línea de enseñar a pensar históricamente” (Sánchez & Miralles, 2004, p. 294). Más que un sólo cambio de contenidos, se debe familiarizar al estudiante, con la construcción del conocimiento histórico, a través de actividades como formulación de hipótesis, clasificación y análisis de fuentes e iniciarse en la explicación histórica. Específicamente, Fernández (2005) apunta que trabajar habitualmente fuentes primarias enriquece y facilita el estudio del protagonismo social de las mujeres. La misma autora propone algunos temas que se pueden incorporar: mujeres en acciones militares, manifestaciones y acciones de protesta; prácticas sociales rechazadas; actividades en el ámbito doméstico y

público; y violencia y represión contra las mujeres (mismas que se cubren en la selección de archivos documentales como se verá más adelante). Así como vías de trabajo:

- Valorar la presencia y la ausencia de las mujeres y cuestionar su por qué.
- Suplir la ausencia en los manuales escolares con fuentes documentales que permitan incorporar a las mujeres como sujeto histórico implicando al alumnado en la búsqueda e interpretación.
- Distinguir las fuentes por su autoría (hombres, mujeres) y, cuando sea necesario, quién habla y quién asienta al papel lo que se dijo (cartas, documentos judiciales).
- Recuperar la creación femenina que ha quedado oculta, ya que permitirá conocer el pensamiento de las mujeres, los discursos y realidades de su tiempo.
- Distinguir a las mujeres por estamento o clase, religión y grupo étnico-cultural.

Los puntos anteriores se tomaron en cuenta para el diseño de la secuencia didáctica. Ésta se planificó conforme con los principios metodológicos de la disciplina histórica, al problematizar primero los perfiles de las mujeres que forman parte de las representaciones de uso público y escolar del proceso de Independencia en México, y después a través del tratamiento de fuentes documentales reconocer su participación para crear supuestos sobre su ausencia en la

¹ <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0733.pdf>

divulgación de dicho proceso. Los documentos históricos trabajados se diferenciaron por autoría para identificar las variables que influyen en la redacción de un documento, por ejemplo, se incorporaron textos sobre las percepciones de las autoridades realistas [varones] sobre las mujeres insurgentes y, por otra parte, las cartas escritas por las protagonistas como Leona Vicario o Rita Pérez. Finalmente, para no caer en el llamado “síndrome de la gran mujer” se tomó en cuenta que la sociedad virreinal estaba altamente segregada y jerarquizada. Para entender a las mujeres antes y durante la guerra, no basta con explicar su condición de género, sino a la clase social o étnica a la que pertenecían y diferenciarlas.

2.1. Fuente primaria: archivo documental

Para trabajar el proceso histórico de la Independencia se sugiere el Volumen V de la obra *Documentos históricos mexicanos, Obra conmemorativa del Primer Centenario de la Independencia de México (1910)* que reunió el historiador Genaro García, mismo que contiene: oficios de causas instruidas por parte de las autoridades realistas, declaraciones o testimonios de acusados y testigos, cartas de convencimiento o de petición de audiencia y libertad, delaciones, solicitudes de indulto o partes de guerra. Esta compilación, abarca todos los años de la guerra en distintas regiones donde se desarrolló el movimiento insurgente: Ciudad de México, Veracruz, Michoacán y Guerrero.

De acuerdo con los expedientes la mayoría de las mujeres fueron recluidas en Casas de

Recogimiento, las menos afortunadas pasadas por las armas y, además, algunas de ellas expuestas en plazas públicas como escarmiento para las demás, todas sentenciadas bajo los delitos de traición y sedición. Tales son los casos de Bernarda Espinoza (1814), que por aplaudir una victoria insurgente fue sentenciada a la Casa de las Recogidas en Irapuato; Carmen Camacho (1811), acusada de seducción de tropa, fue fusilada y expuesta con un cartel que anunciaba “su delito”, unas comandaban tropas como Prisca Marquina (1814) o transgrediendo el orden social, se vestían de hombre y lideraban gavillas como Josefa Martínez (1817) que, según sus jueces, se salvó de la condena que merecían tales actos por ser mujer y fue sentenciada a estar presa todo el tiempo que durara la revolución.

Otras más, fueron perseguidas y privadas de su libertad, sólo por ser familiares de cabecillas insurgentes o como botín de guerra. La importancia de este volumen también radica en que permite visualizar el deber ser, es decir, lo que las autoridades, hombres, decían sobre las acciones de éstas; y, lamentablemente, en una menor cantidad, pero significativas la voz de las mujeres, cómo argumentaban y explicaban ellas mismas su intervención como la carta de Rita Pérez (1817) y de Leona Vicario.

La obra está compuesta por 56 expedientes, de los cuales, se propone una selección desde dos características para cubrir distintos perfiles:

- Por acción. Para ejemplificar las diversas actividades de participación: correos, conspiración, convencimiento de tropa, líderes de tropa. Evita que se privilegie sólo a un sector.
- Por periodo y espacio. Se pretende que la selección abarque el proceso de la Guerra de Independencia con la finalidad que los alumnos puedan ubicarse en las diferentes etapas de la independencia y en diferentes territorios.

Para este trabajo se dará cuenta de una experiencia didáctica que se aplicó, en un grupo de tercer grado de una secundaria pública de la Ciudad de México.

3. Resultados

Los materiales revisados para identificar la ausencia femenina o ver cómo son representadas fueron: infografía de la Columna de la Independencia; postal conmemorativa del Centenario de la Independencia (1910); libro de texto *La evolución del pueblo mexicano* (1922) de José María Bonilla; fragmento del mural “Retablo de la Independencia” de Juan O’Gorman (1961); y el libro de texto *Historia II* que trabajaban en ese momento. Los alumnos reconocieron que casi no aparecen figuras femeninas. En las representaciones las describen como: “están escondidas” “están sin hacer nada”, “solo están paradas”, y “están quietas”. Su participación se basaba, según los alumnos, en “apoyar y curar a enfermos y heridos” “dar

de comer y cuidar a sus hijos, en cierto punto... lo típico”. Este alumno, hace énfasis en “lo típico”, atribuyendo que son las acciones que normalmente hacen las mujeres, nada más.

Posteriormente, se les cuestionó: ¿por qué casi no aparecen las mujeres en los contenidos escolares y en las representaciones sobre el proceso de Independencia? El 31% de los alumnos justificó su ausencia con aseveraciones como: “no ayudaban mucho”; “son débiles”; “en esa época, las mujeres no eran importantes”; y “no son un modelo que seguir”. Es decir, para los alumnos, la condición de mujer explica su limitada incorporación. Con un mismo porcentaje, 31%, plantea que la razón de la exclusión es porque “no hay mucha información de su participación” y, para algunos, si no hay información es porque “no participaron de forma importante”. El 19% asume que sí participaron, pero justifican la exclusión al estimar que sus aportes no fueron relevantes “sólo cuidaban a los niños” y “estaban en su hogar cuidando a su familia o haciendo quehaceres”. Sólo el 19% restante consideró que la problemática es el contexto “machista” porque a la mujer no se le toma en cuenta “desde esa época”.

A partir de los supuestos: “no participaron de forma importante” y “no hay información sobre su participación”, se les planteó que se corroborarían con expedientes de la época. Se les distribuyeron documentos como: el extracto de la causa instruida contra Carmen Camacho por el delito de seducción de tropa, 1811; el

extracto de la causa instruida contra María Francisca Dolores del Valle por haber servido de correo, 1814; el extracto del diario de Juan Nepomuceno Rosáins donde habla de la participación de la Capitana Manuela Molina, 1813; el extracto del expediente de María Josefa acusada de capitanear insurgentes, 1817; la comunicación sobre la aprehensión de Prisca Marquina, acusada de cabecilla insurgente, 1814; entre otras. Los alumnos, después de leer el contenido realizaron un análisis de estos a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué me dice esta fuente sobre la participación de las mujeres en el proceso de Independencia?
- ¿En qué situación está quien escribió el documento en comparación del “otro”?
- ¿Qué está en juego para los involucrados?
- ¿Además de lo que dice explícitamente el texto que sugiere implícitamente?
- De todo lo que puedes imaginar con esta fuente, ¿qué no podemos asegurar hasta este momento?
- ¿Qué tendrías que investigar para confirmar tu interpretación de la fuente?

Una vez concluida la actividad reconocieron las distintas acciones que emprendieron las mujeres en el proceso independentista como capitanas, correos, protectoras, espías, sustento económico e informantes. Se confrontaron las respuestas previas, ahora los expedientes demostraban que

sí habían participado en el espacio público y que además existían los documentos, entonces se volvió a cuestionar ¿por qué no están?

Para los segundos supuestos, el 72%, argumentó que no están en las narrativas históricas por la falta de reconocimiento social. La percepción del 24% de los alumnos tornó a considerar que la razón es el difícil o nulo acceso a este tipo de fuentes y, por otra parte, que es complicado conocer sus acciones porque muchas no dejaron “huella” ya que sólo una minoría sabía leer y escribir. Una alumna mantuvo la concepción de que están ausentes “porque no son importantes” antes y después de la intervención. Aunque a nivel general esta respuesta pasó del 31% al 4%, no fue posible erradicarla.

4. Análisis y discusión

La justificación que los alumnos dan, en un primer momento, a la ausencia de las mujeres en materiales de uso público y escolares como: “porque no son un modelo a seguir”, “porque son el sexo débil”, nos habla de un imaginario condicionado e interiorizado, preocupante en su formación como sujeto pasivo a estas ideas o activo como agente reproductor de las mismas. Esta es una de las implicaciones de no romper con estos discursos o no visibilizarlos. A través del currículo oculto se siguen perpetuando ausencias, normalizando sesgos y divulgando prejuicios de inferioridad.

Retomando el cuestionamiento de Fernández (2005) presentada al inicio, es relevante para este

trabajo la percepción de una alumna que escribió que la razón de la ausencia era: “porque no somos tan importantes”. Por los motivos que fueren, a sus catorce años tiene interiorizado que ella como mujer no está a un nivel valorativo como los sujetos que forman parte de su entorno (personal, social o cultural). Pero, tras diez años de escolaridad, tampoco parece contar con recursos dentro del ámbito educativo que modifiquen su apreciación.

5. Conclusiones

La ausencia de las mujeres como sujeto histórico en los programas curriculares o materiales educativos es resultado de diferentes aspectos se entrelazan en la práctica escolar cotidiana y que al estar en sintonía desembocan en lo que parece natural, pero que en realidad ha sido normalizado. La enseñanza de la Historia las mujeres llegan a ser silenciadas u obviadas. Esto impone la necesidad de que el docente, más allá del currículo y el material didáctico, genere situaciones que propicien el aprendizaje de una historia, en la que hubo mujeres, para un aula donde la mitad está compuesta también por ellas mismas.

La escuela es una opción, muchas veces la única, de cambiar estas construcciones en los alumnos. La historia escolar debe ser un medio para ubicar al alumnado en su presente y permitirle intervenir en la construcción de un futuro personal y social. Integrar al sujeto histórico mujer en las narrativas escolares o en la cultura

histórica debería ser un medio que dé visibilidad. La enseñanza de la Historia puede dar voz a las y los otros para hacer a todos presentes e iguales.

Si bien esta secuencia didáctica se enfoca en mujeres, su diseño basado en la problematización y tratamiento de fuentes permite exportarse a otros protagonismos ignorados: niños, indígenas, y obreros. Fomentando la propuesta de Fernández (2005): se trata de trabajar didácticamente la exclusión, cualquiera que sea, “desarrollando una capacidad de mirar para verla, interpretarla e intentar evitarla por el peligro que supone para la configuración del universo simbólico sobre protagonismo y función social de grupos”.

6. Referencias bibliográficas

- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.
- García, G. (1985). *Documentos históricos mexicanos*. Tomo V. México: INEHRM.
- Lau, A. (2015). Historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica. En P. Galena, *Historia de las mujeres en México*. México: INEHRM.
- Latapí, P. & González, E. (2015). Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de Historia: una mirada etiológica al caso de secundaria en México. En A. M.^a Hernández

Carretero, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña Conchiña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 223-230). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

Sánchez, S. & Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro, *Revista Tempo y Argumento*, 11, 278-298.

SEP (2011). *Plan de Estudio. Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2011). *Programa de Estudio. Historia II. Secundaria*. México: SEP.