

Luz Elena Galván Lafarga
Lucía Martínez Moctezuma
(coordinadoras)

Las disciplinas escolares y sus libros



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
JUAN PABLOS EDITOR

Las disciplinas escolares
y sus libros

Las disciplinas escolares y sus libros

Luz Elena Galván Lafarga
Lucía Martínez Moctezuma
(coordinadoras)



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
JUAN PABLOS EDITOR
México, 2010

Las disciplinas escolares y sus libros / Luz Elena Galván Lafarga, Lucía Martínez Moctezuma (coordinadoras). - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social : Juan Pablos Editor, 2010.

421 p. - - (Colección Ediciones Mínimas. Historia; 1)

ISBN 978-607-486-077-1 CIESAS
978-607-7771-18-0 UAEM
978-607-7700-61-6 Juan Pablos Editor

1. Educación – México – Historia 2. Libros de texto – México
3. Educación – Currícula I. Galván Lafarga, Luz Elena, coord.
II. Martínez Moctezuma, Lucía, coord. III. ser.

LCC LA421

DC 370.972

LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Luz Elena Galván Lafarga, Lucía Martínez Moctezuma
(coordinadoras)

D.R. © 2010, Luz Elena Galván Lafarga, Lucía Martínez Moctezuma

D.R. © 2010, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social
Juárez 222, Tlalpan, 14000, México, D.F.
<difusion@ciesas.edu.mx>

D.R. © 2010, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa
Cuernavaca, Morelos, 62210, México
<editorial@uaem.mx>

D.R. © 2010, Juan Pablos Editor, S.A.
Malintzin 199, Col. del Carmen,
Del. Coyoacán, 04100, México, D.F.
<juanpabloseditor@prodigy.net.mx>

Fotografías de portada: Mónica Terrazas

ISBN: 978-607-486-077-1 CIESAS
978-607-771-18-0 UAEM
978-607-7700-61-6 Juan Pablos Editor

Impreso en México
Reservados los derechos

ÍNDICE

Introducción	9
--------------	---

PRIMERA PARTE

La formación del ciudadano y la enseñanza de la historia

Disposiciones del cuerpo y virtudes del alma. La formación cívica y moral en México, 1790-1835 <i>Jesús Márquez Carrillo</i>	29
Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921 <i>Rosalía Menéndez Martínez</i>	48
Vino nuevo en odres viejos: el Manual de Sala y la enseñanza del derecho en México durante la primera mitad del siglo XIX <i>Gerardo Antonio Galindo Peláez</i>	74
Una historia en construcción. La <i>historia patria</i> de México vista a través de los textos escolares, 1821-1876 <i>Blanca García Gutiérrez</i>	89
Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940 <i>Luz Elena Galván Lafarga</i>	109
El discurso de la historia oficial en los libros de texto de secundaria, 1934-1959: una lectura contrastante <i>María Guadalupe Mendoza Ramírez</i>	137

SEGUNDA PARTE

Las ciencias de los números, de la naturaleza y del universo

Libros de texto para la enseñanza de las matemáticas en México, 1850-1920 <i>María Guadalupe García Alcaraz</i>	159
---	-----

Paseando con la ciencia: los libros de “lecciones de cosas”, 1889-1921 <i>Lucía Martínez Moctezuma</i>	178
El dibujo, una asignatura escolar a finales del siglo XIX en México <i>Irma Leticia Moreno Gutiérrez</i>	206
Economía doméstica en México: sus libros e innovaciones pedagógicas, 1889-1910 <i>Patricia Hurtado Tomás</i>	223
La geografía emigra a la escuela. Apuntes sobre la configuración de un campo disciplinar. Siglo XIX (1825-1898) <i>María Esther Aguirre Lora</i>	243
La explicación de lo invisible. Libros escolares de física para la educación media en México, 1853-1975 <i>Federico Lazarín Miranda</i>	268

TERCERA PARTE

La enseñanza de la lectura y la escritura

El arte de enseñar a leer y a escribir en México durante el siglo XIX <i>María de los Ángeles Rodríguez Álvarez</i>	297
Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940 <i>Elvia Montes de Oca Navas</i>	326
Bibliografía general	351

INTRODUCCIÓN

Este libro es producto del seminario del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) sobre “Libros escolares mexicanos, siglos XIX y XX”, en el que participan colegas de diversas instituciones mexicanas y de España, Argentina y Brasil.

Los estudios sobre historia de la cultura escrita se incrementaron en la década de 1990. En lo que respecta al dominio escolar, las publicaciones se orientaron en torno al análisis, producción, uso y contenido de los libros de texto y se crearon institutos especializados para su estudio, como el Georg Eckert, en Alemania (1951); centros de documentación como el CEINCE, en España (2000); bases de datos como la EMANUELLE, en Francia (1972); MANES, en España (1992), e HISTELEA en Argentina. En este campo ha sido definitiva la influencia de autores franceses como Alain Choppin, Anne-Marie Chartier y Jean-Louis Guereña; de españoles como Antonio Viñao, Agustín Escolano y Gabriela Ossenbach, y de argentinos como Rubén Cucuzza.

En general, los estudios sobre la lectura y el libro escolar han considerado como fuente principal no sólo al libro de texto y escolar, sino a todos aquellos impresos que circularon dentro de la escuela, como folletos, cartillas, periódicos y revistas especializadas que han servido para abordar los problemas de la lectura, la escritura, la alfabetización, la enseñanza y la adaptación de las disciplinas escolares, la influencia extranjera en los contenidos, así como la caracterización de los autores y de sus lectores.

En lo que se refiere a nuestro país, el tema de los libros de texto ha despertado cierto interés. Existen publicaciones que han servido como referentes del tema, así como un número de ponencias que se han presentado en diversos congresos y que dan muestra del vi-

gor de este campo de estudio. Nos referimos al trabajo pionero de Josefina Vázquez (1970), quien por primera vez destacó el uso del libro de texto como fuente para el estudio de la historia de la educación, así como obras que han servido para la discusión y el planteamiento del tema con otros enfoques. Entre éstas se encuentran tres publicaciones: la del Seminario de Historia de la Lectura, de El Colegio de México (1999), que abordó el asunto de la lectura en un amplio periodo y en diferentes espacios que incluyen a la escuela; además de dos trabajos más recientes: *Del autor al lector*, coordinado por Carmen Castañeda (2002), y *Lecturas y lectores en la historia de México*, coordinado por Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma (2004), donde se plantea un acercamiento al mundo del impreso desde la perspectiva del comercio, la censura, la edición, las redes y la cultura del libro en general, y escolar en particular.

En los últimos años, los avances presentados durante algunos congresos han revelado el interés por el tema de los libros de texto, y en menor escala han sido el objeto de estudio de tesis de licenciatura y de posgrado. En estos trabajos de investigación se han desarrollado temas como la infancia lectora, las lecturas y sus lectores, y el aprendizaje de algunas disciplinas escolares.

Existe una preocupación por definir el tema del libro de texto como objeto de investigación (Moreno, 1999; Guzmán, 1995), situándolo en una perspectiva histórica en la que se ha destacado su función como formadora de los ciudadanos (Mata, 2003).

También se ha abordado el caso de la producción de los libros de texto gratuitos, cuyo objetivo fue no sólo uniformar la enseñanza, sino también garantizar la igualdad de oportunidades. Hacia 1960 se distribuyeron cerca de 18 millones de ejemplares que tenían un costo de dos pesos, aproximadamente, y que atendieron a cerca de 4.5 millones de alumnos de primaria de la primera generación. La segunda inicia hacia 1972, con la reforma educativa de planes y programas, y la tercera concluye en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Libros que transformaron sus estructuras, sus portadas y sus contenidos, respondiendo a las políticas educativas del país (Meza, 1998:46ss; Cardoso, 2005). Libros de texto que atendieron a la política nacional, pero también a la formación de los excluidos de la historia: indígenas (Greaves, 2003) y mujeres de la década de 1930 (Torres Septién, 2003; Arteaga, 2003; Montes de Oca, 2003).

Algunos trabajos se han situado en la producción del libro de texto desde una doble perspectiva: la del autor, pero también la del

lector. Autores que formaron parte de la modernidad emprendida desde la Escuela Normal de Profesores y los congresos de Instrucción Pública, donde eran pieza importante de una red de intelectuales que explotaron sus cualidades como intelectuales, profesores y autores de libros para la escuela (Rodríguez Álvarez, 2003). Obras que estaban destinadas a un lector que era necesario educar, pero que también se recreaba con una literatura dedicada especialmente a la infancia desde 1840. Como se muestra en el caso de la vida de los escolares tapatíos, de quienes conocemos sus ritmos de trabajo y su origen social, pero también su faceta de lectores de cartillas, silabarios y catones, en cuya “media hora de recreación” contaban con el permiso para volverse ávidos consumidores de obras escolares como las *Fábulas de Samaniego* o *El Nuevo Robinson* (Castañeda, 2001:312ss). Un placer por la lectura que se centra en el interés de los lectores no sólo en el medio escolar, con lecturas como las fábulas morales de José Ignacio Basurto o el *Simón de Nantua*, sino a través de publicaciones periódicas como las del *Diario de los Niños*, *El Liceo Mexicano*, *El Correo de los Niños* o *La Juventud* y otras (Staples, 2001:339 ss; Alcubierre, 2003).

En estos trabajos también se ha abordado el estudio de las disciplinas escolares. Dos que se han privilegiado han sido las que se orientan a la enseñanza de la historia y de la lectura. En estos estudios, originales en cuanto a su temática y tratamiento, se ha privilegiado la formación básica (Galván, 1996, 1998, 2001, 2002, 2004, 2004b, 2006, y García Gutiérrez, 2003); asimismo, se han hecho propuestas para la enseñanza de la historia nacional en el nivel secundaria (Mayorga, 1998) y universal en el nivel medio superior (Lamoneda, 1998).

También se ha abordado el tema de las influencias extranjeras, analizando el influjo de los modelos franceses en la elaboración de los libros de texto de historia y de lectura, donde se ha hecho hincapié en la circulación de ideas y la transferencia de modelos que, desde finales del siglo XIX, permitieron la traducción y la adaptación de obras escolares. En el ámbito internacional es conocida la importancia que representó la Exposición Universal de 1889. Los miembros de la Sección Educativa discutieron y concluyeron que el objetivo principal de la disciplina histórica en la escuela primaria era el cultivo de la memoria, la imaginación y el desarrollo de la educación moral. Se recomendaron obras como las de Ernest Lavisse, que fueron adaptadas para los escolares americanos, sobre todo en Brasil y en México. Para el caso de Brasil, esta influencia se verá en la obra de Jonathas Serrano, quien se propuso “enseñar por

los ojos” con la ayuda de libros llenos de ilustraciones, cuadros sinópticos, cronología y mapas históricos, además del uso de cuestionarios y lecturas comentadas (Schmidt, 2000). Para el caso mexicano, Justo Sierra adoptará el esquema francés en su libro, *Historia patria*, incluyendo la narración de anécdotas, el uso de la biografía y la explicación de imágenes para introducir al educando en la vida de los personajes notables de la historia. Un modelo de lectura que convierte a la obra de Justo Sierra en el libro de historia por excelencia, con un éxito sin precedente, pues hacia 1912 alcanza un tiraje de 10 mil ejemplares en la quinta edición (Martínez Moctezuma, 2001:390ss; 2005:407ss). No obstante, hubo modelos franceses de lectura que fueron adaptados a la realidad mexicana. Autores como el inspector del valle de México, Lucio Tapia, se encargaron de traducir y adaptar para la Editorial Herrero una obra francesa de reconocido prestigio, *Le tour de la France par deux enfants*, que con 103 reimpressiones formó a varias generaciones de lectores franceses desde 1877 (Martínez Moctezuma, 2008:223ss). Un modelo de lectura que remitía a los libros enciclopédicos, que fueron escritos con contenidos diversos como la historia, la geografía, la física, la botánica o la biología, y que se adaptaron a la “inteligencia” de los niños por autores como el jalisciense José Rosas Moreno (García Alcaraz, 2005:69-87). Lecturas con un contenido moral dirigidas a un grupo de la población, como las niñas, a quienes estaban destinadas la lectura de obras como las de *Susanita y Rafaelita* (Moreno, 2003).

Menos socorridos han sido los trabajos sobre disciplinas como la enseñanza de la urbanidad (Torres Septién, 2005:259ss), el dibujo (Moreno Gutiérrez, 2005), las matemáticas (Barrios Bueno, 2000) y mucho menos de la geografía en el nivel regional (Capiestrán, 2006). Una tendencia que “debería corregirse” (Ossenbach y Somoza, 2001:30).

Ahora bien, con el objetivo de comprender el contenido de este libro, es necesario vincularlo con el balance de la producción historiográfica que hemos presentado; notaremos que los trabajos con los que contamos son pocos y de alguna manera reflejan la situación dispersa y limitada en la que se encuentran las fuentes de información. Esto es así porque no ha habido una casa editorial que haya puesto estos documentos al servicio del investigador y sólo existe una biblioteca en el ámbito nacional que cuenta con un fondo especializado sobre libros de texto, la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, que proporciona servicio a los investigadores de manera muy irregular.

De esta situación nos percatamos cuando establecimos contacto con el proyecto de investigación MANES, coordinado por Gabriela Ossenbach, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Un proyecto que planteaba, entre otros objetivos, estimular la investigación sobre los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el periodo 1808-1990. Para esto se planteaban, entre otras tareas, la elaboración de un censo sobre los libros de texto publicados en el periodo señalado.

Este vínculo académico se consolidó en el marco del seminario que sobre libros escolares ha coordinado Luz Elena Galván en el CIESAS desde el año 2002. Su seminario cobijó a un grupo investigadores interesados en el tema procedentes de diversas instituciones, como la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, El Colegio de San Luis, el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, la Universidad Pedagógica Nacional, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, y nos invitó a realizar una serie de tareas para localizar y reproducir esta fuente original. El entusiasmo nos llevó a plantearnos trabajos que tenían la finalidad de responder a la propuesta de elaborar una base de datos mexicana para el proyecto iberoamericano de MANES y a proyectos propios que nos condujeran a la elaboración de una base propia. Fue así como empezamos a examinar las características pedagógicas, políticas e ideológicas de los textos mexicanos que censamos a partir de criterios temáticos y cronológicos.

De acuerdo con nuestros propios ritmos y preocupaciones, nos enfrentamos a un problema muy complejo. ¿Cómo definir nuestro objeto de estudio? Compartimos la idea de que el libro escolar está inmerso en un ámbito en el cual conviven múltiples intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones; en el que participan numerosos actores —autores, editores, diseñadores, impresores, maestros, distribuidores, autoridades educativas, alumnos, etc.— que son parte esencial del fenómeno pedagógico, pero también del cultural, del político, del administrativo, del técnico y del económico. Además, en América Latina el libro de texto se encuentra asociado tanto a las transformaciones sociopolíticas y técnicas como a la extensión de la alfabetización (Ossenbach y Somoza, 2001:15). Esta definición se complica aún más cuando no existe un término específico para definirlo en español.

[...] se usan principalmente tres sustantivos para indicar el nivel más general y abarcativo: libros, textos y manuales, seguidos o no, del adjetivo escolar. Tendríamos [...] libros escolares, libros de texto, textos escolares, manuales o manuales escolares [...] además hay una gran lista de nombres que designarían tipos más específicos de libros usados en la escuela como abecedarios, silabarios, catones, tratados, enciclopedias, etc. [...] también pueden designar tipos específicos: manuales de física, libro de lectura, textos para la enseñanza de la historia, etc. [...] (Ossenbach y So-moza, 2001:15-16).

Por ello, una vez vinculados al proyecto MANES a partir de la constitución de una base de datos, emprendimos la tarea de discutir y confeccionar una obra como la que está en sus manos, donde uno de los propósitos fue seleccionar un conjunto de libros de texto y escolares para acercarnos a su contenido y difusión (Martínez Moctezuma y Moreno, 2003:149-151). Libro escolar y libro de texto fueron términos que adoptamos como correctos y adecuados debido a que cada autor investigó una determinada disciplina escolar en un tiempo definido, porque es “imposible determinar lo que las diferencia [...] todo parece atender a una cuestión de contexto, de uso, de estilo [...] los franceses usan indistintamente entre otros términos manuales escolares, libros escolares o libros de clase” (Choppin, 2008:13).

En las páginas de esta obra se plantea el desarrollo de diversas disciplinas escolares, como la historia, el civismo y la geografía, que a través de sus libros transmitían una serie de conocimientos útiles cuyo fin era formar al “nuevo” ciudadano que la “nación mexicana” requería desde bien entrado el siglo XIX. Después de los congresos de Instrucción Pública, el currículo escolar se amplió con otros conocimientos que abordaban las matemáticas, la economía doméstica, la física, las “lecciones de cosas” y el dibujo, que preparaban a los niños y a las niñas para desarrollar habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectura, la escritura y la geometría. Disciplinas que tuvieron objetivos muy concretos, pero que se vincularon entre sí, pues se encuentran inmersas en el tiempo y forman parte de diversos momentos por los que ha pasado el currículo escolar. No hay que olvidar que la escuela no transmite “mandatos exteriores”, sino que tiene sus propias lógicas y dinámicas, las cuales influyen en “qué y cómo se enseña y se aprende” (Dussel, 1999:8). Una construcción en la que interviene no sólo un actor, sino que son muchos los que deciden sobre qué disciplina se enseñará en fun-

ción de la política escolar del momento, cómo surge y se legitima una disciplina escolar (Goodson, 1988: 32). Los estudios que se han realizado hasta hoy se han interesado en explorar la historia de las disciplinas escolares, buscando saber cuáles eran los “saberes” que permitían no sólo su conformación, sino también qué elementos influyeron para que perduraran en el tiempo (Popkewitz, 1987). Una serie de componentes que atendían a un sistema de valores de tipo moral, religioso y político, y que conformaban “una ideología que remite al grupo social del que emana, participando de manera directa en el proceso de socialización y culturalización de la juventud” (Choppin, 2000b:16).

El libro de texto es, entonces, un objeto complejo con múltiples facetas que involucra la participación de un gran número de actores, y su estudio ha implicado tres tipos de análisis: *a*) aquel que considera las etapas de la vida de un libro (su concepción, su elaboración, su control y su uso); *b*) su recepción y su eficacia, y *c*) el producto mismo, como un medio educativo y de comunicación visual en el que se analiza el contenido y el saber disciplinario, así como sus opciones didácticas (Choppin, 2006). En esta última vertiente situamos nuestra propuesta.

En el libro que el lector tiene en sus manos se reunieron 14 ensayos que fueron escritos por especialistas de la historia y de la pedagogía. Durante el año 2007 nos reunimos mensualmente en el mencionado seminario sobre libros escolares del CIESAS para discutir y confeccionar este libro, cuyo objetivo principal era desenmarañar el desarrollo de las disciplinas escolares desde mediados del siglo XVIII hasta el XX, para dar cuenta de cómo se construyeron y cómo se tradujeron estos conocimientos en los libros de texto y escolares que han formado a varias generaciones de mexicanos y que fueron utilizados para su enseñanza y que, hoy día, forman parte de nuestra memoria histórica.

El nivel de estudios que se privilegia es el de la educación primaria, y sólo en algunos artículos se incursiona en la educación secundaria y superior. La principal fuente primaria de todos estos artículos son los libros escolares, ya que “constituyen hoy, una fuente de primera línea en la configuración de la nueva historiografía de la educación” (Escolano, 2001:3), Manuel de Puelles nos recuerda que

[...] el libro escolar es hoy el lugar de encuentro obligado de diversas ramas de la historia de la educación: convergen en él la historia del currículo, la historia de las disciplinas escolares y

la moderna historia interna de la escuela o de la práctica escolar (De Puellas, 2000:5).

El libro de texto fue la fuente principal de información de cada uno de los trabajos que aquí se incluyen, y como su complemento se utilizaron documentos de diversos repositorios que provenían del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, el Archivo Histórico del Estado de Colima, el Archivo Histórico Municipal de Orizaba, el Archivo Histórico Científico “Manuel Sandoval Vallarta”, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México y, en particular, el Archivo de la Academia de la Facultad de Arquitectura, así como el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México. Se consultaron diversas bibliotecas, tales como la Biblioteca de México, la Biblioteca de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la del Instituto Mora y la de la Universidad Pedagógica Nacional.

El libro está organizado en tres grandes apartados, siguiendo el criterio de la estructura temática. Incluimos en la parte final las fuentes consultadas, en las que se encuentran las obras generales que utilizó cada autor y donde se localizan las referencias generales de los archivos consultados, la hemerografía, los libros y los artículos de revistas y periódicos; también se incluyen las referencias de todos los libros escolares que los autores utilizaron en sus procesos de investigación.

De esta manera, los 14 artículos se ordenaron siguiendo tres ejes: la formación del ciudadano y la enseñanza de la historia; las ciencias de los números, de la naturaleza y del universo, y la enseñanza de la lectura y la escritura, los cuales abordan un buen número de problemas que atienden al aprendizaje de una serie de saberes que forman al ciudadano mexicano de los siglos XIX y XX.

El artículo de Jesús Márquez Carrillo, “Disposiciones del cuerpo y virtudes del alma. La formación cívica y moral en México, 1790-1835”, nos lleva a reflexionar sobre cómo aprendían los niños desde el siglo XVII para vivir en sociedad con la lectura de ciertos libros, como el de Jerónimo M. de Ripalda. En éste, como en el de Claude Fleury, se mencionaba la importancia de la virtud de la obediencia. Los “catones”, por su parte, tenían la finalidad de introducir en la escuela principios relacionados con la moral, la urbanidad y las “buenas maneras”. Una novedad fue que, a principios del siglo XIX, en el *Catecismo de urbanidad* se señalaba que debía utilizarse en las escuelas de primera educación; su finalidad era la de formar

niños útiles al Estado, a la patria y a sí mismos. Era así como se iba formando al futuro ciudadano que nuestro país requería.

Durante el Porfiriato, la inquietud por la formación del ciudadano fue fundamental en la instrucción de las niñas y los niños que asistían a las escuelas, ya que en este periodo destacó el inicio de la conformación de un Estado moderno. Rosalía Menéndez, en su texto “Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos. Los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921”, analiza el civismo como una disciplina en cuyos libros se destacaban dos elementos: el nacionalismo y el patriotismo, desligados de la moral y de la urbanidad. Se deseaba que los alumnos y las alumnas aprendieran ciertas “virtudes” que les permitirían llegar a ser miembros “útiles” a la sociedad en la que vivían. Fue así como el civismo, a finales del siglo XIX, se consolidó como una disciplina con objetivos, contenidos y ubicación en la estructura curricular y en los libros de texto, mediante la cual el ciudadano moderno aprendería a ser respetuoso, obediente, trabajador, sano, limpio y, en especial, amaría y trabajaría por su patria.

Una disciplina poco estudiada, la enseñanza del derecho en México, es el objeto de estudio del trabajo de Gerardo Galindo, “Vi no nuevo en odres viejos. El ‘Manual de Sala’ y la enseñanza del derecho en México durante la primera mitad del siglo XIX”. El autor analiza la trayectoria de este manual editado por primera vez en 1803 y su empleo dentro de las aulas. La evolución histórica del derecho nos muestra que esta disciplina, junto con los estudios de latinidad, fueron los pilares de la enseñanza superior. De aquí que al fundarse los institutos literarios, el derecho siguiera presente en los planes de estudio, disciplina que representaba para los ciudadanos del nuevo país una forma de enfrentarse a las incertidumbres del siglo decimonónico.

Tres ensayos más, y que también corresponden a este primer apartado, se refieren a una disciplina como la historia, que estuvo relacionada con el civismo. El primero de ellos, escrito por Blanca García, “Una historia en construcción. La *Historia Patria* de México vista a través de los textos escolares, 1821-1876”, nos acerca a determinados libros escolares que proponían crear entre los alumnos la imagen de México como una nación próspera e independiente, siguiendo el camino hacia la “modernidad liberal”. La principal idea era la escritura de una historia que estuviera unida a la formación del Estado nacional mexicano. Los autores deseaban que, además de un aprendizaje de lo que había sucedido en nuestro país, los alumnos utilizaran estas enseñanzas del pasado para pre-

venir errores en el futuro. La historia empieza, así, a conformar lo que será la identidad nacional.

La inquietud por conocer cómo se había formado a los nuevos ciudadanos, a quienes se les debería de dar una identidad, es el propósito del capítulo escrito por Luz Elena Galván, “Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940”. En éste, la autora se apoya en la lectura de imágenes relacionadas con el periodo de la guerra de independencia para identificar el triunfo de la “pintura de historia laica”, la cual se utilizó para la construcción de la nación y de la mexicanidad. Concluye que las imágenes analizadas cumplieron con la función de constituir una nación, en donde héroes y heroínas tuvieron un importante papel en la construcción del nacionalismo.

A diferencia del texto anterior, el de María Guadalupe Mendoza, “El discurso de la historia oficial en los libros de texto de secundaria, 1934-1959: una lectura contrastante”, no repara en el análisis de las imágenes, sino en el de la estructura narrativa del discurso histórico de cuatro autores, cuyos libros escolares circularon entre 1934 y 1959. La autora considera que estas formas narrativas de la historia constituyeron distintas estrategias de escritura que, en ocasiones, colocaron al historiador frente a la construcción de la historia oficial. Algo interesante es que en la década de los años cuarenta se retomó la idea de formar el espíritu cívico por medio del aprendizaje de la historia. Es así como se cierra un círculo que se había iniciado desde finales del siglo XVIII con la formación del ciudadano y que se afinó durante el XIX con la enseñanza del civismo y de la historia.

El segundo apartado se centra en las disciplinas que se relacionan con las ciencias de los números, de la naturaleza y del universo, disciplinas que surgieron a raíz de las discusiones pedagógicas y la circulación de ideas propiciadas como resultado de los congresos Higiénico (1882) y de Instrucción Pública (1889, 1890), acuerdos que plantearon la modernización de la escuela mexicana. Los planes, programas de estudio y libros escolares que se usaban en la escuela se reescribieron. De esta manera, uno de los cambios más importantes tuvo que ver con el aprendizaje de la lectura, pues se determinó que no se trataba de un conocimiento sino de un medio para adquirirlo; para ello era necesario el uso de un libro adecuado donde el alumno pudiera ejercitarse. De acuerdo con el programa de estudios, la escuela primaria debía contar con una serie de cuatro textos, escritos con un lenguaje adecuado y adaptado al grado de desarrollo intelectual del niño. El primero debía contener las herra-

mientas necesarias para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura por medio del uso de palabras normales y de ejercicios que la volvieran mecánica. En los siguientes años se ejercitaría la lectura de manera gradual en obras que podían abordar todo el saber escolar de la época con lecturas de geografía, “lecciones de cosas” y nociones de aritmética, ciencias físicas y naturales, y son estas enseñanzas las que se estudian en la segunda parte del libro.

En su artículo “Libros de texto para la enseñanza de las matemáticas en México, 1850-1920”, María Guadalupe García Alcaraz se preocupa por encontrar la utilidad que tenía la enseñanza de la aritmética y de la geometría. Asimismo, busca desentrañar los rasgos comunes en su producción, su significado y los cambios y continuidades, dentro de un periodo de más de 50 años. En el periodo estudiado, la autora encontró una serie de novedades, como la elaboración de estos libros escolares bajo la llamada “pedagogía intuitiva”, así como la inclusión de imágenes en blanco y negro. También encontró un importante crecimiento y una gran diversidad de autores, títulos y casas editoriales.

Lucía Martínez Moctezuma muestra en su trabajo “Paseando con la ciencia: los libros de ‘lecciones de cosas’, 1889-1921”, cómo la difusión de las “lecciones de cosas” estuvo estrechamente relacionada con la expansión de la instrucción de las clases populares. Durante el siglo XIX, la mayoría de los países europeos establecieron modernos sistemas educativos, los cuales cumplían dos objetivos fundamentales: asegurar la reproducción de valores de las nuevas clases sociales en ascenso e ilustrar a la mayor parte de la población de acuerdo con las transformaciones económicas que se estaban produciendo en el mundo occidental. Es en el contexto de los limitados currículos de la instrucción primaria que las “lecciones de cosas” llegarían a suplir, en cierto modo, esas diferencias. Por una parte, los textos de “lecciones de cosas” se utilizaban como libros de lectura para afianzar esta habilidad, y los contenidos introducían nociones científicas sobre determinados fenómenos del mundo físico-natural y del universo humano, con una orientación utilitaria que paliaba la ausencia de otras asignaturas. La orientación práctica de los conocimientos científicos estuvo relacionada con la solución de algunos problemas sociales de la época. Los conocimientos de higiene y fisiología estuvieron encaminados a combatir el alcoholismo y a conservar la salud, mientras que la enseñanza agrícola buscaba detener el éxodo rural. Esto hizo que en programas escolares como los franceses, prescritos en 1887, se estableciera como enseñanza específica la de las “lecciones de cosas y primeras nociones

científicas aplicadas a la agricultura”. Hacia la primera década del siglo XX, el conocimiento científico fue aceptado en la escuela elemental. El nuevo código escolar apuntaba al fortalecimiento físico y mental del niño a través del desarrollo armónico de sus funciones y aptitudes, estimulando la actividad física para respirar en un ambiente sano y puro que oxigenaba la sangre, vigorizaba los huesos y tonificaba los nervios. Era necesario llevar al niño a contemplar lo que le rodeaba, los seres naturales, los fenómenos y las fuerzas de la naturaleza para conocer la vida de las plantas, los animales y los hombres. Si no era posible el contacto directo, la enseñanza se hacía por medio de los libros de texto y los escolares. Por eso se escribieron libros para aprender a leer, a escribir y otros contenidos que atendían al currículo. Hasta 1905 no hubo un libro para la instrucción primaria dedicado a las “lecciones de cosas” que hubiera sido dictaminado de manera oficial, sólo se autorizó la *Fisiología e higiene*, de Luis G. León, escrito para el primer año de instrucción primaria superior. Con el tiempo, esta enseñanza se afirmará y ocupará un lugar importante dentro del currículo. Hacia 1914, los contenidos se volverían flexibles y se adaptarían a las “dificultades de la naturaleza”, como en el caso de los cultivos y su concordancia con las estaciones de tiempo o el desarrollo de “la simpatía por el medio [...] para asegurar, en bien propio y de los demás, la conservación y el aprovechamiento de los recursos que ese medio ofrece”.

A esta formación del escolar se agregó la enseñanza de la economía doméstica y el dibujo. La primera es abordada por Patricia Hurtado Tomás, en el artículo sobre la “Economía doméstica: sus libros e innovaciones pedagógicas, 1889-1910”. Se trata de una inquietud que se discutió a finales del siglo XIX en Europa, relacionada con el papel de los nuevos actores dentro de la sociedad. Surgió entonces la necesidad de preparar a la mujer mediante una disciplina como la economía doméstica, acorde con los cambios políticos, económicos, sociales y culturales. Surgieron posiciones en las que se consideraba a las mujeres como un sujeto del todo circunscrito a la institución familiar, es decir, ubicada como hija, esposa o madre. Otra posición reconocía la capacidad intelectual de la mujer para insertarse como un sujeto “útil” en el medio social y productivo de la nación, pero que no implicara negar la naturaleza femenina incitándola a abandonar el espacio hogareño. Por último, como lo señala la autora, se resaltaba el discurso que sobre la educación de las mujeres había sido elaborado por ellas mismas, donde reconocían la importancia de su papel social. En este panorama, su de-

recho a la educación básica y profesional fue un aspecto central. Así, el desarrollo de la economía doméstica, a finales del siglo XIX y principios del XX, permite a Patricia Hurtado afirmar que se trataba más de una materia práctica que teórica, donde jugaron un papel importante las autoras de aquellos libros escolares. En sus contenidos, los manuales estarán influidos por los cambios pedagógicos presentados en los planes y programas de las escuelas primarias oficiales, cuyo aprendizaje contribuyó a mejorar la economía familiar, pues las propias lectoras estuvieron en condiciones de elaborar, ellas mismas, los productos de limpieza para su hogar y su persona, los artículos decorativos y enseres domésticos, su ropa, saber cómo mejorar su salud y su alimentación aprovechando los recursos naturales de temporada, la cría de animales y la industrialización casera de sus productos.

Por su parte, Irma Leticia Moreno analiza el dibujo como una práctica que educa a los órganos de los sentidos. En su trabajo, “El dibujo, una asignatura escolar a finales del siglo XIX en México”, la autora encuentra que el dibujo tenía un doble carácter; por un lado, se trataba de una actividad que formaba parte del currículo escolar, y por otro, servía como instrumento práctico para la vida. Asimismo, esta disciplina estuvo vinculada a otras más, como el lenguaje, la geometría, la geografía y las “lecciones de cosas”. De hecho, dentro del discurso teórico de la enseñanza objetiva, tuvo una importancia educativa trascendente, lo cual se refleja en su utilización, tanto en escuelas primarias como en las normales, en las de artes y oficios y en la Escuela Nacional Preparatoria.

La enseñanza de la geografía es el objeto de estudio de María Esther Aguirre Lora. Su trabajo “La geografía emigra a la escuela. Apuntes sobre la configuración de un campo disciplinar. Siglo XIX (1825-1898)”, muestra cómo se integraron estos contenidos de estudio en la escuela pública, en forma de disposiciones y legislación escolar, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando comienza a introducirse como uno de los atractivos que formaban parte del repertorio de los maestros que se ofrecían para dar clases particulares a la gente acomodada. Su enseñanza se incluye, por primera vez, en un programa de estudios alrededor de 1822, en el nivel más avanzado de las escuelas lancasterianas y en la escuela primaria; comenzó a formar parte de los contenidos de algunas escuelas particulares, las de mayor prestigio, que competían entre sí en las zonas urbanas para atraer alumnos. Durante el movimiento independentista circularon dos tipos de publicaciones con estos contenidos: los catecismos, que se caracterizaban por la concisión de

su contenido, elaborados por eruditos ilustrados, y los tratados, realizados por geógrafos europeos —italianos, franceses, españoles e ingleses—, que abundaban en la exposición de los contenidos de manera más amplia y completa y constituían más bien fuentes de consulta para los maestros y las escuelas primarias más prestigiadas de la ciudad de México. Entre los catecismos se encuentran las ediciones del inglés Rudolph Ackermann (1764-1834), quien, particularmente interesado y comprometido con la divulgación de novedades técnicas y científicas como la vía para incidir en el cambio de mentalidad, editó versiones en español sobre diversos contenidos que se distribuyeron y vendieron a lo largo y ancho de América Latina. Años después se publicó el primer catecismo de geografía hecho en el país por un mexicano: Juan Nepomuceno Almonte (1803-1869). Finalmente, la autora muestra en un amplio recorrido cómo esta disciplina se propone como una alternativa que transita de un saber estratégico, propio de las elites comprometidas con el conocimiento del territorio nacional, su explotación y su defensa, a un saber dirigido a la escuela popular, necesario para fomentar, por medio del conocimiento de lo propio, el orgullo y la identificación con el ser nacional.

Libros para la educación media son los que analiza Federico Lazarín Miranda para el caso de la enseñanza de la física. En su trabajo “La explicación de lo invisible. Libros escolares de física para la educación media en México, 1853-1975”, describe y analiza manuales y libros de física que se utilizaron en México entre 1853 y 1975. En su recorrido por este amplio periodo, el autor muestra cómo entre el final del siglo XIX y el principio del XX, la enseñanza de la física pasó de ser clásica a moderna; es decir, de la física mecánica, óptica y del movimiento desarrollada desde los tiempos de Arquímedes en la Grecia antigua, continuada por Copérnico, Galileo y Newton, denominada “clásica”, se llegó a la física de los rayos X, del electromagnetismo, la cuántica, de la radiación, los átomos y la teoría de la relatividad de hombres como Plank, Einstein o Birkhoff, conocida como “moderna” o “microfísica”. Como lo señala el autor, la enseñanza de la física en México se remonta a la época colonial, cuando era útil para la explotación de las minas y se hacían necesarios estos conocimientos, que se impartían en la Real y Pontificia Universidad de México y en el Real Seminario de Minería, institución donde se siguieron estudios de física como una ciencia de aplicación práctica. En la primera mitad del siglo XIX siguieron funcionando los colegios de Minería, el Militar y la Escuela de Ingenieros, donde existieron las especialidades de inge-

nieros, ingenieros de combate y de artillero que necesitaban de la física para realizar sus actividades. Algunas décadas después, la física se cultivará en la Escuela de Artes y Oficios para Hombres de la Ciudad de México, en la Escuela Nacional Preparatoria (1867), en la Sociedad Científica “Benjamin Franklin” (1878), en la Sociedad Científica “Antonio Alzate” (1884) y en la Universidad Nacional de México (1910).

La tercera parte del libro aborda una de las grandes preocupaciones del Estado mexicano: enseñar a leer y a escribir a los ciudadanos de la nación. María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y Elvia Montes de Oca analizan esta problemática. Un acierto es que los dos trabajos valoran las influencias pedagógicas llegadas del extranjero. Es notable el poder de la prensa pedagógica y la presencia de un buen número de educadores que inspiraron nuevas ideas y prácticas escolares, que motivaron la búsqueda de nuevos métodos para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura. María de los Ángeles Rodríguez, en su trabajo “El arte de enseñar a leer y a escribir en México durante el siglo XIX”, hace un recuento de las pugnas y los debates que se registraron en torno a temas como la simultaneidad o sucesividad, la imposición del fonetismo y la adopción de la marcha sintético-analítica, que significaba iniciar la enseñanza de la letra para llegar a la palabra, como lo proponían en sus libros Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo y Mantilla; o siguiendo la marcha contraria, analítica-sintética, como en la obra del profesor José Manuel Guillé, quien en 1872 publicó un método que por primera vez la adoptaba basándose en los planteamientos de la enseñanza objetiva. Un texto rico en elementos didácticos que abarcaba también otros contenidos, como el cálculo, el dibujo, el canto, la recitación, los elementos de moral; todo ello mediante el ejercicio de la vista, el oído, la atención, la memoria, el lenguaje, la pronunciación, la inteligencia y las “facultades del espíritu”. La autora subraya el valor de esta obra, pues más que generar nuevos planteamientos a las metodologías ya conocidas en el extranjero, el mérito de Guillé fue haber amalgamado elementos dispersos procedentes de diversas tradiciones pedagógicas, adaptándolos a la realidad mexicana y no únicamente en términos del uso de objetos o situaciones como punto de partida para su trabajo en el aula, sino que consideró, sin duda por su experiencia como preceptor, las precarias condiciones en que las escuelas de su época funcionaban, en especial en el entonces mayoritario medio rural. Así se desprende de sus consideraciones para el maestro que ejerce en este ámbito: compensar las carencias familiares de formación y conocimiento; adecuar la ins-

trucción a los recursos disponibles en el medio; ser persistente en la exigencia de las tareas; promover el aseo insistentemente, entre otros. Más allá de esta experiencia circularán otras obras que se volverán populares durante el siglo XIX y la primera mitad del XX: el silabario de San Miguel, la cartilla lancasteriana, el libro de Claudio Matte, el libro de palabras normales de Rébsamen y el método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, ejemplos que fueron rápidamente imitados en obras que tenían el mismo uso, pero quizá no el mismo impacto. En el nivel regional, la autora nos señala la existencia de una cartilla de Manuel López Cotilla, de un *Método racional de lectura* del maestro Antonio P. Castilla y de *El mosaico literario epistolar para ejercitarse los niños en la lectura de manuscritos*, que reunía una gran variedad de documentos en sus distintas secciones: correspondencia, textos literarios, instrumentos de carácter mercantil y una descripción geográfica-económica de la República mexicana. En esta forma de enseñar resultaba importante el uso de cartillas, pero también se experimentan nuevos métodos que se imprimieron en novedosos libros de texto con sus respectivas guías para el maestro.

Por su parte, Elvia Montes de Oca investiga sobre los libros de lectura que circularon en las escuelas primarias de México entre 1920 y 1940. Se centra, principalmente, en los contenidos ideológicos de los textos y los confronta con las circunstancias históricas en las que fueron escritos. La autora descifra en su trabajo, "Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas 1920-1940", los contenidos de los libros de lectura analizando las actividades que refuerzan y evalúan el conocimiento, la graduación de sus contenidos y, sobre todo, su estructura. Los libros de texto contenían todo el saber que exigía la pedagogía moderna: moral, geografía, civismo, historia, ciencias naturales e higiene. A través de leyendas, tradiciones, poesías, fábulas, cuentos, viajes, aventuras, personajes y pasajes históricos, se buscó, además de la comprensión de los contenidos, la socialización de los niños y la transmisión de valores. Un buen número de lecturas que exaltaron el amor y el respeto a la patria por medio de las hazañas de héroes como Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Guerrero y Juárez, pero también de Madero y Zapata, reflejaban escenas de la vida urbana vividas por personajes de las clases media y alta, que colocaba al campo en un lugar idílico donde imperaba el orden y la limpieza.

En este periodo se escriben libros para las mujeres, como los de las profesoras Delfina C. Rodríguez, María Luisa Ross y Gabriela Mistral, quien se identificó con la necesidad de que la mujer se libe-

rara del lugar que históricamente había ocupado. Elvia Montes de Oca observa que se trata de ideas “bastante conservadoras”, cuando reconoce en la mujer “profesionista, obrera, campesina o simple dama, su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad, la material y la espiritual juntas o la última, en las mujeres que no tenemos hijos”. Durante el gobierno cardenista (1934-1940), la Secretaría de Educación Pública, a través de la Comisión Editora Popular, se propone la edición de libros en los que se manifiestan, de manera abierta y evidente, los nuevos rumbos ideológicos. El proyecto editorial emprenderá la edición de dos series de libros de lectura: la *Serie SEP* para los niños de las escuelas urbanas, y *Simiente*, para los de las escuelas rurales. Libros que mostraban el carácter fundamental de la economía en la sociedad y que ponían a los alumnos en contacto con la “conciencia social”. Libros modestos en su producción, pequeños de tamaño, con pastas duras e ilustraciones sencillas de escaso color, con imágenes hechas con líneas en su interior, en blanco y negro, impresos en papel sencillo y barato y con pocas páginas. Lecturas que hablan sobre temas sociales que entonces eran prioritarios: democracia, igualdad, clases sociales, sindicalismo, leyes laborales, huelgas, reforma agraria, reparto de tierras, comités y grupos sociales, solidaridad, intereses colectivos, etcétera.

Al término del cardenismo y con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia de la República, se propone una nueva reforma educativa que contempla el uso de libros donde se invoca con mayor fuerza a la patria mexicana y a sus símbolos en nombre de la unidad nacional para combatir la desunión. Ediciones donde se vuelve a la compilación de textos considerados clásicos, cuyo lenguaje, como lo señala la autora, resulta rebuscado e incomprensible para los niños.

Esperamos que los lectores de este libro lo disfruten tanto como nosotras disfrutamos investigando y escribiendo sobre algunas de las disciplinas escolares que formaron a los mexicanos que vivieron entre finales del siglo XVIII y mediados del XX. Este trabajo no es más que otro acercamiento al tema del libro escolar. En el seminario que Luz Elena Galván dirige en el CIESAS seguimos discutiendo sobre muchos otros problemas que giran en torno al tema del libro: los autores y su producción, su relación con las editoriales escolares, sus vínculos académicos, su formación y sus obras. Continuamos soñando con crear un museo escolar y tener acceso a una biblioteca dedicada especialmente a este tema y que nos conduzca por caminos que no imaginamos para detenernos a observar

lo que han aprendido en sus libros muchas generaciones de mexicanos.

Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma
Ciudad de México-Cuernavaca, 4 de septiembre de 2008

PRIMERA PARTE
LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO
Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

DISPOSICIONES DEL CUERPO Y VIRTUDES DEL ALMA.
LA FORMACIÓN CÍVICA Y MORAL EN MÉXICO,
1790-1835

*Jesús Márquez Carrillo**

La escuela fue un espacio social por excelencia, en donde, sin confundirse, se entrecruzaron la constitución histórica de la ciudadanía y los modos históricos de subjetividad. Promotora de la modernidad y auspiciada por ella misma, la novedad de esta institución consistió en integrar en el salón de clases ambas conductas: la que se correspondía con la gobernación del Estado, a través de la razón como ejercicio crítico, y la relativa a la perfección personal de sí frente a los otros, mediante un conjunto de técnicas referidas al control de sí mismo: su verdadero desafío fue modificar a un tiempo las estructuras psicológicas individuales (estructuras de personalidad) y organizar la participación política de los individuos, bajo ciertas normas de regulación social (Hunter, 1998:59-63, 66; Morey, 1991: 35-36; Pineau, 1999:46-47). Para ello, a raíz de la Revolución francesa se introdujo en la escuela pública la formación cívica y moral, una de cuyas expresiones serían los manuales de urbanidad y buenas maneras, así como los catecismos civiles, políticos o republicanos, también llamados “manuales de enseñanza cívica”.¹

Si desde la Edad Media los manuales de urbanidad y buenas maneras habían estado ligados a la depuración y al refinamiento de ciertos estratos, la novedad de los mismos en los siglos XIX y XX estriba en que aparecen insertos en el ámbito escolar, donde serán enseñados a comunidades étnicas y grupos sociales ajenos a estas

* Centro de Estudios Universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

¹ Los manuales de buenas maneras tienen por objeto regular la conducta y la afectividad individuales; los catecismos civiles, políticos o republicanos se propusieron estimular la participación política de las masas y hacerlas conscientes de sus derechos y obligaciones, subrayando, ante todo, la igualdad jurídica. Véase Ampudia de Haro (2005:94-95), Domergue (1993:13-28) y Guerra (1988, I:197-202).

prácticas. Asimismo, luego de la Revolución francesa —y durante un gran trecho del siglo XIX— hubo en los países iberoamericanos un tácito acuerdo entre la Iglesia católica, el Estado y los distintos agentes sociales con respecto a los conocimientos, ideas, valores y actitudes que deberían producirse y transmitirse en y desde la escuela. El principal reto sería conservar y difundir la enseñanza religiosa —con todo lo que ella implicaba en el ámbito de una cultura establecida—, y al mismo tiempo extender la instrucción política, civil o republicana (Tanck de Estrada, 1992:72-73; Arredondo, 2004: 67-68). Si los manuales de urbanidad y buenas maneras tuvieron un papel destacado en la represión de los instintos y en el surgimiento de una nueva sensibilidad individual y colectiva, los catecismos políticos contribuyeron a la modernización política de la sociedad y las elites. En este contexto, la formación cívica y moral se concibió como necesaria e indispensable. Más que como un espacio para difundir nuevos conocimientos liberadores, la institución escolar fue vista como un dispositivo para extender nuevos preceptos morales y nuevos códigos participativos en la vida de los individuos y las comunidades: al gobierno del alma debía sumarse el ejercicio de la libertad, en tanto práctica (acotada) individual y colectiva (Donzelot, 1981:37).

En nuestro país, el estudio histórico de la formación cívica y moral es muy reciente, tiene que ver con el desarrollo de la historia de la educación en tanto disciplina, el avance de temáticas históricas afines (como el retorno a lo político, los estudios históricos de género y las historias de la mujer, la vida cotidiana, la familia, la vida privada, la sexualidad y la nueva historia cultural), así como con la intensa reflexión que se ha desarrollado en las dos últimas décadas en el mundo académico sobre la cuestión nacional, los procesos culturales que forman la ciudadanía, las relaciones entre lo público y lo privado, la construcción cultural del sujeto individual y colectivo, ya sea desde la teoría o la práctica, o el sentido y alcance de los regímenes democráticos en la modernidad tardía y en la era de la comunicación y la informática (Gonzalbo, 1990:475-486; Gonzalbo, 1995:15-18; Gonzalbo, 1996:67-77; Caulfield, 2001:451-490; Kicza, 2001:21-37; Chartier, 2005:13-38; Julliard, 1979:237-257; Guerra, 1988:2-18; Rocco, 2000:25-37; Rabotnikof, 2008:40-44).

En cuanto al estudio histórico de la formación moral, si bien hay varios trabajos sobre ciertos aspectos y periodos, como el de Pérez Rayón, la reflexión más sólida desde el punto de vista teórico y metodológico corresponde a Valentina Torres Septién, quien a partir de la historia cultural, y siguiendo a Norbert Elías, Peter Burke,

Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Michel de Certeau, ha destacado el sentido y alcance de los manuales de urbanidad como un género historiográfico, la importancia y exigencia de recurrir a nuevas fuentes para ampliar los estudios históricos acerca de los códigos de conducta y, asimismo, se ha puesto a analizar la cultura católica femenina en los siglos XIX y XX, en especial durante el Porfiriato (Pérez Rayón, 2000:197-236; Torres Septién, 2005:259-270; 1998: 89-111; 2001:97-128; 2001:271-290; 2004:247-262).

Por otro lado, debatido desde la tradición liberal y los enfoques sociohistóricos y básicamente desde las ciencias políticas, la sociología, la antropología y la historia, el concepto de ciudadanía tiene, en la actualidad, en la mayor parte de los países europeos, en Estados Unidos y en América Latina una destacada importancia teórica y social, puesto que, contra los excesos del Estado y del mercado, se tiende a reconocer el papel fundamental de la sociedad civil en la defensa de los derechos políticos, sociales y culturales, a la vez que se plantea la necesidad de "ciudadanizar" la vida institucional, como si de esta suerte se fuese a generar por antonomasia el ciudadano, y mejor aún, el ciudadano democrático, abstraído de las relaciones de poder que lo configuran y su historicidad (Tejera Gaona, 2007:71-72; Fernández Santillán, 2001:12-13; Wiener, 2005; Batthyány, 2005).

En México, el estudio histórico sobre los orígenes de la ciudadanía o la idea sobre la formación de los ciudadanos en el siglo XIX se remonta a la década pasada, como puede verse en los trabajos de Annino (1994, 1995, 1996, 1999), Escalante Gonzalbo (1992), Urías Horcasitas (1996), Hernández Chávez (1993), Lempérière (1994), Mentz (2000), Guerra (1999), entre otros. Desde distintas posiciones teóricas y metodológicas, ellos y ellas abrieron los debates en torno a la formación del Estado nacional en México y sus implicaciones sociales y políticas para el nacimiento y desarrollo de una figura central en la modernidad: el ciudadano, sea que se lo viesen desde las elites letradas, los grupos sociales subalternos, o incluso en su necesaria imbricación y complemento.

Si consideramos con Marshall que los derechos y las responsabilidades que configuran a la ciudadanía moderna se constituyen históricamente, distinguiendo los aspectos civiles, políticos y sociales, un momento importante para la historia de nuestro país es la vigencia inicial de la Constitución de Cádiz (1812-1814) y la elección de los primeros ayuntamientos constitucionales (1812-1814); al menos así lo han visto Annino, Escobar Ohmstede y Tecuanhuey Sandoval; en cambio, para Carmagnani y Hernández Chávez

son las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales, iniciadas en la segunda mitad del siglo XVIII, las que empujaron a la población mestiza, india y mulata a procurarse un nuevo estatus jurídico y social que le reconociera su categoría de vecino, y fue precisamente esta condición el fundamento de la ciudadanía (Annino, 1995:17-63, 1995a:143-176; Escobar Ohmstede, 1997:294-316; Tecuanhuey Sandoval, 2002:15-36; Hernández Chávez, 1993: 17-33; Carmagnani y Hernández Chávez, 1999:371-372). De cualquier modo, por sus implicaciones políticas y sociales, el estudio histórico sobre los orígenes de la ciudadanía y sus transformaciones a través del tiempo es un tema polémico y sujeto a continuo escrutinio público, tanto más hoy que se discuten las contradicciones culturales de la propia ciudadanía (Tejera Gaona, 2007:72-73).

En esta medida, el estudio de los catecismos religiosos y políticos como género historiográfico ha adquirido también mayor importancia. A los trabajos de Ocampo López (1988), Sagredo Baeza (1996), Tanck de Estrada (1996) y Razo Navarro (1999), se suman los estudios específicos o regionales de Roldán Vera, Connaughton (2001) y Ríos Zúñiga (2002). Con diversos enfoques y distintas perspectivas teóricas y metodológicas, estas obras nos muestran el carácter y las dificultades para la formación de los ciudadanos en México e Hispanoamérica hacia el ocaso de la época colonial y durante el surgimiento de las naciones independientes. A sabiendas de que para impulsar una cultura democrática no es suficiente con establecer en los programas de educación básica algunos cursos de formación cívica y ética, las contribuciones de los autores y las autoras citadas son la base para interrogarnos de nueva cuenta por el sentido, el alcance y el papel de la llamada “instrucción cívica y moral” como núcleo central de la escuela en los orígenes de la modernidad como proyecto y en el nacimiento de las naciones latinoamericanas.²

² Asociados los cursos de moral a los principios que se impartían en las escuelas particulares con cierta orientación religiosa —en especial católica—, cuando en 1999 se introdujo esta asignatura en los planes oficiales de la escuela secundaria, para distanciarse de su significado confesional y hacer hincapié en que no se trata de un contenido por estudiar, sino más bien de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir; esta asignatura asumió el nombre de *Formación cívica y ética*. Desde entonces, tanto los maestros como las autoridades de la SEP hablan de formación ética y juicio ético, en lugar de formación moral y juicio moral. Sobre la manera como se entendió la formación de la ciudadanía en la escuela durante los siglos XIX y XX y los retos que hoy enfrenta, véase el trabajo de Yurén Camarena (2007:43-49).

Un periodo definitorio para el estudio de la formación cívica y moral en nuestro país es, sin duda alguna, el último tercio del siglo XVIII y las primeras décadas del XIX, pues en el marco de la modernidad como proyecto, la “sociedad política” y el Estado se propusieron establecer un nuevo imaginario social, que tuvo en la escuela a uno de sus principales agentes para estructurar nuevas identidades individuales y colectivas (Serrano, 1998:340; Guerra y Lempérière, 1998:11-14). Por eso, en el presente trabajo se abordan dos aspectos de la formación cívica y moral en México durante la época citada. Al principio se había hecho hincapié en el significado y el contexto político de dicha formación, pero por cuestiones de espacio sólo bastará con enumerar los libros —no precisamente escolares— destinados a dicho propósito y subrayar algunos discursos y prácticas que bien pudieron influir en la configuración de los sujetos. Para una historia social del currículo, la pregunta fundamental sería no sólo qué significaba la formación cívica y moral, sino también qué efecto y qué sentido tuvo que fuese así en esa sociedad y en esa época. El presente trabajo, descriptivo, es una pequeña contribución en este sentido.

EL HABER: LOS LIBROS PARA LA FORMACIÓN CÍVICA Y MORAL

A finales de la época colonial, los niños apenas comenzaban a leer eran introducidos en los conocimientos básicos de la doctrina católica y en las primeras reglas de urbanidad, que venían en las cartillas o silabarios, como un conocimiento transversal (Castañeda García, 2004:36-43; Staples, 1996:105). Después, para leer y escribir, se ejercitaban en catecismos y catones, que los fortalecían en la fe y los preparaban para conducirse en su fuero interno y en el ámbito social.³ Estos libros, memorizados, perseguían el propósito de convertir los contenidos en hábitos cotidianos como parte de su propia “naturaleza” (Ampudia de Haro, 2005:94-95). Aquí habría que subrayar no sólo su potencia represora y su asimilación pasiva, sino también sus efectos productivos. Si el poder se ejerciera “sólo de una forma negativa, sería muy frágil” (Foucault, 1979:106-107).

Entre los catecismos religiosos es de subrayar la permanencia de dos: el Ripalda y el Fleury. Impreso en 1591, el catecismo del padre Jerónimo Martínez de Ripalda (1536-1618) se mantuvo como tex-

³ El catón era un libro que “incluía frases cortas sobre moral, cuentos con consejos para los niños o dichos en verso de Catón, estadista de la antigua Roma”, Tanck de Estrada (2004:217).

to oficial para la enseñanza catequística en México hasta 1931, y como texto oficial en las escuelas de primeras letras hasta 1861 (Méndez Plancarte, 1951:7-37; Razo Navarro, 1999:106). Considerado desde el siglo XVII como un “libro de oro”, en él

[...] los niños aprendían no sólo una concepción del mundo, sino una manera de relacionarse con los iguales, con la autoridad, con los subalternos, con la sociedad en su conjunto, ubicándose ellos mismos en el universo social y con relación a los elementos circundantes.⁴

Este catecismo transmitía los valores cosmológicos necesarios para la vida social e individual.

Más allá de ciertas adecuaciones en su contenido y tipografía, el catecismo de Ripalda se enlazó con un nuevo campo de discursos.⁵ Si en el barroco la eficacia doctrinal se centraba en el control directo del cuerpo, subrayando el peso de los “siete vicios”, en el ocaso de la época colonial y las primeras décadas del siglo XIX, el nuevo modelo de vasallo/ciudadano y cristiano requería la exacta “observancia con que debemos obedecer las leyes divinas y el puntual cumplimiento con que así mismo debe ejercitarse nuestra obediencia a las humanas”, con lo cual se produjo una estrecha relación de complementariedad entre la Iglesia y el Estado, ya que ambas instituciones descansaban en la virtud moral de la obediencia, misma que promovía también el catecismo del abad Fleury (Díaz y Tirado, 1795, portadilla; Taylor, 1989:51-52; Lardizábal y Uribe, 1782:27).

Publicado en 1683 e introducido en España y sus dominios en el último tercio del siglo XVIII, el *Catecismo histórico* del abad Claude Fleury (1646-1723) persistió en las aulas mexicanas hasta los años de la intervención francesa. Si por un lado mantenía el dogmatismo, por otro —mediante la narración de los hechos bíblicos que permiten ir descubriendo-desplegando el infinito amor de Dios— la verdad es develada, no impuesta (Fleury, s/a.; Teixidor, 1961:336;

⁴Véase Arredondo (2002, versión multimedia). Ignacio Manuel Altamirano llegó a considerarlo “monstruoso código de inmoralidad, de fanatismo y de estupidez, que semejante a una serpiente venenosa se enreda en el corazón de la juventud”, en *El Federalista*, 30 de enero de 1871. *Apud.* Méndez Plancarte (1951:23).

⁵Razo Navarro ha hecho notar que la edición de 1819 aborda “como parte de la doctrina a ser enseñada, una serie de asuntos de carácter civil que no estaban contenidos en las versiones del siglo anterior”, Razo Navarro (1999:97).

358-359; Herr, 1979:22, 338, 345). Quizá por eso fue considerado un texto moderno y lo apoyaron tanto liberales como ilustrados.

Por cuanto a los catones, además de difundir los dogmas de la fe, también cumplieron con la tarea más específica de llevar a la escuela los principios de moral, urbanidad y buenas maneras. Guillermo Prieto (1818-1897) recuerda cómo, en su infancia, las explicaciones de su maestro eran de un estilo llano, florido y elocuente (Rodríguez, 1800:VI; Cucuzza, 1996:272-273; Staples, 1985a:141-142).

Entre los libros que para este objeto circularon a finales de la época colonial y a principios del México independiente son de mencionar el de Joaquín Moles (*Catón cristiano*, 1790), el de Juan M. Domínguez (*Catón cristiano de la santa Escuela*, 1795), el de Pedro Alonso Rodríguez (*Catón español político cristiano*, 1800), el de Pedro Barrera y Lombera (*Nuevo Catón cristiano*, 1794) y *El Sabio Catón* (1803) (Castañeda García, 2004:44-50). Bajo el influjo indirecto de la Revolución francesa apareció el *Catón civil* (1807) y más tarde el *Catecismo de urbanidad civil y cristiana* (1819), de Santiago Delgado. La novedad en ellos es que de manera expresa señalaban que eran para utilizarse en las escuelas de primera educación, con el fin de formar niños útiles al Estado, a la patria y a sí mismos.⁶

Sobre la formación cívica, poco después del estallido revolucionario de 1789 comenzaron a propagarse en España y sus colonias los principios enunciados por el liberalismo político francés. Aunque desde las reformas borbónicas existía el interés y se habían dado algunos pasos para difundir en las escuelas la teoría tomista del poder y las obligaciones civiles de los súbditos, fue en los años noventa del siglo XVIII cuando se hicieron los primeros catecismos políticos para apoyar al rey y a la monarquía, conforme al argumento de que respetando a Su Majestad los vasallos mostraban su obediencia a la voluntad de Dios y defendían a la religión católica. El catecismo de Joaquín Lorenzo Villanueva (*Catecismo del estado según los principios de la religión*, 1793) fue preparado para los adultos, pero también se usó en las escuelas de primeras letras; el de Juan Escoiquiz (*Tratado de las obligaciones del hombre*, 1794) era dirigido a los niños (Herr, 1979:307; Sarrailh, 1981:601-607; Tanck de Estrada, 1984:227-228, 1992:66-67). Con el fin de que los súbditos supieran de sus obligaciones civiles y religiosas y se en-

⁶ El catecismo de Santiago Delgado tuvo varias ediciones en México, la primera en 1825. Félix Mendarte Rocandio transcribe (*Arte para la primera enseñanza de niños y niñas...*, 1828) páginas enteras. "La obra de Mendarte sobre el sistema mutuo. 1828". AAP, Escuelas, vol. 68, leg. 765, f. 31; Delgado de Jesús y María (1819:49-51).

frentaran a las doctrinas populistas y tiranicidas del suarecismo, los catecismos y otras publicaciones idénticas se difundieron con mayor fuerza en España e Hispanoamérica en los tiempos de la invasión napoleónica. Con ello fue naciendo la idea de atemperar o sustituir el sentimiento religioso de amor a Dios por un sentimiento de amor a la patria: una nueva política gubernamental que fundaría el nacionalismo y tendría en su perspectiva aumentar las facultades del Estado (Varela, 1979:176; Ocampo Florez, 1997; Tanck de Estrada, 1985:12; Carrillo Prieto, 1986:90).

A raíz de la Revolución francesa se prohibieron las discusiones políticas en España y sus dominios. En este ambiente, la lucha entre liberales e ilustrados “puros” empezó su larga marcha, mientras que con la invasión napoleónica (1808), la demanda de Cortes únicas y comunes logró sus objetivos. En 1812 consiguió aprobarse una nueva constitución política y un nuevo sistema de gobierno (Hamnett, 1985:31-32, 95; Guerra, 1998:26; Mestre Sanchis, 1998:58-63). Luego, con reacciones a favor y en contra, aparecieron numerosos folletos, hojas volantes, periódicos, discursos, sermones y catecismos. La publicidad se incrementó a tal grado que, con el regreso de la monarquía, en 1814 se suprimió la libertad de imprenta y la libre discusión de las ideas. En 1820, con el triunfo de los liberales, los catecismos políticos entraron en una nueva fase de difusión masiva y se ordenó enseñar a leer en la *Constitución política de la monarquía española* (1812), aunque por más barato, también solía emplearse el *Catecismo político, arreglado a la Constitución de la monarquía española* (1812), una obra que sirvió como modelo para otras de su género que se publicaron en el continente americano y en especial en México (Tanck de Estrada, 1992:66-67, 70-73; Ocampo Florez, 1997).

Entre 1820 y 1835 se reimprimieron, difundieron o publicaron varios catecismos, no siempre con la misma orientación política e ideológica ni sólo dirigidos a los niños; los hubo desde aquellos en favor de la monarquía y monárquico-constitucionalistas, hasta los convencidos de impulsar y defender el sistema republicano federal (Razo Navarro, 1999:102-106). De algún modo —no siempre—, el adjetivo mismo denota ciertas preferencias. Los catecismos civiles, que aparecieron en el último tercio del siglo XVIII y asimismo fueron una respuesta al estallido revolucionario de 1789, insistían más en las “obligaciones” de los súbditos, después ciudadanos; los catecismos políticos, herencia de la Revolución francesa y del liberalismo español gaditano, enlazado con la teoría española del poder (el suarecismo en primer término), hacían hincapié en “los

derechos civiles de los individuos” (libertad, seguridad, propiedad, igualdad); los catecismos republicanos, por su parte, subrayaban la importancia de la nueva forma de gobierno y la necesidad de consolidarla, porque aseguraba “la autonomía y los derechos de los individuos y los pueblos”, entre otras virtudes.⁷

Desde 1820 y durante la Primera República, para la formación cívica y política de los niños y los ciudadanos, además de la prensa, se utilizaron los gabinetes de lectura en voz alta, las tertulias, los paseos, los cafés o las tabernas; la lista incluía textos como los de Joaquín Lorenzo Villanueva, *Catecismo del estado según los principios de la religión* (1793); Juan Escoiquiz, *Tratado de las obligaciones del hombre* (1794); D.J.C., *Catecismo político, arreglado a la Constitución de la monarquía española* (1812); Manuel López Cepero, *Lecciones políticas para uso de la juventud española* (1813); Ludovico Lato Monte [Luis Mendizábal], *Catecismo de la Independencia* (1821); Juan María Wenceslao Barquera, *Lecciones de política y derecho público para la instrucción del pueblo mexicano* (1822); Miguel Busto, *Catecismo civil o instrucción elemental...* (1827); M.M. Vargas [Anselmo María Vargas], *Catecismo de República o elementos del gobierno republicano federal de la nación Mexicana* (1827), *Catecismo político mexicano para uso de las escuelas*, de autor anónimo (1828) (que acomoda “la buena doctrina” de la obra que publicó Manuel López Cepero); José María Luis Mora, *Catecismo político de la federación mexicana* (1831); Manuel Eduardo de Gorostiza, *Cartilla política* (1833); José Justo Gómez de la Cortina, *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos del hombre* (1833) y *Catecismo de la doctrina social*, también anónimo (1833) (Tanck de Estrada, 1992:73-79; Arredondo, 2004:79-82; Sánchez Silva, 2006: 30-36).

A raíz de la independencia de México, la orientación curricular quedó en manos del Estado. Con el predominio de los liberales se usaron de preferencia los libros escritos por D.J.C., M.M. Vargas y Gómez de la Cortina, este último de tono moderado. Durante la instauración de las repúblicas centralistas (1835-1846) se estableció el uso del catecismo de Juan Escoiquiz (Meneses Morales, 1983:72-73; Tanck de Estrada, 1992:75-77; Arredondo, 2004:79-82; Zilli, 1966, I:83-85). Es de notar cómo en el periodo del centralismo adquiere importancia el catecismo de Juan Escoiquiz, mientras que en la Primera República se reeditan e imprimen nuevos textos, a

⁷ Sobre las tradiciones, las ideas, las influencias y las teorías políticas en boga, véase Carrillo Prieto (1986:91-108).

través de los cuales se plantea una formación republicana y federalista, consciente de sus derechos individuales y políticos. Ello, desde luego, no quiere decir que las “políticas” hacia los libros de texto se hayan aplicado al pie de la letra.⁸ Como el de José Justo Gómez de la Cortina o el de Santiago Delgado, hay constancia que los libros escolares de la época colonial y la Primera República siguieron circulando en la república centralista y aun años después, porque, por encima de las discrepancias o el hincapié en ciertos asuntos, había un conjunto de ideas, valores, actitudes y creencias que les eran comunes.

Ello no quiere decir que todos los niños se hayan formado del mismo modo. La escuela tiene prioridades y dinámicas que influyen en qué y cómo se enseña y se aprende, pero también un elemento fundamental es la selección que hace el maestro del conocimiento a impartirse en el aula y, sobre todo, la influencia del mundo cultural del alumnado y las formas específicas, individuales, de cada estudiante para apropiarse de los contenidos, cuyo universo social y cultural lo condiciona, mas no los determina: la lectura, situada en el universo personal, es una práctica de riesgo para el lector, el grupo y las distintas formas de poder (Rockwell, 2004:327-329; Chartier, 1992:52-53; Petit, 2004:107).

HACIA LA INVENCIÓN DISCIPLINAR(IA): DISCURSOS Y PRÁCTICAS

Como disciplina autónoma y contenido transversal, lo que hay en los libros escolares que circularon en tiempos de las reformas ilustradas y después de la independencia es un conjunto de códigos que se complementan y refuerzan con distintas prácticas institucionales. Antes que los discursos, la formación cívica y moral en el mundo moderno se propuso disponer los cuerpos y prepararlos según ciertos objetivos curriculares. Sí, se trata de aprender, pero también de modelar los comportamientos individuales y colectivos. Por lo mismo, la idea de disciplina se refiere al manejo especializado de un tipo de conocimientos y a los métodos que permiten

⁸ La legislación de Veracruz señalaba en 1840: en las escuelas se enseñará a los varones, “doctrina cristiana por el Catecismo del padre Ripalda, el de las Escuelas Pías y el de Fleury; a leer por cartillas, cromos, libro segundo de los niños y el Escoiquiz u obligaciones del hombre; a escribir por el método de Torío; a sumar restar, multiplicar y partir números enteros, quebrados y denominados y la regla de tres”, en Zilli (1966, I:84).

el control del cuerpo. Ambos constituyen un ámbito o relación disciplinar(ia).

La escuela moderna en México tiene sus orígenes inmediatos e indirectos en las ideas pedagógicas de los padres escolapios, cuyo libro de Felipe Scio, *Método uniforme para las Escuelas de Cartilla* (1780) planteó una nueva forma de considerar las tareas educativas (Varela, 1979:174-177; Laspalas Pérez, 1994:485-500). Frente a la enseñanza personalizada de profesores y maestras a domicilio o de maestros con escuelas particulares, en el ocaso de la Nueva España y los primeros años del México independiente los niños pobres de las escuelas gratuitas aprendían en silencio, repartidos en estancias separadas o en un mismo espacio, dividido en varias escuelas o secciones y bajo el cuidado personal de auxiliares o curadores de menores. La sala de lectura constaba de cuando menos dos tendidos de gradas, una para los alumnos y otra para los auxiliares que se ponían a corregirlos. El cuarto de escribir tenía mesas y bancas, muestras y lemas —a veces también pinturas y grabados— colgados en las paredes, que los niños copiaban en pizarras. Las clases, de lunes a sábado, por la mañana y por la tarde, empezaban con varias oraciones y la promesa firme de resistir a las asechanzas del demonio. Luego, el maestro repartía libros, distribuía quehaceres y más tarde comenzaba a explicar y a pedir cuentas de las tareas asignadas a cada quien, conforme al grado particular de avances (Tanck de Estrada, 1984:220-224; Reyes Morales, 1984: 26-29; López, 1988:48-49; Staples, 1985:141-144; “Sobre el establecimiento de una escuela gratuita en San Marcos. 1828”, AAP, Escuelas, vol. 67, leg. 762, f. 198).

En el aula predominaban no sólo los castigos corporales y una disciplina estricta sobre el cuerpo, mediante los controles continuos y específicos de los curadores y el maestro, también la corrección se inscribía en la actividad misma del aprendizaje y jugaba, por lo menos, la función de gratificar y sancionar. Unida a la rigidez de las normas, se iba organizando una microeconomía de los premios y de los ejercicios escolares que “facilitarán una diferenciación continua y una penalidad que no se dirige tanto a los actos en sí, cuanto a los individuos mismos”, y esta penalidad jerarquizante permitirá distribuir a los alumnos según su conducta y aptitudes, con lo cual frente a un sistema de igualdades formales y una aparente homogeneidad, se resaltan las diferencias, que a su vez adquieren una nueva dimensión por el examen, un procedimiento “objetivo” para clasificar, calificar y castigar al estudiante (Tanck de Estrada, 1984:230-231; Varela, 1979:179-180; Foucault, 1981:

189-192). Junto a la disciplina extrema, la modalidad en el control del cuerpo implicó,

[...] una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos (Foucault, 1981:189-192).

Puesto que el poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y efectos de poder, la disciplina no sólo forma nuevos cuerpos, también los encauza para adorar y reverenciar a Dios, honrar y obedecer a sus padres y superiores... someterse a las leyes humanas y divinas (Foucault, 1979:157-158, 1981a: 142; Rodríguez, 1800:VII-VIII).

En el método de los padres escolapios están integrados tres procedimientos de la escuela moderna: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica y una observación recíproca y jerarquizada, que se convertirá en un mecanismo que le es inherente y multiplica la eficacia de la institución escolar (Foucault, 1981:181; Varela, 1979:179-181). Luego, gracias al método de enseñanza mutua, o lancasteriana, estos procedimientos comenzarán a tener un mayor influjo en nuestro país durante la Primera República (Guzmán Hernández, 1995:1-4). Introducido en México por los padres betlemitas y puesto en práctica en las ciudades de México y Puebla antes de consumarse la independencia, en este método los niños más aventajados enseñaban a sus compañeros, pero tenían que presentarse media hora antes para recibir instrucciones, formar a los alumnos, pasar revista de aseo y hacerse cargo de un grupo de diez niños, que según su aprovechamiento en el mismo "salón" se colocaban una y otra vez en distintas posiciones o semicírculos. El eje central de esta empresa educativa era el orden, la disciplina, la emulación y el esfuerzo individual, además de —en menor medida— una lógica de premios y castigos, incluso reprimendas corporales. Los instructores o monitores llevaban la escuela; el maestro y director se limitaba a enseñar al grupo de vanguardia, a observar la disciplina, el orden de la sala y a recibir las quejas de los instructores. Una sola persona podía dirigir una escuela de hasta de 500 alumnos, con la ventaja de que las habilidades de leer, escribir y contar se aprendían de manera paralela, masiva y en menor tiempo (Tanck de Estrada, 1984:180, 232-237; *Plan de escuelas*, 1819; Staples, 2005: 242).

El salón de clases era un espacio amplio, con bancas y mesas alineadas una tras otra, cada banca con capacidad para diez niños. Al frente, la plataforma del maestro y mesas de arena para los alumnos principiantes que se dedicaban a escribir y hacer números; en los costados, “semicírculos” para lectura y, al fondo de la plataforma, una imagen religiosa. A diferencia del método uniforme de los padres escolapios, en este tipo de escuela predominaba la disciplina y la puntualidad militares, nunca el ejercicio democrático, que era lo que supuestamente se exaltaba. Todas las actividades y los movimientos estaban cronometrados para infundir en los alumnos amor al trabajo, espíritu de orden, economía y previsión: disciplina, obediencia rápida y ciega a las normas, sin que mediase explicación racional alguna (Guzmán Hernández, 1995: 11-12; Tanck de Estrada, 1984:180, 232-235). Al asignar lugares individuales, la escuela hizo posible el control de cada cual, y el trabajo simultáneo de todos garantizó la obediencia a relaciones de poder específicas, indispensables para la marcha del Estado moderno; también inculcó hábitos personales de disciplina para insertarse en el mundo del trabajo (Foucault, 1979:157).

Caras de la misma moneda, desde el Siglo de las Luces el modelo romano tuvo un doble papel: “bajo su apariencia republicana, era la institución misma de la libertad; bajo su faz militar, era el esquema ideal de la disciplina” (Foucault, 1981:150). De esta suerte, mientras que por una parte se insistía en el aprendizaje y el cultivo de las virtudes cívicas, el método de los padres escolapios y el sistema lancasteriano enseñaban la práctica de la obediencia, que del mismo modo se veía reforzada por los contenidos curriculares explícitos, el magma religioso e intelectual de la época y la persistencia de los métodos pedagógicos de la época colonial, pues si bien hubo un crecimiento en la escolarización y la alfabetización durante las primeras décadas del México independiente y se habló de la apertura de la escuela lancasteriana en distintas partes del país —lo que lleva a una oleada educativa modernizadora—, un crítico de la época decía:

[...] sucede con la enseñanza mutua lo que con ciertas piedras preciosas que cree uno ver en todas partes, porque en todas partes las imitan, y las que sin embargo no encuentra sino rara vez (Guenot, 1826:6).

Por todo ello, frente a las virtudes cívicas y religiosas, la obediencia sería un discurso y una práctica comunes.

En los inicios de la Primera República flotaba en el ambiente, entre los grupos políticos dominantes y las clases medias ilustradas, la idea de que la escuela pública debía preservar los valores tradicionales de la devoción a las imágenes religiosas, la obediencia a los mayores y el cultivo en ciernes de un amor patrio; la novedad, una importancia significativa a la razón, así como un reconocimiento al sentido de la riqueza y su estrecha vinculación con la vieja ética del trabajo —originada con el crecimiento de las ciudades europeas en el siglo XII— y la nueva moral del ahorro —que aparece en el siglo XVI—, en cuya base estaba el rechazo a la mendicidad y la ociosidad, pero también el despliegue de todas las capacidades humanas. El género humano debía producir bienes para el progreso material y espiritual de los individuos, los pueblos y las naciones (Donzelot, 1981:30-34; Rodríguez Aranda, 1962: 11-15; Rodríguez Ousset, 2006:65; Lardizábal y Uribe, 1782:IV). Así, los manuales de urbanidad y buenas maneras, y en general los ritos escolares, se encaminaban a la modificación de la conducta a partir de un nuevo discurso donde aparecía imbricada la relación saber-poder, según era de leerse en una plana que en la clase de escritura copiaban los alumnos del profesor José María Herrera, en Puebla, hacia 1812:

Al que más sabe es a quien por razón y por naturaleza le pertenece el mando. El que no sabe sólo debe servir y obedecer; por eso al hombre le dio Dios el imperio sobre los demás animales porque el hombre conoce más y sabe más que ellos (“Sobre licencia a don José María Herrera para poner una escuela. 1812”, en AAP, Escuelas, vol. 67, leg. 754, ff. 67-68).

Pero no nada más eso, el individuo que conoce y sabe es un ser racional y debe reflejarlo en sus hábitos:

El hombre que en su niñez y juventud ha recibido buena educación [decía el *Catón español político cristiano*] manda a su cuerpo, arregla sus movimientos, detiene los ímpetus de su cólera, modifica sus pasiones [...] (Rodríguez, 1800:21).

El *Catecismo de urbanidad civil y cristiana* señalaba, de igual modo, que los vicios más opuestos a la cortesía y urbanidad son “la afección estudiada, hija de la soberbia; la arrogancia y vanidad; el desasosiego y la locura impertinente”. Por eso, en el salón de clases “nunca se enoje con alguno, ni amenace con ira y soberbia”. Si se le manda tener cuidado del grupo, “hágalo por obedecer sólo y

ayudar al buen orden, sin pasión ni venganza”. A todos trate “con afabilidad y cortesía, evitando los excesos de llaneza disoluta y severidad afectada”. En el salón de clases el niño debía expresar “en la postura de sus vestidos, pies, manos, ojos y todos sus movimientos, el respeto, sumisión, obediencia y buena crianza” (Delgado, 1819:49-52; “La obra de Mendarte sobre el sistema mutuo. 1828”, en AAP, Escuelas, vol. 68, leg. 765, f. 31).

El niño “bueno” se comportaba conforme al código moral establecido. La obediencia a los padres era una metáfora para referirse a todos los mayores, ya que san Pedro ordenaba obedecer, incluso a los “díscolos” y “la autoridad con que mandan es del mismo Dios” (Lardizábal y Uribe, 1782:27; Díaz y Tirado, 1795:XVI-XVII). Por ejemplo, en la obra de Mendarte para la enseñanza mutua, difundida en varios estados de la República se leía, copiando a Ripalda y aun las directrices del Concilio de Trento (1545-1563):

[...] —¿Quién [...] honra a sus padres? El que los obedece socorre y reverencia./ [...] —¿Quiénes otros son entendidos por padres a más de los naturales? Los mayores de edad, saber y gobierno./ —Los casados con sus mujeres, ¿cómo deben haberse? Amorosa y cuerdamente como Cristo con la Iglesia./ —Y las mujeres con los maridos, ¿cómo? Con amor y reverencia como la Iglesia con Cristo./ —Y los amos con los criados ¿cómo? Como con los hijos de Dios./ —Y los criados con los amos ¿cómo? Como quien sirve a Dios en ellos (“La obra de Mendarte sobre el sistema mutuo. 1828”, en AAP, Escuelas, vol. 68, leg. 765, f. 66).

En el mismo sentido, el *Catecismo* del abad Claude Fleury expresaba:

—¿Cómo debemos honrar a nuestros padres? Aprovechando sus instrucciones y obedeciéndolos./ —¿Es gran mal irritarlos? Sí, ése es un gran pecado./ —¿Quiénes son nuestros padres espirituales? Los obispos, los sacerdotes y todos aquellos que nos instruyen./ —¿A qué otra cosa nos obliga este mandamiento, [el Cuarto]? A obedecer a las autoridades que nos gobiernan. [...] —¿Qué debemos hacer para evitar el pecado? Huir del ocio y de las malas compañías (Fleury, s/a:38-39).

El *Catecismo de urbanidad civil y cristiana*, por su parte, decía:

—Los hijos con los padres ¿cómo deben portarse? Con total obediencia y socorro en cuanto sea conducente a su salvación y bienestar: con respeto como a un lugarteniente de Dios; como súbditos

de un señor y amantes del más fiel amigo [...] —¿Y los discípulos con sus maestros? Con amor respetuoso, como hijos de un buen padre e intérprete de la voluntad de Dios (Delgado, 1819: 45-46).

Podríamos enunciar otros ejemplos de cómo, desde los libros escolares, el discurso sacralizado de la obediencia se enlazaba con las prácticas educativas mencionadas. Casi hacia 1835 era lo mismo que se enseñaba a finales de la época colonial y, sin embargo, a partir de 1820 y durante la Primera República, habría dos nuevos elementos: la Constitución particular de cada estado —donde en algunos casos se pretendía que los niños aprendiesen a leer— y los catecismos políticos. En este último caso, los alumnos podían aprender lo que es una Constitución y lo que son las leyes; el concepto de ciudadanía y la forma de adquirirla; los diferentes tipos de gobierno; la composición, obligaciones y atributos de las Cortes, el rey, el consejo de Estado, los tribunales, el gobierno interior de las provincias y los pueblos y, finalmente, la composición y funciones de la fuerza militar española, si se utilizaba para estos menesteres el *Catecismo político, arreglado a la Constitución de la monarquía española* (D.J.C., 1820; Sagredo Baeza, 1996:505-506; Tanck de Estrada, 1992:70-71; Razo Navarro, 1999:100-102). Si, por otra parte, se estudiaba en el *Catecismo de República...*, el aprendiz de ciudadano conocería el carácter soberano, libre e independiente de la nación mexicana; los derechos de los pueblos; la división del gobierno en poderes; la diferencia entre las leyes políticas, civiles y criminales; la existencia de la libertad natural, civil y política; el significado y los alcances de la ciudadanía, los derechos individuales de los ciudadanos (libertad, propiedad, seguridad, igualdad) y los deberes de los ciudadanos, entre ellos: ser religiosos, “hombres de bien”, respetuosos de las leyes y las autoridades, y observantes de las virtudes civiles emanadas de las religiosas (Vargas, 1827; Arredondo López, 2004:67-87).

En cambio, si la perspectiva de aprendizaje se situaba en las constituciones particulares de cada estado, el estudiante podía aprender sobre la soberanía y la titularidad de la misma; la intolerancia a otra religión que no fuese la católica; los derechos individuales de los ciudadanos o la definición puntual de los mismos —como lo hacían las entidades de Chiapas, Guanajuato, Michoacán, San Luis Potosí, Sonora y Sinaloa (estos dos últimos fundidos en el estado de Occidente)—, pero también los derechos políticos del ciudadano, a los que pocos tenían acceso, ya que una gran masa de población

carecía de un “modo honesto de vivir” (eufemismo para referirse a propietarios y letrados), no había ido a la escuela, se dedicaba a servir o vivía desempleada y, por ello, no le era dado participar en el “festín” de la democracia y, en consecuencia, no podía elegir y ser electa para los cargos públicos, cuanto más podía aspirar a defender —si acaso— sus derechos civiles o individuales.⁹

Los catecismos políticos, entre otras cosas, hacían hincapié en el conocimiento de los derechos civiles, entendidos como aquellos que las leyes de cada sociedad conceden a sus individuos “y que son la libertad, la igualdad la seguridad y la propiedad” (*Catecismo político mexicano*, 1828:6; D.J.C., 1820:11). Nadie con un “modo honesto de vivir” dudaba que los principales y más sagrados derechos de los individuos eran los concernientes a la seguridad de su persona y sus bienes, pero en cuanto a la libertad y a la igualdad... El *Catecismo político, arreglado a la Constitución...* preguntaba:

—¿En qué consiste la libertad? La libertad no consiste como creen algunos ignorantes en que el hombre tenga facultad para hacer cuanto se le antoje, sino en que pueda hacer todo lo que no perjudique a los derechos de otro, y no esté prohibido por las leyes. —La igualdad ¿en qué consiste? En que la ley sea la misma para todos (D.J.C., 1820:11-12).

El *Catecismo político mexicano...* inquiría:

—¿En qué consiste la igualdad? En que las leyes premian o castigan indistintamente ciertas acciones sin consideración a la persona que las ejecuta [...] Ésta es la idea verdadera de igualdad, debiendo tenerse por quimérica cualquiera otra inteligencia que se dé, y en este sentido es justa, y nadie puede reprobarla; mas ella misma destruiría la sociedad si se le diese la extensión ilimitada, que equivocadamente pretenden algunos. —¿Por qué? Porque la sociedad no existe sin orden, y no puede haberlo sin que haya un gobierno a quien todos respeten y obedezcan (*Catecismo político mexicano*, 1828:8-9).

Desde el ámbito político y moral se imponían, pues, los preceptos de respetar y obedecer el orden establecido; pero también, en

⁹ Carrillo Prieto (1986:187-208); Prieto Hernández (2001:80-82). Las constituciones políticas de Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Estado de México, Michoacán, Oaxaca y Querétaro eran muy claras al limitar el derecho de ciudadanía.

nombre de los derechos individuales, mientras la estructura del Antiguo Régimen descansaba sobre la desigualdad formal de los hombres, el liberalismo no reconocía más que ciudadanos iguales ante la ley. En ningún lugar de las constituciones particulares de los estados o de los catecismos políticos se menciona

[...] la existencia en el territorio nacional, no sólo de hombres a los que todos llaman indios, que se sienten como tales y que representan la mayoría de la población, sino de verdaderas tribus organizadas que escapan a la autoridad del Estado (mayas, yaquis, tarahumaras, etc.) (Guerra, 1988, I:33).

En el imaginario liberal de la Primera República, todo lo que pudiese perturbar la igualdad de los hombres ante la ley estaba prohibido; la propiedad privada e individual, además, era inseparable de la libertad y constituía el fundamento de la sociedad civil. Si en la escuela se enseñaba la cuestión disciplinar(ia), también los niños se adentraban en el conocimiento de los casi impracticables derechos civiles o individuales, pues éstos estaban ahí para las elites de poder y las clases medias de las ciudades; en el resto de la sociedad no podían aplicarse o se infringían constantemente (por ejemplo, el peonaje hereditario por deudas, la leva). Su razón de ser en el currículo, sin embargo, era que se pretendía moldear una nueva sociedad y un hombre nuevo, aun cuando ésta y éste estuviesen de espaldas y en contra del Antiguo Régimen. En esos años se necesitaba, ante todo, garantizar la independencia del poder colonial y la instauración de una nueva legitimidad política (Guerra, 1988, I:184-185; Serrano, 1998:340). La formación cívica y moral sería, entonces, la base para construir a la nación como una comunidad imaginada, donde servir, respetar, honrar, obedecer a los superiores y al Estado, en lugar de la Iglesia, sería una de las pautas para los súbditos, más que para ciudadanos con derechos plenos.

REFLEXIONES FINALES

Hoy, en los inicios de un nuevo milenio, con la aparición de prácticas y formas de vida cada vez más heterogéneas, está adquiriendo nuevos cauces no sólo el debate sobre los procesos que incidieron en la producción histórica del sujeto y sus identidades en el mundo moderno, sino también la pregunta por el sentido histórico y actual de la democracia, la ciudadanía y la política (Rocco, 2000:

25-37). Las razones son múltiples y, por lo mismo, el reto de una enseñanza democrática y el desarrollo de democracias participativas está en investigar la manera como se han construido y se construyen los andamios de la subjetividad y, asimismo, opera el poder sobre las prácticas educativas y la formación de la conciencia (Kincheloe, 2000:26-27, 36-37). En este sentido, si el currículo es una “disciplina tecnológica que se orienta hacia cómo el individuo debe actuar, sentir, hablar y ver el mundo”, la historia de las disciplinas escolares nos lleva a entender cómo algunas formas de conocimiento se privilegian en determinadas relaciones sociales y en ciertas relaciones de poder históricamente definidas, pero en las que participan de manera precaria e inestable coaliciones de ideas, grupos, comunidades, instituciones y personas (Popkewitz, 2001:98, 117-120; Popkewitz y Brennan, 2000:23-24). En el presente ensayo se ha hecho un breve inventario de los libros utilizados para la formación cívica y moral, y se han descrito discursos y prácticas que bien pudieron influir en la configuración de los sujetos.

Frente a una “cultura de la legalidad” que le apuesta a la obediencia de la ley en el marco de un Estado de derecho, la formación cívica y moral entraña el cultivo y desarrollo permanente, en todas las edades humanas, de un conjunto de prácticas y competencias con respecto al conocimiento, al cuidado y al respeto de sí mismo, del entorno y de los demás, pero también el compromiso de participar de manera activa y crítica en la construcción social del porvenir, sin mermar en ello cualesquier identidad, ni renunciar a la propia autonomía de los sujetos y a sus propios juicios (Nussbaum, 2001: 25-31). Con base en la experiencia histórica, la pregunta es: ¿qué formación cívica y moral queremos en este momento y para qué futuro?

Una educación liberadora en la perspectiva de Paulo Freire es aquella que ofrece a las comunidades, y a sus integrantes, la reflexión sobre sí mismos, su tiempo y sus posibilidades. Para ello es necesario e indispensable el cultivo de una conciencia crítica y el desarrollo de una diversidad creadora, capaz de intervenir y transformar los más variados entornos. Desde los mundos que fuimos, las memorias que somos y los mundos que soñamos, la historia de la formación cívica y moral puede contribuir con mucho en estas tareas, tanto más si para plantear y resolver los problemas humanos y sociales colocamos en primer plano todos nuestros recursos intelectuales, morales y afectivos. La búsqueda, la conquista y el ejercicio de la libertad personal y colectiva sólo podemos comprenderla y valorarla luego de conocer su larga marcha.

NACIONALISMO Y PATRIOTISMO, FUNDAMENTOS
PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS:
LOS LIBROS DE TEXTO DE CIVISMO
PARA EDUCACIÓN PRIMARIA, 1876-1921

*Rosalía Menéndez Martínez**

INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de los libros escolares ha aumentado en las últimas décadas; historiadores e investigadores de la educación han reconocido y revalorado los textos escolares como una fuente que ofrece grandes potencialidades para el campo histórico educativo; como bien lo señala Agustín Escolano, “el libro escolar constituye hoy una fuente de primera línea en la configuración de la nueva historiografía de la educación” (Escolano, 2001:35).

En México se comparte este interés y muestra de ello son los espacios de investigación que se han abierto para estudiar las diversas disciplinas escolares; entre ellas se encuentra el civismo, objeto del presente trabajo. Esta disciplina cuenta con antecedentes que se remontan al siglo XVIII; sin embargo, su configuración moderna comenzó a finales de la década de los años ochenta del siglo XIX, cuando el gobierno mexicano, encabezado por Porfirio Díaz, requiere de una disciplina escolar que se abocara a la formación específica de los futuros ciudadanos, la cual estaría estrechamente relacionada con los intereses de la elite liberal; a partir de ese momento el civismo gana un espacio en el currículo de educación primaria y con ello se publican los primeros libros específicos para esta materia, es decir, ya no comparte espacio con la moral o con la urbanidad u otras disciplinas de los deberes. Por lo tanto, resulta indispensable conocer el camino que esta disciplina tuvo que recorrer para establecer su propio objeto de estudio y con ello los materiales que se elaboraron para su enseñanza, que desde entonces se imparte en todas las escuelas primarias y secundarias del país, tanto públicas como privadas.

* Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

El objetivo central de este artículo es analizar el civismo como una disciplina a través de los libros de texto que se utilizaron en las escuelas primarias de México, destacando dos fundamentos esenciales en la formación de los futuros ciudadanos: el nacionalismo y el patriotismo. El bloque de años que elegí comprende de 1876 a 1921, ya que durante el Porfiriato se publicaron un número importante de libros de texto; algunos de ellos utilizaban metodologías tradicionales, pero muchos otros innovaron y fueron libros modernos, mismos que se utilizaron hasta que se estableció la Secretaría de Educación Pública; a partir de ese momento, que podría considerarse fundacional, la elaboración de los libros inició una nueva época. El planteamiento de este objetivo me ha llevado a reflexionar en torno al papel que tuvieron estos preciados materiales en la formación de los niños que asistieron a las escuelas primarias públicas a finales del siglo XIX y principios del XX; es decir, varias generaciones estaban viviendo un periodo particularmente crucial, pues el gobierno porfirista impulsó un fuerte proceso de modernización económica que impactó otras esferas de la vida nacional, como fue el caso de la educación. En este contexto político-económico se enmarca la escritura, publicación y utilización de libros escolares destinados a la formación cívica, muchos de los cuales continuaron reeditándose durante varios años e incluso por décadas.

Las preguntas que me formulé para guiar este trabajo son las siguientes: ¿cuándo aparecen los primeros libros de texto de civismo?, ¿qué vinculación tienen los programas de estudio y los contenidos con la escritura de los libros de texto?, ¿cuáles son las editoriales que publican libros de texto de civismo?, ¿quiénes son los autores de estos libros?, ¿cuáles son los libros más utilizados en las escuelas?, ¿cuándo y por qué aparece la disciplina del civismo?, ¿a partir de qué momento se considera necesario enseñar civismo a los niños en las escuelas primarias? Éstos son algunos de los interrogantes que me guiaron.

En cuanto a las fuentes utilizadas, en primer lugar se encuentran los libros de texto de civismo para educación primaria, que constituyen la fuente principal de mi estudio, pues como bien lo anota Alain Choppin,

[...] un manual se presenta como una obra acabada. Su elaboración obedece a un proyecto determinado, cuyo prólogo, cuando existe tiene que rendir cuentas; posee una estructural lógica muy fuerte; propone un discurso coherente (Choppin, 2000:45).

Así, a través de estos materiales impresos podemos conocer el sistema de valores, la ideología y la cultura de una época.

En segundo lugar, se consultaron documentos diversos tales como programas, planes de estudio, circulares, reglamentos, leyes, listas de libros, artículos publicados en revistas de la época; toda esta documentación fue localizada en el Archivo Histórico de la Ciudad de México, el Fondo Reservado de la Escuela Nacional de Maestros, la Hemeroteca y el Fondo Reservado de la Universidad Pedagógica Nacional y en el Fondo Reservado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

BALANCE HISTORIOGRÁFICO: CUÁNTO Y QUÉ HAY SOBRE EL TEMA

La investigación sobre los libros de texto ha ganado terreno en los últimos años, se han incrementado las publicaciones, ponencias y conferencias que abordan esta temática. Si bien es cierto que España, Francia y Alemania marcaron en un principio las líneas teóricas con los trabajos de Alain Choppin, Agustín Escolano, Antonio Viñao, Roger Chartier, Égil Borre Johnsen, entre otros, más tarde investigadores mexicanos incursionaron en estas temáticas; podemos decir que actualmente se cuenta con un grupo consolidado de investigadores del libro de texto.

El tema del civismo en los libros de texto ha sido abordado desde diferentes ángulos; sin embargo, la producción es escasa. Entre los materiales localizados destaca el escrito de María Esther Aguirre Lora (2005), quien se ha interesado en el tema de la formación del ciudadano; por su parte, Margarita Moreno Bonett (2001) se ha enfocado al estudio de los catecismos y su transición del religioso al civil. Como parte de esta línea de investigación sobre los catecismos civiles, Dorothy Tanck (1984 y 1992) ofrece una recuperación de los primeros catecismos civiles utilizados en la Nueva España; para el caso de Guadalajara, Carmen Castañeda (2004) proporciona algunas pistas sobre los catones civiles en sus estudios sobre los libros de lectura en la época colonial. Por su parte, Anne Staples (1991), al estudiar los primeros años de la vida independiente, ofrece información básica para la formación del nuevo ciudadano. Jesús Marqués Carrillo (2004) ha trabajado desde hace algunos años el tema de la formación cívica y moral de los niños en el estado de Puebla durante los siglos XVIII y XIX, sus aportaciones han sido valiosas para enriquecer el tema de la formación cívica. Valentina Torres Septién (1998) y Jean Louis Guereña (2001) han profundizado

en los temas de la educación moral y de la urbanidad, asignaturas que a mediados del siglo XIX compartieron espacios con los contenidos cívicos. Mílada Bazant (1993), al estudiar la historia de la educación primaria en el Porfiriato, ofrece elementos contextuales de gran valor. El resto de los trabajos localizados forman parte de ponencias presentadas en congresos nacionales, entre las que destacan las aportaciones de Adelina Arredondo (1997), José Luis González Segura (2004) y Andrea Mata Puente (2003).

Si bien existen algunos escritos sobre el tema de la formación de ciudadanos, no se localizaron estudios específicos del civismo como disciplina; por otra parte, los libros de texto de civismo utilizados en el Porfiriato se han abordado de manera tangencial, es decir, se les ha vinculado con otras disciplinas, de allí la pertinencia del presente artículo.

ENTORNO POLÍTICO-EDUCATIVO: VIENTOS DE MODERNIDAD

En el siglo XIX existe un particular interés en la formación de ciudadanos, el cual se enmarca en el contexto de un país de reciente creación, que necesitaba de la conformación de un Estado moderno que debía asumir la tarea de generar e impulsar un proyecto de nación. El asunto no sería tarea fácil, pues las diferencias ideológicas de los grupos que pugnaban por el poder terminaron dividiendo al país en dos vertientes político-ideológicas: liberales y conservadores, cada uno abanderando proyectos distintos, aunque cabe señalar que los partidarios de ambos proyectos coincidían en la necesidad de educar al pueblo, con el fin de formar al ciudadano que requería la nueva nación. En ese sentido se esgrimieron algunas propuestas que derivaron en leyes y artículos constitucionales sobre el tema educativo, sin embargo, como lo señala María Esther Aguirre,

[...] quedaba claro que no bastaba con la promulgación de otras leyes y otras constituciones para producir un hombre de bien (el ciudadano que requería la naciente república), sino que era necesario hacerse cargo de la ilustración del pueblo para hacer de ellos ciudadanos (2003:303).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, los liberales concentraron sus esfuerzos en diseñar un proyecto educativo moderno bajo la dirección del Estado. La idea central era formar a los niños

en la escuela, es decir, contar con una educación formal, la cual debía atender de manera especial la formación cívica del niño. Al respecto, François Xavier Guerra señala:

Es a través de la escuela como se transmiten los cimientos ideológicos de la enseñanza liberal: formar ciudadanos leales e industriales. Es decir, individuos políticos nuevos, leales a la nación, que actúen como agentes económicos autónomos (1997:205).

Por lo tanto, el niño debía recibir la formación cívica en el ámbito escolar. La llegada de Porfirio Díaz al poder representó un importante triunfo para el grupo liberal, el cual procuró por diversos medios transformar la sociedad que había recibido y convertirla en una moderna, siguiendo el ejemplo de los países avanzados; el orden y el progreso, premisas básicas del discurso positivista y del mundo industrial en ascenso, nutrieron el contenido de la modernidad. El trabajo del grupo en el poder se centró en consolidar un Estado poderoso que tuviera las posibilidades de impulsar y sostener un proyecto de nación, lo cual requería modificar las estructuras políticas y económicas vigentes. Para lograr tan ambicioso objetivo había que transformar a la sociedad, y la mejor manera para hacerlo fue a través de una educación moderna, libre, gratuita, obligatoria y uniforme.

Durante la gestión de Joaquín Baranda en el Ministerio de Instrucción Pública, se logró estructurar un proyecto educativo de corte nacional, que hacía especial énfasis en la educación primaria y la formación de profesores. Bajo su liderazgo se obtuvieron importantes avances en materia de legislación educativa, pero sobre todo se logró la realización de los congresos de Instrucción Pública, celebrados en la ciudad de México, entre 1889 y 1891, los cuales marcaron una coyuntura en la educación del país. Sus resultados impulsaron un verdadero proceso de modernización educativa.

La elite educativa que rodeaba a Porfirio Díaz buscaba generar nuevos enfoques educativos con el propósito de establecer una educación vinculada con el proceso de industrialización que se estaba imponiendo en el mundo, además de que intentaba formar nuevas generaciones de ciudadanos trabajadores, sanos y disciplinados.

El proyecto educativo mostraba claridad y congruencia en cuanto a los objetivos que buscaba, sin embargo, era necesario realizar cambios profundos; uno de ellos era el curricular. Las asignaturas del plan de estudios de educación primaria fueron reestructura-

das siguiendo este plan de modernización; así, surgieron nuevas asignaturas en el currículo de educación primaria de 1887, tales como Instrucción moral y cívica, asignatura que debería ser impartida en todos los planteles escolares. Al respecto, Justo Sierra señalaba: “en las escuelas primarias de todos los ámbitos de la nación se formará no sólo al hombre socialmente hablando sino al ciudadano mexicano, inspirado en los grandes ideales que la patria persigue” (Meneses, 1998:447). Todos los planes de estudio posteriores incluyeron la asignatura de instrucción cívica.

La modernización que impulsó el gobierno porfirista abarcó diferentes aspectos de la vida escolar; en particular, se prestó mayor atención a la reformulación de los planes y programas de estudio, que dieron pie a la conformación de un currículo renovado; el establecimiento de métodos de vanguardia, retomados de experiencias estadounidenses, así como la puesta en práctica de actividades que enfatizaban la parte racional, científica, cívica y práctica de la enseñanza. Todo ello formaba parte de un ideal de formación moderna. Los libros de texto no quedaron al margen de estas transformaciones, por el contrario, fueron objeto de atención especial por parte de las autoridades educativas, de los pedagogos y de los propios maestros. Cada disciplina fue diseñando sus propios libros de texto, elaborados de acuerdo con la normatividad establecida, ya que de no ser así no tendrían posibilidad de ser aceptados en las escuelas. A partir de 1885, la Escuela Normal de Maestros se encargó de seleccionar los textos para las escuelas de la ciudad de México.

La preparación cívica e histórica de los niños fue particularmente cuidada por el Estado liberal; para su enseñanza se contó con programas, libros de texto y actividades complementarias para exaltar los valores cívicos y patrióticos en los niños, tales como fiestas cívicas, lectura de poemas, cantos y oratoria con temas cívicos.

HISTORIA DE UNA DISCIPLINA: EL CIVISMO

El civismo es una disciplina que aún en la actualidad se imparte en todas las escuelas primarias del país; cuenta con una larga historia que podemos ubicar hacia finales del siglo XVIII y que al paso del tiempo fue ganando un espacio hasta definir su propio objeto de estudio, contenidos específicos y nivel educativo. Para hablar de esta historia me parece conveniente hacer un breve recuento con el fin de destacar los momentos clave, desde que despunta el interés por el tema cívico hasta la consolidación de esta disciplina.

Desde finales del siglo XVIII se observa el interés de las autoridades novohispanas de incluir ciertos contenidos cívicos en la educación, con el fin de inculcar en los niños y jóvenes valores de lealtad y fidelidad al gobierno. Sin embargo, es durante el siglo XIX cuando se muestra un verdadero interés por la formación cívica de los niños, y esto tiene su origen en el pensamiento ilustrado, que influyó en las Cortes de Cádiz. Al respecto, Dorothy Tanck anota: “Las Cortes [...] introdujeron la educación civil para formar buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones. Así, se incluyó entre las asignaturas obligatorias para las escuelas públicas, la enseñanza civil” (1984:205). Tanto para los liberales españoles como para los mexicanos era indispensable que el pueblo aprendiera a leer y a escribir para ejercer sus derechos como ciudadano, de ahí el énfasis de la mayoría de los gobiernos, sobre todo de corte liberal, por extender la educación pública.

Con el inicio de la vida independiente se elaboró el primer ensayo educativo, el cual le daba espacio al tema cívico; esto se observa en el currículo de la primaria de 1823, el cual ofrece dos asignaturas para este tema: Catecismo Político y Constitución del Estado. A los pocos meses se instauró la república federal y se promulgó una nueva constitución política y un nuevo plan educativo que se dio a conocer en 1826, el cual incluía una asignatura denominada “Conocimientos de derechos civiles”.

La situación económica del país impidió que dichas iniciativas educativas se pusieran en práctica; se dieron reajustes y para 1827 surge un nuevo plan de estudios para la primaria, en éste aparece nuevamente la asignatura “Catecismo político” y se incluye, además, la de “Urbanidad”; ambas estuvieron unidas de alguna manera al buscar como objetivo la formación de buenos ciudadanos que respetaran las reglas de la sociedad urbana; prácticamente durante todo el siglo XIX compartieron espacios comunes.

En 1833 se desata la gran polémica en torno a la iniciativa liberal de educación laica; en ese mismo año la asignatura de Catecismo Político se mantiene, aunque no por mucho tiempo, pues los cambios políticos y el ascenso de los conservadores al poder le dieron un giro al tema cívico. Para 1853, en el currículo de educación primaria, “el catecismo político se convierte en ‘Obligaciones’, y se mu da el acento a éstas en vez de dejarlo a los derechos” (Meneses, 1998:154). Con este cambio, el espacio destinado a la enseñanza de lo cívico pierde su intención originaria y liberal y pasa a ocupar un espacio limitado; en su lugar, la asignatura de urbanidad cobra importancia.

Después de la Guerra de Tres Años, en 1861 se promulga la Ley de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, la cual establece un nuevo plan de estudios para la educación primaria; los aspectos de orden cívico son considerados en la asignatura “Lectura y leyes fundamentales”, es evidente el interés de los liberales por dar a conocer la nueva legislación entre los niños. En este mismo plan, la asignatura “Catecismo religioso” y la “Historia sagrada” son eliminadas definitivamente del currículo escolar, como consecuencia de la separación de la Iglesia y el Estado en 1859; en su lugar se establece la asignatura de “Moral”, que se abocó a la enseñanza de los principios morales y que se mantendría hasta finales del siglo XIX.

Ernesto Meneses señala que desde 1823 hasta 1865 se aplicaron ocho planes de estudio para primaria, en los cuales las asignaturas básicas eran Lectura, Escritura, Aritmética y Catecismo Político (algo de civismo); es decir, la enseñanza de algunas nociones del civismo fueron consideradas desde que México obtuvo su independencia. Con la restauración de la República en 1867, las asignaturas de “Urbanidad” y “Moral” tuvieron a su cargo la formación de valores en el niño, al mismo tiempo se incluyó la de “Rudimentos de geografía e historia”, con lo cual se fue preparando el camino para definir en el currículo de primaria un espacio específico para el civismo como asignatura. Al respecto, José Díaz Covarrubias, ministro del ramo educativo durante el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, anotaba que en la gran mayoría de las escuelas

[...] se cuida de instruir a los niños en los deberes y derechos del ciudadano, según nuestra Constitución, dándoles las ideas fundamentales de nuestra organización política; es notable la extensión que cada día adquiere esta enseñanza (2000:XXV).

Este señalamiento es muestra del interés que las autoridades liberales le otorgaban a la formación cívica de los educandos.

Al llegar Porfirio Díaz al poder se inició una nueva etapa para la enseñanza del civismo, la cual dio inicio con la eliminación de asignaturas como Moral y Urbanidad, que perdieron terreno en el currículo de primaria de 1879. Por su parte, el civismo ganó un espacio con la asignatura “Elementos de derecho constitucional patrio y deberes del hombre con relación a la familia y a la sociedad”, que se impartió en el tercer grado de primaria y que tenía por objeto conocer las leyes contenidas en la educación, fundamentalmente las referentes a los derechos y obligaciones del ciudadano, con el pro-

pósito de formar buenos ciudadanos, buenos padres de familia y buenos mexicanos.

Durante la década de los años ochenta del siglo XIX se dieron algunos cambios curriculares como parte del proceso de modernización que impulsaba el gobierno porfirista y que, entre otras cosas, buscaba que el gobierno federal ejerciera mayor control sobre las acciones educativas en el ámbito nacional. Como parte de esta lógica, en el año 1884 se presentaron dos planes de estudio, uno para las escuelas municipales y otro para las escuelas federales; las primeras contaban con la asignatura de Moral, mientras que las segundas no la incluían y en su lugar se ofrecía la materia de Derecho, la cual tenía contenidos cívicos. Los cambios curriculares se suscitaban continuamente como reflejo del entorno político; el gobierno porfirista caminaba con paso firme; así, para 1887 se dio a conocer un nuevo currículo de primaria, el cual consideró que la formación cívica debía formar parte de las asignaturas básicas del nivel primario; se introduce, entonces, la asignatura de “Instrucción moral y cívica”; sin embargo, ésta aún mantiene la unión entre moral y civismo, pues son consideradas como las asignaturas que forman al ciudadano y a los futuros padre y madre de familia. La enseñanza de la obediencia, el respeto, la honradez, la rectitud, el trabajo y la sobriedad serán elementos fundamentales en esta formación cívico-moral.

A finales de la década de los años ochenta, el proyecto porfirista había madurado y sus objetivos en torno a la educación pública estaban definidos. Su planteamiento era conformar un sistema educativo moderno, marco en el que se inscribe la celebración de dos eventos trascendentales: los congresos pedagógicos de 1889-1890 y de 1890-1891. Entre sus resultados se estableció un nuevo currículo de primaria que pretendía formar a los futuros ciudadanos; al respecto, Enrique Rébsamen sostenía que la escuela debe formar al hombre y a la vez al ciudadano; para este pedagogo, la misión de la escuela es, ante todo, formar al ciudadano como unidad útil de la masa social. La formación de ciudadanos se vuelve una prioridad del gobierno porfirista y de la educación; al respecto la siguiente cita:

Esta materia, por medio de la cual se prepara en el niño el futuro ciudadano, fue desconocida por espacio de largos siglos; su introducción en el programa de las escuelas primarias puede considerarse como contemporánea [...] la materia ha ido ascendiendo

entre las asignaturas más importantes, a tal grado que hoy figura en los programas de todos los países civilizados.¹

Entre las asignaturas medulares de este currículo estaban: Moral Práctica e Instrucción Cívica; a partir de este momento la instrucción cívica tendría un espacio curricular propio y diferenciado de cualquier otra asignatura, por lo que se especificaba que “[...] La instrucción cívica viene a complementar la legislación nacional, los derechos y los deberes de los ciudadanos” (Meneses, 1998:260). Esta asignatura se mantuvo en todos los planes del estudio del Porfiriato, sus contenidos se ampliaron e incluyeron, además de los derechos y las obligaciones del ciudadano, temas sobre el patriotismo, la organización política y administrativa del Estado y de la República, conocimiento sobre la Constitución y las leyes de Reforma. La siguiente cita ilustra la importancia y necesidad que se le dio a esta materia:

La instrucción cívica en las escuelas tiene una importancia trascendental porque ella está llamada a preparar al niño para el ejercicio de la ciudadanía, inculcándole todos los principios que debe conocer ó inspirándole las virtudes que deben adornarle cuando llegue a la categoría de ciudadano, para que pueda ser un miembro útil á la sociedad en que vive.²

La instrucción cívica, nombre que se le dio a la asignatura que hoy conocemos como Civismo, recorrió un largo camino para ocupar un espacio propio en el currículo de la primaria; surgió de la necesidad de formar un tipo de ciudadano acorde con las necesidades del Estado y en particular del gobierno liberal, el cual fue el más preocupado por establecer una asignatura de orden cívico para explicar y enseñar a los niños sus deberes y obligaciones como ciudadanos, la nueva legislación y, sobre todo, la visión de una sociedad nueva, es decir, laica y liberal. Por lo tanto, los contenidos se fueron construyendo conforme esta nueva sociedad se definía a sí misma, sus principios de orden, progreso, respeto a la autoridad y a las leyes; fueron integrados en los contenidos y en los libros de texto de esta asignatura.

Considero que a finales del siglo XIX el civismo se consolida como una disciplina al contar con objetivos propios, contenidos, ubicación en la estructura curricular, libros de texto, programas de

¹ Véase la revista *México Intelectual*, t. XIII, enero-junio (1895:260).

² *La Escuela Mexicana*, t. III, núm. 30, diciembre, 1892, p. 459.

estudio específicos, métodos didácticos, así como una vinculación con otras asignaturas afines, tales como Historia Patria, Geografía y Moral. El Civismo, como disciplina, adquiere un nuevo estatus, que se enmarca en el momento en que el régimen porfirista impulsa un fuerte proceso de modernización, el cual incluye a la educación primaria urbana; de allí que me aventure a plantear que esta disciplina se consolida como parte del proceso modernizador que requiere de un ciudadano moderno, es decir, respetuoso de las leyes, obediente, que cumpla con sus deberes, trabajador, sano, limpio, ordenado, disciplinado y, sobre todo, que ame a su patria y trabaje por su nación.

LOS CATECISMOS POLÍTICOS: PRIMEROS TEXTOS PARA LA ENSEÑANZA DEL CIVISMO

Durante el siglo XIX circularon en México una serie de textos conocidos como “catecismos políticos”; éstos fueron los primeros materiales impresos para enseñar civismo a los escolares. La mayoría de estos textos fueron traídos de España y de Francia y se adaptaron a las necesidades del país.

Las ideas de la Revolución francesa en torno al tema de los derechos y obligaciones del ciudadano tuvieron efecto a finales del siglo XVIII, tanto en España como en América. Con el fin de difundir el ideario revolucionario, se publicó en Francia el *Catecismo republicano*, que fue uno de los primeros textos para la enseñanza de los derechos y las obligaciones del ciudadano, y que fue prohibido por la Inquisición española; sin embargo, la idea de inculcar valores cívicos y patrióticos estaba presente en el interés de ciertos grupos del gobierno, por lo que en España se retoma el tema y se publica en 1793 el *Catecismo del estado según los principios de la religión*. El momento clave para la enseñanza de valores cívicos lo representó el año de 1808, con la invasión napoleónica a España y la destitución del rey Fernando VII por José Bonaparte. Ante este panorama político se publicó el *Catecismo civil de España*, que intentaba fortalecer la lealtad al gobierno del rey y explicaba la situación política (Tanck, 1984). La situación en la Nueva España no fue del todo diferente, también circularon varios catecismos políticos, la mayoría provenientes de España y adaptados al contexto novohispano; Dorothy Tanck señala que los catecismos de mayor circulación fueron el *Catecismo político* y el *Catecismo civil y breve compendio de las obligaciones del español, conocimiento práctico de*

su libertad, explicación de su enemigo, muy útil en las actuales circunstancias (Tanck, 1992b:69). Un reflejo de la nueva coyuntura política era precisamente la proliferación de estos catecismos políticos.

El tema educativo y cívico adquirió importancia al ser incluido en la Constitución de Cádiz de 1812, que en su artículo 366 señalaba:

En todos los pueblos de la monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles (Moreno Bonett, 2001:233).

De este modo, la nueva legislación incluía la educación cívica como obligatoria en las escuelas primarias, la nueva asignatura se enseñaría por medio de un catecismo, que contendría los derechos y obligaciones civiles. Aunada a la enseñanza cívica estaba la enseñanza religiosa y moral, materias estrechamente unidas, sobre todo durante los primeros años del siglo XIX; al respecto Jean Louis Guereña señala:

Todo este conjunto de normas religiosas, morales y civiles debía grabarse cuanto antes en la mente de los niños a los que se consideraba como una verdadera cera virgen (2001:430).

De ahí la importancia de extender la educación y, sobre todo, la enseñanza de los nuevos valores cívicos.

Al consumarse la independencia de México, en 1821, el tema de la enseñanza cívica se fortaleció, pues la elite en el poder requería urgentemente dar a conocer a la población la nueva situación política, que requería la pronta publicación de textos didácticos, como los catecismos. En este mismo año apareció el *Catecismo de la independencia*, de Luis Mendizábal; el texto consideraba “la interrelación entre la educación y las ideas políticas independentistas, la importancia de la libertad de imprenta; la preferencia de un gobierno monárquico, no absoluto sino moderado y constitucional” (Tanck, 1992:74). El texto defendía un gobierno monárquico como el de Agustín de Iturbide, al cual le fue dedicado el libro, quien quedó complacido, “pues el nuevo gobierno sabía que para lograr los cambios y difundir las ideas de nación necesitaba enseñar precisamente qué se entendía por nación y patria” (Moreno Bonett, 2001: 238). Para ello era necesario promover la educación primaria con el objeto de “conseguir ciudadanos amantes del orden, sujetos a las

potestades legítimas y apreciadores de su verdadera libertad o sea, buenos y obedientes súbditos para el nuevo imperio” (Staples, 1985: 103). El sistema utilizado para extender la educación en todo el país fue el lancasteriano o de enseñanza mutua; se le consideró económico y eficiente, ya que podía atender a un gran número de niños con un solo profesor y en un mismo espacio; se enseñarían las materias clásicas de la educación primaria, así como contenidos políticos; para ello se promovió la lectura de la constitución y de los catecismos políticos.

El gobierno de Iturbide fue efímero, no así la idea de extender la educación y con ello la conciencia cívica. Terminada la experiencia imperial, el país optó por el federalismo y en 1824 se promulgó una nueva constitución; era indispensable para el éxito de la República difundir entre la población las nuevas leyes y la forma de gobierno republicano y federal. De aquí que se publicaran varios catecismos políticos, entre los que destacan los escritos por Anselmo María Vargas (*Catecismo de República o elementos del gobierno republicano popular federal de la Nación Mexicana*) y por José María Luis Mora (*Catecismo político de la federación mexicana*); además de estos catecismos, la propia Constitución de 1824 fue utilizada en algunos casos como libro de texto. Al respecto, Adelina Arredondo señala que

[...] Asumida la república federal, muchas de las legislaturas estatales incluyeron el estudio de contenidos políticos como obligatorios, llamándolos por lo general los deberes ciudadanos, haciéndose necesaria la edición de un texto dirigido a los niños de las escuelas públicas. Se publicó entonces el catecismo de Vargas (2004:74).

La mayoría de estos catecismos eran de difícil lectura, tanto por el vocabulario como por los conceptos; resultaba complicado explicar que el régimen monárquico había sido sustituido por el republicano y que esto implicaba la llegada de nuevos valores cívicos, lo cual no sería una tarea sencilla. Los autores de los catecismos políticos optaron por un supuesto método didáctico, éste era el catecismo que consistía en el ya muy probado método de pregunta-respuesta, en donde la memorización era la base del aprendizaje. En cuanto a los contenidos, se hacía énfasis en la forma de gobierno, una breve exposición de los derechos civiles del hombre y el ciudadano y, sobre todo, el inculcar el amor a la patria; se recomendaba “arraigar este amor en la República y el inspirarlo debe ser la atención

principal de la educación” (Arredondo, 2004:228). El tema era más que importante, sin embargo estos materiales resultaban muy complejos para los niños, por lo que surgió la iniciativa de escribir un catecismo político especial para las escuelas primarias de la ciudad de México:

[en] 1833 se volvió a proponer al Congreso Nacional que se hiciera un catecismo político para las escuelas del Distrito Federal y los territorios. El gobierno de Gómez Farías incluyó el requisito de usar un catecismo político en las escuelas primarias (Tanck, 1984:228).

De esta manera apareció el texto de José Gómez de la Cortina, titulado *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones de la sociedad civil*, que fue utilizado como texto en las escuelas primarias municipales y lancasterianas. No cabe duda que había un especial interés por la formación cívica de los niños.

Otro de los momentos importantes para la enseñanza de los valores cívicos lo constituyó la promulgación de la Constitución de 1857, la cual desató fuertes protestas, sobre todo por el tema de la libertad de cultos, la enseñanza laica y la desamortización de los bienes eclesiásticos; nuevamente se recurrió a los catecismos políticos para que la población entendiera y aceptara la nueva legislación. Bajo esta idea se publicó el *Catecismo político* de Nicolás Pizarro; la enseñanza de las nuevas leyes a través de este texto no sería suficiente, pues más de tres años de guerra civil y tres de intervención extranjera impedirían que la constitución liberal fuera realmente aceptada. Al restaurarse la República, los vientos liberales volvieron para quedarse de manera definitiva.

El siglo XIX trajo consigo nuevas ideas políticas que llevaron a fuertes cambios en las formas de gobierno y que convulsionaron al país por más de medio siglo. Desde el inicio de la vida independiente hasta el Porfiriato, la constante fue educar al pueblo y enseñarle la nueva ideología liberal, salvo durante los periodos de gobiernos conservadores que sólo deseaban formar buenos ciudadanos; para ello se debía enseñar urbanidad, religión y moral. Para los liberales, tanto la urbanidad como la moral podían enseñarse en las escuelas siempre y cuando la enseñanza del civismo fuera prioritaria. Aparecieron así conceptos nuevos como ciudadano, nación, patria, derechos y obligaciones del hombre, valores cívicos, etc.; todo este nuevo vocabulario debía ser enseñado en las escuelas por medio de los catecismos políticos. Por lo tanto, la escritura de estos textos

continuó prácticamente durante todo el siglo XIX, ya que las cambiantes condiciones políticas así lo ameritaban. Los gobiernos liberales fueron los que hicieron mayor uso de estos materiales, pues los cambios que promovían eran radicales en comparación con las propuestas conservadoras. La elaboración de libros de texto para la formación cívica se convirtió en una tarea fundamental para el Estado liberal, el propósito era crear nuevos valores cívicos para una sociedad que se transformaba.

Con la llegada de Porfirio Díaz al poder, la elite liberal tenía otros planes para la enseñanza del civismo, pues las condiciones políticas habían cambiado en favor de los liberales y, por lo tanto, había que elaborar libros de texto modernos para enseñar tan importante asignatura, había que formar ciudadanos fieles al régimen en el poder, dispuestos a defender su patria, su nación y mantener el orden y el progreso alcanzados.

MODERNIDAD Y LIBROS DE TEXTO: EL CIVISMO GANA UN ESPACIO EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El siglo XIX dio cuenta de la aparición de libros escolares con temas cívicos; los catecismos políticos y la propia constitución se usaron en las escuelas para enseñar valores cívicos, sin embargo, no fue sino hasta finales de siglo cuando se elaboraron textos “modernos” que contenían nuevos métodos para abordar los temas (dejando atrás el método de pregunta-respuesta), imágenes, consideraciones didácticas, cuadros y actividades para los alumnos, principalmente. Pero, sobre todo, incluirán un nuevo discurso, el del patriotismo y el nacionalismo.

La década de los noventa del siglo decimonónico es el momento en el que despuntan estos nuevos libros, la base política y pedagógica que dio la normatividad para su escritura fue el Segundo Congreso Pedagógico (1890-1891), en el cual se adoptaron resoluciones importantes en torno a los libros de texto; en primer lugar se reivindicó el valor didáctico de los libros, se estableció que en “el 4º año son indispensables un libro de lecturas instructivas relacionadas con diversas materias del programa. En cívica sobre los principales deberes morales del hombre” (Meneses, 1998:475). Los participantes en el congreso, en especial Enrique C. Rébsamen, Justo Sierra, Andrés Oscoy y Antonio García Cubas, consideraron al libro de texto como el auxiliar más fiel del maestro y se advirtió que en las zonas rurales existía mayor necesidad de estos materiales,

ya que era urgente uniformar la educación y la formación de la conciencia nacional. Con esta misma idea, la Ley de Instrucción Primaria del Distrito Federal y Territorios estableció que la instrucción cívica se enseñaría en tercer y cuarto grados de educación primaria elemental, y en quinto y sexto grados de primaria superior. Asimismo, la ley fijaba que esta asignatura requería de un libro de texto.

Al poco tiempo empezaron a circular nuevos libros de texto de diversas disciplinas, entre las cuales estaba el de civismo. Las autoridades educativas pusieron especial atención en los libros que los niños utilizaban en las escuelas, motivo por el cual se crearon comisiones especiales para determinar cuáles eran los libros adecuados para la enseñanza de cada disciplina. Cabe mencionar que este tipo de comisiones ya existía, pero con una normatividad distinta; como antecedente tenemos el caso de la ciudad de México, que en 1884, a instancia del ayuntamiento, emitió una convocatoria para que se presentaran algunas obras propias para ser aceptadas como libros de texto en las escuelas municipales; los autores seleccionados recibirían un premio en efectivo. El libro *Compendio de organización política de México y deberes y derechos del ciudadano*, de Juan de la Torre, fue uno de los elegidos, y “el 5 de enero se pagaron al Lic. De la Torre los \$500.00 pesos autorizados [...] El 23 de enero se autorizó el gasto de \$1 700.00 que importó la impresión de 5 250 ejemplares del *Compendio de organización política de México*”.³ El autor no sólo recibía un premio en dinero sino que además su texto era publicado y distribuido en las escuelas primarias públicas.

Las autoridades educativas continuaron emitiendo las listas, pero los libros se fueron perfeccionando; para tal efecto, “a partir del 1° de enero de 1888, los libros de texto utilizados en las escuelas tanto nacionales como municipales del Distrito Federal y de los territorios, serán escogidos por un consejo de dirección de la Escuela Normal” (Guerra, 1988:418).

Para la materia de civismo, los títulos autorizados fueron los siguientes: el texto de Juan de la Torre, *Cartilla de instrucción cívica (para niños)*, que se mantuvo desde 1884 hasta 1923, año en que se localiza un ejemplar que indica que es la 125ª edición; de Dolores Correa Zapata, *Moral é instrucción cívica (para niñas)*; en 1898 aparece el texto de Ezequiel A. Chávez, *Moral e instrucción cívica (para niños)*. Estos textos se mantuvieron hasta la década de 1920.

³ *Memorias del Ayuntamiento de la Ciudad de México, 1885-1888*, pp. 17-18.

Por lo general, estos libros recomendados por la comisión eran incluidos en las listas de otros estados de la República; los listados fueron publicados año tras año y casi siempre eran los mismos autores; el caso del texto de Juan de la Torre, muestra la permanencia de un autor y su libro en el mercado editorial.

Los miembros de la comisión dictaminadora de la Escuela Normal de la ciudad de México establecieron una serie de requisitos didácticos e higiénicos, además de condiciones en la forma literaria y metodológica para la escritura y edición de libros de texto, con la idea de lograr cierta uniformidad de criterio. Las bases establecidas eran las siguientes:

1. Los libros de texto deben estar de acuerdo con lo prevenido en los programas aprobados y mandados publicar por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
2. Sólo deben contener verdades científicas demostradas, o no encerrar ningún error.
3. Que predomine en ellos el método educativo sobre el instructivo.
4. Que se haya seguido en lo posible al escribirlos un método lógico, es decir, pasando siempre de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, de lo empírico a lo racional, de lo material a lo inmaterial.
5. La extensión de cada libro debe limitarse tomando por base no la materia especial sobre la que se verse sino la del conjunto de estudios obligatorios para los alumnos y el tiempo útil de que pueden disponer para hacerlos.
6. El libro debe ser lo más práctico posible.
7. El lenguaje debe ser claro, correcto y castizo.
8. Debe contener el libro, el mayor número posible de ilustraciones.
9. Las condiciones materiales del texto deben estar de acuerdo con las prescripciones de la higiene de la vista.⁴

De todas estas recomendaciones, uno de los puntos fundamentales era que el autor debía apegarse a los planes y programas de estudio vigentes; para el caso del civismo las indicaciones del programa incluían contenidos muy precisos. Al respecto, Alain Choppin señala que:

⁴ Véase la revista *La Escuela Moderna*, 15 de octubre de 1891.

[...] La relación manual-programa es evidente, el manual [...] hace relación siempre a una disciplina, a un nivel, a una clase, incluso a una sección y se refiere a un programa preciso. El manual presenta siempre al alumno el contenido de este programa, según una progresión claramente definida, y bajo la forma de lecciones o secuencias (Choppin, 2000:16).

Por lo tanto, el programa de estudios constituyó una guía válida para la confección de las listas oficiales de libros de texto, tarea que le fue encomendada durante los años ochenta del siglo XIX a la Dirección General de Instrucción Pública; más tarde se hizo cargo el Consejo Superior de Educación Pública. Estos órganos emitían anualmente una propuesta de libros de texto para las escuelas primarias; la comisión encargada de elaborar las listas tenía a su vez la encomienda de los programas, de ahí la vinculación política entre programas y la redacción de libros.

Para finales de ese siglo, los programas de estudio expresaban el interés por una formación racional, cívica y moderna, necesaria para crear buenos ciudadanos, como lo afirma Alan Knight: “[...] los mexicanos necesitaban más moral, disciplina y educación que les ayudara en el trabajo productivo y patriótico” (1985:69). En ello radicaba la importancia de los programas de estudio, sus contenidos y los libros de texto.

UN NUEVO DISCURSO PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA: NACIONALISMO Y PATRIOTISMO

La elite liberal porfirista había desplegado un proyecto modernizador que incluía cuestiones de orden económico, político y educativo. Con esta tendencia modernizadora se había impulsado la escolarización masiva a cargo del Estado, la idea fundamental del proyecto era homogeneizar y uniformar la educación pública en el nivel nacional. En este entorno político, el currículo de la escuela elemental se había enriquecido, la instrucción cívica había ganado su propio espacio y éste se definía a partir de los programas autorizados, es decir, a partir de la política educativa del régimen.

Los temas y contenidos que se tratarían en la disciplina cívica respondían a las necesidades de un proyecto de Estado, que buscaba formar en las aulas al ciudadano moderno, esto es, a un hombre civilizado, conocedor de sus derechos y deberes, trabajador, limpio, ordenado, alfabetizado, respetuoso de las leyes y amante y defen-

sor de su patria; en otras palabras, se pretendía formar a un hombre de bien. Por lo tanto, los contenidos de los programas reflejaron la necesidad de un régimen que buscaba proyectar un sentido de patria y de nación, de pertenencia a una colectividad integrada por los ciudadanos mexicanos; desde esta perspectiva, las aulas escolares serían los espacios para el laboratorio del civismo. En ese sentido, los contenidos expresaban los objetivos de la educación cívica; las siguientes citas ilustran dicha idea:

[...] formar buenos ciudadanos nutrir de patriotismo las almas jóvenes, dar á los corazones el latido nacional, imprimirles carácter étnico.⁵

[...]La instrucción cívica debe impartir conocimientos encaminados á amar a la patria y á respetar la ley. [...] Con los sentimientos de la más estricta moral, aquellos que se relacionan con los deberes y derechos de los ciudadanos; despertar el amor á la justicia y el respeto a sus compañeros y superiores, la veracidad en todos sus actos.⁶

Por esta razón, los libros de texto debían estar apegados a los programas vigentes, de ahí que todos los libros indicaran en la portada: “Obra ajustada al programa de la Ley Vigente, Escrito con arreglo al programa de la Ley vigente”. La disciplina del civismo no generó la publicación de una gran cantidad de textos, como fue el caso de otras disciplinas (historia, lectura, gramática o matemáticas), los títulos fueron pocos y los autores reeditaron sus libros por varias décadas. A partir de la década de 1890, aparecieron nuevos títulos y autores de libros de texto de civismo (véase el cuadro 1).

De todos estos textos, el más antiguo corresponde al escrito por Juan de la Torre, publicado en 1885, que está dividido en cuatro partes, dos de las cuales corresponden a la instrucción primaria elemental y dos a la primaria superior. El método seguido es el explicativo (según lo anota el propio autor), cada lección incluye un cuestionario, las preguntas van marcadas con una numeración progresiva que corresponde exactamente a la de los párrafos del texto, los temas que aborda son amplios. El texto incluye 20 lecciones, las cuales son explicadas desde una serie de definiciones; así, en la

⁵ Véase la revista *La Escuela Primaria*, año, VII, núm. 13, marzo 1893, p. 4.

⁶ Véase la revista *México Pedagógico*, t. II, enero de 1905, p. 228.

CUADRO 1
TÍTULOS DE MAYOR CIRCULACIÓN

<i>Autor</i>	<i>Título del libro</i>
Juan de la Torre	<i>Compendio de instrucción cívica</i>
Julio S. Hernández	<i>Nociones de instrucción cívica y moral</i>
Celso Pineda	<i>El niño ciudadano: lecturas acerca de la instrucción cívica</i>
Ezequiel A. Chávez	<i>Nociones de instrucción cívica (para niños)</i>
Dolores Correa Zapata	<i>Moral: instrucción cívica y nociones de economía política para la escuela mexicana (para niñas)</i>
Luis G. León	<i>Elemento de geografía y educación cívica</i>
José Ascensio Reyes	<i>Nociones elementales de instrucción cívica</i>
Gregorio Torres Quintero	<i>Moral e instrucción cívica</i>

primera lección ofrece 15 definiciones sobre temáticas generales del civismo; por ejemplo:

INSTRUCCIÓN CÍVICA es el conjunto de conocimientos que debe tener todo ciudadano, ya respecto a los DERECHOS que le corresponden, ya respecto a las OBLIGACIONES que debe llenar para la SOCIEDAD en que vive y para con los INDIVIDUOS que forman esa misma sociedad.⁷

Las siguientes lecciones incluyen temas como “El hombre y la familia”, “El hombre y la sociedad”, “Necesidades de un gobierno”, “Patria”, “Patriotismo”, “Lo que debemos a la patria”, “Deberes cívicos”, “Organización política del municipio, distrito o cantón”, “Obligaciones y derechos de los vecinos en el municipio”, “El Esta-

⁷ Para información de los libros de texto, véase la bibliografía general al final del libro.

do y la Constitución”, “Organización política y administrativa del Distrito Federal, de los estados y de la República mexicana”, “Principios fundamentales de la constitución”, “Derechos del hombre garantizados por la Constitución”, “Derechos de los mexicanos y extranjeros”.

El libro de Juan de la Torre fue modificado al paso de los años. Con el fin de adaptarse a los cambios programáticos y a las nuevas exigencias de la autoridad educativa, abandonó el método catequístico y, a partir de 1890, publicó un texto completamente renovado que se sujetaba a lo aprobado por el Congreso de Instrucción Pública. Entre sus contenidos estaban “Lecciones elementales sobre la familia, la sociedad y la patria”, “Gobierno y sus formas”, “Organización del municipio, del Estado y de la República”, “Derechos y obligaciones del hombre y del ciudadano”, “Soberanía nacional y sufragio popular”, “Organización y funciones de los poderes públicos”, así como algunas nociones rudimentarias de derecho práctico, sobre el estado civil, sucesiones y testamentos, contratos, instrucción obligatoria, renta del timbre, amparo de garantías y lecciones electorales.

A partir 1895, los textos de Dolores Correa Zapata y Ezequiel A. Chávez sobresalen al ser punteros en las listas oficiales, se convirtieron en los textos más utilizados en las escuelas primarias. Estos dos libros reflejan en sus páginas nuevos contenidos que obedecen a un nuevo discurso: el del patriotismo y el nacionalismo.

El libro de Correa Zapata, dirigido exclusivamente a la educación cívica de las niñas, está dividido en dos partes: la primera incluye 13 lecciones y la segunda 23. El texto es corto, cuenta con 55 páginas y expone los temas a partir de consejos, recomendaciones, ejemplos y exaltación de valores morales. La patria es el eje en el que gira todo el libro, haciendo constantes similitudes de la patria con la figura materna. Al ser un texto dirigido a niñas, el discurso se dirige a la función educadora que tiene la madre de familia y con ello a la fuerte responsabilidad de formar a los hijos, de ahí que señale que las niñas deben recibir una instrucción cívica en las escuelas, para con ello contribuir a la formación de buenos ciudadanos, por lo que anota:

El sentimiento patrio del ciudadano debe formarse en el corazón del niño, y que siendo a la madre á quien corresponda ésta misión, es necesario hacer de ella la fuente saludable que ha de alimentar al ciudadano con el sagrado sentimiento patrio (Correa, 1898:11).

El texto abarca los siguientes temas: “La patria”, “El ejército”, “La Paz”, “Patriotismo femenino”, “De la soberanía nacional y de la forma de gobierno”, “División política y administrativa de la República”, “Del poder legislativo”, “Del poder ejecutivo”, “Del poder judicial mexicano”, “Responsabilidad de funcionarios públicos”, “Leyes de Reforma y de la Constitución”. Para explicar estos temas se recurre, una y otra vez, a los ejemplos familiares y a definiciones sencillas para después formular una serie de preguntas que reafirmen lo aprendido; por ejemplo, señala: “La Instrucción Cívica tiene por objeto desarrollar el amor a la patria. El Amor patrio ó patriotismo nos inspira el deseo de hacer feliz a la patria” (Correa, 1898:8). Podemos anotar que el texto expresa en sus contenidos la necesidad de exaltar los valores cívicos y el régimen en el poder.

Julio S. Hernández publicó el texto *Nociones de instrucción cívica y moral*, libro pequeño que se divide en dos partes: en la primera desarrolla información sobre la instrucción cívica y en la segunda aborda la moral. Los contenidos incluyen los siguientes temas: “Formar al futuro ciudadano en los principios cívicos”, “La familia”, “La escuela”, “El municipio” y “La nación”, vinculando estos puntos con la psicología del niño.

El libro de Celso Pineda, *El niño ciudadano: lecturas acerca de la instrucción cívica*, que con varias reediciones llegó a circular hasta la década de 1920, incluye cuatro partes y 11 capítulos. La primera aborda una amplia introducción histórica (de 78 páginas); en la segunda, la institución de aquel momento, se definen una serie de conceptos necesarios para ahondar en el tema de la instrucción cívica, tales como sociedad, soberanía, pueblo, nación; asimismo, explica los tres poderes del Estado; en la tercera parte se habla de los gobierno estatales y en la cuarta y última trata la elección de los poderes. El hilo conductor del texto nuevamente es la patria; al inicio se ofrece una especie de prólogo en donde se destaca la frase “Amad a la Patria”, y de hecho todos los temas están relacionados con este punto.

José Sabás de la Mora redacta un pequeño libro de 81 páginas que fue utilizado en las escuelas primarias del estado de Sinaloa. El autor indica en el prólogo que el texto está diseñado a partir de los resúmenes de sus lecciones de instrucción cívica, impartidas a un gran número de niños de tercer grado. El texto inicia con la definición de patria: “Nuestra patria es la República mexicana. Es nuestra patria por que en ella nacimos, porque todos tenemos iguales costumbres, hablamos el mismo idioma y nos sujetamos al mismo gobierno”. Los temas que sobresalen son: derechos y deberes del ciudadano, la Constitución, las leyes, el sistema electoral y el gobier-

no federal y el de los estados, así como las obligaciones para con la patria.

Este libro fue estructurado a partir de la elaboración de resúmenes; lo interesante es que mantiene las líneas programáticas establecidas por el gobierno federal y destina un espacio para atender aspectos propios de la región.

Luis G. León publica *Elementos de geografía y educación cívica*, en donde se encuentran lecciones para ambas asignaturas. Cada lección inicia con una copia de los contenidos de los programas de estudio que exige la autoridad competente, los temas tratados son la seguridad pública, la impartición de justicia, las buenas condiciones higiénicas para los vecinos de los municipios y las autoridades municipales. Insiste en señalar que “gracias al supremo gobierno se pueden tener los servicios, el orden, la paz”; asimismo, enfatiza la idea de ser un buen ciudadano y esto es “querer y agradecer al gobierno que se preocupa por todos los ciudadanos y los procura, que lleva a cabo sus funciones adecuadamente para el bien social”.

José Ascencio Reyes escribe el libro titulado *Nociones elementales de instrucción cívica*, para escuelas católicas. Fue un texto de gran circulación, pues en 1911 contaba con ocho reediciones apegadas al plan de estudios autorizado. Se compone de 28 lecciones, cinco destinadas al tercer grado y las restantes al cuarto. Los contenidos del libro giran en torno al tema moral, sobre éste se construye un discurso cívico, señala “un buen católico que lleva a la práctica sus deberes religiosos es con ello un buen ciudadano, que respeta las leyes civiles y las cumple”. Los contenidos oficiales se respetan pero el tratamiento es moralizante y religioso.

El libro de Ezequiel A. Chávez, *Nociones de instrucción cívica (para niños)*, fue un texto muy solicitado. Aparece en las listas oficiales desde 1895, se apega totalmente a los programas autorizados, y al ser el autor miembro de la elite educativa, el discurso de su texto es completamente oficial.

Por su parte, Gregorio Torres Quintero traduce y arregla para el uso de las escuelas mexicanas el texto *Moral e instrucción cívica*, del autor francés G. Ducoudray. Es un libro muy completo y extenso, los temas abordados se apegan a lo dispuesto por la autoridad educativa y está adaptado a la realidad mexicana.

Es posible observar, a través de la revisión de estos textos, que todos se apegan a la normatividad y, por lo tanto, los contenidos y temas que se tratan son los mismos, con lo cual se logra el objetivo de uniformidad de contenidos: todos tienen por objetivo preparar en el niño al futuro ciudadano. Cuando el lector concluye la lectura de alguno de estos libros, da la impresión de que la nación mexi-

cana es realmente moderna, en donde el proyecto político lleva al país al progreso, la democracia es la forma de gobierno que practica este país como cualquier nación moderna; sin embargo, dista mucho de la realidad que vive México al iniciar el siglo pasado.

AUTORES Y EDICIONES ESCOLARES

La mayoría de los autores de libros de texto de civismo formaron parte de un círculo reducido del medio educativo; casi todos eran destacados maestros y funcionarios, lo que les brindaba la posibilidad de escribir y publicar textos para las escuelas; quizás esto explica, en parte, el reducido número de autores que publicaron libros de civismo. La mayoría eran hombres, aunque se dio el caso de Dolores Correa Zapata, quien mantuvo su liderazgo en la escritura de textos de esta disciplina para la enseñanza de las niñas.

Por lo que respecta al perfil, un alto porcentaje había sido formado en el magisterio, en escuelas normales; su origen era diverso, aunque la mayoría provenía del interior de la República. Todos estos autores contaban con una amplia experiencia como profesores de nivel primario, además habían publicado diversas obras y tenían una intensa labor editorial al participar en revistas y periódicos destinados al magisterio; varios de ellos desempeñaban cargos en el gobierno federal y formaban parte de la elite educativa del país.⁸

⁸ Para ejemplificar estos perfiles se ofrecen los siguientes datos: Ezequiel A. Chávez (1868-1946), fundador y director de la *Revista de Instrucción Pública* y el *Boletín de Instrucción Pública*; profesor normalista y licenciado en derecho; profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, impartió los cursos de Geografía, Psicología, Lógica, Moral e Historia; originario de Aguascalientes, ocupó los cargos de subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, director de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela de Altos Estudios en la universidad; fue diputado del Congreso de la Unión. Por su parte, Dolores Correa Zapata (1853-1925) participó en el periódico *La Miscelánea del Pueblo*, publicó libros de texto de economía, política, civismo y una serie de obras didácticas; realizó estudios en la Escuela Normal de la ciudad de México; se desempeñó como maestra de primaria; originaria de Teapa, Tabasco, estuvo al cargo de la Subdirección de la Escuela Anexa a la Normal de Profesoras, fue inspectora del Colegio La Paz. Julio S. Hernández (1863-1921) fue colaborador de las revistas *El Magisterio Nacional*, *El Álbum Pedagógico*, *El Método Natural de Escritura y Lectura*, *Metodología para la Enseñanza de las Matemáticas*; se tituló como profesor de primaria en la Escuela Normal de Puebla; se desempeñó como profesor de primaria, originario de Huauchinango, Puebla, fue inspector de las escuelas nacionales del Distrito Federal, subdirector de la Escuela Anexa a

Todo esto nos hace pensar que estos autores mantenían un dominio sobre la publicación de textos de civismo, pues sus nombres se repetían año tras año; por supuesto que las reediciones siempre incluían alguna modificación y trataban de estar actualizadas, se dio el caso de algunos libros que fueron reeditados hasta la década de 1940, como el texto de Gregorio Torres Quintero.

A finales del siglo XIX, la producción editorial de libros de texto se convirtió en una actividad importante como resultado de una política educativa que favoreció el uso de estos materiales. Entre las casas editoriales que acaparaban el mercado de libros escolares encontramos las librerías de la Viuda de Ch. Bouret y la de Herrero Hermanos Sucesores, ubicadas en la ciudad de México, la primera en 5 de Mayo, número 39 (más tarde en el número 14 de la misma calle), y la segunda en Plaza de la Concepción, número 7. Estas dos casas contaban con una amplia lista de títulos, tanto nacionales como extranjeros. La Casa Bouret era la importadora de textos provenientes de Francia. Otra casa editorial que también editaba y publicaba libros de texto era la Antigua Imprenta de Eduardo Murguía, ubicada en la calle del Coliseo Viejo, número 2, y más tarde ubicada en 16 de Septiembre, número 54. Si bien el mercado era controlado por las casas antes mencionadas, existían pequeñas tipografías e imprentas que editaban modestos ejemplares escolares; tal es el caso de la Tipografía "La Ilustración de México", localizada en Seminario número 8. Algunos maestros llegaban a publicar sus propias lecciones de clase que, posteriormente, conformaban un texto completo, a manera de ejemplo se puede mencionar el texto de José Sabás de la Mora, en Sinaloa.

Por lo que respecta a la difusión de los textos escolares, un recurso publicitario muy utilizado eran los pequeños anuncios colocados en periódicos, revistas pedagógicas y de educación, así como en las contraportadas y algunas hojas finales del texto; en éstas se incluía la información de precios y una breve sinopsis del libro en

la Normal de México, secretario de la Sociedad de Estudios Pedagógicos. Celso Pineda escribió varios libros de texto; realizó estudios de magisterio en la Escuela Normal de México y fue profesor de la misma; cumplió cargos como jefe de la segunda sección de la Dirección General de Instrucción Primaria. Finalmente, Gregorio Torres Quintero (1866-1934) publicó *La patria mexicana* y *Método onomatopéyico*, fue director de la revista *La Enseñanza Primaria*; estudió para profesor de primaria en la Escuela Normal de Varones de Colima; se desempeñó como profesor de primaria, inspector y director de escuelas primarias y jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Normal; era originario de Colima.

cuestión; un ejemplo es el libro *Nociones de instrucción moral y cívica*, de Julio S. Hernández:

Esta obrita comprende los principales fundamentos de derecho constitucional mexicano y de la moral universal, arreglados según el programa vigente en las Escuelas Primarias. *Precio del ejemplar*: \$ 0.15.

Por lo general, los libros de texto de civismo eran editados en formatos sencillos, en papel económico, en color amarilloso; el tamaño normalmente era pequeño, algunos textos medían entre 14 centímetros de largo por 10 centímetros de ancho y los más grandes incluían medidas entre 19 centímetros de largo por 13 de ancho; el número de páginas variaba, podía ir de 60 a 165 páginas, como fue el caso del texto de Celso Pineda. Puede afirmarse que a partir de los años noventa del siglo XIX, las nuevas ediciones incluyeron formatos modernos, por lo que el libro contaba con una portada, generalmente de cartón grueso y en color, que mostraba alguna imagen alusiva al tema del libro; enseguida se incluía una página de presentación con información de la obra y el autor (número de edición, año de publicación, precio del ejemplar, dirección de la casa editorial, si el texto se apegaba a los programas vigentes, nivel educativo); a continuación estaba el prólogo; un índice que incluía una numeración romana y arábrica, así como letras resaltadas para presentar una capitulación precisa; por último se incluían las dedicatorias, ofrecidas por lo general a funcionarios públicos, maestros, padres de familia y, en algunos casos, a los propios niños. Los textos también establecían algunas indicaciones de orden metodológico para los maestros y alumnos; estos textos hacían uso de cuestionarios y un resumen a final de cada capítulo; algo que destaca en estas ediciones es la inclusión de cuadros, mapas, imágenes, poesías y canciones. Por lo que respecta al precio de estos textos, variaba dependiendo del número de páginas; por ejemplo, el texto de Celso Pineda tenía un costo de 25 centavos, el de Dolores Correa Zapata 50 centavos y el de Julio S. Hernández 15 centavos. Las editoriales sabían que debían establecer precios accesibles para que los padres de familia pudieran adquirirlos; además de los padres, la mayoría de las escuelas públicas contaban con un pequeño presupuesto para la compra de libros para el uso de los alumnos y, por supuesto, el ejemplar del profesor. También en las escuelas urbanas se empezaron a formar las bibliotecas escolares, las cuales adquirirían algunos ejemplares; todos los libros eran utiliza-

dos al máximo y cuando estaban en malas condiciones eran enviados a las escuelas de la cárcel.

Puede decirse que las casas editoriales tenían un mercado asegurado, ya que estos textos eran prácticamente obligatorios; para el caso de los libros de civismo, se solicitaban para el cuarto año de educación primaria (aunque también se editaron textos dirigidos al tercero) y para el quinto y sexto grados de la llamada primaria superior. Por lo general, los autores reeditaban su obra en la misma editorial por muchos años; tal fue el caso de Juan de la Torre: la primera edición de su texto se realizó en 1885 en la Antigua Imprenta de Eduardo Murguía, y continuó hasta 1923, cuando salió la 125ª edición.⁹ Los autores de libros de texto de civismo fueron realmente pocos, por lo que procuraron estar vigentes modificando constantemente sus textos, a fin de responder a las necesidades académicas.

REFLEXIONES FINALES

La elite liberal manifestó su interés e insistencia en difundir por medio de la escuela una cultura cívica, en donde los niños no sólo lo debían aprender los valores y el lenguaje cívico, sino que además debían llevarlo a la práctica. A través de la enseñanza del civismo se buscaba formar al nuevo ciudadano, al hombre civilizado que requería una nación que buscaba ser moderna; el espacio idóneo para llevar a cabo dicha transformación era la escuela, sólo mediante una escolarización obligatoria se tendrían resultados. Los libros de texto fueron vehículos especiales, utilizados por los maestros (principalmente formados por las escuelas normales) para transmitir el ideal liberal y el imaginario de la modernidad.

⁹ Última edición localizada.

VINO NUEVO EN ODRES VIEJOS:
EL MANUAL DE SALA Y LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO EN MÉXICO DURANTE
LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

*Gerardo Antonio Galindo Peláez**

INTRODUCCIÓN

El estudio de las disciplinas escolares a lo largo de la historia constituye un ámbito importante para la comprensión de los procesos en torno a la educación y sus relaciones con la sociedad. Dentro de este contexto, los libros de texto usados en las escuelas son materiales útiles para desentrañar, en sus contenidos, las orientaciones ideológicas y los objetivos que perseguían los protagonistas del quehacer docente en cada época y circunstancia.

El “manual” o texto escolar representaba no sólo un elemento más dentro del salón de clases, sino también un modo de concebir y llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Sus contenidos expresaban las ideas pedagógicas vigentes en el momento de su publicación y las particularidades que adquirían en el aula, además de que reflejaban los rasgos del mundo social que lo producían y las características culturales del medio donde circulaba. En otro sentido, como lo señaló Roger Chartier, los manuales forman un cuerpo coherente de intencionalidades que van más allá de proporcionar conocimientos a los alumnos y ofrecen una representación del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia (Chartier, 1996: 51-55).

En este trabajo analizaremos el caso del llamado “Manual de Sala”, un texto utilizado con mucha frecuencia para la enseñanza del derecho en los colegios de educación secundaria existentes en la República mexicana durante la primera mitad del siglo XIX.¹

* Universidad Veracruzana.

¹ Para el análisis de este texto nos ha servido la edición mexicana de 1831 y el compendio de la misma obra titulado *El litigante instruido*, edición facsimilar de 1978. Ambos textos fueron localizados en el Archivo Histó-

Nuestro ámbito temporal comienza en 1821, fecha en que México empieza su vida independiente, aunque continúa usando la legislación española en todos los asuntos jurídicos de carácter público, privado y eclesiástico, lo que hace que la obra de Juan Sala, al ser presentada como un compendio de todas las legislaciones españolas, se utilizara de manera general hasta la década de 1850, periodo que abarca nuestro estudio y en el que otras obras, así como la evolución propia de una legislación nacional, provocaron su obsolescencia. En este sentido, nuestro análisis se enfoca en su utilización como manual de texto para la enseñanza, haciendo un recuento de su trayectoria y su empleo dentro de las aulas.

La evolución histórica de la enseñanza del derecho nos muestra que ésta y los estudios de latinidad o gramática castellana habían sido los pilares básicos de la enseñanza superior en España y sus posesiones ultramarinas, aunque después de la primera mitad del siglo XVIII la Corona española intentó poner mayor atención a los estudios técnicos y científicos, el resultado fue la fundación de numerosas escuelas de “artes y oficios”, tanto en la península como en América. En la Nueva España se erigieron los colegios de San Carlos y el de Minería, ubicados en la ciudad de México, como muestras de este afán modernizador orientado hacia las ciencias y las artes industriales. No obstante lo anterior, este nuevo currículo no tuvo el impacto deseado en los colegios novohispanos hasta ya entrado el siglo XIX, pues como apunta Anne Staples:

A pesar de sus prometedores títulos, [colegios e institutos literarios] eran escuelas de derecho, baluartes de un pensamiento dirigido a lograr la preservación de las formas sociales de convivencia y de la propiedad (Staples, 1999:108).

De esta manera, el derecho siguió figurando como la parte más importante en los planes de estudio para la preparación de los alumnos en los nuevos colegios que se fundaron en el país. Así, encontramos que al inaugurarse el Instituto Literario de Chihuahua, en 1835, contó con las licenciaturas de jurisprudencia y teología, además de latinidad (Hernández Orozco, 2001:251); el Ateneo Fuente de Coahuila ofreció al abrir sus puertas un curso superior de juris-

co Municipal de Orizaba (AHMO) y pertenecieron al Colegio Nacional de la Villa de Orizaba, institución educativa de “segunda enseñanza” fundada en 1824, la que con diversas denominaciones funcionó a lo largo del siglo XIX. y en donde estas obras fueron utilizadas por los alumnos inscritos en las materias relacionadas con la enseñanza del derecho.

prudencia (Valdés Silva, 2001:20) y el Colegio de San Luis Gonzaga de Zacatecas instituyó la enseñanza del derecho civil y el patrio en 1823 (Ríos Zúñiga, 2002:198).

La fuerte influencia de la jurisprudencia y lo eclesiástico en las aulas de los colegios decimonónicos en México fue estudiado también por José Díaz Covarrubias hacia 1875, en su libro *La instrucción pública en México*. Merece nuestra atención el número considerable de colegios en que se estudia la jurisprudencia, comparado con el número de aquellos en los que se estudian las demás profesiones:

[...] Esta preferencia á los estudios jurídicos, es todavía efecto del impulso que durante el Gobierno Colonial y los primeros de la República, se dio á la profesión de la abogacía y á la eclesiástica (Díaz Covarrubias, 1993:240-242).

La profesión de abogado tuvo, como ya hemos señalado, una fuerte presencia en la sociedad desde los primeros años coloniales, pero, como señala Andrés Lira, era una calificación profesional que daban los tribunales a “quienes consideraban capaces de alegar por otros en los juicios que ante ellos debían sustentarse”. En la época colonial, tanto la primera como la segunda audiencias fueron las encargadas de calificar y conferir el nombramiento que permitía ejercer dicha profesión dentro de la demarcación de aquellos órganos. Una vez lograda la independencia sería la Suprema Corte de Justicia y los tribunales superiores de justicia de los estados o departamentos en quienes recayó esa responsabilidad (Lira González, 1984:379). Aunque en los primeros tiempos la abogacía no significaba tener un grado académico, la formación en la disciplina era una condición sin la cual no se podía obtener el título y fue motivo de examen ante los tribunales.

Así, en los tiempos de la Nueva España la Audiencia sólo sometía a examen a quienes presentaban el grado de bachiller. En 1760 se creó el Colegio de Abogados y se obligó a todos los litigantes a afiliarse a ese cuerpo, cuyo número de miembros intentó limitarse. En 1811 dichas restricciones fueron abolidas por las Cortes de Cádiz, que señalaron que la filiación no era necesaria para ejercer la profesión. En 1825 la legislatura veracruzana expidió un reglamento provisional para realizar exámenes a quienes aspiraban al título de abogado. Por lo que se puede entrever, la norma para obtenerlo no establecía el requisito de una educación formal en derecho, aunque era obvio que los solicitantes debían conocer la materia. El procedimiento daba comienzo con la inscripción de los pretendien-

tes ante el Tribunal Superior de Justicia del estado. A continuación, el presidente del mismo órgano elegía a cuatro “letrados” o abogados en ejercicio para que actuaran como sinodales y calificaran la aptitud de los solicitantes. Posteriormente, se proporcionaba a cada uno un “auto” o expediente sobre un caso juzgado, sin incluir la sentencia, debiendo redactar la resolución con fundamentos jurídicos en un plazo de 48 horas. Una vez revisada la propuesta de sentencia, si era aprobada, se procedía al otorgamiento del título (Blázquez, 1986:293).

En el Distrito Federal y en este mismo sentido, en 1828 se creó una Academia de Jurisprudencia Teórico-Práctica y se restableció el Colegio de Abogados con la finalidad de velar por la formación de quienes serían examinados por los tribunales (Lira González, 1984: 380). En 1843, el decreto del 18 de agosto estableció los requisitos para ser abogado. Éstos consistían en haber estudiado en un colegio por cuatro años la “ciencia del derecho”, asistir por tres años al despacho de un abogado tres horas diarias durante tres años, haber cursado la Academia de Jurisprudencia Teórica-Práctica, haber sido examinado y aprobado por el Colegio Nacional de Abogados, o en su defecto por las comisiones de los tribunales superiores en los estados y, por último, aprobar un examen aplicado por la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia en el Distrito Federal o por los tribunales superiores de justicia de los estados (*Curia Filípica Mexicana*, 1978:94-95, citado en Lira González, 1984:380).

Por otra parte, los contenidos de las materias enseñadas en los colegios e institutos literarios en México, en la primera mitad del siglo XIX, tenían su antecedente en los antiguos programas de enseñanza, que privilegiaban las humanidades sobre las nuevas ciencias, además de corresponder a una cultura burocrática que se fue incrementando a lo largo de la época colonial y de fechas posteriores a la independencia, con las necesidades del nuevo Estado, tanto en lo eclesiástico como en lo civil, necesidad a la que se refería Lucas Alamán al sostener que, después de la independencia, la Suprema Corte de Justicia no podía cumplir con sus funciones a causa de que todos los “oidores” coloniales habían emigrado (Arnold, 1991: 109). En el ámbito político, la instalación de congresos y gobiernos estatales concentrados en legislar, gobernar y controlar el territorio de la entidad federativa abrió oportunidades y despertó en

² “Los conventos y monasterios perdieron atractivo con las reformas liberales y la disminución de las vocaciones. Para 1833 quedaban sólo 1 423 frailes en 148 monasterios”, Vázquez (2002:562).

los jóvenes la expectativa de ocupar cargos dentro de la administración pública, sobre todo por las disposiciones que comenzaron a generarse con ese objeto. La Iglesia, por su parte, necesitaba contar con vocaciones que cubrieran las vacantes en curatos y conventos, sobre todo después de una fuerte disminución de la matrícula en los seminarios y las casas de formación;² asimismo, requería de especialistas en derecho canónico, pues necesitaba conservar y defender su posición privilegiada en la sociedad.

Con respecto a la evolución de los estudios de derecho en Nueva España y en el México independiente, Rosalina Ríos apunta:

Hasta bien entrado el siglo XVII, la enseñanza de la jurisprudencia se centró en el estudio de los dos cuerpos legales: el civil y el canónico, tradición que continuó pese a la introducción del derecho real en 1771. En esta época, los estudios jurídicos empezaron a sufrir una reestructuración, en particular por la introducción de nuevas asignaturas, pues a los estudios tradicionales, basados en el derecho romano, se incorporó paulatinamente el derecho natural y de gentes, en principio como opuestos al primero. Después apareció, como una prerrogativa de los Estados-nación, el derecho patrio (Ríos Zúñiga, 2002:197).

Lo anterior se enmarcó en una época de transición y permanencia que se experimentó a lo largo de los primeros años de la joven nación, la cual pronto vio surgir desde el centro y en los estados, un regular número de fundaciones escolares, reglamentos de instrucción y, en general, toda una serie de esfuerzos educativos para fortalecer al país, unas veces con buenos resultados y otras con fracasos.

LOS LIBROS ESCOLARES

La formación que se ofrecía a los alumnos en algunas instituciones de segunda enseñanza comprendía un conjunto de asignaturas, cuyos contenidos se apoyaban en libros utilizados cientos de años atrás, tales como *De institutione gramaticae*, de Antonio Nebrija,³ que databa del siglo XV, y otros más recientes como el texto de Juan Sala para la enseñanza del derecho. El uso de los textos o manua-

³ El libro de Nebrija tuvo diferentes y numerosas ediciones hasta el siglo XIX, fue ampliamente difundido en seminarios y colegios. Véase Nebrija (Salamanca, 1481).

les escolares permanentes, en el caso del derecho, se introdujo en España desde los tiempos de la “monarquía ilustrada”, con el objetivo de tener una visión completa de las disciplinas, en contraparte del modo antiguo en el que predominaba un modo de pensar jurídico y de argumentación (Correa Ballester, 2001:179) de textos romanos y canónicos que se complementaban con la explicación de los profesores (Marzal, 2001:164). Sin embargo, no será extraño encontrar en el tránsito de los siglos XVIII al XIX, tanto para el caso español como para el mexicano, una mezcla de ambos sistemas o la transición de uno al otro.

La función de los textos escolares era la de ser el soporte del currículo, reflejaban en su estructura la organización del saber, conforme a órdenes y conocimientos plenamente identificados para ser usados por el docente en sus cátedras; en la mayoría de los casos, el alumno accedía a sus contenidos por medio de la memorización. En gran medida eran obras producidas en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, épocas en que el aprendizaje memorístico tenía un fuerte peso en la enseñanza.

Las ediciones provenían de ciudades europeas, tales como París, Roma, Valencia, Salamanca, Valladolid y Madrid. Los textos eran solicitados por las autoridades del plantel a librerías de la ciudad de México, que los importaban o imprimían ediciones en versiones adaptadas al país. Uno de los ejemplos más notables es el texto de Juan Sala, *Ilustración del derecho real de España...* (Sala, 1833), utilizado como manual en las cátedras de derecho o jurisprudencia. Así, la elección de los autores que se utilizaban en las asignaturas dependían de las directrices que quisieran seguir las autoridades de las instituciones educativas, los ayuntamientos, las legislaturas estatales y el gobierno federal:

[...] el grupo en el poder guardaba una actitud cuidadosa para mantener a los estudiantes lejos de lo que representaba algún peligro, especialmente en los aspectos político, social y religioso (Ríos Zúñiga, 2002:188-189).

EL MANUAL DE SALA

El libro de Juan Sala había salido a la luz por vez primera en 1803 en Valencia, España, y hacía un recuento de toda la legislación existente en la península ibérica desde su ocupación por romanos y cartagineses hasta finales del siglo XVIII, incluyendo la legislación

referente a las colonias americanas. Su autor se desempeñó como profesor de derecho romano en la Universidad de Valencia y fue autor de numerosas obras dirigidas a facilitar la enseñanza del derecho a los estudiantes que deseaban ejercer esa profesión.⁴ El Manual de Sala fue ampliamente utilizado en los colegios y universidades españolas durante las primeras décadas del siglo XIX, no obstante que era “un texto que resulta difícil de aprender, con verbo poco ágil para los estudiantes y del que se harán numerosas ediciones”. La Comisión de Instrucción Pública en España escribió sobre él en 1820:

[...] bien conoce la comisión los defectos e insuficiencias de estas dos obras para un objeto tan importante y esencial como es el estudio del derecho patrio; pero, no hay otras mejores, y éste es un vacío que siempre habrá en nuestros estudios, hasta que la legislación española reciba de la representación nacional, la sencilla dignidad y filosofía que le faltan (García Trobat, 2001:249).

Este tipo de obras se inscribía dentro de la tradición del llamado “humanismo jurídico”, el cual puso en tela de juicio las concepciones que habían prevalecido en Europa hasta el siglo XVI, cuando el Renacimiento irrumpió en todos los campos del saber humano. Además, el surgimiento de los Estados nacionales y las monarquías absolutas promovió el enfoque de los estudios jurídicos hacia perspectivas nacionalistas (Ríos Zúñiga, 2002:188-189), orientando los estudios hacia la producción de una legislación más particular y que atendiera a las necesidades de las nuevas formaciones políticas.

La primera edición mexicana de *Ilustración del derecho real de España...*, conocida posteriormente como “Sala mexicano”, salió a la luz en 1807, pero la independencia de las antiguas colonias españolas en las dos primeras décadas del siglo XIX, hizo necesaria nuevas ediciones hacia 1831, 1833 y 1845. El manual se publicó en México junto con las disposiciones de los congresos mexicanos y se usó como libro de texto en casi todos los cursos de derecho civil o patrio; así, tenemos noticia de que sirvió como manual de dere-

⁴ En el prólogo a *El litigante instruido...*, de Juan Sala, José Luis Soberanes y Fernández señala que el jurista nació en Pego, Valencia, en febrero de 1731, estudió en la Universidad de Valencia, doctorándose en leyes en 1773; fue catedrático de derecho canónico, ejerciendo la *pavordía*, es decir, una cátedra pagada por la mitra de Valencia en la universidad de esa ciudad en la segunda mitad del siglo XVIII; llegó a ser vicario de la arquidiócesis de esa localidad, en la que murió en agosto de 1806. Véase el prólogo de Soberanes y Fernández (1978:VII).

cho en el Colegio de San Ildefonso, en la ciudad de México; en el Colegio Nacional de Orizaba, en Veracruz, en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca y en otros planteles de Tamaulipas, Puebla y Guanajuato, entre otros lugares (Staples, 1985:138). Se trataba de continuar con la misma línea nacionalista que había inspirado la edición española de ésta y otras obras, sólo que ahora se hacía en función de los intereses de la nación mexicana y de los distintos grupos de poder que se disputaban su control político y económico en la primera mitad del siglo XIX. En lo que todos los grupos coincidían, centralistas o federalistas, era en la necesidad de establecer los consensos necesarios en torno al proyecto de crear ciudadanos ilustrados, como base indispensable para defender la independencia recién lograda y la estabilidad interior (Staples, 1985:102-103).

Es en la advertencia o introducción del Manual de Sala, firmada por los editores, en donde encontramos la mayor riqueza de información sobre la naturaleza de la obra. Aunque el autor de “la advertencia de los editores” es anónimo, podemos suponer que la redacción se debió a la pluma de Mariano Galván Rivera, que a decir de Laura Solares Robles fue “un librero, impresor, editor y empresario” que publicó muchas obras de importancia durante buena parte del siglo XIX, sobre todo de aquellas que eran demandadas por un público ávido de actualizaciones en los ámbitos político, social, educativo y personal, por lo que supo aprovechar esa oportunidad para desarrollar sus actividades empresariales. Galván realizó numerosas ediciones de obras de jurisprudencia y de las leyes y códigos, tanto nacionales como estatales, convirtiéndolo en un editor especializado en esta materia (Solares, 2003:45-99).

Es en esta “advertencia” en donde se muestran las preocupaciones del editor porque la obra sea didáctica y de fácil acceso, así como por la actualización de los contenidos, como es el caso del derecho de Indias, pues el autor valenciano no lo había incluido en la edición de 1803, que abarcaba, por una parte, las variaciones que en 30 años había experimentado la legislación española y, por la otra, la constitución y leyes decretadas por el Congreso General mexicano entre 1821 y 1830. También señalaba que se habían hecho “reformas en el método, estilo y lenguaje de la obra”, estableciendo las citas al “calce de cada plana” para, en su concepto, darle mayor “comodidad”. En cuanto al llamado derecho patrio, se exponía:

No puede interesar ya a nuestros lectores saber por qué leyes se gobernó la España, antigua metrópoli de México, en el tiempo en

que la ocuparon los cartagineses, ni cuando la subyugaron los romanos, pero sí es muy importante a los jóvenes que se dedican al estudio del Derecho, a los profesores de él que se dirigen los negocios de sus conciudadanos, y a los jueces que los deciden, la noticia y conocimiento de los códigos, cuerpos de derecho o colecciones de leyes que forman la legislación de la República (Sala, 1833).

Además, en una breve introducción acerca del “derecho patrio” hacía una justificación de por qué la legislación española seguía teniendo vigencia en el país. En su opinión, después de “el memorable año de 1821”, aunque México se había emancipado de su antigua metrópoli y se había convertido en una nación libre y soberana, no por eso habían quedado derogadas las leyes que hasta ese momento seguían rigiendo las relaciones de los individuos, pues éstas no habían sido sustituidas por otras y destruir las anteriores “hubiera sido un absurdo funesto”. En contrapartida, según el autor, sí se había formado un cuerpo soberano en quien “residiese el poder de dictar las leyes necesarias” para las nuevas circunstancias que la independencia había creado y para “el gobierno y prosperidad de esta nueva nación”.

Sin embargo, se hacía la aclaración de que el derecho mexicano se regía todavía, en la mayoría de los casos, por los códigos españoles, pues “circunstancias que no es del caso referir han impedido sustituir otros enteramente nacionales á aquéllos, que pugnan en muchas partes con el carácter de nación independiente y libre” (Sala, 1833), justificando la reimpresión del manual. El texto incluía, además, otras obras, como el *Febrero Novísimo*,⁵ “refundido y adicionado” por Eugenio Tapia, o las *Instituciones de derecho real de España*, del doctor José María Álvarez, ambas obras escritas por autores españoles de mucha difusión en colegios y universidades de España y México durante el siglo decimonónico.

⁵ “José Febrero fue un escribano del siglo XVIII que compuso un formulario para la práctica, el cual que tuvo [*sic*] éxito y fue objeto de varias ediciones. A partir del XIX, en manos de diferentes juristas que creyeron mejorarlo, se convierte en un compendio farragoso, falto de toda originalidad, pero que expone las instituciones del derecho privado, penal y procesal con un cierto orden. [...] después a mediados de siglo, grandes juristas hacen nuevas ediciones que apenas conservan los contenidos, ya que el nombre de Febrero se ha convertido en un rótulo que expresa algo así como un compendio de derecho privado, penal y procesal. Son volúmenes de Eugenio Tapia y los de Florencia García Goyena”. Véase Correa (2001:199).

Cabe señalar que la independencia significó la creación de una nueva manera de concebir el derecho y, por ende, la política. Las adaptaciones al nuevo orden de cosas se dieron de manera paulatina pero constante, y las interpretaciones y adecuaciones a la realidad mexicana sustituyeron, en parte, a la vieja legislación española que no obstante permaneció vigente hasta la segunda mitad del siglo XIX, cuando se consolidó una sólida jurisprudencia nacional.

En este sentido, esta primera parte advierte de los criterios con que los habitantes del Distrito Federal y los territorios, sujetos “a los poderes supremos”, deben guiarse para la observancia de la legislación. En primer lugar estarían las disposiciones de los congresos mexicanos, en segundo las emitidas por las Cortes de España, en tercero por las últimas cédulas y órdenes posteriores a la edición de la *Novísima recopilación*, por las del fuero real y por las *Siete partidas*, códigos civiles de origen español.

Después de esta parte introductoria, la obra de Juan Sala estaba compuesta, en la edición de 1833, por cinco tomos, divididos a su vez en libros. El primero consta de ocho títulos en los que se habla de diversas temáticas, como las de la justicia y el derecho, del estado de los hombres y el derecho que en su razón corresponde, del poder que tienen los padres sobre sus hijos, del matrimonio, de las dotes, donaciones, arras y otras donaciones entre marido y mujer, de la legitimación de la adopción, de la tutela y de la restitución de menores. Por su parte, el libro segundo se encarga de las “cosas” y de las formas de adquirir su dominio, asegurar su posesión, de transmitir las a través de los testamentos. Enseguida, y como era de esperarse, la obra se aboca a definiciones sobre las herencias y todos los procesos implicados en los actos de sucesión. Preservar el orden social, la propiedad y garantizar su reproducción y transmisión en el tiempo era una de las premisas que se desprenden de los contenidos jurídicos estudiados en los colegios nacionales. En consonancia con ello, el Manual de Sala ofrecía una variedad de contenidos que iban encaminados a transmitir a las nuevas generaciones los postulados del Antiguo Régimen, que los alumnos tenían que asimilar para llevarlos a la práctica profesional. Así, las concepciones sobre la propiedad estaban comprendidas en el libro segundo, titulado “De las cosas”, y que se subdividía en varios títulos: el primero abarcaba su división y el modo de adquirir su dominio, en el cual se especificaba qué “cosa” era todo aquello que no siendo persona ni acción, podía ser útil al hombre (Sala, 1833:185). De acuerdo con Yolanda Blasco, esta definición y otras que se daban en torno al dominio y la posesión de la propiedad eran de ori-

gen romanista, es decir, su uso se remontaba al derecho romano,⁶ lo que sin duda nos habla de la permanencia de estos preceptos a lo largo de 20 siglos (Blasco, 2001:222).

En el segundo tomo se continúa con los temas del libro anterior y se abunda sobre los mayorazgos, los intestados, las deducciones que se debían hacer sobre los bienes de los difuntos y los derechos y obligaciones del cónyuge sobreviviente. Al ser el comercio una actividad muy importante para las sociedades hispanoamericanas desde tiempos antiguos, el Manual de Sala se ocupaba de recopilar cada una de las disposiciones legales que desde antaño se habían hecho para regular esta actividad, por lo que el resto de este tomo se ocupa de este tema particular, señalando temáticas como las referidas al comercio, las contratas mercantiles, arrendamientos, las sociedades, los comisionistas, etcétera.

En el tercer tomo, los primeros cinco títulos todavía prosiguen con la temática acerca de las transacciones mercantiles, que abarcan el tratamiento de los delitos de naturaleza pecuniaria y la extinción de las obligaciones económicas. Una parte muy importante en la abogacía era la que se refería al derecho penal. Se esperaba que el futuro abogado supiera litigar en todos los ámbitos y que supiera defender los intereses de sus clientes, así como que conociera cada una de las partes de un juicio a fin de que llevara a buen término su intervención. Ello requería de un buen bagaje de conceptos teóricos que debía llevar a la práctica y el conocimiento de situaciones a las que podría enfrentarse en su carrera profesional; en este aspecto, el Manual de Sala en este tomo especifica con claridad lo que se entiende por delito y abunda sobre algunos de ellos, tales como las traiciones, los homicidios, los raptos, las lides y los desafíos, los hurtos, los robos y las asonadas, y se agrega un apéndice sobre los delitos que pueden cometerse en relación con la libertad de imprenta, algo que era muy conocido en los agitados tiempos del México decimonónico.

Los tomos cuarto y quinto se ocupan de las particularidades de la profesión de abogado. Señala las clases de juicios y las de abogados y procuradores, del cálculo y la cuantía de los aranceles que se cobraban en la profesión, mencionando, por ejemplo, los aranceles de los abogados en México, los correspondientes a foráneos, las de los escribanos o notarios y de los jueces, entre otros. El adiestra-

⁶ La autora hace un estudio histórico y jurídico del derecho de propiedad en México, analizando los conceptos manejados en el Manual de Sala en las ediciones mexicanas. Véase Blasco (2001:225-232).

miento de los aspirantes a la abogacía era de la mayor importancia, por lo que el manual referido mencionaba todo lo relacionado con “los emplazamientos y modo de comenzarse los pleitos por demanda y por respuesta” (Sala, 1833:169), señalando “cómo deben reunirse las pruebas, el modo de realizar las apelaciones, súplicas y recursos”, entre otros temas. Más adelante, el texto especifica todas las clases de juicios y termina señalando la significación de palabras y reglas del derecho (Sala, 1833:343-365).

No obstante su pretendida actualización, el manual editado en México reitera algunos anacronismos en cuanto a la vida institucional y política, y otros que se relacionan con la vida cotidiana de la sociedad, lo que sin duda provocaba confusiones y lo hacía complejo para el estudiante que pretendiera estudiarlo. Entre los primeros destaca la permanencia de los textos que aluden a la existencia de la monarquía, en los que prevalecen los preceptos que aluden a los usos y costumbres existentes en España para con esa institución. Así, en la edición compendiada conocida como el *El litigante instruido...*, en el título VII, que trata sobre los días feriados o de descanso que los abogados tenían que observar, se estipulaba que éstos “por honra de los reyes” eran aquéllos en los que, previo mandato regio, se efectuaba un casamiento o nacimiento de algún hijo, “grande victoria o cosa semejante” (Sala, 1978:306). Lo que sin duda nos habla de la ausencia, en las páginas del texto, de una conciencia cívica y de pertenencia de los lectores mexicanos a una nueva nación y con instituciones republicanas.

Otros aspectos tenían que ver con la presencia de conceptos muy anclados en la antigüedad y en el medioevo español, tal es el caso de los señalados en el título XXIX, que se refería “a los blasfemos, judíos, moros, herejes, agoreros ó adivinos, y de los infamados”. Por ejemplo, se afirma que al delito de la blasfemia, entendida como “denuesto u ofensa que hacen los hombres contra Dios, contra la Virgen María o sus santos”, le correspondía una pena consistente en 50 azotes si era la primera vez; si fuera la segunda ocasión se le imponía un “señalamiento con hierro caliente en los labios”; y a la tercera el blasfemo sufría el corte de la lengua (Sala, 1978:232).

Otros contenidos que se mantuvieron en las ediciones mexicanas del Manual de Sala hacían alusión a los adivinos, agoreros, sorteros y hechiceros, que según el manual “[...] quieren tomar el poderío de Dios para saber las cosas que están por venir”; en este caso la normatividad española prescribía la pena de muerte, y a sus encubridores el “destierro perpetuo”. Aunque tenemos constancia de que los profesores de derecho en México, durante las primeras déca-

das del siglo XIX, obviaban el tratamiento de estas temáticas y elegían personalmente las asignaturas que merecían su atención,⁷ su reiterada inclusión nos habla de la permanencia de concepciones, ideas y valores que se pretendieron inculcar a los estudiosos mexicanos de la abogacía, una profesión que por otra parte gozaba de un gran prestigio social y estaba muy relacionada con la política, de ahí que su análisis nos sea útil para comprender los avatares en el cambio de mentalidades en torno a los problemas del país en esa agitada época.

Aunque tenemos poca información sobre la didáctica, los testimonios nos hablan de que el método utilizado para la correcta memorización de tantos y tan complejos tópicos por parte del aspirante a abogado era el catequístico, o interrogatorio, cuya expresión más acabada la constituían los exámenes orales y escritos. Ello era motivo de rituales y ceremonias. En Oaxaca, en 1852, las autoridades enviaron una propuesta para la realización de uno de ellos al gobierno de aquella entidad:

Artículo 75. Concluido el juramento volverán a tomar asiento, y un niño dará dos piques [*sic*] uno en la otra [...] del Sala mexicano (edición de Galván del año 1843 al de 1849) y otra en la del Calvario, cuyos piques tendrán únicamente por objeto fijar los puntos sobre los que el candidato hará una exposición de ambas materias en los términos que tenga a bien, lo que durará lo menos una hora o cuarto cuando menos (Martínez Vázquez, 2006:60).

Hacia 1846, el Manual de Sala fue resumido y reducido a este sistema para hacer más fácil el aprendizaje de los alumnos; a esta edición se la conoció con el nombre de “Salita” (Sala, 1978:19) y en ella los contenidos jurídicos se presentan en forma de preguntas. Así, por ejemplo, el segundo título que se refiere al “estado de los hombres y derecho que en su razón corresponde” se explícita de la siguiente manera:

[P.] ¿Qué es estado de los hombres?

[R.] Condición ó manera en que los hombres viven ó están.

⁷ En el Colegio Nacional de Orizaba, cada profesor disponía la presentación de exámenes para sus alumnos, desglosando cada uno de los contenidos de las asignaturas en forma de temarios para que los examinados se prepararan para el escrutinio. Por ejemplo, en 1850 los alumnos presentaron para examen dos apéndices del Manual de Sala titulados: “Del comercio en general, de los libros que deben tener los comerciantes y de las contratas mercantiles” y “De los comisionistas y corredores”. AHMO, Fondo CPO, Libro de Actas de Examen, foja s/n, diciembre de 1847.

[P.] ¿De cuántas maneras puede ser ese estado?
 [R.] De dos, natural y civil [...] (Sala, 1978:21-22).

Como ya lo hemos señalado, tanto en esta edición como en las anteriores editadas y publicadas en México, los encargados de formarla incorporaron las novedades de la legislación mexicana. En el mismo capítulo, cuando se aborda lo referente a la esclavitud se hace mención a la legislación nacional, señalando que:

[P.] ¿Qué tenemos sobre esclavitud?
 [R.] En nuestra república está prohibido por la ley del 3 de julio de 1824 el comercio de esclavos, declarando libres con solo el hecho de pisar el territorio a cualesquiera que fueran introducidos; confiscándose el buque con todo su cargamento, y se condena a diez años de presidio al dueño, comprador, capitán, maestre y piloto.

Cabe señalar que paralelamente al estudio del manual de Juan Sala, en algunos establecimientos los estudiantes de derecho completaban sus estudios de derecho romano con la obra de Heinecio, *Recitaciones de derecho civil y romano*, en la edición publicada en Sevilla en 1829. Además se emplearon libros como el *Catecismo o Instrucción cristiana*, del jesuita español Pedro Murillo Velarde, publicado por primera vez en 1752.

Hacia 1849 los textos utilizados para la enseñanza del derecho se diversificaron y adaptaron a cada asignatura. A la par del Manual de Sala se adoptaban otros escritos de estudio, como las obras *Derechos del hombre en la sociedad civil*, del abate Spedialeri, y *El derecho natural y de gentes*, de Reyneval, en lo cual se advierte, por una parte, la superación paulatina de la *Ilustración del derecho real de España...* o “Sala mexicano”, y la evolución en los contenidos de la cátedra, que al final de la primera mitad del siglo XIX comenzó a incluir asignaturas más acordes con los tiempos, como el estudio de las constituciones políticas de la república y del Estado. En algunos casos, como en el del Semanario Tridentino de Morelia, en donde su rector en 1859 comentaba que:

[...] el libro reunía todos los inconvenientes y no presentaba “ninguna de las ventajas que se procuran en las obras elementales”, obligando en consecuencia al catedrático no sólo a compendiar la materia como en el caso de los cánones, sino a “reducir en una parte, ampliar en otras y ordenar en todo” (Arenal Fenochio, 1984: 38).

REFLEXIONES FINALES

En este breve recorrido por la trayectoria del Manual de Sala como libro de texto, utilizado intensamente en las instituciones formadoras de abogados en México, después de la independencia, hemos visto la permanencia de muchos de los contenidos con los que se impartía la educación de los futuros abogados, en momentos en los que se pretendían establecer las bases sobre las cuales se construiría la nueva nación.

Como lo señala Anne Staples, el estudio del derecho hizo surgir la fe en las leyes como el camino más corto y seguro hacia una sociedad ordenada y regida por una igualdad ante la ley; por otra parte, también despertó una mentalidad de entero desacuerdo con el proceso tradicional de “aceptar como dogma las enseñanzas; conocer pero no razonar ni poner en duda, y aceptar la voz de las autoridades clásicas” (Staples, 1999:39-41).

Sin duda se trataba de un momento de transición que, pese a todas las ilusiones puestas en la nueva entidad política, no podía prescindir de los principios sobre los cuales se había regido la vida colonial durante tres siglos.

De ello se desprende el énfasis puesto en los estudios de jurisprudencia, pues ante el incierto porvenir, el derecho representaba para los ciudadanos del nuevo país el baluarte más seguro para enfrentarse a las incertidumbres y amenazas que los tiempos deparaban.

Por otra parte, no dejan de ser significativos los intentos por adaptar la normatividad y, por ende, su enseñanza a las nuevas realidades que presentaba el país. Numerosos fueron los profesores que desde los colegios e institutos modificaron y, en algunos casos, innovaron tanto en los contenidos como en las formas de enseñanza. Fruto de esos esfuerzos son, sin duda, las numerosas leyes y decretos que tanto en el nivel federal como en el estatal, desde el Congreso Nacional o las legislaturas estatales, se expidieron en esos turbulentos años, y cuyo epílogo fue la construcción de una legislación nacional durante la segunda mitad de la centuria decimonónica.

UNA HISTORIA EN CONSTRUCCIÓN.
LA *HISTORIA PATRIA* DE MÉXICO
VISTA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS ESCOLARES,
1821-1876

*Blanca García Gutiérrez**

*Muchos jóvenes del país suelen salir versados
en la historia antigua y moderna de otros países,
pero carecen hasta de las más ligeras nociones de la propia.*

José Ma. Roa Bárcena (1888:2)**

LA INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA PATRIA DURANTE EL SIGLO XIX

Como sabemos, la historiografía mexicana del siglo XIX, desde la independencia hasta el Porfiriato, ha estado sujeta a dos interpretaciones contrastantes de la historia nacional: la liberal y la conservadora. Éstas, derivadas de concepciones partidistas creadas a lo largo del siglo XIX, fueron resultado de la opinión formada por cada una de estas tendencias y elaboradas por sus autores más representativos: José María Luis Mora, Lorenzo de Zavala y Justo Sierra para la versión liberal; Lucas Alamán, Luis Gonzaga Cuevas y Francisco de Paula Arrangoiz y Berzabal en la visión conservadora, cuyas obras fueron una fuente importante de estudio de la historia mexicana durante el siglo XX. Estas dos formas de explicación de la realidad fueron resultado de pugnas ideológico-políticas y económico-sociales entre dos grupos de poder que pretendieron por diferentes caminos y justificaciones resolver los grandes problemas nacionales.¹

* Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

** *Catecismo elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX, formado con vista de las mejores obras, y propio para servir de texto a la enseñanza de este ramo en nuestros establecimientos de instrucción pública*, se trata de la sexta edición, publicada por la Imprenta de F. Díaz de León.

¹ Uno de los autores extranjeros que mejor caracterizó a estas dos fuerzas políticas hacia los años sesenta del siglo XX fue el francés François

Persiste, además, en los libros de texto de historia de México, la tendencia generalizada de explicar la vida política nacional a partir de la visión liberal, cuya interpretación sostiene que el futuro nacional a lo largo de los siglos XIX y XX estuvo sólo asociado al triunfo político alcanzado por la causa liberal, perspectiva en la que se minimiza (o se excluye) la acción de los conservadores en el desenvolvimiento político del país.²

En el contexto de la transición del mundo colonial a la era independiente, fueron muchos los autores del siglo XIX que escribieron acerca de su visión histórica nacional, tales como José María Roa Bárcena, Manuel Payno, Antonio García Cubas y Guillermo Prieto. Todos ellos destacados escritores y periodistas liberales del siglo XIX (a excepción de Roa Bárcena),³ quienes a través de sus libros de texto nos legaron su percepción de la historia nacional. Varios de ellos iniciaron su historia desde el periodo prehispánico hasta el desenvolvimiento de la vida política del país, incorporando los múltiples problemas que hubo que enfrentar para lograr la integración nacional durante el siglo XIX; textos que contribuyeron al conocimiento y la difusión de la historia nacional, como también ayudaron al mejoramiento de la instrucción pública nacional.

El propósito de este ensayo es explicar la visión histórica que este último grupo de autores expusieron en los textos escolares sobre México —para su uso en las escuelas de instrucción primaria—, cuya enseñanza impuesta en los diversos centros educativos del país contribuyó a crear entre los alumnos la imagen de México como una nación próspera y soberana, la que a partir de 1821 inició el camino hacia la modernidad liberal de la época. Además, desde esta perspectiva, en los escritos de dichos autores se muestra la importancia que tiene la Historia como vehículo de conoci-

Chevalier, en su ensayo ya clásico: “Conservateurs et libéraux au Mexique. Essais de sociologie et géographie politiques de l’indépendance à l’intervention française”, en *Cahiers d’Histoire Mondiale*, núm. 8, 1964 (traducción en español: “Liberales y conservadores en México. Ensayos de sociología y geografía políticas, de la independencia a la intervención francesa”, en *Se-cuencia*, núm. 1, Instituto Mora (1985:136-149).

² Entre las principales interpretaciones liberales que sostiene que el futuro de la nación mexicana durante el siglo XIX estuvo asociado al liberalismo político, mismo que mantuvo una continuidad hasta el XX, destacan las obras de Justo Sierra, *Evolución de México* (1950:105-188), y Jesús Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano* (1979, II-III), en las que se recuperan muchos de los fundamentos ideológico-políticos que caracterizan a la historia oficial en México.

³ Roa Bárcena se identificó más con el pensamiento conservador de la época.

miento del pasado y como la instancia necesaria que nos permite distinguir a través de la narrativa de los hechos históricos la conformación de la identidad nacional de México desde el comienzo de la vida independiente.

LA HISTORIA DE MÉXICO EN LOS TEXTOS ESCOLARES

El conjunto de acontecimientos registrados en la América colonial hacia principios del siglo XIX fueron muy diversos y significativos, tanto para la conformación política de las naciones hispanoamericanas como para construcción de cada una de las historias surgidas en estos países. Para ello, basta recordar cómo el proceso de independencia de las colonias españolas en América generó una revolución cultural importante en diferentes regiones del continente, como consecuencia del poderoso efecto que generó el pensamiento de la Ilustración y por el influjo político-económico que impuso la filosofía liberal en favor de la modernización capitalista a lo largo del siglo XIX; este conjunto de ideas se difundieron en la mayor parte del continente americano y propiciaron la formación de regímenes republicanos. Tales experiencias de cambios suscitados a lo largo de la primera mitad del siglo XIX afectó la concepción del mundo (la configuración cultural) y, por ende, los hábitos y conductas prevaletentes en la sociedad, como también las preferencias por mantener la forma de vida política, convivencia social y estructura moral establecida por la cultura española, situación que algunos grupos de poder en México, como el de los federalistas radicales (Valentín Gómez Farías), pretendieron modificar violentamente, mientras que la facción moderada (José María Luis Mora) apoyó los cambios políticos y sociales, sin romper abiertamente con muchas tradiciones “creadas o impuestas” en el pasado colonial.

La construcción de la nación mexicana no fue un proceso lineal, ya que a raíz de la emancipación política, en 1821 se dio, como bien sabemos, la ruptura del vínculo político con la Corona española, creándose en su lugar una nueva “imagen” de sociedad política sustentada en nuevas ideas, valores y prácticas políticas propias de la modernidad liberal.⁴ Finalmente, la imagen de “nación homogénea” comenzó a configurarse hacia finales del siglo XIX y principios

⁴ Cambios que sobre el pasado colonial asimiló la elite mexicana, lo cual sirvió como base para la interpretación histórica que proveyó a los grupos de poder (liberales y conservadores), tanto en la argumentación política empleada en el espacio público, como en el contenido temático utilizado en los libros escolares que circularon en las escuelas primarias.

del XX, cuando las diferencias que impedían la integración política y social fueron borradas por la vía institucional con la creación (formal y ficticia) de una imagen de nación fuerte apoyada en el entendido —difundido por los liberales— de que existía un único “espíritu nacional” que comprendía la integración del conjunto de la población mexicana, sujeta a un mismo gobierno, la que compartía un territorio e historia en común.⁵ En ese contexto político de transición en el que finalizaba el periodo colonial y comenzaba la configuración y construcción política del México independiente, se formó una generación de mexicanos (afiliados a la causa liberal o conservadora) que fueron testigos de múltiples revoluciones políticas y sociales suscitadas a lo largo del siglo XIX: la guerra de independencia y los repetidos pronunciamientos militares a favor o en contra del régimen federalista o centralista, problemática que continuó con la guerra civil, entre 1858 y 1860. De igual manera, experimentaron las lamentables consecuencias que dejaron sobre el país las diferentes intervenciones extranjeras, entre las que destacan la guerra con Estados Unidos, en 1847, y la secuela política que tuvo el establecimiento del segundo imperio, de Maximiliano de Habsburgo,⁶ en 1864; finalmente, varios de estos personajes participaron en la recomposición de la política de gobierno liberal establecida durante la República Restaurada y el Porfiriato, hacia finales del siglo XIX.⁷ Todos estos acontecimientos quedaron en la memoria de políticos, diplomáticos, periodistas, escritores y maestros de escuelas, que

⁵ Quijada, “¿Qué nación?”, en Guerra y Quijada (1994:33-34, 50-51).

⁶ Dentro del grupo conservador destacó la participación política de personajes muy diversos respecto a su opinión en favor del segundo imperio, tales como José María Roa Bárcena, Francisco de Paula y Arrangoiz y José María Hidalgo, por ejemplo. Bárcena apoyó en un principio a dicho gobierno y, posteriormente, por todas las vicisitudes que dificultó el gobierno de Maximiliano, hizo severas críticas en favor de la unidad nacional, las cuales plasmó en la prensa política, en el diario *La Sociedad*. Esta postura le generó enemistades con los liberales, ya que al triunfo de la República Restaurada, en 1867, Bárcena fue encarcelado por órdenes del gobierno de Benito Juárez.

⁷ La llamada segunda generación de liberales, que participaron en la actividad política durante la Guerra de Reforma (1858-1860) y en la Intervención francesa (1862-1867), fueron Francisco Zarco, Ignacio Ramírez, Francisco Modesto de Olaguibel y Benito Juárez, personajes con los que interactuaron y apoyaron la causa liberal Antonio García Cubas y Guillermo Prieto, autores de textos escolares de historia para las escuelas primarias que, de alguna manera, dejaron de manifiesto en sus respectivas obras (educativas, periodísticas y oficiales) su postura política y visión histórica de este periodo, el que se caracterizó por una gran complejidad y confrontación política.

ayudaron a forjar las muy diversas visiones de la historia nacional que tuvieron los autores de los libros de texto de la historia de México para la enseñanza primaria,⁸ y a los que nos referiremos enseguida. Tales experiencias políticas fueron compartidas por políticos y escritores tales como Manuel Payno, Antonio García Cubas y Guillermo Prieto, los cuales formaron parte de una generación de liberales que pretendieron hacer de México un país capitalista, cuya visión del mundo y de nuestra historia quedó plasmada en los múltiples escritos que nos legaron en el campo de la literatura, la economía, la geografía y principalmente en la historia.

Los textos escolares que hemos seleccionado para su análisis obedece a varias razones. En primer lugar, fueron elaborados por autores que estuvieron involucrados en la esfera política del país a partir de mediados del siglo XIX, lo cual seguramente les facilitó, su relación con la Dirección de Instrucción Pública para apoyar su labor editorial, situación que por otro lado se refleja en las múltiples ediciones de cada uno de estos libros de historia a partir de finales de la década de 1860, cuando el gobierno liberal recuperó su hegemonía política y educativa. En dichos libros predomina la filiación liberal de sus autores (Payno,⁹ García Cubas¹⁰ y Prieto),¹¹ a

⁸ Roa Bárcena, identificado con el grupo conservador, plasmó en su libro escolar los cambios suscitados con la independencia del país, manifestando en el texto escolar los periodos de inestabilidad política sufridos en el país durante el primer cuarto de vida independiente a través de los frecuentes cambios de presidentes y las asonadas militares, siendo muchos de ellos bajo el mandato de administraciones federalistas.

⁹ Manuel Payno estuvo ligado al gobierno de diversas maneras. Sobresalió en 1850 como ministro en la cartera de Hacienda durante la administración del presidente José Joaquín Herrera, años —de la posguerra— muy difíciles para esta cartera económica, la que durante el mandato de Payno tuvo que implementar muchas estrategias para salir de la grave crisis económica que vivió el país durante aquellos años. Fue, además, un escritor prolífero, pues como parte de la generación de literatos románticos de la época, combinó la labor de historiador y la literatura. Fue famoso por sus novelas costumbristas, como *Los bandidos de Río Frío* (1889-1891), por ejemplo.

¹⁰ Antonio García Cubas se desempeñó tanto en el campo de la historia como en el de la geografía, disciplina en la que fue un profesional destacado. Desde 1856 fue miembro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, lo cual le permitió —entre otras cosas— ser encargado por el Ministerio de Fomento para la revisión cartográfica del territorio nacional, por lo que fue el autor de la primera carta geográfica del país. Como docente también trabajó en la Escuela de Ingenieros.

¹¹ Múltiples fueron los cargos políticos que ocupó Guillermo Prieto: diputado y funcionario durante las administraciones liberales de Juárez,

excepción del de Roa Bárcena, quien fue un escritor conservador.¹² Dicha postura servía, además, para afianzar la política educativa nacionalista que llevaron a cabo a partir de 1867 las administraciones liberales de Benito Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada y Porfirio Díaz.

En segundo lugar, tras haber realizado una revisión historiográfica sobre la existencia de libros escolares de historia de México para la enseñanza primaria a partir de mediados del siglo XIX, observamos que los elegidos en este trabajo obedecen de manera pertinente a los objetivos pedagógicos y temáticos planteados por la política educativa del gobierno nacional durante aquellos años. En ese sentido, los autores ofrecen a los maestros y niños de instrucción básica una historia general del país, que abarca —la mayoría, como ya lo hemos señalado— desde los años previos a la conquista española hasta el triunfo de la causa liberal, en 1867. Además, hasta donde he podido investigar, fueron textos escolares que tuvieron una gran aceptación en las escuelas públicas de todo el país, ya fuera porque sus autores así lo advirtieron al principio de la obra (Roa Bárcena), mientras que otros fueron realizados por encargo del gobierno, como es el caso del libro de Guillermo Prieto.

Es pertinente señalar que los libros escolares que aquí se analizan, si bien tienen diferentes títulos, todos apuntan a un mismo objetivo: ofrecer a la población escolar un libro para su uso en el aula y que proporcionara el conocimiento de la “historia patria”. Connotación que no se encuentra señalada en el preámbulo de cada obra escolar, pero sí se alude que todos estos libros incluyen entre sus objetivos el sentido que la historia adquiere en la formación de la nación mexicana a lo largo de su etapa independentista. Obras que también pretenden desarrollar entre los niños un sentido de identidad o pertenencia a la nueva nación.

Lerdo de Tejada y Díaz. Destacó además como periodista, escritor y hombre interesado en la educación de la niñez y la juventud, ya que nos legó diversos escritos al respecto.

¹² Roa Bárcena desempeñó una importante labor periodística y política durante la segunda mitad del siglo XIX, principalmente durante el establecimiento del imperio de Maximiliano, gobierno que apoyó desde el ofrecimiento que se le hizo al austriaco para que aceptara el ofrecimiento hecho por los conservadores. Fue un portavoz importante de la necesidad de tener en el país un gobierno legítimo, coincidía con la monarquía constitucional. Luchó en diferentes espacios políticos (en la prensa, principalmente) por la unión nacional, sentimiento que se ve reflejado en su libro de texto sobre la historia de México.

Así, otro escritor de principios del siglo XX —J.A. Reyes— define en su libro *Nociones elementales de historia patria*, que la palabra *patria* significa:

[...] el país en el que nacimos, la religión que nos enseñó nuestra madre [...] es decir, la Patria es el conjunto de nuestros más santos cariños y de nuestros afectos más puros y grandes. Por eso se ama tanto a la Patria [y] todo lo que se relaciona con la Patria debe tener para vosotros [niños] gran interés.

De esa manera se exhorta a que los estudiantes aprendan “todo lo que se relaciona con la historia patria”, lo que en síntesis significa conocer “la vida de la nación en que nacimos, los grandes sucesos que la han transformado, los hombres ilustres que la han engrandecido”, así como la de aquellos que le han causado severas desgracias.

Por ésos la Historia es llamada con justicia “la maestra de la vida”, porque nos enseña a vivir con los ejemplos de los que vivieron antes que nosotros, nos presenta la vida de nuestros héroes como modelo de virtudes, y por medio de las lecciones del pasado, ora glorioso, ora tristísimas nos indica a los mexicanos lo que debemos de hacer para que nuestra Patria sea grande, feliz y respetada.¹³

Los libros de historia de México que hemos seleccionado para su análisis en este ensayo son cuatro: el de José María Roa Bárcena, titulado *Catecismo elemental de la historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX*,¹⁴ el de Manuel Payno, *Compendio de la historia de México para uso de establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*,¹⁵ el de Antonio García Cubas, ti-

¹³ J.A. Reyes (1911:8-9). Se consultó la 12ª edición, enteramente modificada.

¹⁴ José María Roa Bárcena, *Catecismo elemental de la historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX, formado con vista de las mejores obras, y propio para servir de texto a la enseñanza de este ramo en nuestros establecimientos de instrucción pública*, 6a. ed., México, Imprenta de F. Díaz de León, 1888. La primera edición de esta obra salió a luz en 1862, la que en opinión del autor desde su aparición tuvo una buena acogida, pues asegura como “de todas partes piden la obra, por estar adoptada en gran número de escuelas y colegios”, en Roa Bárcena (1888:5).

¹⁵ Manuel Payno, *Compendio de la historia de México...* (1876). Texto que cumplió con los requisitos previstos para asegurar la propiedad literaria

tulado *Compendio de historia de México y de su civilización para el uso de los establecimientos de instrucción primaria*,¹⁶ y el de Guillermo Prieto, *Lecciones de historia patria*.¹⁷ Obras que en general coinciden en la periodización clásica que conocemos de la historia de México, la que abarca tres grandes épocas: la primera incluye la etapa anterior a la conquista española, es decir, las culturas indígenas; la segunda se refiere al periodo de dominación española, que concluye con el triunfo de la independencia política, en 1821; la tercera etapa inicia con el surgimiento del México independiente y concluye con el gobierno de Porfirio Díaz, a fines del siglo decimonónico.

Estos cortes históricos parten del criterio pedagógico encaminado a que los niños distingan los cambios producidos en cada una de las etapas históricas respecto al sistema o “forma de gobierno”, cuyo cuadro facilitaría la explicación de la cadena de acontecimientos que por orden de aparición fue conformando la historia nacional, es decir, desde un pasado remoto y distante hasta la comprensión del México moderno del siglo XIX. División que permitiría, además, plantear la relación de acontecimientos históricos diversos que se fueron sucediendo en el país a lo largo de su historia; se cuidaría también en los libros escolares que la narración histórica fuese clara y precisa. El criterio de selección de hechos históricos y del desarrollo temático de estos textos muestra claramente la concepción de la historia en esa época, una historia maestra de la vida, pues el pasado nutre la explicación del presente y este último da signos del posible desenvolvimiento del futuro que tendrán los pueblos. Sin embargo, debido a la complejidad que guarda la relación entre

de esta obra escrita en 1870 (de acuerdo con el artículo 14 de la ley del 3 de diciembre de 1846). Además, dicho texto escolar fue examinado positivamente por la Comisión de Propaganda para su uso en las escuelas de la Compañía Lancasteriana, se “cree no sólo es útil, sino necesaria su adopción para las escuelas de la Compañía” (1876:3). Varios de los textos incluidos en este trabajo —hasta donde sabemos— fueron aprobados para su uso en las escuelas públicas (principalmente en las escuelas de la Compañía Lancasteriana), principalmente el de Payno, por ser —quizás— uno de los más completos en su contenido histórico y de fácil manejo pedagógico.

¹⁶ Antonio García Cubas, *Compendio de historia de México...* (1890). Autor de diversas obras geográficas, históricas y literarias. Miembro de varias sociedades nacionales y extranjeras y Caballero de la Legión de Honor.

¹⁷ Guillermo Prieto, *Lecciones de historia patria* (1893). Obra que aunque no estuvo dedicada para la enseñanza de la historia de México en las escuelas primarias, su visión histórica influyó en muchos escritores de la época, sobre todo de los liberales radicales.

acontecimiento histórico y temporalidad, los niños sólo podrán acercarse (parcialmente) a través de la lectura (y respuesta) de estos compendios de historia nacional a una idea somera y quizás poco razonada sobre la evolución histórica del país, sin llegar a entender claramente la causalidad que explica los diferentes cortes históricos en los que se divide la historia de México.

Quizás el texto de Guillermo Prieto (*Lecciones de historia patria*), que no estaba destinado a las escuelas primarias sino a los alumnos del Colegio Militar, por ser un libro orientado a jóvenes, haría que éstos comprendieran mejor las diferencias históricas entre la cosmovisión del mundo indígena frente a la cultura europea impuesta por los españoles durante el periodo colonial, la cual tuvo una trascendencia importante hasta muy avanzado el siglo XIX. Éstos son interrogantes que quisiéramos resolver, pues la recepción social y cultural de dichos textos de historia es una veta importante de explicación —como bien lo señala Roger Chartier— que permite comprender de una manera menos generalizada y parcial la conformación de los principales rasgos culturales de la época y el reflejo de éstos en el ámbito educativo.¹⁸

El *Catecismo elemental de la historia de México...*, de Roa Bárcena, está organizado en cuatro partes. La primera parte contiene sólo nociones generales de la geografía y algunos datos etnográficos del país; entra en materia en la segunda parte, la cual abarca a partir de la historia de los pueblos indígenas hasta la llegada de los conquistadores. La tercera parte resume los principales hechos acaecidos desde la dominación española hasta la emancipación de España, hacia 1821; el texto concluye en la cuarta parte con una breve reseña sobre el periodo del México independiente hasta 1850, años en los que el país enfrentó diversas intervenciones extranjeras. Este texto pretende ser “útil y necesario” para la enseñanza de la historia nacional, ya que según el autor muchos jóvenes del país “suelen salir versados en la historia antigua y moderna de otros países, [pero] carecen hasta de las más ligeras nociones de la propia”

¹⁸ Roger Chartier señala la importancia que tuvo desde el Antiguo Régimen la comunicación que hubo entre el texto escrito y el lector que lee en voz alta, cuya oralidad es necesario estudiar, pues no sólo nos permitirá conocer las reglas de la lectura, sino además reconstruir el proceso de producción del libro. Quizás aventurarnos en tal empresa nos proporcionará algunas pistas para determinar la recepción que los alumnos tuvieron sobre los contenidos de los compendios de historia nacional, como también la aprehensión que de las diferentes temáticas tratadas en el curso tuvieron los profesores (a través de la lectura en voz alta) al impartir cada una de las lecciones de dichos textos. Véase Chartier (1999:113-114).

(Roa, 1888:3-4); labor que ha de atender el educando con la ayuda del *Catecismo...* para incursionar en el estudio formal de nuestra historia.¹⁹ Esto indica la importancia que para este autor tenía la historia para la comprensión de su realidad, pues alude cómo en muchos establecimientos educativos (quizás de enseñanza secundaria) los profesores no inducían a los alumnos a la lectura de los hechos ocurridos en nuestro país; muchos de ellos preferían dejarse guiar por la opinión de las facciones políticas que se disputaban el poder.²⁰

EL GÉNERO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS.
UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA

El método de enseñanza para las asignaturas más usuales (lectura, escritura, aritmética y los catecismos cívicos) en las escuelas “de enseñanza mutua o Lancasteriana” era el de preguntas y respuestas; fue un método usado y difundido en América Latina a lo largo de las primeras cuatro décadas de vida independiente. La estructura de aprendizaje, tanto de los promotores en el salón de clases como la de los libros escritos en ese estilo (de interrogatorio), era un medio barato y eficiente que no sólo pretendía erradicar el analfabetismo, sino también implementar un sistema de aprendizaje autodidacta de los alumnos, con una limitada participación de los maestros. Con este sistema, los niños y las niñas más avanzados en materias como historia y geografía aprendían de memoria algunas páginas del texto, y de acuerdo con el buen desempeño individual en el cumplimiento de las lecciones de estudio (confirmadas en los círculos de estudio dados en clase), podían ascender a niveles más altos dentro de su clase, e incluso llegaban a vigilar el desempeño de otros compañeros con menos habilidades y conocimientos en la asignatura mencionada.

¹⁹ Roa Bárcena considera a su texto de “difícil género” de aprendizaje, pues advierte que aún falta profundizar en el conocimiento de muchos periodos históricos nacionales, como también pretende modificar “las graves contradicciones en que incurren los autores” que han escrito sobre la historia de México (1888:4-5).

²⁰ Entre los autores consultados para escribir su libro, Roa Bárcena refiere al jesuita Francisco Javier Clavijero, al estadounidense William Prescott (con su polémica obra sobre la conquista de México), y algunos de los escritores más importantes de la primera mitad del siglo XIX: Carlos María de Bustamante, Lorenzo de Zavala, José María Luis Mora y Lucas Alamán.

Tales fueron los principios de aprendizaje (de preguntas graduales de conocimiento y de estudio sistemático) en los que estuvieron organizados, en general, los textos escolares de historia de México para alumnos de educación básica durante gran parte del siglo XIX. El método catequístico pretendía fijar en los estudiantes la atención y el interés en la lectura, cuidando que el libro tuviese claridad en la exposición de las ideas y un cuerpo discursivo que permitiera a los mismos seguir la lógica de la explicación histórica, evitando la disgregación del conocimiento del objeto de estudio.²¹ Sin embargo, hasta donde sabemos no hay evidencias suficientes sobre los resultados de tal aprendizaje, pues si bien el *Catecismo elemental de la historia de México* está estructurado con el método catequístico, así como el *Compendio de historia de México...*, de Manuel Payno, las lecciones expuestas en dichos libros pretenden informar a los alumnos sobre el contenido básico de la historia de México. Por ejemplo, el texto de Roa Bárcena inicia con preguntas esenciales, tales como: “¿Cuál es la procedencia de los pobladores del territorio mexicano y de la América en general? (Roa, 1888:13), mientras que el libro de Payno comienza la primera lección con el vínculo de Europa con América hacia fines del siglo XV, es decir, con el descubrimiento y la conquista de México. Al respecto pregunta: “¿Quién descubrió América? ¿De qué medios se valió Colón para llevar a cabo sus descubrimientos? ¿Qué le sucedió en España? [para poder cumplir su proyecto de viaje]”, fragmento histórico que concluye con la pregunta: “¿Terminaron con la muerte de Colón los descubrimientos? [de los europeos en América]”. Ya en la tercera lección entra el autor en materia sobre el inicio de la dominación española, pues pregunta: “¿Quién conquistó América? ¿De qué país era? ¿Cómo se condujeron los indios [ante el] desembarco de la expedición española? ¿Consiguió Cortés del emperador Moctezuma lo que pretendía?” (Payno, 1876:9, 15, 20, 27, 36). Tras estos interrogantes, Payno enlaza la historia antigua de México con el inicio del sistema colonial preguntando: “¿Por qué no continuamos la historia desde la toma de la capital de México en adelante?”, y responde: “Porque es menester conocer antes la de las gentes a quienes dominaron los españoles, y que ocuparon este país” (Payno, 1876:40). Posteriormente aborda la historia moderna de Mé-

²¹ El género catequístico en el México independiente procedía de la tradición colonial utilizada a través de los catecismos religiosos, por ser éstos los principales libros de aprendizaje de la doctrina cristiana. Significativa fue también en América Latina la influencia de los catecismos políticos surgidos en la Francia revolucionaria para la difusión de las consignas políticas republicanas hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX.

xico, es decir, la dominación española, preguntando: “¿Qué gobierno se estableció después de la conquista? ¿Quién fue el primer virrey que gobernó en la Nueva España?”; después finaliza esta etapa histórica preguntándose: “¿Cuáles fueron, pues, esos grandes acontecimientos? [que dieron principio a la independencia de México]” (Payno, 1876:117-118). De esta manera, Payno pretende vincular en sus lecciones de historia una correlación de acontecimientos nacionales por medio de bloques temáticos presentados en diferentes lecciones.

En otro sentido, Roa Bárcena, en su *Catecismo...* orientaba la explicación de la etapa de la consumación de la independencia con la pregunta: “¿Cuáles eran a la sazón los triunfos y ventajas que obtenía el ejército trigarante [de Agustín de Iturbide]?”, a lo que de manera poco creíble (pero con sentido simbólico) alude que con un ejército de ocho mil hombres marchó sobre Valladolid (Michoacán), y “sin disparo alguno” logró pactar con quien defendía dicha plaza, con Quintanar, quien luego capituló, en tanto que gran parte de su guarnición se unió a las filas independentistas. Más adelante hace una pregunta sustancial para la comprensión de la consumación de la independencia del 27 de septiembre de 1821: “¿Qué hicieron Iturbide y el virrey [Juan O’Donojú] después de celebrar el Tratado de Córdoba?”, a la que responde que una suspensión al fuego y la capitulación del gobierno español, y que después en la ciudad de México el ejército virreinal (realista) se rindió, y que su último virrey, Juan O’Donojú, presenció el cálido recibimiento que “con aclamaciones entusiastas del pueblo” tuvo la entrada triunfal del caudillo libertador hacia el palacio de gobierno. En tal acto, Iturbide exclamó que a partir de entonces se iniciaba una era de “porvenir y bienestar”, terminando su empresa política con su frase célebre expresada al pueblo de México: “ya sabéis el modo de ser libres; á vosotros toca señalar el de ser felices” (Roa, 1888:188). Con esta idea concluye Roa Bárcena la tercera parte de su texto, en el que expuso el conjunto de hechos suscitados (principalmente políticos) desde el inicio de la época colonial, la cual concluyó a principios del siglo XIX, para dar inicio al surgimiento del México independiente. En este punto Roa Bárcena hace la pregunta sustancial: “¿Qué nombre se dio al país de México después de consumada la independencia? ¿Cuáles han sido las formas de gobierno del México independiente?, y ¿qué constituciones políticas han regido a partir de entonces?”.²²

²² Roa (1888:179, 185, 189). Son interesantes las respuestas que el autor da a tales preguntas, pues primero señala que el nombre que se le dio

LA VISIÓN DEL MÉXICO INDEPENDIENTE:
¿UNA REFLEXIÓN OBJETIVA?

El sistema de enseñanza de estilo catequístico permitió difundir el conocimiento a una buena parte de la población en edad escolar, ya que hacía poco necesaria la figura del maestro; además, la estructura del discurso de preguntas y respuestas empleado en el método de enseñanza mutua fue un medio idóneo en el México republicano para la difusión del código político federalista durante la primera mitad del siglo XIX, pues la elite política liberal del país utilizó los catecismos políticos como una vía de formación de la conciencia ciudadana.²³ En ese sentido, se observa en los textos escolares de historia de México aquí estudiados, los de Roa Bárcena, Payno, García Cubas y, sobre todo, en el de Prieto, la inclinación política de cada autor. Cada uno de ellos contribuyó a la formación de la “historia patria”, pues a través del tratamiento que hicieron en las lecciones de estudio sobre el proceso de creación de la nación mexicana, dejan entrever el anhelo de los mexicanos —a partir de 1821— para hacer de México un Estado fuerte y próspero.²⁴ Ideal que comenzó el 15 de septiembre de 1810 con el Grito de Dolores, y concluyó con el triunfo militar del ejército de las Tres Garantías (Religión, Unión e Independencia) dirigido por Agustín de Iturbide, el 27 de septiembre de 1821, cuya bandera simbolizaba “el fin de la guerra” y el comienzo de “las esperanzas futuras [a favor] de la libertad y del engrandecimiento [del país a través] de la consumación de la obra más necesaria y más grande de un pueblo: *la independencia*” (Payno, 1876:118, 119, 143, 145). Dicho acto representa

al país al consumarse la independencia fue el de “Imperio Mexicano”, hasta la adopción del sistema republicano, en 1824, “llamándose desde entonces *Estados-Unidos Mexicanos* cuando ha regido el sistema federal, ó simplemente *República Mexicana* bajo el central; y siendo esta última denominación la que por lo común ha tenido bajo uno y otro [gobierno]” (1888:189).

²³ Entre los catecismos políticos que difundieron los preceptos políticos de la doctrina liberal de la época destacó el de José María Luis Mora: *Catecismo político*, de 1831.

²⁴ Para Roa Bárcena las principales etapas en las que se divide la historia del México independiente son tres: la primera se inicia con la firma del Tratado de Córdoba, hasta la coronación de Agustín de Iturbide, en 1821; la segunda comienza con el gobierno de Iturbide, hasta su caída; el tercer periodo incluye los principales sucesos y cambios que ocasiona el establecimiento del régimen federal, en 1824, hasta el año de 1850. Véase Roa (1888: 190-191).

el derecho de legalidad y de justicia de los pueblos en favor de su libertad, defensa que enfrentó México durante su vida independiente con largos periodos de guerra civil e intervenciones extranjeras.

UN ACONTECIMIENTO HISTÓRICO NACIONAL SIGNIFICATIVO:
 LA GUERRA DE INDEPENDENCIA Y SU CELEBRACIÓN:
 ¿LA LUCHA INSURGENTE DEL PADRE HIDALGO EN 1810,
 O EL TRIUNFO EMANCIPADOR ENCABEZADO POR ITURBIDE EN 1821?

Muy diversas fueron las interpretaciones expuestas por los autores que escribieron acerca de la guerra de independencia, como el significado político que tuvo esta lucha libertadora para la historia nacional, las cuales están presentes en muchas de las obras históricas de autores connotados de la época —Lucas Alamán, José María Luis Mora, Carlos María de Bustamante, Luis G. Cuevas, etc.—, cuyas visiones fueron retomadas (o consultadas) por los autores que escribieron los textos de historia de México para las escuelas primarias. Una prueba de estas diferencias se distingue en la experiencia viviente que tuvo el político e historiador guanajuatense Lucas Alamán (1792-1853), quien en su obra *Historia de México*, escrita muchos años después de haber sucedido la guerra insurgente de 1810 (entre 1849-1852), nos legó su particular visión de lo sucedido en Guanajuato, cuando el ejército insurgente comandado por Miguel Hidalgo tomó la plaza.

Para Alamán, la guerra violenta que desató el ejército insurgente contra el gobierno español “contribuyó a desacreditar y retardar la independencia por los resultados violentos que ésta ocasionó”; en su *Historia de México* relató la experiencia que su familia y muchas más vivieron con la toma de la alhóndiga de Granaditas, en Guanajuato, por parte del ejército insurgente; aseguró que “el saqueo no sólo se limitó a las casas de los europeos [pues] se hizo lo mismo en las minas y extensivo a las haciendas [...]”. Con profunda emoción y sentimiento recordaba cómo fue “muy difícil contener a la plebe [...] del pillaje y desorden que significó el saqueo de la alhóndiga y de cuanto ahí se encontraba reunido [...]”. Lo mismo sucedió con el saqueo del mobiliario de otras casas, como fue el caso de la propia familia Alamán.²⁵ A partir de esta experiencia

²⁵ Lucas Alamán perteneció a una familia de mediana fortuna y arraigo social de Guanajuato. Hijo de un minero de la región, Juan Vicente Alamán, lo instruyó en el manejo y conocimiento de la explotación minera, lo que le valió el interés que tuvo después de concluida la independencia para que los ingleses invirtiesen en la explotación de antiguas minas tra-

de juventud, Alamán creyó que la revolución de independencia en su primer periodo comenzó por un engaño, pues “se propagó y sostuvo por los medios más inmorales y atroces [...]”, razón por la cual Alamán se preguntó: “¿Cómo puede debérsele la independencia al ejército insurgente? Ésta fue obra de otros hombres” (Alamán, 1969, IV:461-462; V:504).

Otra fue la interpretación que tuvo Guillermo Prieto sobre el “grito de insurrección de Dolores”, iniciado por Hidalgo en 1810, pues aunque no tuvo la vivencia experimentada por Lucas Alamán, consideró que la confrontación suscitada entre europeos y mexicanos (como los denomina) en la región del Bajío durante la guerra insurgente era una guerra social justa y necesaria de enfrentar. Para Prieto, esta lucha simbolizaba el levantamiento del bajo pueblo, representado por curas, oficiales subalternos del ejército, mayordomos, arrieros e indios en contra del “orden de cosas” establecidas durante la era virreinal (Prieto, 1890:340). Quizás esta crítica histórica que hizo hacia el régimen virreinal fue decisiva para la reproducción de la leyenda negra elaborada por muchos de sus colegas liberales de mediados del siglo XIX (Francisco Zarco, Ignacio Ramírez, entre otros), quienes aunque eligieron como campo de batalla política la tribuna de la Cámara de Diputados o el periodismo político, sus opiniones y escritos difundieron la idea de crear ciudadanos comprometidos con el ideal político liberal. Acción en la que, como dice Benedict Anderson, la cultura escrita —como el periódico y los libros—, fue una de las principales formas en que una comunidad de lectores se identifica con el autor o los autores, pues el lenguaje impreso contribuye a la configuración del pensamiento (Anderson, 1993:102-106). Para el caso de la interpretación histórica que sobre el México independiente elaboró Guillermo Prieto, estuvo presente tanto en su libro de *Lecciones de historia patria...* como en el conjunto de impresos y artículos que el autor publicó en múltiples diarios de México;²⁶ la visión liberal de la historia que

bajadas por los españoles. Su madre, oriunda de la ciudad de Guanajuato, María Ignacia Escalada, tenía lazos de amistad con Hidalgo, a quien acudió para lograr la protección de su familia por los lamentables resultados de saqueo y ataque que sufrieron las propiedades de familias de europeos y criollos de la región; al finalizar la guerra insurgente, la familia de Lucas Alamán se trasladó a la capital del país, teniendo ésta pérdidas considerables en su patrimonio económico. Véase “Autobiografía de D. Lucas Alamán”, en Alamán (1969, IV:11-28); “D. Lucas Alamán”, en *Diccionario Universal de Historia* (1853, I, apéndice:1-45).

²⁶ Prieto tuvo una abundante actividad periodística; tuvo una participación destacada en los diarios *Don Simplicio*, en 1846 (junto con Ignacio

fue difundida ampliamente en las escuelas y en los textos de historia empleados durante el régimen de Porfirio Díaz, y quizás también tiempo después, durante gran parte del siglo pasado.

Otro de los textos de historia de México que tuvo una amplia difusión en las escuelas fue el *Compendio de historia de México...*, de Antonio García Cubas (1832-1912), el cual está dividido en bloques temáticos. Aborda la historia nacional desde la etapa antigua hasta el periodo del México republicano. En él hace reflexiones históricas importantes, pues el autor reconoce cómo a raíz del triunfo de la guerra de independencia, “la situación del país en esos momentos era en extremo delicada por las dificultades creadas por la revolución anterior, por la partida de muchos españoles de importante posición social” (García Cubas, 1890:150), por la falta de recursos económicos para poder progresar y por el surgimiento de partidos políticos, pues unos deseaban ser gobernados por un régimen monárquico (los borbonistas), mientras que los opositores al gobierno imperial de Agustín de Iturbide (comparado en importancia con el imperio ruso), en 1823, se pronunciaron contra éste y en favor de la república, por lo que a partir de entonces, hacia 1824, hubo una prolongada etapa de “revolución, violencia e intranquilidad social”. Esta lucha ocasionó la división política entre federalistas y centralistas, una de cuyas consecuencias fue que los primeros impusieron disposiciones políticas radicales, como la aplicación de la ley de expulsión de los españoles en 1827 (García Cubas, 1890: 150, 154, 157). De igual manera, la inestabilidad gubernamental fue en aumento desde el primer gobierno republicano, el de Guadalupe Victoria, ya que el país fue presa de intrigas políticas (las logias masónicas), de pronunciamientos militares (como los acaudillados por Antonio López de Santa Anna) y de invasiones extranjeras (el intento de reconquista española, la guerra con Estados Unidos) (García Cubas, 1890:159, 161).

Semejante en importancia a los anteriores fue el libro *Lecciones de Historia Patria*, de Guillermo Prieto (1818-1897), destinado a los cadetes del Colegio Militar. Prieto fue un destacado liberal que vivió la etapa de formación del Estado nacional y, por ende, testigo de los múltiples conflictos que enfrentó el país durante tres cuartas partes del siglo XIX. Perteneció a una generación de liberales mexicanos que vivieron la etapa de la formación del Estado nacional, ya que José Guillermo Ramón Antonio Agustín Prieto, su nom-

Ramírez), y en *El Siglo XIX*, periódico dirigido desde mediados del siglo XIX por Francisco Zarco.

bre completo, vivió y participó en la lucha partidista entre el bando liberal y el conservador en favor de su causa; las reiteradas crisis económicas y sociales sufridas en el país, principalmente durante la invasión estadounidense en 1847; la Guerra de Reforma (1858-1860), la intervención francesa (1863-1867) y el ascenso al poder de Porfirio Díaz (1876). Experiencias políticas que mermaron considerablemente la legitimidad política del gobierno en turno, el respeto de la sociedad civil por sus instituciones políticas, así como la fragilidad de que tuvo la política exterior frente a los intereses extranjeros.

Al igual que Manuel Payno, Guillermo Prieto fue un servidor público, pues ambos, hacia la década de 1850, estuvieron encargados del Ministerio de Hacienda; Prieto también fue diputado del Congreso en diversas ocasiones (hasta el gobierno de Porfirio Díaz). Además de autores de libros escolares de historia, todos ellos fueron hombres de letras, ya que destacaron en el campo de la poesía (José María Roa Bárcena),²⁷ en la literatura costumbrista (Guillermo Prieto),²⁸ en las novelas históricas (Manuel Payno),²⁹ y también

²⁷ Roa Bárcena cultivó varios campos de la literatura y de la historia. Sus *Obras* fueron publicadas en 1902, en seis volúmenes, por la Imprenta de Victoriano Agüeros (Col. Biblioteca de Autores Mexicanos 10, 38, 39, 41, 66 y 77). Volumen 1: *Cuentos originales* (traducidos); volúmenes 2 y 3: *Recuerdos de la invasión norte-americana*; volumen 4: *Biografía*; volumen 5: *Ensayo de una historia anecdótica de México en los tiempos anteriores a la conquista española*, y volumen 6: *Novelas cortas*. Se publicó también su *Obra poética*, con introducción de Ignacio Montes de Oca y Obregón (México, Imprenta de Ignacio Escalante, 1913).

²⁸ Guillermo Prieto se interesó en múltiples campos de estudio: la literatura, la historia, la educación, el costumbrismo mexicano, la economía política, etc. La difusión de su producción histórica y literaria fue tan significativa durante el siglo pasado que el Consejo Nacional de Cultura y las Artes publicó en 1992 el conjunto de su obra en 30 volúmenes, cuya compilación y presentación estuvo a cargo de Boris Rosen Jélomer, con el título de *Obras completas*.

²⁹ Diversas fueron las áreas de interés en las que incursionó Payno, cuyas *Obras completas* fueron compiladas y presentadas por Boris Rosen Jélomer (*Obras*, 1996-1998) y publicadas por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en cinco volúmenes. Volúmenes 1 y 2: *Crónicas de viaje*; volumen 3: *Crónicas de teatro*; volumen 4: *Crónica nacional*, y volumen 5: *Costumbres mexicanas*. Escribió, además, un breve ensayo sobre la importancia que tuvo el levantamiento popular del 15 de septiembre de 1810, marcado como el inicio de la independencia nacional, el cual lo denominó: *Dos narraciones para el mes de la patria*, el que fue publicado por la Secretaría de Educación Pública en 1993. Sobre la importancia que tuvo para la historia de los latinoamericanos la llegada de los europeos a nuestro continente, hacia fines del siglo xv, Payno escribió *Sobre el descubri-*

se interesaron en el estudio de otras disciplinas, como la geografía (Antonio García Cubas).³⁰

En *Lecciones de historia patria*, Prieto parte con una narración histórica semejante a la dada por sus colegas liberales del siglo XIX, es decir, presenta una interpretación apologética de nuestra historia. El texto está organizado en lecciones, tratadas con la pasión y elocuencia características de todos sus escritos; Prieto hace el recorrido histórico de México desde la historia de las culturas del mundo prehispánico, hasta el triunfo liberal de 1867 (la República Restaurada). Al igual que Roa Bárcena, Payno y García Cubas, Prieto expresa la importancia que tiene la enseñanza de la historia, cuyo objetivo nos dice es “relatar los acontecimientos que sucedieron en la historia nacional, sin divagar en cosas vanas o innecesarias”, ya que el curso de historia nacional que él impartía a los alumnos del Colegio Militar —aseguraba— tenía como propósito final que éstos se sintieran orgullosos de las instituciones políticas que se habían conformado en México desde 1824 (Prieto, 1890:V-VIII).

Partiendo de una concepción de la historia como “maestra de la vida” (*magistra vitae*), Prieto considera que las experiencias pasadas de nuestra historia habría que tomarlas en cuenta en el presente para no repetir los errores en el futuro. Así, con esa lógica explicativa del devenir histórico, Prieto plantea desde un principio de su texto el gran perjuicio histórico que el periodo colonial, a lo largo de 300 años, nos legó a los mexicanos, ya que consideró que si bien en 1810 Miguel Hidalgo dio “el grito de insurrección” contra el régimen colonial, hubo muchos individuos —entre ellos curas y oficiales— que se oponían a ese nuevo estado de cosas, pues aseguraba que “en nada se parecía [el cambio alcanzado con la independencia] al orden establecido por la pauta virreinal” (Prieto, 1890:339).

miento de América/Celebraciones del Centenario, publicado en Guadalajara por el Colegio de Jalisco/INAH en 1991. La novela costumbrista sobre México que más fama le dio como escritor romántico de la época fue *Los bandidos de Río Frío*, la cual ha tenido desde principios del siglo XX múltiples ediciones y sigue siendo una lectura de amplia difusión entre el público en general.

³⁰ Antonio García Cubas fue innovador en el estudio y la difusión de la geografía y la cartografía en nuestro país. Publicó el *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana* (México, Antigua Imprenta y Litografía de Murguía, 1906); también se dio a la tarea de contribuir en la publicación de la amplia e importante obra titulada *Diccionario geográfico, histórico, biográfico de los Estados Unidos Mexicanos*, en cinco volúmenes (México, Antigua Imprenta de la Escalerilla, 1896).

Luego, al lograrse la consumación de la independencia en 1821 con el cumplimiento del Plan de Iguala de Agustín de Iturbide —decía Prieto—, éste representaba el triunfo de “las clases populares” en “contra de los privilegios” establecidos por el pasado colonial. A la vez, el país desde ese momento enfrentaba la presencia de los intereses de “las clases privilegiadas, elemento vital de la Colonia” (aristócratas, clero y militares), las cuales rechazaban el cumplimiento de la independencia y generaban diferencias políticas en el seno de la clase política. Esta problemática —en opinión de Prieto— continuó durante el gobierno de Agustín de Iturbide (1821-1823), ya que a pesar de que éste fue apoyado por importantes militares, como Nicolás Bravo y Anastasio Bustamante, prevaleció durante esta efímera administración la oposición política que acaudillaban los generales Vicente Guerrero, Guadalupe Victoria y Antonio López de Santa Anna (Prieto, 1890:339).

Al igual que García Cubas, el libro de Prieto refiere aspectos económicos y sociales suscitados en el país durante el siglo XIX. Señala cómo desde 1824 éste enfrentó problemas económicos serios, ya que “el desorden que guardaban las rentas en todos los ramos” impedía el progreso económico; se había resentido también el tráfico comercial (las importaciones) y otras actividades económicas (la minería). El estado de las rentas públicas era preocupante, pues hacia 1823 hubo que solicitar empréstitos con el extranjero (Inglaterra), además de que proliferaron “escandalosos negocios de agio que han llegado a situaciones inverosímiles”.³¹

Paradójicamente, ante las dificultades económicas que vivió México durante gran parte del siglo XIX, Prieto alabó las ventajas políticas que la doctrina liberal había ejercido sobre el México republicano. Señaló cómo, a partir de entonces, la vida política del país adoptó los principios “democráticos e igualitarios” marcados por el código revolucionario burgués de la época. En México esta influencia se reflejó en la “confraternidad y alianza” celebrada entre las entidades de la federación mexicana, las que de acuerdo con los preceptos marcados por la Constitución de 1824 pudieron gozar de “la libertad administrativa en su régimen interior”, como en el derecho para luchar contra los “hábitos y conveniencias de las clases privilegiadas”, para alcanzar una “buena marcha de la sociedad” (Prieto, 1890:350-351).

³¹ El gobierno mexicano, en febrero de 1824, contrató en Londres con la Casa de Goldschmidt un préstamo de 3 200 000 libras esterlinas (Prieto, 1890:347-349).

Estos cambios también se vieron reflejados en el campo cultural, pues Prieto destacó la importancia que para el progreso de una sociedad tiene la educación. Por ende, apoyó el programa de reformas liberales dado en 1833 por José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías, quienes entre las diversas reformas planteadas pretendían transformar en “laica” la instrucción pública.³² Dicha medida fue avalada por Prieto, quien con justa razón consideraba que “sin un plan de educación y atención a la enseñanza”, ningún país podía salir adelante, ya que ambas “desarrollan las facultades del hombre, pues la primera se dirige más por el alma, y la segunda por la imaginación y el entendimiento” (Prieto, 1997, XXVII: 59). Finalmente, señalaba cómo la educación forma, además, el carácter y las costumbres de los individuos, contribuyendo con ello a las funciones naturales que tienen los padres de familia y el Estado (Prieto, 1997, XXVII:59).

REFLEXIONES FINALES

Los textos escolares sobre la historia de México que hemos expuesto en este ensayo, a saber: el de Roa Bárcena, el de Manuel Payno, el de Antonio García Cubas y el de Guillermo Prieto, representan una muestra de la llamada “historia patria de México”, historia que va unida a la formación del Estado nacional a lo largo del siglo XIX; obras que fueron escritas hacia la segunda mitad de ese siglo, pero que reflejan la experiencia de sus autores sobre el desenvolvimiento de la vida nacional durante el primer cuarto de vida independiente, cuya complejidad refiere el proceso de transición del régimen colonial hacia la construcción del nuevo ser nacional de México, problemática que está presente en la narración histórica de dichos manuales que, si bien fueron escritos con el método catequístico (el de Roa Bárcena y Payno), pretenden, sin embargo, ofrecer a los alumnos los cambios más significativos que tuvo la historia de México desde el impacto que sobre el mundo indígena tuvo la conquista española, hasta la etapa del modernismo económico y pacificación social alcanzado durante el régimen de Díaz.

³² En esta propuesta, Valentín Gómez Farías, quien fungía como jefe del poder ejecutivo en ausencia del presidente Santa Anna, se dio a la tarea de reorganizar la enseñanza dentro de un plan general que abarcaba desde la primaria hasta los colegios de estudios mayores. Decreto dado por bando del 21 de octubre de 1833, el que contiene la circular de la Primera Secretaría de Estado (del día 19) que incluye dicha disposición. Véase Gómez Farías (1981:135-136).

De igual manera, en estos textos escolares se distingue la importancia que la Historia tiene como disciplina de estudio y profesionalización de la materia, ya que son obras escritas con la finalidad de ofrecer a los estudiantes la comprensión del pasado histórico en una doble dimensión: primero, para que los niños tengan un primer acercamiento al conocimiento de su historia nacional, aprendizaje que en segundo término es de utilidad para que los hombres aprendan del pasado para prevenir errores en el futuro. Así, durante aquella época prevaleció el sentido de *magistra vitae* de la historia, el cual se distingue no sólo en los libros escolares aquí tratados, sino también en los textos históricos de otros autores nacionales de la época.

MEMORIAS EN PAPEL. LA HISTORIA COMO DISCIPLINA EN EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA PRIMARIA, 1867-1940

*Luz Elena Galván Lafarga**

En este texto pretendemos mostrar cómo se ha construido la memoria de la nación mexicana y la forma en que se ha puesto sobre el papel. Esta construcción consiste en un proceso creativo que se inicia desde 1810 con el movimiento de independencia, y que poco a poco se va afirmando, a partir de 1821, cuando empieza a constituirse una nación:¹ México; sin embargo, había que formar a los nuevos ciudadanos, a quienes era necesario darles una identidad. La conciencia nacional, como parte de la invención histórica que necesitan todas las naciones, se va conformando a través del tiempo mediante el rescate de la memoria de ciertos acontecimientos importantes, los cuales se plasman en lo que serán los diversos libros escolares.

Al respecto, Agustín Escolano comenta que el libro escolar “constituye hoy una fuente de primera línea en la configuración de la nueva historiografía de la educación” (2001:3). Con base en esta idea, los libros de historia serán las fuentes principales en este ensayo, la mayoría de ellos utilizados en las escuelas primarias mexicanas entre 1867 y 1940, libros en donde se guarda la memoria del imaginario colectivo de una nación. Asimismo, se complementará con información de diversos archivos, tanto estatales como del Archivo

* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

¹ De acuerdo con el *Pequeño Larousse Ilustrado*, por nación se entiende una “sociedad natural de hombres a los que la unidad de territorio, origen, historia, lengua y cultura, inclina a la comunidad de vida y crea la conciencia de un destino común” (1980:712). Un sinónimo de nación es “patria”, a la que se define como un “conjunto de personas que están asociadas entre sí de corazón y voluntad en una nación” (1980:777). La historia de un país, en nuestro caso la historia de México, se define como el “relato de acontecimientos particulares dignos de memoria” (1980:545).

Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), en donde se encuentran los inventarios escolares que nos ofrecen diversas pistas sobre la circulación de estos libros.

Lo que me he propuesto es encontrar el momento en que se inicia la enseñanza de la historia en las escuelas primarias como una disciplina integrada al currículo escolar. Por ello, las preguntas que estructuran esta investigación son: ¿qué es lo que se ha escrito sobre este tema?, ¿cuándo aparece, en el currículo de la escuela primaria, la asignatura de historia?, ¿dónde y cómo se enseñaba la historia?, ¿quiénes eran los autores y cuáles eran las editoriales de los libros de historia?, ¿cuáles han sido las continuidades, cambios o rupturas que han sufrido los contenidos de estos libros de historia?, ¿se enseñaba la historia de manera no formal?, ¿cuál era la circulación y recepción de algunos libros de historia? y ¿qué nos comunican las imágenes de algunos de estos libros de historia?

UN PRIMER BALANCE HISTORIOGRÁFICO

Una de las primeras investigaciones que se centraron en el estudio de los libros para la enseñanza de la historia fue la que realizó Josefina Vázquez (1970). Su análisis comienza con el México independiente en 1821 y termina en el año de 1960; se centra en los debates sobre la enseñanza de la historia que surgieron con el nacimiento de la nación mexicana y con la necesidad de impulsar el amor a la patria.

Una década más tarde, Alejandro Tortolero (1983) hacía un análisis de cómo en la escuela no sólo se formaba al hombre sino también al ciudadano, por medio de la construcción de una conciencia patriótica. En esa misma década salió a la luz el artículo de Enrique Plascencia (1995), quien centró su análisis en los Niños Héroes y su aparición en los libros de texto. El interés por el análisis de estos libros también lo encontramos en el seminario que en 1996 organizara Gabriela Ossenbach sobre los manuales escolares en América Latina, cuyos resultados fueron publicados más adelante. Entre los artículos que forman este libro se encuentra el de Luz Elena Galván (2001), quien realizó un análisis del libro de cuarto grado de primaria que estaba vigente en el ciclo escolar 1995-1996. En ese mismo año, se llevó a cabo en Granada un congreso cuya principal temática era el currículo escolar. Entre los trabajos que ahí se presentaron se pueden mencionar el de Luz Elena Galván (1996), relacionado con los libros de texto de historia que se elaboraron

entre 1992 y 1996, así como el de Mireya Lamonedada (1996), quien realizó un análisis sobre la presencia de España en algunos de los libros de historia.

Asimismo, un congreso orientado hacia la construcción del imaginario nacional y la enseñanza de la historia organizado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), reunió a varios estudiosos de esta temática en 1997. Un año más tarde se publicaba el libro con los resultados de dicho evento. En él se encuentran los artículos de Luz Elena Galván (1998) y Josefina Mac Gregor (1998), relacionados con el análisis de diversos libros de historia. Dentro de la historia regional también nos encontramos con interesantes estudios, tal es el caso de Lucía Martínez Moctezuma (1999) quien se centró en el Estado de México durante el Porfiriato.

Otra reunión académica, la de la ISCHE, convocó a varios de los interesados en el estudio de los manuales escolares. Fue así como en septiembre de 2000 se daban cita en Alcalá de Henares para presentar diversos análisis en torno a esta temática. Entre los asistentes, varios mexicanos presentaron sus resultados, los cuales fueron publicados en un libro de reciente aparición. En él se encuentran los artículos de Rosalía Menéndez (2004), Mireya Lamonedada (2004) y Luz Elena Galván (2004a), relacionados con el análisis sobre los libros de historia en diferentes tiempos, así como el de Lucía Martínez Moctezuma, quien analiza algunos de los autores de libros escolares (2004).

En un libro coordinado por Lucía Martínez Moctezuma (2001) encontramos dos artículos, uno escrito por la propia coordinadora, en donde compara un libro de historia publicado durante el Porfiriato en México con otro que había sido escrito en Francia en la misma época. El segundo es el de Carmen Castañeda, quien se centra en los libros que se utilizaban para la enseñanza de la lectura en Guadalajara a principios del siglo XIX (2001). Asimismo, en el último libro coordinado por Luz Elena Galván se encuentran dos artículos relacionados con los libros escolares: el de Rosalía Menéndez (2006), quien realiza un recorrido por la enseñanza de la historia y sus libros en el siglo XIX; el otro, escrito por María Guadalupe Mendoza (2006), se centra en los libros de texto que, para la enseñanza de la historia, se utilizan en la escuela secundaria.

Diversos congresos, tanto nacionales como internacionales, han permitido el diálogo sobre esta temática con colegas de otras instituciones. En estos casos las ponencias han quedado como testigos de la presencia de las investigadoras y los investigadores en estas reuniones; en algunas ocasiones forman parte de las memorias. Entre

los congresos internacionales se encuentra la ponencia de Luz Elena Galván (2002), en la que hace un análisis sobre las imágenes en los libros de historia, y la de Lucía Martínez Moctezuma (2000), quien se centra en el análisis de la influencia del modelo francés en los libros que se publicaban en México. En cuanto a los nacionales, se pueden mencionar la ponencia de Lucía Martínez Moctezuma, quien se enfocó en dos profesores de historia, y la de Mireya Lamonedada (2001), quien realizó un análisis sobre la forma como se aborda la historia en algunos libros de texto. Un esfuerzo colectivo que contó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), permitió la publicación de un *Diccionario de historia de la educación* a manera de libro electrónico (2002). En él se encuentran diversos artículos, dos de ellos escritos por las autoras antes mencionadas y que se relacionan con el análisis de los libros escolares.

Una visión más amplia sobre los avances que la historiografía de la educación ha tenido en cuanto al análisis de los libros escolares, en general, se encuentra en el último estado de conocimiento publicado por el Comie, en especial en el artículo escrito por Lucía Martínez Moctezuma e Irma Leticia Moreno Gutiérrez, relacionado con la historia de la cultura escrita (2003).

LA MATERIA DE HISTORIA EN EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Se ha mencionado que en “1857 parece haberse ya impuesto la enseñanza de la historia”, según lo afirmaba Miguel Lerdo de Tejada, al comentar que:

La juventud aprende no ya únicamente a leer, escribir y contar, sino que adquiere algunas nociones de ortología, prosodia, ideología, lógica, matemática, teneduría de libros, geografía, historia, idiomas, dibujo y música (Vázquez, 1970:43).

Sin embargo, de acuerdo con mi búsqueda, no fue hasta 1867 cuando en el currículo de primaria, tanto para niños como para niñas, aparece la asignatura de “Rudimentos de historia y geografía especialmente de México” (Meneses, 1983:170-171). Así, la fecha del inicio del análisis será la de 1867.

En 1878, en la secundaria de niñas, entre el segundo y el sexto años se enseñaba desde historia de México y antigua e historia romana, hasta historia contemporánea. Asimismo, en 1879, en la pri-

maria para niños se impartían diversas asignaturas de historia de acuerdo con el año escolar. Así, en el primer año se enseñaba historia de la América; en segundo, historia de México, y en tercero, compendio de historia general y nociones de cronología (Meneses, 1983:274-279). Así, poco a poco, la enseñanza de la historia se empezaba a imponer. Esto nos lleva a la pregunta: ¿dónde y cómo se enseñaba la historia?

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS POR MEDIO DE LOS LIBROS DE TEXTO

A partir de 1867, la historia la enseñaban maestros y maestras utilizando libros escritos por diversos intelectuales preocupados por realizar libros escolares mexicanos.

El estudio de un periodo largo permite encontrar rupturas y continuidades, de aquí la necesidad de incursionar en los años que van de 1867 a 1940. Un primer acercamiento por décadas a los libros escritos por autores mexicanos me mostró que en la década de 1870 se publicaron siete, en la década de 1880 encontré nueve, en la década de 1890 el número aumentó a 16; en la década de 1900 el número bajó a 10; durante la revolución pocos fueron los libros que se escribieron, por lo que hasta ahora sólo he encontrado siete; en la década de 1920 el número aumentó a 11 y, finalmente, de 1930 a 1940 encontré 14 libros. El tema de la mayor parte era el de la historia de México, sin embargo, también existen algunos de historia universal.

ALGUNOS AUTORES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA: CAMBIOS Y CONTINUIDADES, 1870-1889

Se mencionan algunos de los autores de libros de texto de historia que se destacaron en las dos décadas anteriores a los congresos nacionales de Instrucción Pública: 1889-1890 y 1890-1891.

Para la década de 1870 tenemos a Manuel Payno (1870), Felipe Buenrostro (1877) y José Rosas (1877), quienes coincidían en escribir "compendios" de historia de México. Eran intelectuales que combinaban la poesía, la literatura, la novela y el periodismo, e incluso, como en el caso de Buenrostro, también practicaban la medicina. Cabe mencionar que el poeta José Rosas escribió su libro en verso. En cuanto a Payno, redactó su libro para que fuera utilizado en las escuelas de toda la República y no sólo para el Dis-

trito Federal y los territorios, como de hecho se acostumbraba en aquella época.

Nos encontramos con libros en donde todavía no aparece la “patria” como un elemento que aglutine a un grupo de ciudadanos, sino que por el contrario, los tres se refieren a la “historia de México”. Se trata de una historia lineal, una historia de batallas, fechas, anécdotas, en donde los héroes empiezan a delinearse de manera superficial.

La imprenta de Francisco Díaz de León fue la que imprimió en 1870, 1876 y 1882, el libro de Payno. En cuanto al de Buenrostro, fue la Tipografía Literaria la encargada de imprimirlo en 1877, y en el caso de José Rosas, fue su propia imprenta la que lo publicó, también en 1877, al iniciarse el Porfiriato. Los tres se preocupaban por la instrucción de la infancia mexicana, por lo que no sólo escribían manuales escolares, sino que también participaban en la prensa infantil; Payno como colaborador; Buenrostro y Rosas como directores de dos publicaciones: *La Niñez Ilustrada* y *La Edad Feliz*, respectivamente.

Algo más que resalta en la década de 1870 es que, de los siete libros encontrados, sólo dos llevan el título de *Catecismo de historia...*, uno publicado en Guadalajara, Jalisco, y el otro, en Veracruz. Sin embargo, a pesar de que en los títulos no llevaban esta connotación, algunos de ellos seguían utilizando este método. Tal era el caso del libro de Payno, el cual no se planteaba desde el principio como un “catecismo”, es decir, como un sistema de preguntas y respuestas, sino que se estructuraba por medio de diversos temas. No obstante, estos temas los desarrollaba en lecciones por medio de preguntas y respuestas. No fue sino hasta la siguiente década cuando este sistema quedó rebasado por las nuevas metodologías pedagógicas.

En cuanto a la década de 1880, destacan dos libros escritos por el abogado Justo Sierra, quien siempre se preocupó por la instrucción de los mexicanos. En uno se refiere a la historia de la Antigüedad, y en el otro, a la historia general. En el primero inicia con los egipcios y termina con los romanos y, en el segundo, parte de los griegos y llega hasta la “edad contemporánea”; el desarrollo en ambos es por medio de diversos temas y, al final de cada uno, incluye un cuestionario; la metodología cambia al no enseñarse a manera de “catecismo”.² El primero lo escribió al iniciarse la década

² Lo que distinguía a los “catecismos” era su estructura con base en preguntas y respuestas que la alumna o el alumno tenía que memorizar. Al

de 1880, y el segundo coincide con el inicio de los congresos de Instrucción Pública en 1889. Este segundo libro tuvo cinco reediciones, la primera en 1899 por la librería de las escuelas de Jesús Urías, la segunda en 1902, por la Librería Charles Bouret, y las últimas tres en 1905, 1913 y 1919, todas ellas por la Librería de la Viuda de Charles Bouret. Así, aun cuando sabemos que a pesar de que un libro haya tenido varias reediciones no significa, necesariamente, que sea un “éxito editorial”, éstas nos hablan de la necesidad que había en nuestro país de contar con libros que no sólo enseñaran la historia de México, sino también la historia universal. De hecho, no hay que olvidar que Rébsamen, desde 1891, proponía la enseñanza gradual de la historia, por lo que en el sexto año se sustituiría la historia nacional por la historia general (Martínez Moctezuma, 2002).

Durante estas dos décadas no hubo una editorial que publicara la mayor parte de los libros escolares revisados, ya que sólo dos de ellos fueron publicados por la Imprenta de Aguilar e Hijos, en la década de 1880. De los 16 libros encontrados para las décadas de 1870 y 1880, cinco no fueron editados en la ciudad de México: dos son de Guadalajara, uno por la Tipografía de Sinforoso Banda y otro por la de Luis Pérez Verdía; otros en Veracruz por la Librería “La Ilustración”; en San Luis Potosí por la Imprenta de Faustino Leija, y en Durango por la Tipografía Guadalupana. Cabe mencionar que, de los textos de estas dos décadas, sólo en el último se mencionaba que el autor era miembro de la “Sociedad de Propaganda Católica”, en todos los demás no se hace ninguna mención sobre su filiación religiosa o política.

LOS CONGRESOS NACIONALES DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA
Y LOS AUTORES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA.
CAMBIOS Y CONTINUIDADES: 1890-1919

La década de 1890 incluye tanto el primer Congreso Nacional de Instrucción, realizado entre 1889 y 1890, como el segundo, 1890-1891. El objetivo del primero era la uniformidad en la enseñanza para lograr la unión de todos los mexicanos. Se explicaba que la principal materia para lograrlo era la de historia. De hecho, se trataba de la formación del nuevo ciudadano, capaz de lograr el progreso de la nación y, en caso necesario, capaz de defenderla. En el

desaparecer esta estructura y aparecer los grandes temas como parte de la nueva estructura, los libros dejan de ser “catecismos”.

segundo, se sugería que la historia “despertara” sentimientos y moviera voluntades (SEP, 1975).

Algo importante que se distingue en los libros de la década de 1890 a 1900 es que en varios se justifica su publicación. En la obra de Manuel Brioso y Candían (1892), editada en Oaxaca, se decía que había sido “arreglada según las indicaciones del señor don Enrique Rébsamen”; en la de Teodoro Bandala (1892), “siguiendo el orden marcado en el programa oficial para las escuelas del DF y territorios”; en la de Leopoldo Batres (1893), “obra aprobada como texto por el Consejo Superior de Instrucción del DF”; en la de Rafael Aguirre Cinta (1897), “obra declarada de texto para las escuelas oficiales del DF y territorios”; en la de José A. Reyes (1897), “escrita conforme al programa de la vigente ley de instrucción”; en la de Andrés Oscoy (1900), “arreglada conforme al programa de la ley de instrucción obligatoria vigente”; entre otras más. Esto nos habla de un nuevo periodo en donde existía una reglamentación a la que se deberían de sujetar los autores. Aun cuando anteriormente era la Compañía Lancasteriana la que declaraba si un libro era apto para que fuera usado en sus escuelas, a partir de 1890 nos encontramos con el Consejo Superior del Distrito Federal, así como con un programa oficial e, incluso, con una ley de instrucción obligatoria. Varias de estas leyendas tan sólo se referían al Distrito Federal y territorios, sin embargo, hacia 1907 en la obra de Aguirre Cinta se mencionaban los estados de Jalisco, México y Tabasco, lo que nos habla del inicio de esta unificación por la que pugnaba el primer congreso de instrucción.

Entre los autores que destacan en la década de 1890 se pueden mencionar a Justo Sierra, al poeta y periodista Guillermo Prieto, al abogado y educador Ramón Manterola, al abogado y literato Manuel Brioso y Candiani, al arqueólogo Leopoldo Batres, al ingeniero e historiador Manuel Rivera Cambas, al geógrafo y literato Antonio García Cubas y al abogado y educador Rafael Aguirre Cinta. Aparecen, aquí, los primeros maestros.

Para la década de 1900 se pueden mencionar al educador Andrés Oscoy, al médico, profesor e historiador Nicolás León, al poeta y periodista Javier Santa María, al profesor Gregorio Torres Quintero y al escritor, periodista e historiador Carlos Pereyra. Cabe destacar que la historia también era utilizada para enseñar a leer, como sucedía con el libro de Andrés Ortega,³ de 1907, quien editó y pu-

³ Andrés Ortega era miembro honorario de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (información obtenida de su libro *Cantos patrióticos*, de 1907).

blicó los *Cantos patrióticos* para las “clases de lectura y recitación en las escuelas primarias de la República”, tal como se anota en el propio libro.

En la década de 1910 nos encontramos de nuevo con Gregorio Torres Quintero y Carlos Pereyra, al lado del profesor José María Bonilla y del historiador y periodista Jesús Galindo y Villa.

En cuanto a las editoriales, destaca la Librería de la Viuda de Charles Bouret, la cual publicó 11 de los 33 libros que aparecen en estas tres décadas; le siguen la de Herrero Hermanos Sucesores y la Antigua Imprenta de Eduardo Murguía, con cuatro publicaciones cada una. En cuanto a los lugares de edición, 31 fueron editados en la ciudad de México, uno en Oaxaca y otro en Monterrey. Cabe mencionar que un término que empieza a aparecer en estas tres décadas es el de “patria”, el cual se encuentra en 13 de los títulos o subtítulos de los 33 libros revisados.

PAPÁ, CUÉNTAME UNA HISTORIA

En la misma década en que se editan los libros de Payno (1870), Buenrostro (1877) y Rosas (1877), y antes de que se editaran los libros de Sierra (1880, 1889, 1894, 1897), Rivera Cambas (1893), García Cubas (1893) y Gregorio Torres Quintero (1903), entre otros más, nos encontramos con la enseñanza de la historia en el entorno doméstico, no formal, por medio de la prensa infantil que los padres leían en voz alta a sus hijos e hijas. En ella existen diversos discursos.⁴

En *El Correo de los Niños* se divulgaban artículos relacionados con la grandeza de las pirámides de Teotihuacan, o bien con Benito Juárez y con la Batalla del 5 de Mayo. Se exhortaba a los niños a seguir el ejemplo de los héroes. Se trataba de un discurso construido desde el imaginario de una nación a la que había que salvar. Todos estos relatos se encaminaban a fortalecer la nación mexicana que los intelectuales que participaban en esta prensa estaban ayudando a construir.

En *La Edad Feliz* las lecciones de historia se iniciaban con la peregrinación de los aztecas y la fundación de Tenochtitlan, todas ellas relatadas a manera de cuentos. El panorama que se ofrecía a

⁴ Para tener un panorama más amplio de la prensa infantil, véase el artículo de Luz Elena Galván (2004b).

niñas y niños era muy amplio, ya que no sólo se referían a México, sino también a diversos países de América Latina, lo cual era algo novedoso.

En *El Obrero del Porvenir* el discurso de las lecciones de historia se estructuraban desde la idea del amor a la patria. Algunas de ellas se relacionaban con los antiguos mexicanos, con la conquista de México, o bien con algunos personajes como Hernán Cortés, Miguel Hidalgo, Agustín de Iturbide e Ignacio Zaragoza. Sobre Hidalgo se comentaba que era él quien había “fulminado al tirano español” (edición del 10 de septiembre de 1870). En cuanto a la historia universal, se hablaba de la vida cotidiana de espartanos, griegos y egipcios, lo cual representaba una forma diferente de enseñar historia, ya que no sólo se preocupaban por las fechas, sino también por el arte, la religión, los alimentos y las formas de vestir de estos pueblos.

En *La Enseñanza* se editaban lecciones de historia universal. Se escribía sobre la India, Egipto y Grecia: su pasado, su geografía, sus bellas artes, religiones y culturas. La historia no se enseñaba de forma aislada, sino junto con la geografía, el arte y la literatura.

En *La Niñez Ilustrada* el relato histórico se construía a partir de una supuesta conversación entre dos hermanos. El hermano mayor le contaba a su hermana, quien no asistía a la escuela, lo que él había aprendido. Se iniciaba un diálogo a partir de la explicación del sitio de Querétaro, que había concluido con el fusilamiento de Maximiliano seis años atrás. Se insistía en que para comprender bien la historia había que conocer la geografía y la cronología. Asimismo, se ofrecían lecciones de historia universal, leídas en voz alta por el “Tío Perico”, lecciones sobre India, África, Mauritania y Cartago que ambos niños escuchaban asombrados. Uno de sus editores, Felipe Buenrostro, comentaba que “la historia antigua puede producir reflexiones útiles para el presente y el porvenir” (1877:5).⁵

En el libro de Torres Quintero (1903),⁶ diversas lecciones explican lo que fue el imperio de Maximiliano hasta su fusilamiento; así, las lecciones de historia difundidas a través de esta prensa se adelantaron a las que más tarde brindarían los libros escolares.

⁵ La ficha completa del libro se encuentra en la bibliografía general, al final del libro.

⁶ La información sobre la primera edición de *La patria mexicana* en 1903, la obtuve de la doctora María de los Ángeles Rodríguez, quien en la Universidad de Colima está corrigiendo y aumentando la edición de 1955 de las obras de Torres Quintero.

Posteriormente nos encontramos con una colección de 85 pequeños folletos realizados por Heriberto Frías⁷ en 1900, la cual se inicia con el descubrimiento de América y termina con la batalla del 5 de mayo de 1862. Su análisis queda pendiente para otro artículo (Frías, 1900).

LA CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,
LA EDUCACIÓN SOCIALISTA Y LOS AUTORES
DE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA.
CAMBIOS Y CONTINUIDADES: 1920-1940

Al concluir el periodo revolucionario e iniciarse la pacificación del país se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), al frente de la que se puso José Vasconcelos, quien se proponía crear sentimientos e intereses comunes para poder formar una “verdadera nacionalidad”. Por ello, al plantear la actividad de sus “misioneros” pensaba en que ellos deberían incitar a la “acción social y a la colaboración en la obra patriótica” (Vasconcelos, 1938:141). Estos maestros deberían “despertar en los campesinos sentimientos de admiración por los héroes y enseñarles nuestro pasado glorioso”.⁸

Dentro de estas ideas, se editaron nuevos libros de texto de historia. Entre los autores de los 11 libros que se utilizaban en 1920, destacan los dos del educador y filósofo poblano Longinos Cadena, los dos realizados por el abogado y periodista zacatecano Alfonso Toro, los que fueron escritos por el maestro y abogado veracruzano Guillermo A. Sherwell y el del maestro michoacano Jesús Romero Flores. En los títulos de sus libros coinciden Cadena, Toro y Sherwell en el término de “historia patria” en el caso de los dos primeros, y en el caso del tercero es el mismo término pero escrito con mayúsculas. Asimismo, Toro coincide con Romero Flores en el término de civilización en México, o mexicana.

Para 1930, el número de libros de texto de historia aumenta a 14, y entre sus autores se pueden mencionar nuevamente dos libros de Alfonso Toro, dos más del abogado guanajuatense Alfonso Teja Zabre, los tres del historiador guanajuatense Luis Chávez Orozco y el del maestro veracruzano Jorge de Castro. Encontramos coin-

⁷ Heriberto Frías (1870-1925) nació en Querétaro, fue periodista y novelista. Su novela más conocida es *Tomochic*, publicada por entregas en el periódico liberal *El Demócrata*, entre 1893 y 1895 (*Diccionario Porrúa*, 1995: 1336-1337).

⁸ AHSEP, ref. 12-9, exp. 395, 1925.

cidencias en los títulos de los libros de Toro, Teja Zabre y dos de los de Chávez Orozco en cuanto al término de “Historia de México”; por otro lado, el tercer libro de Chávez Orozco coincide con el de Castro en el término de “Historia Patria”, escrito con mayúsculas.

Sobre esta última década, Mary Kay Vaughan comenta que debido a la “incapacidad de la SEP para cumplir sus metas de publicación”, se dio permiso para que los maestros utilizaran “con juicio crítico” los textos de Torres Quintero y Cadena (1997:97-98). Durante estas dos décadas, las principales editoriales fueron la de la Sociedad de Editores y Librería Franco-Americana (SELFA), que publicó cinco textos; las editoriales Patria y Botas, tres libros, y dos más fueron publicados por las editoriales Aguilar, Herrero, la SEP y Águilas. De todos ellos, sólo uno se editó en la ciudad de Guadalajara. En cuanto al término “patria”, éste se encuentra en ocho de los 24 libros revisados.

UNA MIRADA A LA CIRCULACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

Es importante estar enterados de si estos libros eran utilizados en las escuelas; aunque esta investigación no es fácil de realizar, la búsqueda en algunos archivos nos brindan pistas para encontrarlos. Así, en San Juan del Río, Querétaro, se habla de que entre 1871 y 1876 se utilizaba el libro de Payno, *Compendio de Historia de México*, para la enseñanza de la historia. El de Sierra (1897), *Segundo año de historia patria*, fue utilizado durante el Porfiriato en escuelas de la ciudad de México, de Querétaro y del Estado de México (Menéndez, 2004:97; Martínez, 2002).⁹ Asimismo, lo encontramos en escuelas rurales de Chiapas en 1926 y en 1939.¹⁰

El de Torres Quintero (1903), *La patria mexicana*, se utilizó en las décadas de 1910 a 1930, tanto en escuelas de Querétaro como de la ciudad de México y Durango, así como en el Distrito Federal en 1929 y en escuelas rurales de Jalisco en 1959 (Vaughan, 1997:98).¹¹ El de Cadena (1920), *Elementos de historia general y de historia patria*, se utilizó en las décadas de 1920 y 1930 en escuelas de la ciudad de México, en Jalisco, Estado de México y Durango, y en 1931 en la “Casa del Estudiante Indígena” en el Distrito Federal. En 1929,

⁹ AMSJR, cajas 55 a 60, años 1900-1905.

¹⁰ AHSEP, caja 45, 1926, y caja 41, 1939, Chiapas.

¹¹ AMSJR, Presidencia, 1912-1916; AHED, exps. 161 y 162, años 1931-1936, sección 44.2; AHSEP, caja 35, 1929, D.F., caja 61, 1959, Jalisco.

la SEP lo recomendó como texto para las “escuelas primarias federales” (Vaughan, 1997:98).¹²

El libro de Teja Zabre, *Breve historia de México*, fue “adoptado como libro de lectura en las escuelas rurales” (Teja Zabre, 1933:3), después de haber sido recomendado por la SEP, debido a los dictámenes favorables que había recibido del Consejo de Educación Primaria, del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal y del Instituto de Orientación Socialista. De hecho, no se imponía como “norma rígida y exclusiva” la utilización de un determinado libro, sino que se pensaba que serviría como “guía para el maestro”.¹³ Así, fue utilizado en escuelas rurales de Chiapas desde 1933 hasta 1940.¹⁴ También en las escuelas rurales de Jalisco en 1938 y 1959, en las de Oaxaca en 1938 y en las del Distrito Federal en 1935.¹⁵

En el Archivo Histórico de la SEP hay una carta que enviaba Rafael Ramírez, como jefe del Departamento de Escuelas Rurales, al secretario del ramo, recomendándole el “texto de Historia Patria que ha escrito para las escuelas primarias el Lic. Alfonso Teja Zabre”. Comenta que este libro expresa con “claridad y sencillez el progreso social del país, desde los tiempos más remotos hasta la Reforma”, por lo que sugería que se imprimieran 15 mil libros para repartirlos en escuelas rurales.¹⁶

En las escuelas de la ciudad de México, en 1935, se utilizaban libros de Luis Chávez Orozco (1934), *Historia de México*; de Alfonso Toro (1926), *Compendio de historia de México*; de Longinos Cadena (1920 y 1937), *Elementos de historia general y de historia patria*, y el de Castro Cancio, *Historia patria* (sólo he encontrado la segunda edición de 1939),¹⁷ del cual Vaughan comenta que representaba el “esfuerzo más coherente de interpretación marxista” (1997:97).

Esta misma autora afirma que, en la década de 1920, en las escuelas del Distrito Federal se utilizaban los libros de Sierra, *Historia Patria*, en su edición de la SEP de 1922; José María Bonilla, *La evolución del pueblo mexicano*, que encontré editado por primera vez en 1910, y el de Torres Quintero, *La patria mexicana*, editado por

¹² AHED, exps. 4 y 8, años de 1930 a 1938; AHSEP, caja 6, 1931, D.F., caja 35, 1929, D.F.

¹³ AHSEP, caja 12, año de 1935, México, D.F.

¹⁴ AHSEP, cajas 27, 36, 38, 46, 53, correspondientes a los años de 1933 a 1940, Chiapas.

¹⁵ AHSEP, los siguientes documentos: caja 40, 1938 y caja 61, 1959, Jalisco; caja 8, 1938, Oaxaca y caja 12, 1935, D.F.

¹⁶ AHSEP, caja 39, 1933, D.F. Hasta ahora no he encontrado el libro de *Historia Patria* de Teja Zabre.

¹⁷ AHSEP, caja 12, 1935, D.F.

primera vez en 1903. Esto nos muestra que los libros que se utilizaban habían sido escritos en décadas anteriores, ya que Vaughan no menciona ninguno de los 10 que se editaron en esa década (1997:98).

ANÁLISIS DE IMÁGENES Y LENGUAJE
EN CUATRO LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

Los parámetros con los que se analizan estas imágenes se basan, por un lado, en el libro de Peter Burke, quien señala, entre muchos otros aspectos, que “las imágenes que se analizan en los textos dan nuevas respuestas” (2001:12), lo cual ha sido uno de mis principales objetivos para no volver a repetir lo que ya todos sabemos sobre estas imágenes, sino intentar ofrecer “nuevas respuestas”. Por otro lado, este mismo autor señala que para los análisis relacionados con el cuerpo, es indispensable el “testimonio de las imágenes” (2001:11), así como para el análisis de la “pintura de género” (2001: 143). Asimismo, el artículo de Tomás Pérez Vejo (2001), quien se centra, precisamente, en la llamada “pintura de historia”, es un importante parámetro para comprender la “pintura de historia laica”, como se verá en este análisis. Otro artículo es el de Agustín Escolano (2001), quien comenta que estos libros escolares, a través de sus ilustraciones, comunican “no sólo dogmas y mensajes ideológicos”, sino que también “conforman el imaginario de la sociedad” (2001:45).

Los cuatro libros son los siguientes: Justo Sierra, *Segundo año de historia patria* (primera edición en 1897, se analizará la de 1922); Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana* (primera edición en 1903, se analizará la de 1935); Longinos Cadena, *Elementos de historia general y de historia patria* (segunda edición en 1920, se analizará la de 1937), y Jorge de Castro Cancio (1939), *Historia patria* (primera edición en 1935, se analizará la de 1939).¹⁸ Se seleccionaron debido a que se utilizaron en algunas escuelas primarias. Su análisis permite conocer las continuidades y las rupturas que existieron en diferentes momentos. Para ello me centraré en un mismo tiempo histórico: el movimiento de independencia, representado en cuatro espacios. Se seleccionó el movimiento de independencia

¹⁸ Las referencias completas de estos libros se encuentran en la bibliografía general, al final del libro.

debido a que representa el acto fundacional de la nación mexicana, o sea, el momento en que México se funda como nación y deja de ser un virreinato dependiente de España.

Bien sabemos que las imágenes que encierran los libros de texto de historia tienen una función dentro del mismo, que es la de comunicar, la de transmitir ideas. De aquí la importancia de buscar cuáles son las ideas que cada uno de los libros analizados transmiten a sus lectores por medio de su propio lenguaje.

Las imágenes en los libros de texto de historia no son sólo un atractivo para que el alumno se acerque a su lectura, sino que forman parte de los procesos ideológico-culturales por medio de los cuales se construye la memoria de la nación mexicana. En los cuatro textos, las imágenes se identifican con lo que podemos clasificar como “el triunfo de la pintura de historia laica”, que surge en momentos diferentes en cada país, de acuerdo con los procesos de construcción nacional (Pérez Vejo, 2001:93). Su función es coadyuvar a que la nación desplace a la religión como fuente del mito y como base de la identidad del mexicano.

Los cuerpos

La mayoría de las imágenes en estos cuatro textos muestran cuerpos masculinos, por lo general erguidos, y sólo un cuerpo femenino, lo que nos muestra que estamos frente a la llamada “pintura de género” (Burke, 2001:143). Sus cuerpos están inmóviles y quietos, de hecho no hay desplazamiento hacia otras posturas corporales; de aquí la importancia del “testimonio” de estas imágenes (Burke, 2001:11). Por ello, llama la atención una pintura del libro de Torres Quintero en donde se lee: “El grito de independencia”, que nos habla de un Hidalgo combativo que guía a un grupo de hombres dispuestos a luchar, por lo que la imagen se desplace hacia otra postura corporal. En esta imagen, el pintor de historia le impone otra lectura por medio del lenguaje de signos, al darle movimiento a la cara y al cuerpo. Aquí, la pintura de historia es una narración, por lo que se reconstruye el “discurso ideológico” que subyace detrás de ella (Pérez Vejo, 2001:75, 91). En este caso la pintura nos comunica la idea de un Hidalgo que se ha puesto en marcha, se ha iniciado el movimiento de independencia y, a pesar de su edad, en esta representación muestra una gran fortaleza corporal. Así, las imágenes cumplen una doble función: la de atraer la atención del lector y la de transmitir determinadas ideas.



Hidalgo en movimiento, en el libro *La patria mexicana*, de Gregorio Torres Quintero, p. 165.

En los libros de Torres Quintero y Castro Cancio encontramos la misma imagen de Hidalgo de cuerpo entero, tal como lo imaginara Tiburcio Sánchez de la Barquera, quien fuera el pintor de historia en 1875 (Florescano, 2005:192).

La imagen de un héroe laico, Ignacio Allende, se encuentra en dos de los cuatro libros analizados, ya que en los de Sierra y de Cadena sólo se le menciona en el texto escrito. En el de Torres Quintero nos encontramos con el dorso de una pintura al óleo, cuyo original es de cuerpo entero, y fue realizada por Ramón Pérez en 1865. Esta representación visual de una parte de su cuerpo nos habla de un hombre joven, de un héroe diferente a Hidalgo, ya que no es un sacerdote sino un militar de carrera. Una imagen más pequeña la encontramos en el libro de Castro.

La imagen de un héroe del pueblo, el Pípila, joven minero cuyo cuerpo cambia de posición, se encuentra en dos de los cuatro libros analizados. En el de Torres Quintero se arrastra,¹⁹ por lo que se aprecia el movimiento de su cuerpo al sostenerse en sus rodillas y en una mano. Aquí las imágenes se separan, ya que en una se muestra al héroe y en otra al edificio. En el de Cadena, el Pípila

¹⁹ Comento que “se arrastra” debido a que en esta parte de su historia, Torres Quintero comenta que el Pípila “se puso una piedra ancha y plana sobre la espalda y, como una tortuga, se arrastró en dirección de la puerta de la Alhóndiga” (Torres Quintero, 1935:167).



Miguel Hidalgo, en el libro
La patria mexicana,
de Gregorio Torres Quintero,
p. 160.



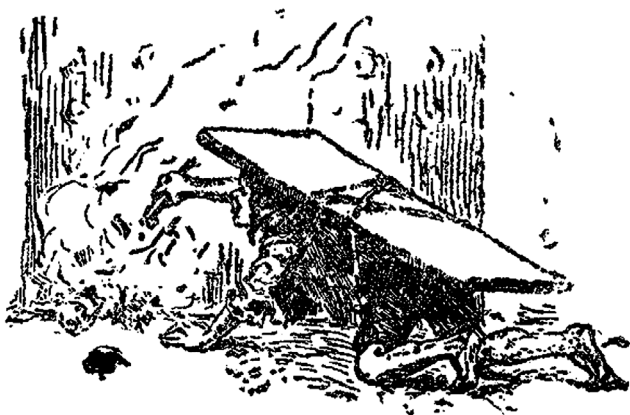
Miguel Hidalgo, en el libro
Historia patria,
de Justo Sierra, p. 73.



Ignacio Allende, en el libro *Historia patria*,
de Jorge Castro Cancio, p. 142.

se agacha, y su imagen se une a la del edificio. En ambos libros este héroe lleva una lápida amarrada a su espalda y una antorcha con la que prende fuego a la puerta de la Alhóndiga de Granaditas.

Al morir Hidalgo, otro sacerdote encabezó el movimiento: José María Morelos. Su imagen se representa de dos formas: tanto como un hombre mayor de complexión robusta y con arrugas que

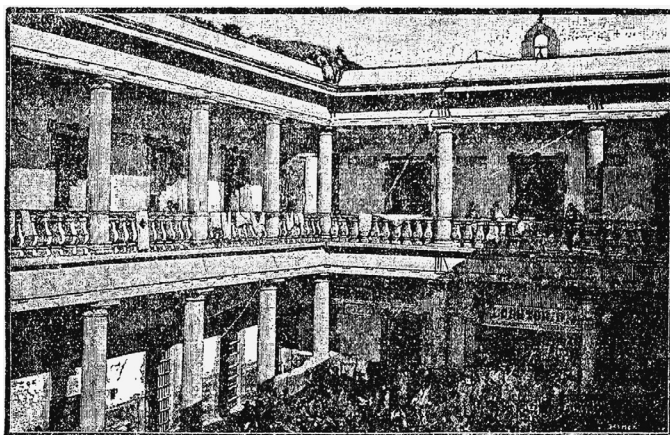


El Pípila, en el libro *La patria mexicana*, de Gregorio López Quintero, p. 167.

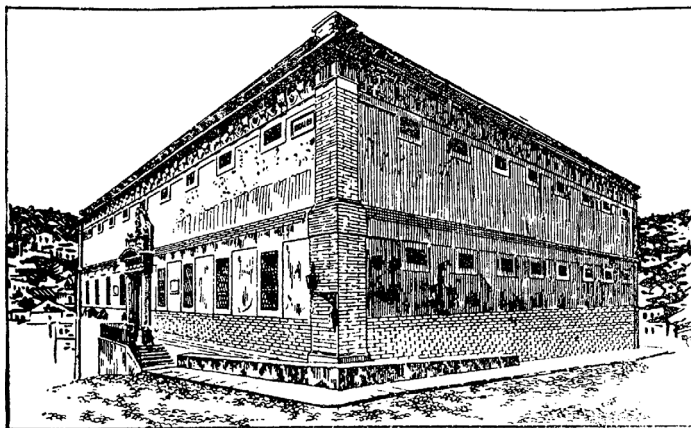


El Pípila y la alhóndiga, en el libro *Elemento de historia general y de historia patria*, de Longinos Cadena, p. 94.

nos hablan del paso de tiempo, que se pueden ver en el dibujo del libro de Sierra, o bien como en los de Cadena y Castro, en donde las pinturas nos muestran a un hombre joven en cuyo rostro todavía no hay arrugas. Considero que esta segunda imagen es la que



La alhóndiga de Granaditas, Guanajuato, en el libro *Historia patria*, de Jorge de Castro Cancio, p. 145.



El edificio de la alhóndiga de Granaditas, Guanajuato, en el libro *Historia patria*, de Justo Sierra, p. 74.

podría acercarse más a la realidad, ya que al integrarse a la guerra tenía 46 años, por lo que no concuerda con la representación de un hombre mayor. En el libro de Torres Quintero aparecen ambas imágenes, y en el de Castro, la imagen de Morelos le sirve de portada. Aquí aparece de cuerpo entero, representado como un hombre joven parado sobre la cima de un monte.



Morelos en su representación de un hombre joven,
en el libro *Elementos de historia general y de historia patria*,
de Longinos Cadena, p. 100.



Morelos en su representación de un hombre mayor,
en el libro *Historia patria*, de Justo Sierra, p. 78.



Morelos de cuerpo entero, en su representación de un hombre joven, en la portada del libro *Historia patria*, de Jorge Castro Cancio.

La única imagen femenina que aparece en estos cuatro libros es la de Josefa Ortiz de Domínguez. En el de Sierra el dibujo es grande, en los de Torres Quintero y Cadena la pintura es mediana, y en el de Castro es pequeña. Su representación es la misma, la de



Doña Josefa Ortiz de Domínguez, en el libro *Historia patria*, de Justo Sierra, p. 74.



Doña Josefa Ortiz de Domínguez, en el libro *Elementos de historia general y de historia patria*, de Longinos Cadena, p. 90.

una mujer de edad madura, con el cabello peinado hacia atrás a manera de “chongo”, que está de perfil. La pintura, es anónima, por lo que no podemos saber el nombre del pintor de historia que la imaginó y pintó de esta forma, la cual se reprodujo en diversos textos como parte del proceso de construcción de la memoria de nuestra nación.

Los gestos y actitudes

Otro elemento que aporta el análisis iconográfico es el relacionado con gestos y actitudes. Tanto en el libro de Sierra; como en el de Castro, el gesto de Hidalgo es muy serio; en el primero el dibujo nos muestra una mirada muy penetrante, en el segundo, la pintura nos deja ver una mirada triste. En el de Torres Quintero, en donde Hidalgo está en movimiento, su actitud es de valentía, ya que debe conducir a una muchedumbre hacia una guerra, por lo que levanta su brazo derecho empuñando una hoz. El gesto de su cara cambia, ahora está abriendo la boca para gritarles a quienes lo siguen, por lo que nos encontramos con el desplazamiento de la imagen hacia otras actitudes, y aun cuando van a pelear, en ningún momen-

to aparecen caballos ya que siempre van caminando. Al cruzar los ejes que nos permiten la lectura de una imagen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, nos encontramos con la primera figura que está en el centro del eje: la de Hidalgo, lo que nos indica que es él quien conduce a la muchedumbre, cuya actitud también es de valentía.

La actitud con la que el pintor de historia imaginó al Pípila es de valentía, al prenderle fuego a la alhóndiga.

La imagen que representa a Morelos en el libro de Castro es la de un hombre joven que tiene mucha fuerza, la cual también se relaciona con el discurso socialista del autor, quien imaginaba a Morelos como un hombre capaz de luchar por el pueblo oprimido.

En estos casos, la construcción de una cierta masculinidad está asegurada a partir de actitudes, gestos y mandatos vinculados con los papeles que les tocaba representar. La única imagen que rompe esta masculinidad es la de doña Josefa Ortiz de Domínguez, cuyo semblante siempre es el de una criolla que está muy seria.

Los vestidos

El héroe sacerdote se diferencia del héroe laico en los textos escolares no sólo por su aspecto corporal, sino también por la vestimenta utilizada y, en especial, por los mandatos sociales que les son atribuidos. El primer héroe que aparece en la mayoría de estos libros es Hidalgo. En los libros de Torres Quintero y Castro se muestra la forma en que se vestía este héroe. Lleva un saco anudado con una banda y un alzacuello que nos indica que es sacerdote. En el segundo libro se puede ver la figura completa de Hidalgo, por lo que se aprecia el largo del saco, el cual le cubre las rodillas, así como sus pantalones rectos que entran en sus botines. En el de Torres Quintero, aun cuando Hidalgo está caminando al frente de una muchedumbre, el pintor de historia lo imaginó vestido igual. El único elemento que le agrega es una hoz que sostiene con el brazo derecho. Entre los hombres que lo siguen, algunos utilizan sombreros, otro, un pañuelo anudado a la cabeza; unos llevan chaquetas, otros, camisas; a todos el pintor los imaginó vestidos con colores claros, por lo que se distingue la figura oscura de Hidalgo, cuya cabeza resaltó al ponerle un color claro que se ilumina con el contraste de la noche.

El pintor de historia Ramón Pérez realizó una pintura al óleo de Allende, en donde aparece vestido como militar. En el libro de

Torres Quintero lleva puesta una chaqueta de cuello alto con hombreras, y en la cabeza, un sombrero de ala corta. En el de Castro, el pintor lo imaginó con una chaqueta de cuello alto, adornada con otro tipo de tela y sin sombrero.

La imagen de Morelos, ya sea como un hombre joven o mayor, siempre aparece con un alzacuello, lo que lo distingue como sacerdote. En las pinturas que lo representan como un hombre joven, siempre lleva un pañuelo blanco anudado a su cabeza, no así en las que nos hablan de un hombre mayor. En la portada del libro de Castro, Morelos está vestido de color azul con pechera y alzacuello blanco, utiliza botas y un abrigo que le cubre las rodillas, además del pañuelo blanco atado en la cabeza.

La única representación de una mujer en estos libros es la de doña Josefa, a quien se le pinta con algunos elementos utilizados por españolas y criollas, como el mantón de color claro sobre sus hombros, que en el libro de Castro está bordado, y en el de Sierra la Corregidora utiliza también una peineta sobre su cabeza.

Algo importante es que las imágenes, tanto de estos héroes como la de la única heroína, aparecen muy limpias. En las pinturas, doña Josefa está muy bien peinada. En la cara de los héroes no hay bigote y la ropa siempre aparece muy pulcra, no así otras imágenes, como las de la muchedumbre que seguía a Hidalgo, en donde el pintor los imagina, a unos, en mangas de camisa e, incluso, con las mangas rotas. Al respecto no hay que olvidar que el aseo y la limpieza se relacionan con la civilización, por lo que se identifican a estos héroes con personas civilizadas.

Otra es la representación del Pípila, quien como héroe del pueblo no está limpio ni bien vestido. Lleva pantalones cortos que dejan ver sus piernas desnudas y sus pies descalzos; en su brazo izquierdo se puede ver su camisa de color claro y su brazo derecho que levanta para prenderle fuego al portón está desnudo. Debido a que se arrastra en el suelo, el pintor de historia lo imaginó como un joven cuya ropa está sucia.

Los espacios

De los libros revisados, sólo en el de Torres Quintero y Castro se pueden distinguir los espacios en donde están situadas las escenas. En la primera pintura de Hidalgo, en ambos libros se ve que ésta se sitúa en el interior de una habitación, en donde el héroe está de pie. En el de Torres Quintero se aprecia en la pared una pintura de la

Virgen de Guadalupe,²⁰ de quien sabemos que era muy devoto Hidalgo. En el de Castro, la imagen se ha reducido, por lo que el espacio se abre y se pierde la pintura de la Virgen de Guadalupe. Esta reducción permite observar un espacio mayor; tal vez era el despacho de Hidalgo; se observa un sillón de madera labrada, posiblemente forrado en cuero como los de la época, y una mesa sobre la que se encuentran una hoja de papel que señala con su mano derecha. Es el espacio de trabajo de este sacerdote, de su espacio privado, el cual el pintor de historia imaginó.

En el libro de Torres Quintero, en donde la imagen de Hidalgo muestra otras actitudes y se ha iniciado el movimiento de independencia, se ve otro espacio. Es una escena quizá posterior al grito de independencia, ya que aún está oscuro²¹ y a lo lejos se vislumbra una iglesia con dos altas torres, elementos de la pintura que nos indican que estamos frente a un espacio público.

En cuanto al edificio de la alhóndiga, aparece tanto en el libro de Sierra como en el de Castro. El primero nos sitúa en un espacio público, ya que muestra su fachada con dos pisos, ventanas y varios escalones que conducen a la puerta. En el segundo nos encontramos en el espacio interior; en un patio central con columnas, puertas y un barandal labrado en cantera. La imagen nos habla de un espacio privado y forma parte de un discurso, por lo que se le representa con un espacio y no con un héroe.

En la portada del libro de Castro, Morelos está situado en un espacio público, en lo alto de una cima. Es de día, ya que detrás de él se ha pintado un sol radiante de color rojo. En la parte baja, en el valle, se encuentran dos casas. El autor comenta que las “ilustraciones” pueden “ser utilizadas por el maestro para la mejor comprensión de los acontecimientos”. Por ello, este espacio nos habla de un hombre que continuará con el movimiento, ya que Morelos está en lo alto de la cima y el sol en su espalda representa la luz del día, que lo guiará hacia la siguiente etapa de esta lucha por la construcción de una nación.

Los espacios, de acuerdo con Escolano, también tienen sus propios “mensajes ideológicos” (2001:45). Con figuras humanas o sin ellas, representan una determinada situación, ya sea que se trate de habitaciones que enmarcan a un héroe y diversos elementos que

²⁰ La pintura de la Virgen de Guadalupe se aprecia muy bien en las ediciones de 1939 y de 1950 (agradezco a la doctora María de los Ángeles Rodríguez que me haya proporcionado estas imágenes).

²¹ No hay que olvidar que Hidalgo dio el grito de independencia en la madrugada del 16 de septiembre, por lo que aún estaba oscuro.

nos muestran su entorno, o bien, espacios abiertos como la cima de una montaña desde donde otro héroe inicia el nuevo camino por la independencia de un país.

Los lenguajes

Las imágenes analizadas se acompañan con diversos lenguajes que exponen distintas ideas, pero cuya finalidad es la misma: la formación de la nación mexicana a través de la memoria escrita.

Por medio de los lenguajes se muestran diversas cualidades que Sierra y Torres Quintero le atribuían a Hidalgo, a quien describían como un hombre instruido, ingenioso, amigo de los indios, amante del trabajo, actividad que deseaba transmitir a los indios para que no fueran ociosos; hombre simpático que tenía muchos amigos, amante de la patria a la que quería liberar del “yugo español”. Ambos coinciden en considerarlo como el “Padre de la independencia” y pieza clave del movimiento. Cadena lo consideraba como “el primer caudillo de la independencia” y “el alma y cabeza de aquella reunión”, y Castro como “Padre de la Patria” y “patrocinador” de la conspiración de Querétaro. Torres Quintero lo llama “el anciano cura del pueblo de Dolores”, aun cuando Hidalgo tenía 57 años al iniciar este movimiento.²² Quizá esto se deba a la continuidad en su representación iconográfica.²³

El único de estos autores que le encuentra defectos a Hidalgo es Castro, quien lo describe como “representante de las inquietudes de los criollos”, como un hombre que se valía de las “masas populares cuyo desenfreno posterior no pudo contener”. Sin embargo, cuando introduce el subtítulo de “El apostolado”, se refiere a Hidalgo como un hombre “predestinado al sacrificio”, y al hablar de Allende introduce el adjetivo de apostolado. Torres Quintero se refiere a “los primeros mártires” al explicar la muerte de Hidalgo, Allende, Aldama y Jiménez. Al morir estos héroes, desplazan a los mártires de la fe convirtiéndose en los mártires de la patria, en el proceso de laicización del imaginario social que era necesario para la construcción de la nueva nación (Pérez Vejo, 2001:98). De aquí en adelante ellos son los mártires laicos, que forman parte

²² Miguel Hidalgo y Costilla nació en Guanajuato el 8 de mayo de 1753 (Castro, 1939:140).

²³ Al respecto se pueden revisar Sierra (1922:73-74); Torres Quintero (1935:160-163); Cadena (1937:90) y Castro (1939:140), todos se encuentran en la bibliografía general, al final de este libro.

de las memorias que se entremezclan en la construcción del nacionalismo y que quedan escritas en estos libros.

En los libros de Sierra y Castro, al referirse a la alhóndiga, se habla de “los mineros” como responsables de este asalto. Nunca se refieren a un solo hombre; en el primero, se habla de la “unión de los trabajadores de las minas”, y en el segundo, de los “explotados mineros”, ya que su discurso pasa por la ideología de la educación socialista. Utiliza términos como “intereses feudales” al hablar de las haciendas, y de “señores feudales” al mencionar a los hacendados, así como los de “pequeña propiedad” y “pequeña burguesía”.

Para Castro, el principal héroe no es Hidalgo sino Morelos, quien aparece en la portada de su libro y a quien considera como el jefe de la “etapa de organización” de la independencia. Lo describe como un hombre de “notable inteligencia política”, de “sentimientos a favor de la desaparición de tanta injusticia social” y de “geniales dotes militares”. Insiste en que este héroe representaba a los “oprimidos y explotados” debido a que, como ya se mencionó, su lenguaje está de acuerdo con la educación socialista.

Al referirse a la única heroína, Sierra comenta que era una mujer con “entereza”; Torres Quintero se refiere a ella como una “entusiasta mujer que era todo amor para la Patria”, y Castro dice que “Si Hidalgo es el padre, esta heroína es la madre de la Independencia”.²⁴

ALGUNOS ELEMENTOS GENERALES DE ESTOS CUATRO LIBROS DE TEXTO

Los libros de Sierra, Torres Quintero y Castro ofrecen una explicación lineal de los acontecimientos. Los de Sierra y Castro usan varios recursos didácticos tales como resúmenes, cuestionarios, palabras para investigar y trabajos para realizar en casa. El de Cadena emplea un método diferente al presentar dos espacios: el europeo y el americano. Propone la explicación de una “historia pintoresca y animada”, en donde la vida interna sea más importante que la externa, método que le permite lograr su objetivo. Se apoya en recursos didácticos como lecturas relacionadas con sus lecciones y un vocabulario.

²⁴ Para mayor información sobre este tema, véase el artículo de Luz Elena Galván (2004a).

REFLEXIONES FINALES

El periodo de 1867 a 1940, en el que se enmarca este artículo, me permitió encontrar cambios y continuidades en algunos libros de texto de historia. Entre los cambios se puede mencionar el método, ya que a partir de los congresos de Instrucción Pública empieza a desaparecer la forma catequística, de preguntas y respuestas, por la expositiva, como lo menciona Zárate (1896).

La historia, como asignatura, forma parte del currículo escolar a partir de 1867, y fue un elemento más para la formación de los ciudadanos que el país requería, ya que no hay que olvidar que es el pasado de un grupo lo que lo distingue de otros. La historia de ja de ser la de un individuo para convertirse en la historia de la nación. Por otro lado, estoy de acuerdo con Pérez Vejo, quien afirma que la historia es “la forma por la que un pueblo toma conciencia de sí mismo y desarrolla su espíritu patriótico” (1999:165).

Desde 1867, la aprobación de los libros de texto ya no está a cargo sólo de la Compañía Lancasteriana, sino que participan otras instancias: la Junta Directiva de Instrucción Primaria y Secundaria en el Distrito Federal (1867), el Ayuntamiento de la Ciudad de México (1884), el Consejo de la Dirección de la Escuela Normal (1888) y el Consejo Superior de Instrucción del Distrito Federal (1893). En los estados se encargaba a la Academia Pedagógica de Toluca, a la Comisión de la Normal en Veracruz. Hacia 1908 se impuso como órgano consultivo en el nivel nacional la Dirección General de Instrucción Primaria, que dictaminaría sobre los libros que se utilizarían en las escuelas elementales de todo el país (Martínez Motezuma, 2002).

Otro de los cambios corresponde a las editoriales que publicaban los libros de texto. Entre 1867 y 1890 no se puede hablar de una editorial que publicara la mayoría de estos volúmenes; fue a partir de las décadas de 1890 a 1919 cuando destacó la de la Librería de la Viuda de Charles Bouret, le siguieron la de Herrero Hermanos y la Antigua Imprenta de Murguía. Durante las décadas de 1920 a 1940, la principal editorial fue la de la Sociedad de Ediciones y Librería Franco-Americana (SELFA), que era la antigua Librería Bouret y, en menor cantidad, las editoriales Patria y Botas.

En cuanto a las continuidades, encontré que en los cuatro libros revisados aparece el término “Patria” como la representación de un momento de unidad, de construcción de una nación, antes y después del movimiento revolucionario. Es un proyecto que supera la lucha armada, empieza a construirse a partir de los congresos

de Instrucción Pública en 1890, y se retoma al finalizar la revolución, en 1921. Es en estos dos momentos en que surge la llamada pintura laica, que se representa por medio de los nuevos mártires y apóstoles.

Un aspecto que perdura durante el periodo de estudio es el de utilizar libros de historia para que niñas y niños aprendieran a leer. A través de la lectura de héroes o mártires civiles se les inculcaban sentimientos nacionalistas, uniendo la historia con la lectura, y otras disciplinas como la geografía y el civismo.

Otra continuidad fue la repetición de las imágenes en diferentes momentos históricos. Considero que esto no es gratuito, ya que una de las funciones de la imagen es la construcción de la memoria de una nación. Su lenguaje nos habla de esta memoria, en donde una imagen es reconocida por todos los mexicanos, como la de Hidalgo que representa al “Padre de la Patria”, por lo que es lógico que su representación sea la de un hombre mayor, respetable, pero al mismo tiempo con mucha fuerza, la cual le permitió iniciar el movimiento de independencia. Ésta es la imagen única, la que nos identifica como nación mexicana independiente de España, la que los mexicanos guardamos en nuestras memorias, es una “imagen de cohesión” (Pérez Vejo, 1999:113).

Tal vez se utilizó la misma imagen de Hidalgo como un hombre mayor porque ésta es su representación más conocida y, por ello, “el editor que era quien decidía sobre la ilustración de la obra” ni siquiera se cuestionaba si existía alguna otra (Martínez Moctezuma, 2004:133). Así, no es sino hasta la publicación por la SEP, de 1994, del libro de cuarto grado de historia, que aparece una imagen diferente. Se trata de la litografía que realizó Claudio Linati en 1830, en donde se representa a Hidalgo vestido como “chinaco”, con sus pantalones acampanados y sombrero de ala ancha adornado con una pluma. Esta litografía no se parece a las pinturas que se realizaron posteriormente del mismo personaje, como la de Antonio Fabrés, en 1904, y la de José Clemente Orozco, entre 1936 y 1939 (Galván, 2001:285-304).

La iconografía permite conocer la jerarquía de cada personaje, de acuerdo con el tamaño de la imagen con la que se le representa. En los de Sierra y Cadena, las imágenes más grandes corresponden a Hidalgo y a la Corregidora, en el de Torres Quintero la de mayor jerarquía es la de Hidalgo, y en el de Castro, la principal es la de Morelos, en la portada de su libro.

Se puede afirmar que las imágenes analizadas cumplen con su función, que es la de constituir una nación, en donde héroes y he-

roínas tienen un importante papel en la construcción del nacionalismo.

Considero que por medio de la imagen y del lenguaje se va construyendo la memoria de la nación mexicana, memoria que se ha escrito en papel a través del tiempo para ser editada y publicada en forma de diversos libros de texto de historia.

EL DISCURSO DE LA HISTORIA OFICIAL
EN LOS LIBROS DE TEXTO DE SECUNDARIA,
1934-1959: UNA LECTURA CONTRASTANTE

*María Guadalupe Mendoza Ramírez**

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el propósito de analizar los libros de texto de historia de secundaria que se editaron y publicaron entre 1934 y 1959 en México, desde una perspectiva historiográfica que conjuga el debate sobre la función social de la historia, como disciplina escolar, y la construcción de un discurso unificado de la historia nacional. Estos libros de texto se destinaron a las escuelas secundarias federales y en su diseño participaron historiadores y maestros de las academias de historia.¹ En la primera parte se delinear las perspectivas de análisis del contenido de los textos en investigaciones recientes; en la segunda se aborda la “construcción discursiva” de la versión unificada de la historia nacional en los periodos de educación socialista de “unidad nacional” y, finalmente, se contrastan tres formas de escritura de la historia en cuatro autores representativos de la época: Alfonso Teja Zabre, Efrén Núñez Mata, Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez.

A partir de los años noventa del siglo pasado se desarrollan investigaciones que tienen el propósito de analizar los discursos en los libros de texto de historia, para la creación de imágenes e identidad. Son estudios sobre la historia del libro escolar contemporáneo que centran su interés en el contenido ideológico del discurso histórico. Luz Elena Galván (1998) ha centrado su interés en la construcción de imaginarios tipificando, por ejemplo, los “héroes” y “antihéroes” que contienen los libros de texto de historia para primaria escritos a raíz de la reforma de modernización educativa de la década

*Universidad Pedagógica Nacional-Toluca.

¹ Véase en la bibliografía general los libros de texto de historia de secundaria que se editaron entre 1930 y 1959 en México.

de 1990. La misma autora analiza los arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria en el periodo de la educación socialista (Galván, 2004).

Son novedosas también las investigaciones de Mireya Gómez Torres, quien desde una perspectiva etnográfica analiza las producciones escolares infantiles de los niños de primaria de una escuela de la ciudad de México. Este acercamiento a los escritos de los alumnos permite analizar las representaciones de la historia que reelaboran los lectores de los libros de texto de historia de México.

Una veta incipiente de análisis del contenido de los textos escolares es la de la perspectiva semiótica vinculada a la historiografía. Desde esta perspectiva, los procesos de “configuración discursiva” implican la puesta en juego de campos valorativos sociosubjetivos. Se combinan técnicas analíticas cognitivas, funcionalistas y de análisis del discurso, y se centra la metodología en el análisis de textos. El trabajo de Rosal Vargas (1998) se inscribe en esta lógica y revisa el contenido de libros de historia y civismo de secundaria, resaltando en el análisis las categorías de “patria”, “nación” y “Estado”, así como la homogeneización de identidades.

EL DEBATE EN TORNO A LA VERSIÓN UNIFICADA DE LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA (1934-1959)

La definición de los contenidos de los textos de historia determinó una discusión sobre el papel de historiadores, maestros y políticos mexicanos en la construcción y difusión de la historia patria, la historia nacional y la historia universal.² Si bien entre 1935 y 1959 el Estado definió los propósitos de la educación y con ello el papel de la historia, en la práctica los sujetos que participaron en la producción de textos escolares mostraron gran diversidad de posturas. En opinión de algunos intelectuales, historiadores y maestros, los libros de texto para la enseñanza de la historia y la práctica educativa presentaban un “estado anárquico” por las “múltiples versiones” de la historia que se difundían; era necesaria una homogeneización de estas visiones. Para otros, este intento de “homoge-

² La historia patria se define como el texto que desde el siglo XIX trata principalmente las raíces del nacionalismo y tiene como propósito infundir este valor en la narración histórica. El contenido de los textos de historia nacional se refiere también a la evolución de la nación mexicana, pero establece la enseñanza de nociones y conceptos que provienen de la historia como disciplina escolar.

neizar” la visión de la historia y la posibilidad de elaborar un texto único representaba el riesgo de constituir un “estado totalitario”. En el debate sobre la escritura de la historia y su enseñanza, los actores participaron desde posturas y preocupaciones diversas (Teja Zabre, 1944; Chávez Orozco, 1946).

La “construcción” de esa historia oficial para los libros de texto tuvo lugar en el marco de la desintegración del positivismo y el surgimiento de nuevas corrientes historiográficas, como el marxismo y el historicismo. Desde los últimos años del Porfiriato y con la irrupción de la revolución, se produjo la crisis del positivismo como corriente hegemónica; fue precisamente en los debates de la posrevolución cuando la historia, su escritura y su enseñanza, adquirieron nuevamente importancia entre los historiadores y políticos, artífices de la política educativa.³ La necesidad de escribir una historia patria, nacional, general, analítica o sintética, recogió las preocupaciones de algunos historiadores positivistas que ya habían puesto en el centro de la discusión qué historia se debía enseñar en las escuelas primarias y secundarias.

Con el trastocamiento generado por la Revolución mexicana, las versiones de la historia se redefinieron a partir de la necesidad de difundir la nueva ideología por medio del texto escolar. En la década de 1920 participaron nuevos actores en el debate: los historiadores formados en la corriente positivista y que rompieron con esa tradición y al mismo tiempo construyeron visiones antagónicas que se definieron como “radicalistas” y “conservaduristas” (Lo yo y Torres Septién, 1991:527-550); en los años treinta, las posturas se diversificaron más a raíz de la implantación de la educación socialista y, finalmente, en la siguiente década se inició la unificación que culminó diez años después con la consolidación de la historia oficial. Las discusiones se centraron en dos aspectos: la función social de la historia en los distintos grados educativos y la diversidad o uniformidad de las visiones de historia en los libros de texto.

LA INTERPRETACIÓN MATERIALISTA DE LA HISTORIA

Una corriente historiográfica derivada de la Revolución mexicana y que incorporó algunos conceptos marxistas a la interpretación

³ La historiografía delimita el periodo de 1911-1935 como la etapa de crisis del positivismo en México (Matute, 1999:35).

de la historia, apareció con Rafael Ramos Pedrueza en la década de 1930. Entre quienes escribieron historia apoyados en los lineamientos más generales del marxismo encontramos a Luis Chávez Orozco, Alfonso Teja Zabre, Armando y Germán Liszt Arzubide, José Mancisidor, Gilberto Loyo y Agustín Cue Cánovas. Los dos primeros y el último participaron activamente en la elaboración de textos escolares para primaria, secundaria y preparatoria.

Algunos se formaron en la corriente positivista y como autores pusieron en tela de juicio esta filosofía. El contexto nacional en el que se definió esta nueva corriente tuvo como antecedente la Revolución mexicana, movimiento social que influyó en el pensamiento de los historiadores e intelectuales que se habían formado bajo la influencia del positivismo. Dicho movimiento analizó los valores del Antiguo Régimen, lo sometió a un ajuste de cuentas con el pasado y se enfrentó, por primera vez, a una realidad desconocida que exigió una explicación teórica para integrarse en el conjunto de la historia universal. Como señala Villoro (1960:198), todo un sector de la intelectualidad parecía compartir los mejores augurios de optimismo por el porvenir, de la misma manera que muchos sectores de campesinos, funcionarios, profesionistas y de la población en general, trabajaron con decisión entusiasta por consolidar los anhelos revolucionarios plasmados en la Constitución Política de 1917.

En el ámbito internacional, la conformación de la corriente de pensamiento marxista coincidió con la emergencia, en 1919, de la Tercera Internacional (una especie de confederación de los partidos comunistas de todo el mundo que surgió a raíz del triunfo y la consolidación de la Revolución bolchevique en Rusia, en el año de 1917) y la divulgación del materialismo histórico. Para los primeros años sólo se tiene testimonio del interés de los comunistas por influir en la organización de los trabajadores. Más adelante, algunos intelectuales marxistas comenzaron a redactar algunos ensayos de interpretación de la realidad contemporánea desde el enfoque del marxismo-leninismo.

Como corriente historiográfica en México, el marxismo se consolidó en el contexto de la educación socialista.⁴ La ideología y la política de masas del cardenismo fue un intento por conformar una conciencia nacionalista y antiimperialista; para ello la educación debía provenir del gobierno y difundirse de manera unifor-

⁴ En 1934, la reforma al Artículo 3º Constitucional organizó la educación socialista y estableció de manera efectiva el monopolio educativo del Estado. Sobre la trascendencia de esta política educativa, proyecto y prácticas institucionales, existe una amplia producción historiográfica.

me por todo el país. El resultado de la reforma educativa orientó la comprensión de la historia como un conjunto de procesos realizados por los pueblos, en donde la lucha de clases adquiriría un papel relevante y la participación colectiva de diferentes grupos sociales se destacaba sin eliminar, desde luego, la acción de los “héroes” de la patria. A partir de 1934, se empezaron a editar nuevos libros de texto que siguieron las orientaciones de los programas establecidos por la reforma educativa. En el *Plan de acción de la escuela socialista* (1935) se planteó el enfoque y la función que debía desempeñar la historia en la escuela primaria: la socialización, la objetividad, la universalidad de la lucha de clases y la síntesis de la evolución social y nacional.

Pero la corriente marxista de la década de 1930 no fue homogénea en su interior. Se identificaron por lo menos tres tendencias: una representada por Alfonso Teja Zabre, Luis Chávez Orozco y Jorge de Castro Cancio; otra, más ortodoxa, por el historiador Ramos Pedrueza y los profesores Villalobos y Ferto, y la última, llamada “historia económica”, que sintetiza Gilberto Loyo (Matute, 1974: 35-39). Los representantes de estos grupos fueron intelectuales que participaron en el diseño de las políticas educativas del cardenismo: por ejemplo, Chávez Orozco al frente de la Subsecretaría de Educación y Gilberto Loyo como director de la Escuela Nacional de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México; asimismo, todos ellos fueron profesores de historia de secundaria, preparatoria y educación superior, y lo más importante, fueron autores de libros de texto que, en su mayoría, abordaron la historia de México y posteriormente la historia de América.

Tanto los intelectuales de la corriente marxista-leninista como los de la ortodoxa coincidieron en que el debate sobre la enseñanza de la historia giraba en torno a tres aspectos: qué historia se debía enseñar en la educación primaria y secundaria, para qué le servía la historia al alumno y, finalmente, cuál debía ser el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. En los medios impresos, particularmente en la revista *El Maestro Rural*, se difundieron las ideas de la educación socialista y se insistió en divulgar los nuevos valores y enseñanzas a partir de los libros de texto.⁵ En la sección pedagógica de esta revista, Ramos Pedrue-

⁵ En el editorial de la revista *El Maestro Rural*, en 1933, se señaló: “en vista de la dificultad para encontrar textos sencillos y elementales para estudiar historia de las civilizaciones antiguas de México, la redacción publica ‘La civilización maya-quiché’, trabajo que Luis Chávez Orozco editará posteriormente como parte de su libro *Historia Patria*, en 1934”. En enero de

za (1934:6-9) enfatizó las nuevas líneas de escritura de la historia y aseveró que los educadores marxistas debían aprovechar la libertad de cátedra aplicando el materialismo histórico en la enseñanza de la historia. Bajo esta concepción, los profesores Raúl Ferto Contreras y Faustino García escribieron, en 1937, un texto de historia universal destinado a las escuelas secundarias federales; éste presenta la historia a partir del concepto de la “lucha de clases en la historia” de la humanidad (Contreras Ferto y Celaya García, 1940).

Por su parte, los historiadores Alfonso Teja Zabre y Luis Chávez Orozco fueron dos de los más prolíficos escritores de libros de texto para niños; ambos formaron parte de los intelectuales que desde el marxismo desarrollaron una interpretación de la historia que se alejaba de la llamada “interpretación materialista de la historia” ortodoxa, que se caracteriza por ser una historia nacionalista con un esfuerzo considerable por vincular la historiografía prehispánica y la colonial.⁶

Para Teja Zabre (1934:25), la narración histórica con fines educativos tenía que ahondar en la cultura, en las cuestiones sociales, en la economía y en el arte, y dejar solamente su valor cronológico a la relación de hechos que no tuvieran significación profunda y no se relacionaran con datos morales y sociales. Los libros de histo-

1934, y en el contexto del debate y reforma al Artículo 3° Constitucional, se publicó un artículo de Rafael Ramos Pedrueza que vincula la libertad de cátedra con la posibilidad y necesidad de hacer una interpretación del materialismo histórico. En febrero se difundió una ficha bibliográfica de la obra de Antonio Luna Arroyo, *Conceptos y técnicas de la historia*, vinculada con las reformas y proclamas de la educación socialista. En enero de 1936, el profesor León Díaz escribió una carta a los maestros rurales titulada “¿Cuáles son las bases revolucionarias para la Enseñanza de la Historia?” y describió una experiencia educativa con su grupo de tercer año al estudiar el texto de Luis Chávez Orozco, *Historia Patria*.

⁶ Alfonso Teja Zabre (1888-1962), abogado, magistrado, profesor de historia y autor de obras históricas, biografías y libros de texto para primaria, secundaria y preparatoria. Miembro de la Academia de Historia; diplomático, consejero en La Habana y embajador en Honduras y la República Dominicana. Luis Chávez Orozco (1901-1966), historiador, maestro de historia en escuelas secundarias del Distrito Federal y en la universidad; escritor de múltiples obras históricas que trataban desde historia prehispánica hasta historia contemporánea; autor de textos escolares para primaria y secundaria; participó en el diseño curricular de los planes y programas de secundaria en la década de 1930. Subsecretario de Educación (1936-1938), jefe del Departamento de Asuntos Indígenas (1938-1940) y secretario del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1935).

ria debían ensayar nuevos caminos de interpretación (Teja Zabre, 1934:25). Por su parte, Chávez Orozco insistió en que la historia para la niñez tendría que proporcionar explicaciones de los fenómenos sociales subordinados al factor económico; en otros términos, se trataba de analizar el proceso histórico “fatalmente condicionado por los medios de producción”, lo que haría que la historia para niños trascendiera la visión política que dominaba en los libros de texto (Chávez Orozco, 1934:7).

Para la corriente marxista-leninista, la técnica de enseñanza de la historia fue tanto o más importante que los contenidos. Estos intelectuales creían firmemente que la actitud del profesor frente a la enseñanza de la historia —desde la formación de programas hasta la selección de hechos, métodos y técnicas— tenía mayores repercusiones si el maestro adoptaba un papel más activo en este proceso. El papel del profesor, sobre todo de secundaria, se puso a debate al reconocérsele un peso importante, ya que de él dependerían la selección del contenido, el uso de los textos escolares y los conceptos que iba a transmitir.⁷

Finalmente, lo que este debate dejó en claro fue que la historia que se enseñaba en las escuelas primaria y secundaria, como asignatura formativa, tenía que transmitir a los maestros y a los alumnos una nueva conciencia, y el maestro tenía un papel protagónico en su enseñanza mediante su activismo. Los libros, antes que conocimientos, difundirían la nueva ideología y una visión de la historia que reflejara fielmente la política educativa que impulsaba el Estado. El debate quedó abierto.

DE LA PLURALIDAD A LA UNIFICACIÓN

La diversidad de posturas que habían mostrado los historiadores y los maestros en la enseñanza de la historia y la elaboración de textos escolares fue cuestionada en la década de los años cuarenta; se apeló sobre todo a la unificación de criterios para la escritura de la historia. En esta década los historiadores adquirían su profesionalización mediante una formación académica, y la historiografía se empezó a renovar y a ampliar con la llegada de intelectuales españoles a México; sin embargo, los historiadores que polemizaron

⁷ Seleccionar los aspectos que permitieran a los alumnos acercarse a la noción de evolución, de cambio; los hechos que desarrollaran una actitud de simpatía por las masas indígenas y fomentaran un patriotismo elevado y consciente, así como sentimientos e ideas de justicia social.

fueron aquellos que enseñaban historia en secundaria y preparatoria y además habían incursionado en el diseño curricular y en la producción de textos escolares, o habían asumido alguna función en las instituciones rectoras de la política educativa federal.

Las discusiones por la unificación de las versiones de la historia en los libros de texto se produjeron en el contexto de la reorganización de los diversos sectores de la sociedad mexicana a raíz de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial y la condena explícita a los Estados “totalitarios” organizados a partir de la ideología de una supuesta misión trascendente y del predominio, no de un pueblo, una cultura o una clase social, sino de una “raza”, es decir, en el marco de la lucha contra el fascismo.⁸

En el contexto nacional, esta unificación tuvo como escenario la propuesta de modificación al Artículo 3° Constitucional, que suprimió la educación socialista e insistió en que el Estado interviniera en la educación y, por ende, en el diseño de los planes y programas de estudio, así como en la selección de libros de texto, ahora acordes con la ideología de “unidad nacional”. En 1945, el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, puso en práctica las nuevas ideas sobre los textos de historia a raíz de la modificación del marco normativo.⁹

La historia como disciplina escolar tuvo tres finalidades: desarrollar los sentimientos de solidaridad nacional y unidad como factores fundamentales para la integración de la patria; explicar la estructura de las instituciones económicas, jurídicas, políticas y culturales para formar el espíritu cívico, y explicar los fenómenos en relación con la historia universal para crear un espíritu de solidaridad humana.

La reformulación de la enseñanza de la historia abrió un debate en los congresos de historia y en reuniones entre historiadores, maestros y funcionarios de la SEP que se centró en tres aspectos: 1) la función de la historia en la política de la “unidad nacional”; 2) el problema de la “anarquía” en las visiones de la historia que se difundían en los libros de texto y, finalmente, 3) la necesidad de *revisar el contenido* de los libros de texto a partir de la conformación

⁸ Múltiples artículos aparecieron en las revistas educativas en torno al significado de la guerra y la necesidad de que México desarrollara una política de unidad nacional contra la misma. Véanse, entre los más difundidos, los artículos que se incluyen en la revista *Educación Nacional*, recogidos en la bibliografía general.

⁹ En 1945 se modificó el Artículo 3° Constitucional, que suprimió la educación socialista y definió la educación nacional.

de comisiones que dictaminaran su estructura y contenido.¹⁰ La función de la historia en la educación y la unidad nacional trajo a la luz nuevos y viejos problemas.

Ahora bien, ¿qué historia se debía transmitir a los niños y adolescentes mediante los nuevos programas de estudio que se diseñaron para las escuelas primarias y secundarias de México y los libros que estos programas demandaban? La historia y los libros de texto que los historiadores difundieron en las escuelas de educación básica reforzarían la visión de un México que se había formado como una nación a lo largo de periodos de lucha contra enemigos comunes del “hombre” y la “cultura”, como el hambre, el miedo, la miseria, la explotación, la tiranía, la ignorancia y el fanatismo; ése sería el criterio para “juzgar la historia”.

Era necesario transmitir a los niños y adolescentes la visión de México como una nación que había luchado por su libertad, lo que constituiría el “sentido ético y humano” de su historia. La coyuntura de la guerra mundial demandaba una revisión del futuro del país y, de esa reflexión, era necesario difundir una visión de la historia que por sobre las diversidades y diferencias estableciera la unificación en torno a las conquistas de la Revolución mexicana. Los historiadores de las diversas tendencias y partidos políticos de México podrían no haber estado de acuerdo con la interpretación de determinado hecho histórico, pero tendrían que estar de acuerdo con que la constante en la trayectoria de México había sido hacia su liberación política, económica y espiritual.

En este sentido se definieron las nuevas características de la historia como disciplina escolar y las orientaciones para el contenido de los libros de historia de la unidad nacional: universalista, pero al mismo tiempo patriótica; unificadora en los principios de construcción de una conciencia nacional que apelara, no a las diferencias de posiciones político-ideológicas, sino a la convergencia de propósitos para hacer de la historia un instrumento de unidad nacional.

¹⁰ El problema de la enseñanza de la historia en México había sido tema de los congresos de historiadores mexicanos. El primero, celebrado en Oaxaca en 1933, presentó un programa para la enseñanza de la historia en las escuelas de segunda enseñanza; pero fue en el sexto Congreso, realizado en Jalapa, Veracruz, en 1943, donde el temario de la convocatoria, las mesas de trabajo y las conferencias magistrales se centraron en el problema de la enseñanza de la historia en todos los grados educativos. Esto último le dio un carácter de gran trascendencia, pues se discutieron problemas de integración curricular por niveles, como el uso de libros de texto de historia en escuelas públicas y privadas.

Los intelectuales marxistas que participaron en estas discusiones asumieron estas nuevas ideas y dejaron el discurso de la lucha de clases y la visión antagonica de la historia. Se cuestionaron si las aportaciones de Marx y Engels a la interpretación de la historia, que habían representado avances importantes en el siglo XIX, podían mantenerse en los momentos de unidad nacional, en los que si bien el predominio de las teorías marxistas en la historia era aceptable, su exclusividad perjudicaba los estudios históricos como cualquier otro monismo.

Poco a poco, en los discursos de los maestros y de algunos historiadores, que eran también autores de textos escolares, se hizo explícita la necesidad de una revisión de las versiones de la historia de México, con el argumento de que la historia nunca acaba de escribirse y siempre se encuentra en transformación. Al respecto, historiadores como Teja Zabre, exponente de la corriente marxista de los años treinta, plantearon la necesidad de reelaborar los libros de texto a partir de la reinterpretación de los hechos históricos en un nuevo contexto social y político. El revisionismo de la historia debía suprimir lo que pudiera ser motivo de odio o de división para, así, evitar divergencias; el contenido era lo máspreciado en la divulgación de esta historia.

Entre los historiadores y maestros que publicaron libros de texto de historia en los años cuarenta quedaba claro que el principal propósito era evitar la *anarquía* en la enseñanza de la historia; sin embargo, este concepto no siempre se definió del mismo modo. Para algunos intelectuales, como Teja Zabre (1934), no se podía hablar de anarquía en relación con los datos fundamentales de la historia, sino en cuanto a su apreciación; en este sentido no existía propiamente anarquía, sino diversidad de opiniones. Así, la adopción de un libro de texto único podría convertirse en despotismo ideológico o, peor aún, en recursos de explotación editorial. Lo más adecuado, a juicio de este grupo, formado por Edmundo O'Gorman, Luis Chávez Orozco y Alfonso Teja Zabre, entre otros, era dejar a los maestros en libertad para escoger sus manuales de historia de entre una lista lo más extensa posible, formada con criterio liberal, sentido patriótico, doctrina de interpretación, condiciones técnicas y estilo.

En síntesis, no se podía suprimir la anarquía de opiniones (o diversidad) por medio de una imposición dogmática. La historia objetiva no se reñía con la exaltación de la historia patria; por el contrario, eran complementarias. Para estos historiadores, elaborar un texto único de historia no era necesario; lo fundamental era fomentar una

historia que conjugara la crítica histórica con las tradiciones cívicas y el culto a los héroes, pero que dejara en libertad al autor para escribir y difundir los libros de texto. Finalmente, se llegó a la conclusión de que había que rescribir la historia en los libros de texto de acuerdo con la “visión de unidad nacional”. Para los historiadores era claro que se tenía que revisar la selección de hechos históricos de los libros de texto a la luz de una visión universal y nacional, pero eso no era lo único: debían primero unificarse los programas de historia en las escuelas rurales y urbanas, y diseñarse, a partir de ellos, un mismo contenido para los libros de texto de historia.

EL DISCURSO HISTÓRICO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE SECUNDARIA¹¹

La construcción de la historia oficial tuvo como resultado final la homogeneización de un método de investigación, de interpretación, crítica y síntesis de la historia que devino en la consolidación de una visión esquemática e inmóvil del devenir histórico. Sin embargo, en este tránsito hacia la historia esquemática se desarrollaron paralelamente otras posibilidades en las que los autores de los libros de texto pusieron en juego la selección de hechos históricos, la definición de criterios de periodización y la construcción de nociones y conceptos como tiempo, espacio y sujetos históricos, entre otros.

Las preguntas que se intentan esclarecer en este apartado son: ¿cuáles fueron las visiones de la historia como devenir narrado que los autores construyeron a partir de sus textos?, y ¿cuál fue la coherencia propia de cada una de ellas? Esta investigación parte del supuesto de que los discursos narrativos en los libros de texto se construyeron con un principio de coherencia interna que permite desentrañar los diferentes estilos de contar la historia. Estos estilos o formas de narrar la historia se hacen visibles al analizar las

¹¹ Este apartado se hizo con la asesoría especializada del doctor Roberto Flores, investigador del Área de Semiótica de la División de Estudios de Posgrado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, quien por más de dos décadas ha incursionado en el análisis semiótico de los textos históricos. En este apartado se emplea la metodología para el análisis de “las estructuras narrativas” que el doctor Roberto Flores diseñó a partir del enfoque semiológico de Greimas. Sus obras principales se han dedicado al análisis de las crónicas de la conquista, en particular del discurso histórico del cronista Diego Durán en el siglo XVI.

distintas lógicas de los sucesos que se articulan en las periodizaciones que propone cada autor, lo que da cuenta del sentido de la historia como *continuidad*, *ruptura* o *transición*, noción de temporalidad con que se narra en los libros escolares.

En este trabajo se analiza, comparativamente, la estructura narrativa¹² del discurso histórico de una muestra representativa de cuatro autores, cuyos libros de texto circularon en el periodo 1934-1959 en las escuelas secundarias de México, a partir de lo cual se dilucida si los autores construyeron una sola forma de narrar los hechos, o bien si el proceso de investigación, análisis y escritura de la historia oficial confrontó varias formas de narrar la historia nacional.

TEJA ZABRE Y EL SENTIDO DE “TRANSICIÓN” EN EL DEVENIR NARRADO

En 1934, cuando salió a la luz la primera edición del libro *Breve historia de México*, el historiador Alfonso Teja Zabre anotaba que entre los problemas relativos a la definición de los contenidos en los libros de texto, el más grave se refería especialmente a la escritura de los textos de historia patria.¹³ En su opinión, comparados con las cartillas o manuales para geografía, aritmética o gramática, donde la tarea de escribir era puramente técnica y administrativa, en los libros de historia el asunto de su escritura tenía que considerar aspectos políticos, sociales y morales.

Esta preocupación del autor se inscribe en el contexto de la posrevolución, marco que para Teja Zabre obligaba al historiador a reflejar la construcción de una nacionalidad joven, agitada por convulsiones políticas y sociales, con un pasado histórico extenso y cargada de sucesos vitales propios de América y, más aún, con los datos de una gran cultura original que todavía se estaba desenterrando y descifrando. Así, la historia mexicana constituía para Teja Zabre (1934:8) un campo inmenso que aún reclamaba exploradores.

Con esta preocupación de entender y proyectar una nueva sociedad, producto de la Revolución mexicana, *Breve historia de México*

¹² Se refiere a la coherencia del discurso que dota de sentido al conocimiento histórico (Flores, 2000).

¹³ Este libro de texto fue editado por primera vez en 1934 por la Secretaría de Educación Pública y, posteriormente, reeditado por Editorial Botas. Se destinó a las escuelas rurales primarias y se empleó en las escuelas secundarias, donde tuvo su mayor difusión. Su vigencia se puede enmarcar de 1934 a 1945 (cuando se registra la última edición).

fue un texto escolar en el que había una clara intención de ofrecer una interpretación sobre la historia de México. En su discurso se entretienen, por un lado, una forma de narrar la historia que intentó generar una visión de movimiento y transición a la luz de la emergencia del movimiento revolucionario en la etapa de la educación socialista, y por el otro, una visión de la revolución como un proceso abierto a la historia. Para Teja Zabre (1934:10) era claro que el autor de los libros de texto de historia, ante la imposibilidad de exponer la totalidad de los hechos humanos, tenía que sujetarse a la selección de cierto género de sucesos; pero esta selección no se hacía siempre por la calidad intrínseca de los mismos sucesos, sino de acuerdo con las tendencias o simpatías vigentes en cada época.

En el contexto intelectual de finales de los años treinta, la historiografía como práctica profesional apenas comenzaba a concebirse como una ciencia en formación a partir de la creación de instituciones que profesionalizaron el quehacer del historiador. El mismo Teja Zabre conforma una mezcla de influencias donde la historia y el derecho se imbrican en su práctica profesional. Su amplia experiencia docente, que se concentró en la educación media y superior, imprimió a sus libros de texto un lenguaje especializado que, sin embargo, fue adaptado para los estudiantes de secundaria.

Las ciencias auxiliares del conocimiento histórico habían progresado aceleradamente y el historiador tenía las posibilidades de construir un método propio de la historia. Por la selección de los temas, por la manera de estudiar y de interpretar, se fijó el acento en la historia que poco a poco se desliga de los debates de la filosofía. En este contexto importaban poco las disputas sobre el carácter científico de los estudios históricos, porque para historiadores como Teja Zabre, ciencia o no ciencia, la historia era ante todo conocimiento.

En opinión de este autor, al derrumbarse el positivismo la historiografía daba una especie de salto mortal en el vacío. El positivismo había forjado un dilema para el conocimiento histórico: ¿era éste una simple colección de datos sin sentido y narraciones estimables según su valor artístico solamente, o era una rama de la ciencia, y en tal caso debía estar sujeta a leyes universales? Se intentó en vano formular la ley histórica, inmutable y total. El positivismo oscilaba entre movimientos desesperados para reducir la vida entera a fórmulas y clasificaciones estrictas o dejar a la historia entre la novela y la fábula, y a la filosofía de la historia junto a la metafísica (Teja Zabre, 1951:15). En este contexto historiográfi-

co de ruptura con el positivismo, Alfonso Teja Zabre se constituye, de hecho, en un historiador de transición, y desde este horizonte de expectativas reformula su visión del devenir de la historia, que intenta narrar en los libros de texto que como autor destinó a los lectores escolares de México.

UNA PERIODIZACIÓN “HECHA DE CICLOS”

En el discurso de Alfonso Teja Zabre fue clara la inquietud de partir de la pregunta: ¿qué es la historia?, ¿es la mera narración de los hechos humanos como objetividad, como visión, en su sentido directo?, o finalmente, ¿la historia había de comprender también su lenta y progresiva transfiguración, su trasfondo literario y artístico, su leyenda, su “santificación positiva y negativa” y el valor de esas transformaciones y deformaciones como agentes en el desarrollo de la historia posterior, en un encadenamiento de causas de efecto paralelo a la mera causalidad objetiva? (Teja Zabre, 1934:14).

Si como historiador Teja Zabre tuvo clara la intención de romper con la postura positivista de la historia, en la escritura de los textos escolares su obra mostró un momento de tránsito en la construcción de nuevos criterios de periodización de la historia oficial de México. En su obra histórica, Teja Zabre partió del marco de los periodos de la historiografía positivista, que durante la última parte del siglo XIX había desarrollado grandes obras generales sobre la historia de México. En este sentido, sus criterios para periodizar muestran resabios de esa corriente de pensamiento. Al mismo tiempo, fue apareciendo en su obra otra vertiente que lo ligó al marxismo, el cual, entre sus preocupaciones, buscaba establecer otra lógica del devenir narrado donde se alejaría de la historia moralizante del siglo XIX para dar paso a la historia de las contradicciones, en la cual se diera prioridad a los hechos económicos de la historia nacional.

Del primer acercamiento a los criterios de periodización empleados por Teja Zabre podemos inferir que la división cronológica señala límites aproximados, pero de ninguna manera puede hacerse una separación exacta y precisa, pues los sucesos y rasgos que le asigna este autor a cada periodo se prolongan sobre el siguiente, los une a los posteriores, como si cada acontecimiento pudiera ser un antecedente del periodo siguiente.

En este sentido, como historiador, el autor asume una postura crítica: plantea que hacer historia no es narrar los hechos “tal co

mo fueron”, mediante la acumulación y colección de datos para hacer cronologías, como el positivismo había llegado a suponer. A Teja Zabre le interesó periodizar para poder interpretar la historia desde una visión cíclica que, basada en una interpretación económica, se acercara a una interpretación biológica para legitimar lo que él llamó “morfología de la historia” o “historiología”.

Para Teja Zabre (1934), el historiador no podía negar que cada época tenía sus problemas históricos, que se modificaban, evolucionaban y eran superados o relegados. Y en cada época también había una curva de evolución, un movimiento en ondas ascendentes y descendentes: así como “las clases sociales suben, crecen, llegan a un apogeo y después se estacan y descienden, la historia sigue ese movimiento ondulatorio” (Teja Zabre, 1934:38).

NÚÑEZ MATA: LA HISTORIA NACIONAL COMO “HISTORIA FRAGMENTADA”

Cuando en 1950 salió a la luz el libro *México en la historia*, del profesor Efrén Núñez Mata, bajo el sello oficial de la Secretaría de Educación Pública por haber ganado el concurso nacional de textos para secundaria, el debate sobre la unificación de la historia de acuerdo con los nuevos tiempos internacionales estaba en su apogeo (Núñez Mata, 1950).

El cambio de enfoque de la historia oficial se había dado en 1945, en el contexto de la reorganización de los diversos sectores de la sociedad mexicana, a raíz de los acontecimientos mundiales. En este contexto internacional se concretó la propuesta de revisión de los contenidos que se divulgaban en la historia oficial en todos los grados, con énfasis en los de primaria y secundaria, impulsada por las asociaciones panamericanas dedicadas al estudio de la historia en todos los países de América.

En el plano de la política educativa nacional, la publicación de *México en la historia* tuvo como escenario la modificación del Artículo 3º Constitucional, que suprimió la educación socialista e insistió en consolidar las bases para que el Estado unificara la educación y, por ende, los planes y programas de estudio, para que interviniera en la selección y circulación de libros de texto de historia, ahora acordes con la ideología de la “unidad nacional”.

En el plano individual, el profesor Núñez Mata se incluye dentro del grupo de autores-maestros sin formación en el campo de la historia, pero con una sólida formación normalista y experiencia en

la docencia y la selección de textos que se divulgaban en las academias de las escuelas secundarias, academias que desde la década de los años treinta habían tenido un papel importante en la discusión sobre los contenidos de los libros de texto. A pesar de que Núñez Mata no era un autor-historiador, es posible identificar sus influencias historiográficas, que el propio autor reconoce en su libro. En el prólogo, el autor agradece las “valiosas indicaciones” que recibió del doctor Alfonso Caso, del doctor Silvio Zavala y el profesor Wigberto Jiménez Moreno, todos ellos antropólogos e historiadores que participaron en las jornadas que el Instituto Panamericano de Historia llevó a cabo a finales de la década de los cuarenta en México, así como miembros de las comisiones revisoras y las comisiones de los concursos que la Secretaría de Educación Pública desarrolló en la década de los cincuenta del siglo pasado.

UNA HISTORIA DE “SECUENCIALIDAD LOCAL” Y “HECHOS AUTÓNOMOS”

A primera vista, el libro de Núñez Mata remite a la estructura narrativa de los textos históricos del siglo XIX, que intentaban ser un relato minucioso de sucesos en que la cronología y los anales eran ampliamente difundidos. De ser así, la obra de Efrén Núñez Mata pretendería alejarse de la forma sistemática que había empleado Alfonso Teja Zabre en el libro antes analizado para volver al esquema narrativo.

Sin embargo, al extraer los sucesos de cada periodo para analizar la lógica de la periodización de este discurso se fue haciendo visible que la extensión y gran cantidad de micro y macro sucesos mezclados tenían la intención de dar una visión particular de la historia que se alejaba de los cánones narrativos del siglo XIX. ¿Qué pasa en el discurso de Efrén Núñez que hace complejo desentrañar su idea de temporalidad?, ¿por qué el efecto a primera vista caótico del texto: por las limitaciones que le impuso el currículo al autor, por el efecto de sentido de la historia planteada? Acercarse a la lógica de esta propuesta de periodización permitirá ir respondiendo a algunos de estos interrogantes.

En la escritura de *México en la historia*, Efrén Núñez refleja un manejo débil de la filosofía de la historia que dificulta la elección de criterios de periodización. El diseño y la redacción de los libros de texto es un quehacer complejo que pone a prueba el oficio del historiador y que incluye procesos de selección, análisis y síntesis

de los sucesos históricos. Esta complejidad también entraña que los textos deben reflejar una postura personal del autor (que pudiera estar más o menos apegada a la oficial) y mostrar esa postura en un discurso coherente. Estas dificultades tienen relación, indiscutiblemente, con los procesos de formación de los maestros-historiadores que incursionaron como autores de los textos escolares.

En una narración histórica, la elección de macro y micro sucesos tiene como propósito establecer relaciones entre hechos puntuales, hechos acotados y hechos sin duración definida que, al ser combinados, tienen la intención de provocar efectos de ruptura, continuidad o permanencia del devenir. Asimismo, buscan construir conceptos y categorías históricas, como las de “periodos” y “etapas”. Este proceso va acompañado de la selección, síntesis y análisis de información que los autores-maestros fueron incorporando como discurso con una lógica particular. En este sentido, si bien el currículo oficial estableció parámetros para la periodización que obligaron a Núñez Mata a ceñirse a ciertos periodos, la selección de hechos y su estructuración en el discurso dan un margen, aunque restringido, de organización, que dependió de una estrategia de escritura particular.

LA REVOLUCIÓN ADQUIERE SENTIDO EN EL RELATO

En el libro de texto de Núñez Mata, la lectura retrospectiva de la Revolución mexicana permite situar en el centro del debate la proyección de una imagen de “revolución amenazada”, que en la década de los cincuenta, a pesar de ser un periodo de institucionalización férrea, debía revisar la historia de México. El sentido de “amenaza”, “guerra” y “causas externas” atraviesa toda la historia de los siglos XIX y XX, y provoca un efecto de incertidumbre en el que parece que México está sujeto al vaivén de la historia mundial; por ello Núñez Mata elige una gran cantidad de microsucesos que enfatizan las influencias “externas” que crean “conflictos” o “pacificación”.

En el discurso de la década de los cincuenta es clara la idea de que se vive una revolución institucionalizada diferente del proceso o “movimiento” revolucionario; pero en ambos se produce el efecto de “amenaza”. La idea de amenaza no se limita a la etapa de la Revolución de 1910. La selección de micro y macro sucesos del siglo XIX también sugiere la idea de que los factores externos son muestra de los vaivenes de la historia de México. El contenido de este texto pone énfasis en los micro y macro sucesos que descri-

ben conflictos internos y externos ante la necesidad de mostrar un país que ha sido amenazado constantemente por potencias extranjeras. Esta tendencia tiene que ver, indiscutiblemente, con la coyuntura de reconfiguración del panamericanismo al término de la Segunda Guerra Mundial, que plantea la necesidad de reformular la enseñanza de la historia mediante el reforzamiento del nacionalismo.

GONZÁLEZ BLACKALLER Y GUEVARA RAMÍREZ:
LA HISTORIA ESQUEMÁTICA/SINTÉTICA

La aparición en 1954 de la primera edición de Síntesis de la historia de México marcó para Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez el inicio de una prolongada carrera editorial que les permitió incursionar en el mercado del libro de texto de historia de México con grandes tirajes que permanecieron vigentes hasta hace pocos años. Buena parte de las generaciones de alumnos de secundaria del país se formaron con ese libro.

Los autores externaron en su obra que la historia sintética, más que referirse a un problema de contenido de la historia, se refería al texto como contenido de la enseñanza. En este sentido, la preocupación no era qué historia enseñar, sino cómo hacer accesible un conocimiento construido desde la textualidad del libro. Blackaller y Guevara (1954:6) plantearon en el prólogo de su obra que uno de los problemas más graves de la educación en México, a mediados de la década de los cincuenta, era la carencia de mercado de libros de texto destinados a la educación secundaria. Llama la atención este comentario, pues evidentemente existía un buen número de títulos que circulaban en las escuelas de ese nivel. Parece que en el contexto de unificación y síntesis de contenidos, los autores más bien se referían a un “texto adecuado” para la fusión curricular que a finales de los cincuenta obligó a los autores de los textos a sintetizar dos volúmenes en uno, como lo exigía el cambio curricular.

Los autores propusieron una rigurosa revisión de los programas escolares, que debían ser modificados para incorporar los resultados de investigaciones antropológicas que aportaban rectificaciones, principalmente, al análisis del periodo prehispánico. Por esta preocupación pedagógica, se desarrolló la necesidad de transmitir a los jóvenes una “síntesis” de la historia de México, tarea que los autores definían como difícil, dada la modificación curricular de

finales de los cincuenta, que fusionó los contenidos de los cursos de primero y segundo grados en un solo texto. Esta presión curricular fue, sin duda alguna, un factor que incidió en la periodización esquemática.

UNA LECTURA CONTRASTANTE

Entre 1934 y 1959 se desarrollaron, por lo menos, tres formas de narrar la historia en los libros de texto que se divulgaron entre los niños y los maestros de las escuelas de México: tres posturas ante la historia de México que no se redujeron a estilos de escritura, sino que denotaron intenciones y visiones del mundo, del “devenir histórico” que los autores desearon transmitir a sus lectores infantiles. En este sentido, los cuatro autores intentaron continuar con una tradición de divulgación de la historia, no de las investigaciones “eruditas” destinadas sólo a los expertos, sino de interpretaciones que, en su opinión, debían incorporarse a los libros de texto para niños.

A los cuatro autores los identificó el interés por escribir los libros de texto desde su postura como maestros; sin embargo, las posturas reflejaron distintos momentos en la profesionalización del historiador y la separación del espacio de escritura y producción sometido a normas que fueron ciñendo la libertad de escritura del autor frente a sus textos, frente a su visión de la historia.

De tal suerte, estas “formas narrativas de la historia” constituyeron distintas estrategias de escritura que pusieron en juego la postura individual del historiador frente a la construcción de la historia oficial. Como autor, Teja Zabre, quien escribió a mediados de la década de los treinta, estuvo menos sujeto al currículo oficial que Núñez Mata, González Blackaller y Guevara Ramírez, cuyas obras se fueron sujetando cada vez más a los lineamientos que marcaron los programas de estudio de secundaria.

Las tres visiones sobre la historia construyeron distintas concepciones del “tiempo” y la “periodización”, que se hicieron visibles en la lógica de la estructura narrativa de sus textos escolares. En el discurso de Alfonso Teja Zabre se plasmó una historia donde el sentido de *transición* era clave para la interpretación. Era una historia donde importaban los procesos de *cambio*, pero también los de *continuidad*. Comparativamente, la que narra Efrén Núñez Mata es una historia hecha de *accidentes* y *saltos*, cuyas ideas de

secuencialidad y procesos quedaban al margen del discurso, que se centraba en generar un sentimiento de incertidumbre en el devenir histórico. Y, finalmente, la historia sintética de Blackaller y Guevara Ramírez, quienes retoman la intención de sistematizar el discurso histórico presente en Teja Zabre, llega al extremo de perder la descripción de los microsucesos que dan la sustancia a la historia narrada y provocan una visión estática de la historia.

Desde una tradición de la historia moderna, Teja Zabre tiene el objetivo de construir categorías de análisis y de síntesis, como la de *transición*, para problematizar desde la historia como una posibilidad del conocimiento histórico. Hace explícita la intención de romper con el positivismo y de escribir desde un enfoque materialista de la historia, mediante el énfasis en las dimensiones del análisis económico y social. Si bien esta propuesta no queda del todo articulada en su texto, es posible seguir esa postura historiográfica.

En el discurso de Efrén Núñez Mata es marginal la intención de construir categorías históricas; su propósito se centra en descomponer una gran cantidad de sucesos sin criterios claros de periodización. Su idea no es reconstruir una periodización con fines explicativos; la acumulación de hechos y sucesos, trascendentes o no, da la sensación de una estructura caótica del discurso. En el texto de Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez es evidente que su intención de escritura proviene de la pedagogía y no sólo de la historia. En este sentido, es coherente con su visión de que el conocimiento histórico debe ser accesible al lector infantil desde una propuesta sintética de la historia que se basa en la memorización de sucesos.

Finalmente, las tres formas de narrar el devenir expresan tres formas de concebir el mundo. Para Alfonso Teja Zabre, la historia como devenir depende de los sujetos y los hombres del *presente*: si los hombres habían hecho una revolución y habían cambiado el curso de la historia, podían construir una etapa más desarrollada en la escala de la evolución humana. Para él, las culturas no eran estáticas: el movimiento de surgimiento, desarrollo y cambio era continuo; sin embargo, no todos los hechos habían marcado una transición en la historia. La revolución de independencia lo había hecho, pero la de 1910 estaba todavía definiendo su rumbo. El futuro estaba abierto a la historia.

Para Efrén Núñez Mata, la historia de México era una historia que mostraba las tensiones entre las fuerzas *externas* y las *internas* y, por lo tanto, no dependía de la conciencia y acción de los hombres. México era considerado como un actor cuya historia estaba

sujeta al vaivén de una historia “global” que le era ajena y, en este sentido, su futuro era incierto. Finalmente, para Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez la historia estaba hecha de etapas cerradas que se sumaban hasta constituir el *presente*, donde no se visualizan horizontes de cambio. Desde la revolución institucionalizada el futuro de México está escrito. Así, el “fin de la historia” sería el nuevo paradigma de la historia: una visión que finalmente sería reproducida por los libros de texto de la historia oficial desde los años cincuenta hasta nuestros días.

REFLEXIONES FINALES

La construcción de la historia oficial se gestó en un largo proceso en el que los historiadores, como principales actores, definieron la homogeneización de las estrategias de escritura de la historia, lo que se reflejó más tarde en un método de investigación, interpretación y síntesis de la historia nacional. En el diseño de los textos de los cincuenta en que domina la historia oficial se comprueba que el tiempo histórico no constituye un objetivo específico de aprendizaje, más allá de declaraciones genéricas del estilo de “entender mejor y comprender la realidad social del mundo presente” o de algunas capacidades concretas como “localizar los hechos en el tiempo”. No aparecen como objetivos propios de la enseñanza de la historia ni la comprensión del cambio social ni la capacitación para la adquisición de los ritmos y las dimensiones de la duración.

A finales de la década de 1950, los historiadores vinculados con las políticas educativas construyeron nuevas estrategias de escritura. Para los autores de libros de texto, la estrategia consistió en ir construyendo una estructura de texto y de contenido que se asemejara cada vez más a los enfoques y contenidos curriculares vigentes; independientemente de las posturas historiográficas que como historiadores detentaban, la incorporación a procesos de revisión y, posteriormente, de dictaminación, legitimados por los autores, con lo que se cerraba el círculo. En el debate habían perdido aquellos que veían, en la implementación de una versión única de la historia, la señal de la instauración de un Estado totalitario.

SEGUNDA PARTE
LAS CIENCIAS DE LOS NÚMEROS,
DE LA NATURALEZA Y DEL UNIVERSO

LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN MÉXICO, 1850-1920

*María Guadalupe García Alcaraz**

INTRODUCCIÓN

La historia del libro ha experimentado un notable desarrollo en las últimas dos décadas.¹ Con respecto a los libros de texto, Borre (1996) indica que si bien se han utilizado para estudiar algunas disciplinas, las investigaciones profundas aún son insuficientes; agrega que este tipo de estudios son más frecuentes en educación media y superior, y menos en el nivel elemental. En esta perspectiva, nuestro trabajo busca contribuir al conocimiento de los libros de texto de dos disciplinas inscritas en el campo de las matemáticas, la aritmética y la geometría en el nivel de la instrucción primaria.²

Desde una visión general consideramos que los libros de texto constituyen una rica fuente de información histórica que admite diversas lecturas analíticas, las cuales van desde su producción y

* Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

¹ Robert Darton y Roger Chartier han hecho aportaciones sustanciales a la historia de la lectura. Por su parte, Alain Choppin se ha centrado en la historia de los libros de texto y del libro escolar. Los tres autores son importantes en la medida en que han hecho formulaciones teóricas y metodológicas para analizar los libros y los impresos como objetos culturales. Chartier distingue tres enfoques: el análisis de los textos, la historia del libro y el estudio de las prácticas de lectura; el trabajo que se expone en este documento se ubicaría en el segundo de estos enfoques (Martínez y Moreno, 2003; Castañeda, 2002; Chartier, 1995; Borre, 1996).

² Si bien el término libro de texto no es preciso ni estable, en tanto que ha experimentado cambios a través del tiempo, retomamos el concepto de Borre, quien diferencia entre libro de texto y libro escolar. En el primero entrarían los libros diseñados para su uso en la enseñanza, en el segundo estarían aquéllos usados para la enseñanza, pero “menos ligados a secuencias pedagógicas” (Borre, 1996:26).

circulación, hasta su uso en las aulas, pasando por el análisis de su estructura interna. Como tema de investigación, el libro de texto resulta interesante por su centralidad en el trabajo escolar en tanto dispone ideas, contenidos, formas de comunicación, imágenes y representaciones, todo lo cual se conjuga con las prácticas de enseñanza y los procesos de transferencia, reproducción, producción o apropiación que se generan en las aulas. Como producto cultural, el libro también se transforma en función del desarrollo tecnológico, de la elaboración del conocimiento, de las prioridades marcadas por las elites intelectuales y mediante las ideas y los modelos pedagógicos, todo lo cual marca posibilidades y límites a su hechura, uso y circulación.

Para el caso de México no localizamos trabajos de investigación que aborden específicamente el tema de los libros de matemáticas desde el punto de vista histórico, por lo que optamos por iniciar un estudio general en torno a su producción, lo cual nos permitirá contar con un mapa para ubicar estudios posteriores en torno a autores, obras y contenidos.

Hechas estas aclaraciones, en este documento se analizan algunos rasgos de la producción en el periodo comprendido entre 1850 y 1920. Para ello, planteamos las siguientes preguntas: ¿cuál era la utilidad social y escolar de la enseñanza de la aritmética y de la geometría?, ¿qué rasgos se pueden observar en la producción?, ¿cuál es el significado de los cambios o continuidades que experimentó el conjunto de libros producidos?

LA UTILIDAD DE LA ARITMÉTICA Y LA GEOMETRÍA

Los conocimientos matemáticos sufrieron profundas modificaciones a partir de los descubrimientos y de los avances científicos y tecnológicos que se fraguaron entre los siglos XV y XVII. Este proceso fue acompañado de nuevas maneras de explicar los fenómenos naturales, culturales y sociales.³ Paulatinamente el pensamiento ma-

³ Como ejemplos de estos cambios podemos señalar los siguientes: los artistas del Renacimiento hicieron una importante aportación a las matemáticas con el desarrollo de la perspectiva; los nuevos descubrimientos geográficos, el impacto de los postulados newtonianos, el comercio, la navegación, la medición, el reparto de tierras descubiertas y conquistadas, las exigencias de la administración, la construcción de navíos y obras hidráulicas y arquitectónicas, la organización y administración militar, entre otros, fueron factores que incidieron en la necesidad de que el conocimiento mate-

temático se relacionó con los usos y costumbres económicos y sociales, surgió así la aritmética práctica, que sustituyó a la noción clásica tradicional, más ligada a la lógica. De este modo, conforme avanzó el siglo XIX se integraron a los conocimientos matemáticos, y a su transferencia en los libros de texto, conceptos y ejercicios prácticos (Sierra, Rico y Gómez, 1997:373-374). La ilustración contribuyó a la difusión de estos nuevos conocimientos, pues se pensaba en la ciencia moderna como el único conocimiento “válido, verdadero y verificable” (Saladino, 1996:19).⁴

La persistencia en torno al sentido práctico de los conocimientos matemáticos es de largo aliento y empató incluso con la pedagogía intuitiva. Bruño (1918:263),⁵ por ejemplo, señalaba que:

La enseñanza de la matemática tiene un doble utilidad: es práctica ya que en la vida es frecuente la necesidad de hacer cálculos elementales —es educativa puesto que exige la atención, forma a la reflexión, acostumbra a los razonamientos lógicos y desarrolla la afición a la exactitud.⁶

Pero además, la incorporación de las matemáticas a la educación formal se asienta en el proceso de desarrollo de la escuela y fue justificada como un conjunto de referentes y habilidades que podían ser útiles para las personas, con lo cual se incidiría en la racional-

mático se expandiera y presentara explicaciones y respuestas a estas nuevas visiones del mundo y que se adecuara a la dinámica política y social. En este sentido, los conocimientos matemáticos fueron construidos socialmente y se fueron “popularizando” en razón de ciertas necesidades prácticas (Burke, 2002).

⁴ En un estudio ubicado en el siglo XX, Dooley (1960) investigó sobre cómo eran incorporados los nuevos conocimientos de aritmética a los libros de texto. El autor encontró que éstos se incorporaban relativamente rápido (en un plazo de cinco años), pero con la condición de que el nuevo material, fuera “claro, conciso y exacto”, lo que no cubría esta condición no era incorporado (citado por Borre, 1996:45). Es posible que esta lógica tenga sus raíces en el siglo XIX, aunque en esta centuria, y dependiendo de los centros de producción de conocimiento, los ritmos de incorporación de los nuevos conocimientos a los libros de texto debieron ser más lentos.

⁵ El libro en cuestión indica en la contraportada “Por G. M. Bruño” y a mitad de la misma página “Por Edmundo Gabriel”. De la Torre (1999) señala que en el primer caso no se trata de un autor, sino de una especie de colección; sin embargo, optamos por dejar el primer nombre.

⁶ Incluso los actuales planes y programas de estudio de la educación básica, con fundamentos psicocognitivos y constructivistas, insisten en estrategias de enseñanza basadas en la resolución de problemas prácticos.

dad de los súbditos y ciudadanos. De este modo, las matemáticas fueron vistas como una vía de progreso personal y social y de renovación cultural. Los defensores de la enseñanza de las matemáticas argumentaban sobre su importancia para mejorar las funciones religiosas, productivas y de gobierno, así como para el progreso de la sociedad y de la razón. La aritmética, por ejemplo, permitiría

[...] indagar y calcular el poder, la riqueza, o la miseria de un estado o provincia [...] por medio de unas nociones exactas de la población, de las entradas y salidas de los frutos y efectos [...]
(Saladino, 1996:176, 182).

En este marco aparecieron en España los primeros libros escritos en castellano, elaborados para las escuelas y dedicados exclusivamente a la aritmética (Sierra, Rico y Gómez, 1997:374-376).⁷

La aritmética y la geometría fueron las disciplinas que tuvieron una mayor difusión en los niveles elementales de instrucción. La primera fue considerada, desde finales del siglo XVIII, como un conocimiento que podía emplearse en el cálculo y la resolución de problemas agrícolas, comerciales y domésticos. Sobre estas bases, los libros escolares adoptaron paulatinamente un cariz práctico, en tanto que incluyeron cada vez más ejercicios relacionados con el uso del cálculo en situaciones diversas. Por su parte, la geometría, sobre todo en lo relativo a conceptos, arribó a la escuela de manera más tardía, probablemente porque no se le veía una utilidad social tan clara como en el caso de la aritmética. Algunas nociones de ella, ligadas a la perspectiva, a la simetría, a la proporción, a las formas y al trazo de líneas y figuras, sirvieron de soporte a las clases de dibujo, de caligrafía, de costura y bordado, pero se trataba de actividades

⁷ Según Saladino (1996:164), uno de los primeros libros de texto de matemáticas producidos en tierras americanas y que revela “el dominio de tópicos de las diversas ramas de las matemáticas”, fue el escrito por Diego de Guadalajara, *Lecciones elementales de matemáticas*, en cuatro tomos. El texto fue impreso por decisión de la Junta de Gobierno de la Real Academia de San Carlos de Nueva España. A pesar de nuestra búsqueda no localizamos dichos libros, intuimos que éstos debieron aparecer entre los años ochenta del siglo XVIII. Otra posibilidad es que se trate en realidad de la obra de Benito Bails, ya que López (1998:11-12) sólo ubica a Diego de Guadalajara como profesor de matemáticas e indica que los libros utilizados en la Academia de San Carlos fueron los siguientes: *Elementos de Aritmética*, de Juan Justo García, y *Principios de matemáticas* (1776) y *Principios de matemáticas y aritmética* (1772), en cuatro volúmenes, estas dos últimas obras del español Benito Bails.

y tareas prácticas que no involucraban la precisión de formulaciones abstractas. Así, el estudio sistemático de la geometría se reservaba a los grados superiores de la escuela primaria, o bien a la enseñanza secundaria o preparatoria.⁸ Sólo hasta el último tercio del siglo XIX y principios del XX aparece en forma clara en los libros de texto de primaria, tanto en forma de agregado al final del libro de aritmética como bajo la modalidad de un libro de texto independiente.⁹

LA PRODUCCIÓN

La fuente de información para caracterizar la producción de los libros de matemáticas en México es una publicación de Francisco Ziga (1983). En su escrito, el autor incluye 672 fichas de libros de matemáticas. Cada ficha contiene los siguientes datos: autor(es), título, lugar de edición, imprenta, librería o editorial, año y páginas. El año de edición de los libros oscila entre 1826 y 1971. Este acervo forma parte de la Biblioteca Nacional, que se encuentra bajo el resguardo de la Universidad Nacional Autónoma de México, y constituye el más amplio acervo del que tenemos conocimiento para el caso de México. Consideramos que analizar algunos rasgos de este conjunto de libros permitirá plantear algunas tendencias y cambios en su producción, los cuales consideramos fundamentales para ubicar diversos contextos e inscribir en ellos estudios más detallados y profundos.

Todas las fichas fueron capturadas en una base de datos, luego realizamos varios procesos de selección; el primero fue acotar el periodo, considerando sólo los libros editados entre 1850 y 1922.¹⁰ Optamos por ese recorte por dos razones, la primera se refiere a que poco más de 60 por ciento de los libros se concentra en ese lapso

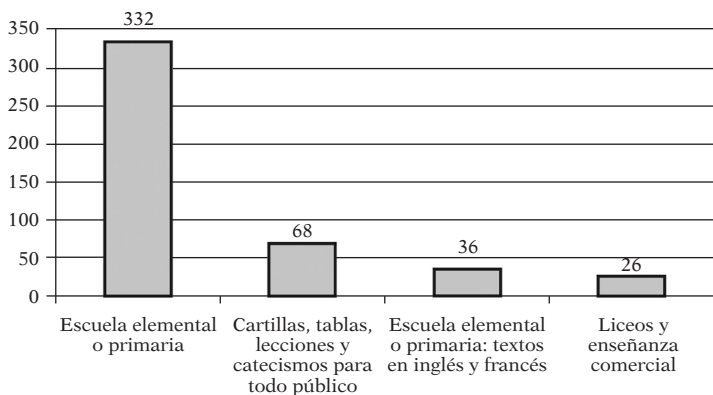
⁸ Bruño (1918:292) indicaba que: "En la escuela primaria, la enseñanza de la geometría consiste en una simple iniciación, en un primer estudio de las formas geométricas [...] Generalmente se reduce a ciertas nociones de utilidad diaria, y que no exigen las demostraciones de la geometría propiamente dicha. Se hace sobre todo aplicación del sistema métrico al cálculo de superficies y volúmenes. En los cursos inferiores, esta enseñanza se confunde con la del dibujo; consiste especialmente en mostrar, en hacer nombrar y trazar las principales figuras geométricas".

⁹ El primer libro de geometría destinado a las escuelas y que aparece en el acervo que consultamos es el de Antonio García Cubas (1875).

¹⁰ De hecho sólo hay un libro previo al año de 1851; se trata de un texto de Lacroix (1826) sobre aritmética.

de tiempo; por otro lado, en la primera mitad del siglo XIX las condiciones de inestabilidad política y social incidieron en la escasa producción y circulación de libros de texto, dinámica que paulatinamente se revirtió.¹¹ Por último, 1922 constituye un referente vinculado a la creación de la Secretaría de Educación Pública, instancia desde la cual se autorizaron, produjeron y distribuyeron gran cantidad de libros para las escuelas primarias del país. La base de datos se redujo a 462 libros. La siguiente fase consistió en diferenciar los tipos de textos por nivel educativo (véase la gráfica 1), enfocando la atención en los libros destinados a los escolares de primaria, los cuales sumaron 368. Los ejes de análisis que utilizamos para conocer algunos rasgos de la producción del conjunto de textos fueron los siguientes: libros por nivel educativo, lugar de edición, volumen por década, producción de textos por imprenta o editorial, libros según materias, del compendio general a libros en partes y grados y, finalmente, un acercamiento a los autores.

GRÁFICA 1
LIBROS POR NIVEL EDUCATIVO



FUENTE: Ziga (1983).

¹¹ Para el caso de España, Escolano (1997:19) señala que en el siglo XIX la invasión francesa al territorio español y los movimientos de independencia en las colonias americanas incidieron en que el desarrollo del conocimiento en la península se colapsara. En este sentido, hubo pocas innovaciones y más trabajo de exposición. A mediados del siglo se inicia una lenta recuperación, con la traducción y adaptación de obras extranjeras. Es probable que este proceso sea similar al que se vivió en México entre 1810 y 1867, aproximadamente.

Libros por nivel educativo

De los 462 libros ubicados dentro de nuestro periodo de estudio, 79 por ciento estaba destinado a la escuela elemental o primaria. De los 368 libros de este nivel, 332 están escritos en español y 36 en inglés o francés. Este elevado número de libros se correlaciona con el papel que socialmente se le asignó a la instrucción elemental, en tanto espacio para civilizar a las nuevas generaciones. Sin embargo, el interés de la elite intelectual y política no sólo estaba orientado a la niñez, también se requería incidir en la racionalidad científica de otros sectores de la población, para lo cual las matemáticas eran importantes. Este interés explica la edición de libros destinados a un público amplio. Justamente las cartillas del sistema métrico decimal, las tablas, los catecismos y las lecciones de aritmética eran impresos que tenían la posibilidad de ser usados para la instrucción de niños, jóvenes y adultos. En las escuelas, en la casa o en los espacios de trabajo, estos libritos servían para el estudio, la consulta o la resolución de problemas que implicaban el cálculo. En las escuelas elementales, y de acuerdo con los conocimientos del preceptor, una cartilla del sistema métrico decimal, un cartel o impreso con las “tablas de multiplicar” y un libro de aritmética para dictar los problemas podía ser material suficiente para la instrucción de los niños. Tanto en los libros destinados a los niños como al público en general, se buscaba “elementalizar” el conocimiento; para ello los contenidos se organizaban en función de lo más sustancial, presentando lo básico (compendio), puesto en el mejor orden (metódico), de la manera más simple (breve) y del modo más claro (fácil) para hacerlo “enseñable” (Sierra, Rico y Gómez, 1997:376-380).

Suponemos que los 36 libros de primaria escritos en inglés o en francés fueron utilizados por profesores y autores. Los primeros traducían conceptos y ejercicios para incluirlos en la instrucción de los niños. Los autores recurrían a libros escritos en otros idiomas para copiar o retomar partes, ideas o conceptos y elaborar obras propias, aunque no siempre reconocían en el libro producido al autor original. Por último, el volumen de libros destinados a la instrucción en los liceos y en la enseñanza comercial (26) constituye 7.8 por ciento del total, porcentaje que parece mínimo en relación con la proporción de libros destinados a la escuela primaria; sin embargo, no hay que olvidar que la instrucción secundaria (liceos y preparatorias) fue un foco de atención importante para los liberales, así como un nivel educativo intelectualizado. En estas escuelas los libros de texto de matemáticas implicaban contenidos concep-

tuales complejos.¹² Por el lado de la enseñanza comercial, la intención era habilitar a los estudiantes en el cálculo, en el registro y uso de documentos comerciales y mercantiles, de ahí que en estos libros los ejercicios sean abundantes y abarquen no sólo las cuatro operaciones fundamentales, sino también contratos y letras de cambio, provisión, endosos, valores, pagarés, cambio nacional y extranjero, operaciones dobles, problemas y correspondencia comercial, entre otros conocimientos.¹³ Más allá de su volumen, no se debe soslayar la importancia de la enseñanza comercial y de los libros destinados a ella. Con respecto a ésta, conviene recordar que la escolaridad, desde la Reforma hasta el Porfiriato, se vinculó con el régimen político y el desarrollo económico. La política educativa estatal favoreció a las ciudades y en especial a los estratos medios (Martínez Jiménez, 1992:132-134). En este ámbito de realización urbana, la enseñanza del comercio abría la posibilidad de capacitarse para emplearse en comercios u oficinas.

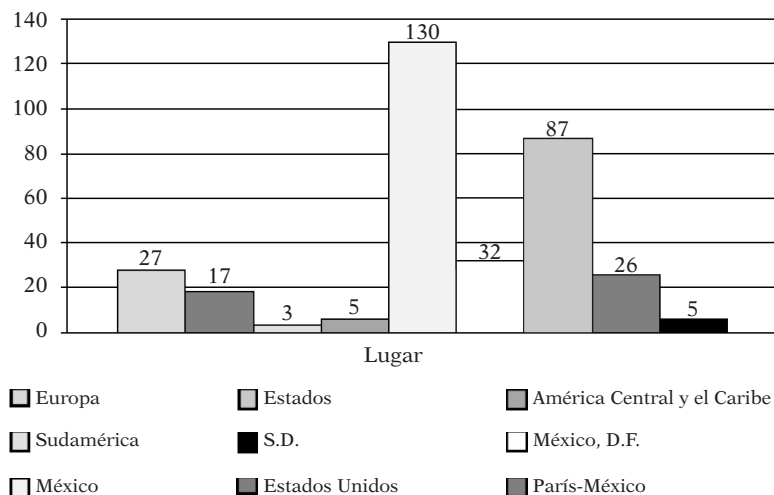
¹² En 1895, por ejemplo, el programa que se seguía para el curso de aritmética en el Liceo de Niñas del Estado de Jalisco era el siguiente: definiciones; sistemas de numeración: cantidad, unidad, número; preliminares del cálculo de los números enteros: definiciones, adición, sustracción, multiplicación, división; definiciones y determinación de los números primos: descomposición de los números en sus factores primos, determinación de los divisores de un número, menor múltiplo, máximo común divisor; teoremas fundamentales: condiciones de divisibilidad de los números, pruebas de la multiplicación y división de enteros; cálculo de las fracciones comunes y de los números fraccionarios: simplificación, reducción, valuación, operaciones con esta clase de números; cálculo de las fracciones decimales: simplificaciones, reducción, conversión de los quebrados en fracciones decimales y recíprocamente, operaciones; sistema métrico decimal: medidas de este sistema, medidas antiguas, correspondencia entre unas y otras; cálculo de los números complejos: conversiones, operaciones, elevación a potencias y extracción de raíces (cuadrado y raíz cuadrada, cubo y raíz cúbica); razones y proporciones: razón y proporción aritmética, razón y proporción geométrica, transformaciones, aplicaciones; regla de tres simple, compuesta, de compañía, de interés, de descuento, conjunta y de cambio. El libro de texto utilizado era el de Manuel María Contreras. El curso de álgebra incluía: definiciones, sustitución, reducción, adición, sustracción, multiplicación, división, teoremas de las dos últimas operaciones; factor común de las cantidades algebraicas, fracciones algebraicas. Había además un curso de geometría y uno de trigonometría. Biblioteca Pública del Estado de Jalisco (BPEJ), Fondo Reservado, Archivo de la Dirección de Instrucción Pública, clasificación: 14-43-502, Guadalajara, 1895, 68 ff.

¹³ Los temas señalados son algunos de los que se estudiaban en la clase de teneduría de libros en el Liceo de Niñas del Estado de Jalisco en 1895. BPEJ, Fondo Reservado, Archivo de la Dirección de Instrucción Pública, clasificación: 14-43-502, Guadalajara, 1895, 68 ff.

Lugar de edición de los libros de primaria¹⁴

En cuanto al lugar de edición, destaca la ciudad de México con la mayor proporción de libros de texto impreso, 48.7 por ciento del total. Si bien en la gráfica distinguimos “México” y “México, D.F.”, en todos los casos se trata de casas impresoras asentadas en la capital. Esta producción es seguida por los estados de la República con 87 títulos, que constituyen 26.2 por ciento del total. Es de llamar la atención los libros en español publicados en países europeos o de habla inglesa, los cuales ascienden a 13.2 por ciento. En Europa fueron impresos 27 libros y 17 en Estados Unidos. También encontramos tres obras de Sudamérica y seis que consignan como lugar de edición países de América Central y el Caribe.¹⁵ La ediciones binacionales entre París y México constituyen 5.6 por ciento y se trata, principalmente, de obras publicadas entre 1887 y 1920 por la Librería de la Viuda de Charles Bouret.

GRÁFICA 2
LIBROS POR LUGAR DE EDICIÓN



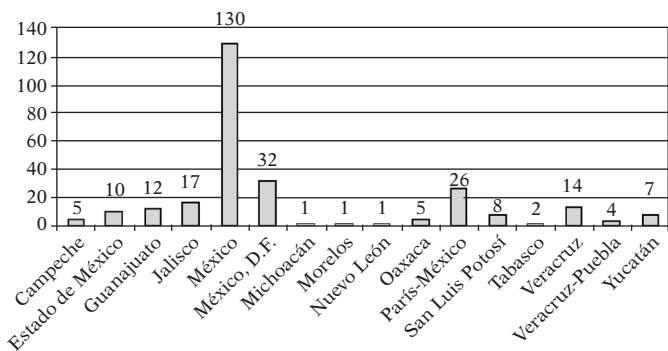
FUENTE: Ziga (1983).

¹⁴ Sólo incluimos los libros escritos en español.

¹⁵ La lista detallada es como sigue: en Alemania, 1; Reino Unido, 1; Francia, 11 y España, 15; en Sudamérica, 3: Argentina 1 y Chile 2; en América Central y el Caribe, 6: Costa Rica 1, Cuba 3, Nicaragua 1, Honduras 1.

En lo que se refiere a la República mexicana, 162 de los libros fueron editados en la capital del país. Esto, como ya lo indicamos, debido a la importancia de las casas impresoras instaladas ahí; luego aparecen Jalisco con 27 y Veracruz con 14.¹⁶ Jalisco es portador de una importante tradición cultural y educativa, tanto en el nivel superior como en el elemental, lo cual se concatena con una producción significativa de libros. El caso de Veracruz es similar, pero además hay que señalar que fue núcleo de importantes aportaciones pedagógicas en el últimas décadas del siglo XIX, de hecho a estos 14 libros habría que sumar los que consignan como lugar de edición Veracruz-Puebla y 10 títulos publicados en la ciudad de México, pero que eran utilizados en las escuelas de la primera de estas entidades. El resto de los estados cuenta con una producción que va de uno a 12 libros. Es visible la ausencia de libros impresos en el norte del país, así como en estados con una gran presencia de población indígena, como Chiapas y Oaxaca. Este fenómeno se puede explicar desde varias perspectivas. Una de ellas es que el atraso económico y social, especialmente en el sureste, afectó el desarrollo escolar y la producción de materiales para la enseñanza debió ser escasa; una segunda es que una importante proporción de los libros que circularon en estos estados era adquirida en la capital. En el caso de los estados del norte, la dinámica de circulación de los im-

GRÁFICA 3
LIBROS PUBLICADOS EN LA REPÚBLICA MEXICANA



FUENTE: Ziga (1983).

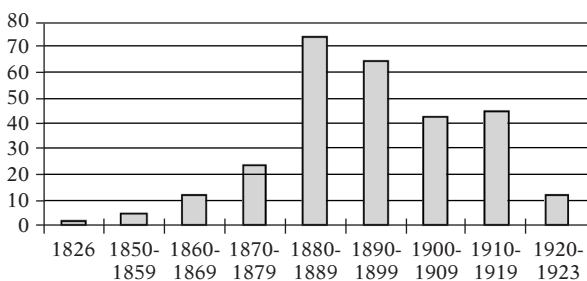
¹⁶ Para tener una mejor comprensión del desarrollo de la cultura escrita en estos dos estados, en relación con la imprenta y el periodismo, véase Palacio (2004).

presos, con lazos endeblés hacia el centro del país, debe estar tras la escasa presencia de libros editados en estados como Nuevo León, donde de hecho sólo contabilizamos un libro.

Volumen de libros por década

El incremento más importante de libros se registró entre los años ochenta y noventa del siglo XIX. Para explicarlo es necesario considerar el incremento en el número de escuelas y de alumnos inscritos. Según datos consignados por Martínez Jiménez (1992:106-107), en 1834 sólo existían en el país 1 310 escuelas con 58 774 alumnos inscritos. Este mismo autor ubica un crecimiento importante durante el periodo de la República Restaurada, pues de cuatro mil escuelas que existían en 1870 se pasó a 8 103, con una matrícula de 394 mil alumnos en un lapso de cuatro años.¹⁸ Para 1903, el número de planteles oficiales era de 9 737 y el de alumnos de 661 155 (Meneses, 1983:521).¹⁹

GRÁFICA 4¹⁷
VOLUMEN DE PRODUCCIÓN POR DÉCADAS



FUENTE: Ziga (1983).

¹⁷ Para elaborar esta gráfica se eliminaron 50 libros, de los cuales no se consigna año de edición, aunque en las gráficas anteriores sí los consideramos, ya que se trata de autores ubicados dentro del periodo, o bien de reediciones.

¹⁸ Desde nuestra perspectiva, los datos no implican la fundación de cuatro mil escuelas en el lapso indicado, sino más bien que la reorganización administrativa de las instancias de gobierno municipal permitió la reapertura de algunas, la fundación de otras, pero sobre todo el que fueran consignadas en las peticiones de información en los niveles estatal y federal; 65 por ciento de esas escuelas eran sostenidas con fondos municipales.

¹⁹ Por ejemplo, en 1875 había en Jalisco 714 escuelas primarias a las que acudían 39 512 alumnos; en 1912 sumaban 1 218 con una matrícula de 103

Un segundo proceso que incidió en el incremento de la producción y en el consumo de libros de texto está relacionado con los esfuerzos de los gobiernos, tanto el federal como los estatales, por mejorar la organización escolar, y con los intentos por uniformar la instrucción y modernizar los sistemas de enseñanza. En este marco, encontramos una concentración importante de libros que, para los años que van de 1890 a 1900, indican en su título que están arreglados de acuerdo con la “pedagogía racional” o con los “métodos intuitivos, objetivos o modernos”. En el cruce de ambas dinámicas, el incremento de escuelas y de alumnos y los procesos de modernización de los sistemas, el libro adquirió importancia, de ahí su mayor volumen.

La hipótesis que planteamos para explicar la disminución que se observa entre 1900 y 1919 es que se debe, por un lado, a una reducción de títulos asociada a que las distintas instancias de gobierno determinaron cuáles serían los libros aprobados para las escuelas de su jurisdicción; en este sentido, suponemos que los títulos aprobados se redujeron, pero los tirajes aumentaron, aunque esto no se puede comprobar con la información de que disponemos, pues es frecuente que los libros, en sus distintas ediciones, no consignen el tiraje. Por otro lado, el movimiento armado iniciado en 1910 afectó no sólo la dinámica escolar, sino también la economía del país; en este marco, la producción y la demanda de textos tendió a reducirse.

Producción por imprenta o casa editorial

La relación entre el número de libros y las casas impresoras muestra una gran dispersión. De una lista de 147 impresores, 43.3 por ciento aparece con sólo uno o dos libros. En el extremo opuesto, 10 imprentas aparecen como productoras de poco más del 35 por ciento de las obras. De éstas, sobresale la Librería de la Viuda de Charles Bouret, con 32 títulos; Herrero Hermanos y Sucesores, con 17; la Antigua Imprenta de Murguía, con 15, y la Imprenta de J.F., Jens con once.²⁰

mil alumnos. Los datos del primer año, en Díaz (1993:68-79); los de 1812, en *Directorio del Estado de Jalisco* (Guadalajara, Compañía Editora de Directorios y Sucs., 1912:59-60).

²⁰ Manuel Murguía (1846-1860) fue el fundador de la imprenta que llevaba su apellido, también fue dueño de la Librería del Portal del Águila de Oro. La Librería Herrero inició con libros religiosos, hacia 1890 cambió su nombre a Herrero Hermanos y Sucesores. La Librería de Bouret estuvo ligada a editoriales francesas (De la Torre, 1999:162-166).

CUADRO 1
LIBROS Y CASAS IMPRESORAS

<i>Número de libros</i>	<i>Número de imprentas</i>	<i>Total de libros</i>	<i>Porcentaje</i>
1	94	94	28.3
2	25	50	15
3	8	24	7
4	6	24	7
5	3	15	4.5
6	1	6	1.8
7	5	35	10.5
9	1	9	2.7
11	1	11	3.3
15	1	15	4.5
17	1	17	5.1
32	1	32	9.6
Totales	147	332	99.3

FUENTE: Ziga (1983).

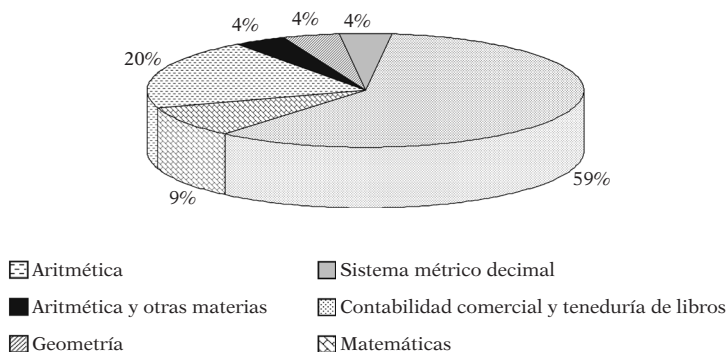
Libros por materia

Como ya lo señalamos antes, la aritmética fue la disciplina que tuvo mayor penetración en la escuela primaria a través de los libros de texto; 59 por ciento corresponde a esta asignatura. En las últimas dos décadas del siglo XIX se incrementa el número de libros que contienen, además de los conocimientos aritméticos, apéndices sobre el sistema métrico decimal y la geometría (nueve por ciento). Los libros de geometría ascienden a 20 por ciento, volumen que se concentra en las décadas que van de 1880 a 1900. Su inclusión en la escuela estuvo asociada a la enseñanza intuitiva y demandó dibujos y gráficos, para lo cual era necesario un soporte tecnológico que permitiera su impresión a bajo costo. La contabilidad, el sistema métrico y las matemáticas como tales, constituyen cuatro por ciento del total de libros en cada caso.

Del todo a las partes y al grado

Una primera tendencia relacionada con la organización temática de los libros y la graduación de los contenidos se estableció desde

GRÁFICA 5
LIBROS POR MATERIA



FUENTE: Ziga (1983).

finales del siglo XVIII, cuando se identificó la aritmética con el acto de contar, las cuatro operaciones fundamentales y algo de quebrados (fracciones) (Sierra, Rico y Gómez, 1997:376). De este modo, la instrucción se organizaba siguiendo esa secuencia. Para la segunda mitad del siglo XIX, si bien persiste esta secuencia, se agregan otros temas más. Incluso ubicamos que frecuentemente se excluía de los libros la enseñanza inicial de los números y los procedimientos para contar. ¿Cómo se enseñaban entonces estos conceptos? La información de fuentes documentales nos lleva a suponer que lo más usual para esta etapa era el uso del ábaco, el pizarrón, la pizarra, hojas y tinta para los trazos de los números.²¹ En el marco de la pedagogía moderna, se señalaba que:

La numeración es un estudio abstracto, arduo para los niños pequeños. Por esta razón es muy importante introducir algo de lo más concreto posible en las primeras nociones, llegar a las cifras por medio de objetos materiales cuyo número representen esas cifras (Bruño, 1918:265).²²

²¹ En Guadalajara, para el año de 1875, los inventarios de las 11 escuelas municipales consignan la existencia de ábacos, pizarras y pizarrines, material que era indispensable para la iniciar con la enseñanza de los números y las primeras nociones de adiciones y sustracciones. Archivo Municipal de Guadalajara (AMG), 1875, paq. 138, leg. 168, 15 ff.

²² El mismo autor señalaba la necesidad de utilizar el ábaco, "barritas", granos o legumbres, y luego utilizar el "encerado" (pizarrón) escribiendo el

Sólo después se hacía necesario el libro, aunque no siempre éste era de uso particular de cada niño, lo más frecuente era que el profesor explicara y dictara conceptos y problemas.²³ Sobre el uso de su libro *Colección de cuestiones de aritmética*, Velásquez (1873: 2-3)²⁴ señalaba que:

[...] con el auxilio de la presente Colección, no le queda otra cosa al preceptor que dictar el problema, pudiendo recorrer todo los semicírculos a la vez,²⁵ y sin que le sea necesario efectuar ninguna operación, ratificará el resultado que los alumnos hayan obtenido, siempre que sea conforme con la respuesta que en el cuaderno se encuentra para cada cuestión.²⁶

Paulatinamente, los niños más avanzados en la lectura y en el uso de los libros memorizaban las explicaciones y copiaban en el papel los ejercicios, los cuales resolvían más adelante. No fue hasta las postrimerías del siglo XIX y principios del XX, en el marco de los nuevos modelos pedagógicos que enfatizaron el papel activo del niño, cuando se incluyeron las primeras nociones numéricas en los libros, para lo cual se hace uso de imágenes, y en algunos casos también se dio un cambio en el lenguaje del texto, el cual se dirige a los niños o las niñas como usuarios del libro.²⁷

número y representándolo con líneas o puntos. La numeración escrita debería correr a la par de la numeración “hablada” (Bruño, 1918:268-268).

²³ Un ejemplo de lo anterior son los libros de Sabino Anízar. Son dos “series”, la primera contiene 1 700 problemas graduados y distribuidos en tres tomos, la segunda “serie” contiene los procedimientos y resultados de esos problemas, también publicada en tres tomos. En la primera parte de la *Colección de problemas de aritmética divertidos e instructivos* (consultamos la edición de 1892), el autor incluye 500 problemas numerados y en secuencia de complejidad, no hay explicaciones, ni procedimientos. Esto nos lleva a suponer que el profesor hacía la explicación y ponía ejemplos, luego dictaba problemas semejantes o dejaba que los niños los copiaran. A este libro correspondía otro titulado *Clave de soluciones para uso del profesor* (consultamos una edición de 1919), en que se explican algunos procedimientos y se incluyen las respuestas correctas a los 500 problemas de la primera parte de la colección.

²⁴ La tercera edición de este libro data de 1859.

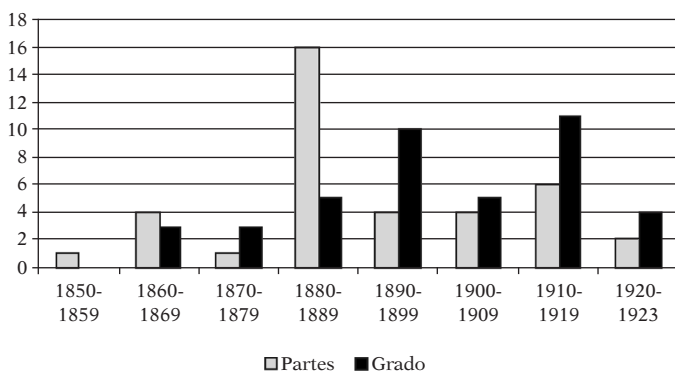
²⁵ Los semicírculos se refieren a la organización de los niños y de la enseñanza bajo la lógica de la escuela lancasteriana.

²⁶ A la *Colección de cuestiones de aritmética* correspondía un cuaderno con la solución de los problemas.

²⁷ Véase el texto de Gildardo de Avilés (1905), *Aritmética femenil. Libro de texto para niñas de cuarto año de instrucción primaria elemental* (Librería

Después de que aprendían a contar, se habilitaba a los niños en la suma, resta, multiplicación y división, lo cual se hacía de manera consecutiva y siguiendo ese orden; finalmente, se incluían nociones de números fraccionarios.²⁸ Conforme avanzaba el siglo XIX, se introdujeron en los grados superiores de la escuela primaria contenidos más complejos relacionados con las propiedades de las operaciones con enteros, operaciones con fracciones, las potencias, la raíz cuadrada y cúbica, así como la regla de tres, el cálculo de interés y el sistema métrico decimal. Aunque su enseñanza en la escuela dependía de las habilidades del profesor y del rango y la importancia de aquélla, la ampliación de los contenidos de aritmética se vinculó con la idea de organizarlos de lo simple a lo complejo, y de lo concreto a lo abstracto. Así, en algunos libros se señalaron con más claridad sus partes, las cuales podían irse cubriendo en los distintos grados escolares, o bien cada parte se editó y vendió por separado. Nuestros datos muestran un ascenso en esta tendencia a partir de 1880. No obstante, persistieron los libros generales, es decir, aquellos que no especifican en forma clara sus partes; en este caso era el profesor quien decidía en función del avance de los niños las lecciones que se estudiaban. Así, tenemos que de un total de 332 li-

GRÁFICA 6
ESPECIFICACIÓN DE PARTES O GRADO



FUENTE: Ziga (1983).

de la Viuda de Charles Bouret). En el libro hay un narrador que se dirige a las lectoras, les hace preguntas, da explicaciones e indicaciones.

²⁸ Mostramos la tabla de contenido del libro de Velásquez (1873:142-143); es la siguiente: Operaciones con los números enteros (sumar, restar, mul-

bros incluidos en el estudio, en el título de 38 de ellos se expresa con claridad que es un texto en partes, y en 41 de ellos se indica el grado o ciclo escolar al que correspondían. De hecho se observa una tendencia a la sustitución de la partes por el grado, proceso que se definiría de manera puntual hasta el siglo pasado.

Los autores

Para elaborar una primera aproximación a los autores, optamos por eliminar de la base de datos los títulos repetidos. Una primera observación se refiere a la gran diversidad de autores, 126 en total y 14 libros que aparecen sin autor; 65 por ciento de estos escritores aparece con un solo libro y 13.5 por ciento con dos. Muchos de ellos son autores locales, quienes escribieron libros que se utilizaron en los estados; en otros casos se trata de libros traducidos. Un ejem-

CUADRO 2

Número de títulos	Número de autores		Total de títulos
		Porcentaje	
1	91	65	91
2	19	13.5	38
3	7	5	21
4	4	2.8	16
5	1	0.7	5
6	1	0.7	6
7	1	0.7	7
8	0	-	-
9	1	0.7	9
10	-	-	-
11	1	0.7	11
Sin autor	14	10	14
Total	140	99.8	218

FUENTE: Ziga (1983).

tiplicar y dividir), operaciones con las fracciones comunes (sumar, restar, multiplicar y dividir), operaciones con los números mixtos o fraccionarios (sumar, restar, multiplicar y dividir), operaciones con los números denominados o mixtos concretos (conversión, sumar, restar, multiplicar, dividir y valuación de los quebrados concretos), operaciones con las fracciones decimales (conversión, sumar, restar, multiplicar dividir, regla de tres, raíz cuadrada y problemas de interés compuesto).

plo de lo anterior es Mariano Oscoz, quien tradujo al menos dos obras de aritmética, escritas originalmente en inglés. En esos porcentajes también quedan incluidos autores de origen español, cuyos textos tuvieron una prolongada presencia en algunas ciudades y estados del país. Tal es el caso del *Catecismo de aritmética comercial*, de José Urcullu, que circuló en el Estado de México.²⁹ En nuestra información sólo se consignan nueve traducciones, pero es de suponerse que muchos de los autores recurrían a libros extranjeros para copiar segmentos que dieran forma a sus obras.

En el extremo opuesto, es de llamar la atención los personajes que produjeron más de cuatro libros, situación que hace suponer que se trata de autores prolíficos, cuyas obras fueron además exitosas. Entre ellos están Julio S. Hernández (11 títulos), Sabino Anízar (ocho), G.M. Bruño (cuatro), Carlos M. Calleja (cuatro) y Paulino Oviedo (cuatro).³⁰ Centrando la atención en los primeros tres casos, Julio S. Hernández³¹ publicó sus textos entre 1895 y 1911, aproximadamente; como autor se caracterizó por incorporar en ellos la enseñanza intuitiva y moderna, y por establecer una graduación desde las primeras ediciones.³² En el caso de Bruño, De la Torre (1999:166) señala que no se trata de un autor, sino de una editorial, la cual más tarde se llamó FDT y estaba dedicada a impri-

²⁹ En las fichas de Ziga (1983) aparecen obras de este autor: *Epitomé de aritmética comercial* (1876) y el *Catecismo de aritmética comercial* (París, 1867; México, 1890, 1891 y 1940). Martínez (2002) consigna su éxito como libro de texto en las escuelas del Estado de México durante el porfiriato, habiendo consultado la 42a edición. De cualquier modo, era un libro para estudiantes avanzados.

³⁰ Los pocos datos de que disponemos hacen suponer que Carlos María Calleja es un autor español, y que Paulino Oviedo, si bien pudo ser mexicano, no tuvo mucho éxito con sus libros.

³¹ Nació en Huachinango, Puebla, y murió en la ciudad de México (1867-1921). Fue alumno fundador de la Escuela Normal de Puebla, donde también se desempeñó como maestro. En 1890 cambió su residencia a la capital del país. Ahí fue inspector de primera enseñanza, secretario de la Sociedad de Estudios Pedagógicos y subdirector de la Escuela Primaria Anexa a la Escuela Nacional de Maestros. Además de libros de texto, escribió artículos y obras pedagógicas (*Diccionario de historia de la educación en México*, 2002).

³² Por ejemplo: *Cálculo intuitivo. Primer libro, obra escrita según la ley vigente* (1911); *Cálculo intuitivo. Segundo libro, obra escrita según la ley vigente* (1911); *Operaciones sencillas de aritmética, las más importantes formas geométricas y la valorización de las magnitudes de cosas concretas* (1912) y *El tercer año de aritmética, cálculo del 1 al 1000, obra escrita según los principios pedagógicos modernos para las escuelas primarias de la República* (1898).

mir libros de texto “redactados por especialistas de corporaciones religiosas”. Sabino Anízar³³ resulta interesante no sólo por el número de títulos que publicó, sino porque su producción se asienta en la transición entre las formas tradicionales de concebir la enseñanza de la aritmética y la geometría, y la influencia de la pedagogía intuitiva. Con respecto a la producción de Anízar tenemos conocimiento de 11 títulos,³⁴ de los cuales ocho son de aritmética, uno de geometría y dos más corresponden a cartillas del sistema métrico decimal.

REFLEXIONES FINALES

Los libros de texto tienen en una compleja dinámica de producción. En primer lugar identificamos aquella que los coloca en la encrucijada entre objetos comerciales y de servicio, esto es lo que intuimos que motiva a un importante número de editoriales a participar en su edición y publicación. Otras fuerzas que dan forma al contenido y que prefiguran el modo en que se disponen los libros provienen de tres frentes: por un lado está el conocimiento que se produce en los centros intelectuales; por otro, los modos en que éstos se tamizan bajo la óptica de lo que socialmente se considera necesario y relevante para la instrucción; un tercer frente surge de los modelos de enseñanza. Estas fuerzas explican el afán de que los libros fueran prácticos, el interés por darle un orden a los temas yendo de lo simple a lo complejo, la inclusión de elementos conceptuales y de problemas de índole científico, comercial, agrícola y doméstico, y el paso de la memorización y mecanización de las nociones a la búsqueda de la enseñanza mediante la actividad del niño. Una perspectiva más se relaciona con las posibilidades tecnológicas que sustentaron la hechura de los libros. Dentro de éstas ubicamos la supremacía del texto escrito, en donde dos o tres cambios en el tipo de letra alertaban a los usuarios sobre la estructura de un tema o lección, distinguiendo, por ejemplo, entre las nociones conceptuales, los ejemplos y los problemas o ejercicios por resolver. En el periodo que se estudia la novedad son los libros de geometría y algunos de aritmética, elaborados bajo la “pedagogía intuitiva”, los cuales incluyeron imágenes en blanco y negro.

³³ Fue profesor de escuelas particulares, su primer libro data de 1888.

³⁴ En nuestra base de datos ubicamos ocho de los 11 libros.

Otra tendencia, no menos importante en relación con el conjunto de libros de matemáticas que estudiamos, se refiere a la ampliación de la cultura escrita, relacionada, para el caso de los libros de texto, con el incremento de las escuelas y de la matrícula y, por supuesto, con una mayor demanda-producción de materiales escritos. En términos generales, los principales cambios detectados en la producción de los libros son: 1) un crecimiento en su volumen, 2) una gran diversidad de autores, títulos y casas editoriales, 3) una mayor proporción de libros destinados a la escuela primaria, 4) la primacía de los libros de aritmética por encima de otras disciplinas matemáticas y 5) la aparición de los libros graduados. Podemos señalar, además, la necesidad de emprender otro tipo de análisis utilizando la información de la base de datos elaborada y relacionándola con otras fuentes que nos permitan plantear otras preguntas; por ejemplo: ¿cuándo y cómo aparece el uso de imágenes, figuras o ilustraciones?, ¿con qué se relacionan?, ¿qué representan?, ¿cuál es su significado?, ¿qué títulos tuvieron un mayor número de ediciones?, ¿a qué se debió este éxito?, ¿qué libros eran traducciones?, ¿cuáles de los autores son mexicanos y cuáles extranjeros?, ¿qué libros era textos oficiales sancionados por los gobiernos estatales o por el federal, y cuáles no?, entre otras muchas. Consideramos que estas preguntas sólo podrán ser abordadas a través del estudio de la interioridad del texto y considerando para ello la comparación, la corta y larga duración, y el entrecruzamiento entre escalas locales y nacionales, cuestiones que rebasan los propósitos de este ensayo.

PASEANDO CON LA CIENCIA:
LOS LIBROS DE “LECCIONES DE COSAS”,
1889-1921

*Lucía Martínez Moctezuma**

Las discusiones pedagógicas y la circulación de ideas propiciaron una transformación en las prácticas educativas; fueron las resoluciones de los congresos Higiénico Pedagógico (1882) y de Instrucción Pública (1889-1890) las que plantearon la modernización de la escuela mexicana. Los planes y programas de estudio se transformaron, dándole prioridad al aprendizaje de la lectura, que desde entonces se consideró como el medio ideal para adquirir un conocimiento. Por lo tanto, era necesario el uso de un libro adecuado donde el alumno pudiera ejercitarse.¹

Durante los congresos, los especialistas discutieron sobre sus características materiales y propusieron la circulación, en la escuela primaria, de una serie de cuatro textos escritos con un lenguaje adecuado y adaptado al grado de desarrollo intelectual del niño. El primero debía contener las herramientas necesarias para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura a través del uso de palabras normales y de ejercicios que la mecanizaran. En los siguientes años se ejercitaría la lectura de manera gradual en obras que podían abordar todo el saber escolar de la época: la moral, la instrucción cívica, la geografía, la historia, las lecciones de cosas, las nociones de ciencias físicas y naturales.

* Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

¹ De acuerdo con una clasificación hecha a finales del siglo XIX en España, y que puede aplicarse también para el caso mexicano, de ocho grupos de textos, siete correspondían a variantes de los libros de lectura (silabarios, cuentos, libros de cosas, biografías, misceláneas, poesías y manuscritos) y uno a los tratados de otras asignaturas que también podían ser consideradas como de lectura, pero que a diferencia de los primeros estaban destinados específicamente al aprendizaje y el desarrollo del lector, porque trataban una asignatura bajo un plan determinado. Agustín Escolano Benito (2000:27).

Este interés por la lectura se refleja en el hecho de que, desde 1802, se había escrito y publicado en México el primer libro recreativo para niños de la escuela primaria: *Fábulas morales que para la provechosa recreación de los niños que cursan las escuelas de primeras letras dispuso el Br. D. José Ignacio Basurto, teniente de cura en el pueblo de Chamacuelo del Obispo de Michoacán*.² Se trataba de un texto dictaminado y aprobado para su uso, de fácil y agradable lectura y que, de acuerdo con la experiencia de Dorothy Tanck (2001:315-343), todavía gusta a los niños de este siglo. A pesar de su carácter recreativo y su interés por reflejar el paisaje del campo mexicano, la obra mereció poca atención del gremio debido a que circuló únicamente de manera local; esto explica el porqué del diagnóstico del profesor Enrique Rébsamen, quien señalaba que hasta antes de los congresos pedagógicos, los pocos libros de lectura que circulaban no resultaban atractivos a las miradas infantiles, pues se contaba únicamente con los textos de Claudio Matte (1886), Bancroft (1887), Campe (1886), Gayoso (1889), Amicis (1889) y Guillé (1877).

Los participantes del Segundo Congreso de Instrucción Pública (1890) decidieron que para unificar el sistema escolar era necesario elaborar el material didáctico adecuado, y para ello se buscó a los autores indicados, es decir, aquellos escritores familiarizados con el público al que iban dirigidos los textos y las guías metodológicas, con los cuales se pretendía hacer populares “los buenos métodos” para facilitar la labor del maestro. Así, los libros se adaptaron al ritmo escolar y se modernizaron incluyendo narraciones e imágenes que reforzaran no sólo el aprendizaje de la lectura, sino también de otras materias que además resultaran adecuadas para despertar la imaginación infantil siguiendo las exigencias del método intuitivo.³

² Véase también el trabajo de Anne Staples (2001:339-351).

³ En Brasil, la reforma de la enseñanza pública de 1892 impuso el método intuitivo como obligatorio en la escuela pública y en México, como resultado de las discusiones académicas en los congresos de Instrucción Pública (1889-1890 y 1890-1891). Este método, llamado intuitivo o de Pestalozzi, fue desarrollado por el pedagogo suizo en su tratado *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, donde, inspirado en el pensamiento de filósofos y pedagogos como Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Rabelais, Comenius y Froebel, señalaba la importancia del desenvolvimiento gradual de las facultades intelectuales de los niños a través de la observación y el análisis de los objetos que lo rodean. Un método que consistía en la valoración de la intuición como fundamento de todo el conocimiento, donde la adquisición de conoci-

Pero la renovación de estas obras no fueron sólo producto de las disposiciones de las autoridades escolares, también desempeñaron un papel importante las casas editoriales, pues establecieron una serie de estrategias comerciales que apuntaron a la conquista de un mercado. Las editoriales escolares se interesaron por formar un sólido equipo de autores, familiarizados con el mercado al que iba dirigida su obra.

De esta manera, reclutaron a un equipo de profesores egresados sobre todo de la Escuela Normal de Profesores, que se interesaron en escribir libros para ejercitar la lectura; un grupo de egresados de la generación de 1891 que posteriormente ocuparon cátedras dentro de la Escuela Normal de Profesores y puestos clave en la administración escolar (AHSEP, Fondo Escuela Normal de Profesores). Sus obras, escritas especialmente para los profesores y los alumnos de la escuela primaria, procuraron el uso de un lenguaje atractivo y de una presentación innovadora, lo que les aseguró el éxito como libros de texto dentro del aula y como obras de entretenimiento para la familia.

Éste es el objetivo del presente trabajo: mostrar la participación de los profesores mexicanos y de las casas editoriales en la renovación de los libros de texto y escolares de corte científico, particularmente los escritos sobre las "lecciones de cosas" que circularon después de los congresos Higiénico Pedagógico y de Instrucción Pública de finales del siglo XIX. Como lo ha señalado Alain Choppin (2002:21), "[...] después de haber sido totalmente olvidados, tanto por los historiadores como por los bibliógrafos, los libros escolares suscitan, desde hace treinta años, un vivo interés por la investigación [...]", y la historiografía mexicana no ha sido una excepción.⁴ Prueba de esto ha sido la realización de seminarios, la presentación de ponencias, la elaboración de artículos y capítulos de libros⁵ donde se ha discutido en torno a su uso como fuente primaria para conocer, sobre todo, la enseñanza de la historia, de la lectura y del civismo.

En lo que respecta al tema de las "lecciones de cosas", se ha privilegiado la perspectiva del análisis de los métodos de enseñanza.

mientos exigía de los sentidos y la observación. Rosa Fátima de Souza (1999:120-121).

⁴ Véanse los dos balances historiográficos que han coordinado Luz Elena Galván y Susana Quintanilla (1992 y 2002), donde los estudios sobre el libro de texto y escolar tienen un lugar privilegiado.

⁵ Lucía Martínez Moctezuma y Leticia Moreno (2003:131-151) y Lucía Martínez Moctezuma (2000).

Concepción Jiménez Alarcón (1987:92) ha analizado la aplicación del método objetivo en la enseñanza de la lectura y de la escritura, “y oportunamente de los demás ramos [...]”, mostrando la polémica que esto despertaba en las academias pedagógicas, constituidas por los profesores de las escuelas municipales mixtas de la ciudad de México en la década de 1880. Mílada Bazant (1999:91-143) ha analizado la aplicación del procedimiento intuitivo en el aprendizaje de los alumnos de la escuela elemental a finales del siglo XIX en el Estado de México. La transmisión a los niños del amor por el trabajo y el progreso con el despertar de las facultades de la observación y el análisis, ideas que se establecieron en la ley de instrucción y que fueron discutidas en las academias de profesores y plasmados, sobre todo, en los contenidos de los libros de texto. En la misma dirección, Lucía Martínez Moctezuma (2002:279-303) ha relacionado el uso del procedimiento intuitivo en el aprendizaje de las “lecciones de cosas” que servían como tema de las excursiones y paseos escolares de los alumnos de las escuelas elementales y de las normales de profesores cuando hacían la visita a fábricas, al campo o a sitios históricos y cuyos paseos fueron reseñados en las revistas pedagógicas y sugeridos en los libros de texto.

LAS “LECCIONES DE COSAS” EN LA ESCUELA PRIMARIA MEXICANA

La difusión de las “lecciones de cosas” estuvo estrechamente relacionada con la expansión de la instrucción de las clases populares. Durante el siglo XIX, la mayor parte de los países europeos establecieron modernos sistemas educativos que cumplían dos objetivos fundamentales: asegurar la reproducción de valores de las nuevas clases sociales en ascenso e ilustrar a la mayor parte de la población de acuerdo con las transformaciones económicas que se estaban produciendo en el mundo occidental.

Los textos de “lecciones de cosas” se utilizaron como libros de lectura para afianzar esta habilidad instrumental y, por otra parte, los contenidos introdujeron algunas nociones científicas sobre determinados fenómenos del mundo físico natural y del universo humano, con una orientación marcadamente utilitaria y, en muchos casos, con una finalidad moralizante.

La orientación práctica de los conocimientos científicos estuvo relacionada con la solución de algunos problemas sociales de la época. Los conocimientos de higiene y fisiología estuvieron enca-

minados a combatir el alcoholismo y a conservar la salud; la enseñanza agrícola buscaba detener el éxodo rural. Esto hizo que en los programas escolares franceses prescritos desde 1887 se estableciera una diferencia entre las "lecciones de cosas" y las primeras nociones científicas aplicadas a la agricultura.⁶

Con esta perspectiva y para el caso mexicano, las resoluciones más importantes del Segundo Congreso de Instrucción Pública (1889-1890) se situaron en torno al uso del método simultáneo, la clasificación de los alumnos por su edad y la definición del papel que tenía la lectura en el aprendizaje, tomándolo no como un conocimiento sino como un medio para adquirirlo. Por esto se determinó su uso en el salón de clases, tantos libros como tantos grados. El primer libro privilegiaba la enseñanza de la lectura y la escritura, y los tres posteriores el ejercicio de la lectura mecánica, la lógica y la estética, recurriendo a otras disciplinas como la geografía, la historia, las nociones de ciencias físicas y naturales, las "lecciones de cosas" y la moral.⁷

En general, para lograr el desarrollo completo y armónico de todas las facultades físicas, intelectuales y morales del alumno, el congreso propuso ajustarse a un solo programa que de manera gradual y siguiendo el procedimiento intuitivo desarrollara los conocimientos para cada año escolar. Profesores como Julio S. Hernández (1899) consideraron que esto no era suficiente, dado que los maestros no tenían una formación adecuada y requerían de libros de texto para guiar la clase, lo mismo sucedía con los alumnos, quienes necesitaban una guía para participar en los exámenes. De esta manera, un buen número de profesores decidieron convertir sus apuntes de clase en libros escolares, cuyo éxito fue importante. Prueba de ello es que en el caso de Hernández rápidamente se agotó la primera edición y la segunda se revisó y corrigió exhaustivamente, considerando los comentarios de sus lectores.⁸

Así, el objetivo principal de la enseñanza primaria era impartir una serie de conocimientos, enriquecer el lenguaje y desarrollar la facultad de observación del alumno. Los primeros acuerdos de los dos congresos de Instrucción Pública recomendaron el uso del procedimiento intuitivo, cuya metodología se resumía en cinco pasos: 1) presentación del objeto de la lección, 2) observación de sus propie-

⁶ Julia Melcón Beltrán (2000:135).

⁷ *México Intelectual* (1890, III:327).

⁸ *La Escuela Moderna* lo consideró como el primero en publicar libros *ad hoc* para el escolar mexicano (1893:f. 10).

dades y de manera socrática, 3) referencia a su uso y aplicación, 4) si no era posible la presentación del objeto, 5) podía hacerse uso de un modelo, estampa, dibujo, diagrama o recurrir a la descripción viva y animada, es decir, “de la cosa a la palabra, de la palabra a la idea”.⁹

Hacia la primera década del siglo XX, el conocimiento científico fue plenamente aceptado en la escuela elemental, el “nuevo código escolar” apuntaba al fortalecimiento físico y mental del niño a través del desarrollo armónico de sus funciones y aptitudes, estimulando la actividad física para respirar en un ambiente sano y puro que oxigenaba la sangre, vigorizaba los huesos y tonificaba los nervios. Era necesario llevar al niño a contemplar lo que le rodeaba, los seres naturales, los fenómenos y las fuerzas de la naturaleza para conocer la vida de las plantas, los animales y los hombres.¹⁰

Si no era posible el contacto directo, la enseñanza se hacía a través de los libros de texto y escolares. Hasta 1905 no hubo un libro para la instrucción primaria dedicado propiamente a las “lecciones de cosas” que hubiera sido dictaminado de manera oficial. Sólo se autorizaría la *Fisiología e higiene*, de Luis G. León, escrito para el primer año de instrucción primaria superior. A pesar de esto hubo un buen número de libros con esta temática que se publicaron y circularon en los salones de clases.

LOS AUTORES DE LIBROS DE “LECCIONES DE COSAS”

Entre los profesores que tuvieron una formación normalista se encontraban Manuel Villaseñor y Julio S. Hernández, este último profesor en Puebla, subdirector de la Escuela Normal de Profesores en la ciudad de México e inspector de Escuelas Nacionales del Distrito Federal. También hubo profesores que combinaron la formación normalista con una especialización en el campo científico, como fue el caso del francés Colomb, quien egresó de la Escuela Normal Superior y fue nombrado subdirector del Laboratorio de Botánica de la Facultad de Ciencias de la Universidad de París.

⁹ *Revista de Instrucción Pública*. Véase también Federico Gómez, Ana Badanelli y Miguel Somoza, “Los manuales de lecciones de cosas”, en la página electrónica de la UNED.

¹⁰ Discurso leído por Julio S. Hernández en la fiesta escolar de recompensas, en el Teatro Abreu, el 14 de junio de 1909, en Hernández (s.f.).

Esta doble formación se cumplió también en el caso del profesor mexicano Luis G. León, quien fundó el Observatorio Meteorológico de la Escuela Normal para Profesoras y en la Escuela Nacional Preparatoria, donde fue catedrático de química y física.¹¹ Desempeñando estas labores, se interesó por temas tan particulares como la astronomía y la fotografía. En la primera edición de su libro *La fotografía sin laboratorio*, señalaba que para poder publicarlo había requerido de “algunos años de continuos experimentos”, los cuales lo convertían en un sabio de la época al vincular a la ciencia con la fotografía. Publicó diferentes artículos en el *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*, del cual era miembro, y en 1902, un libro relacionado con el tema de: *Algunas aplicaciones de la fotografía a la astronomía*. Fue secretario general de la Sociedad Mexicana para el Cultivo de las Ciencias y el principal promotor de la fundación de la Sociedad Astronómica de México, cuyo objetivo era difundir los descubrimientos que se estaban realizando en ese terreno, así como poner al alcance un equipo de telescopios para que la población disfrutara de los objetos de la bóveda celeste.¹² Motivado por este interés, Luis G. León (1900:15) escribió también un libro de cosmografía para el primer año de la instrucción primaria superior, donde en la primera lección sugería que se hiciera uso de una carta del cielo y una esfera celeste, para enseñar a los alumnos la historia del telescopio, que confirmarían con su visita a un observatorio.

En general, el perfil de estos autores combinaba la formación pedagógica con la científica. Otro dato importante es que formaron parte de la elite educativa de la época, es decir, una red de hombres informados que tenían acceso al conocimiento, que establecieron vínculos y estrategias con el fin de modernizar la escuela pública y que gozaron de un estatus particular que les permitió mantenerse, por largo tiempo, en la cima. Estos personajes dejaron de ser actores individuales para formar parte de una red de poder que los llevó a ocupar cargos de dirección y de decisión.¹³ Esto se ve claramente en las dedicatorias que se hacen en muchos de los textos. Por ejemplo, Julio S. Hernández dedicó su obra a Miguel Serrano,

¹¹ Escribió otros libros como *Cien experimentos de óptica*, *Algunas aplicaciones de la fotografía a la astronomía*, *Observaciones astronómicas con un pequeño telescopio* y *La fotografía sin laboratorio*, en la Casa Bouret, en Luis G. León, “Algunas aplicaciones de la fotografía” (2002:38-40).

¹² Marco Arturo Moreno Corral (2002).

¹³ Martínez Moctezuma (2004:120).

quien era director de la Escuela Normal de Profesores en 1892 y había sido su profesor cuando cursó los estudios normalistas.

LOS AUTORES Y SUS EDITORIALES

Pocos autores conservaron sus derechos de autor: Bonnier los tenía en 1886 y Julio S. Hernández conservaba en 1899 la propiedad literaria de su libro *Cuarto año. Curso de lecciones de cosas*. En los últimos años del Porfiriato será común encontrar a los autores ligados al prestigio de una casa editorial. Una primera aproximación arroja los siguientes datos:

Es importante señalar el papel de los profesores mexicanos en la circulación de obras que cruzaron las fronteras nacionales. Luis G. León fue uno de los más visibles en el nivel internacional; tradujo al castellano la obra del francés Colomb, *Lecciones de cosas en 650 grabados*, publicada en francés por primera vez en 1895 y cuya adaptación hispanoamericana fue realizada en 1904 por la Editorial Gustavo Gili, de Barcelona, versión de la que se conocen más de 30 ediciones hasta 1966. Un hecho que Julia Melcón (1993) interpreta como “[...] la influencia europea [que] llega a España a través de reproducciones hechas en el continente americano [...]”.

Un rasgo importante de la nueva producción de textos es el uso de la imagen. Aunque no lo explicita en la portada, el libro de Manuel Villaseñor fue uno de los que más ilustraciones contenía: de una a dos imágenes por página. Cada una de ellas tenía un título y algunas estaban firmadas con las iniciales MP y otras con la de Sampietro, dibujante que también ilustró libros para la Casa Bouret, quizá por esto no es extraño reconocer imágenes (como la del Castillo de Chapultepec) que también se reprodujeron en los textos de historia de Justo Sierra y Gregorio Torres Quintero, y que ilustran la lección que escribe Villaseñor sobre la palanca que se usó para construir un castillo —el de Chapultepec— en las alturas.

El trabajo tipográfico fue importante. Julio S. Hernández (1899) dedicó un promedio de tres hojas por lección, a la cual anexaba un cuestionario final y ocupaba de dos a tres líneas numeradas por idea, utilizando las itálicas o cursivas para palabras que representaban cierta dificultad, tales como las palabras *sólidas*, *cohesión*, *líquidos*, etc. En el mismo libro de Villaseñor, cada una de las 24 lecciones se desarrollaba en cinco páginas en promedio y al final se anexaba un resumen con frases que facilitaban la memorización. Todas las palabras que representaban alguna dificultad se escribían en negri-

CUADRO 1

Gastón M. Bonnier	Tipografía de Antonio M. Rebolledo (Coatepec), propiedad del editor	200 figuras	231 pp.	Clase preparatoria	1886
Colomb	Bouret Adaptación Iberoamericana por Luis G. León	650 grabados	142 pp.		1904
Julio S. Hernández	Imprenta Eduardo Murguía		169 pp.	Cuarto año	1892 1899 segunda edición
Luis G. León	Bouret		108 pp.	Segundo año	1902 sexta edición
Luis G. León	Bouret		125 pp.	Tercer año	1913 novena edición
Villaseñor	Herrero		155 pp.	Tercer año	1912 quinta edición
Villaseñor	Herrero		151 pp.	Cuarto año	1913 quinta edición
Tapia	Herrero	188 grabados	329 pp.	Primaria superior	1913 cuarta edición
Velasco	Herrero	128 láminas	182 pp.	Segundo año	1919
Trigo	Spanish American Educational Co.		139 pp.	Cuarto año	1895

tas y correspondían a la acepción usada en el texto, se explicaban en un léxico que se encontraba al final de la obra. Por ejemplo, para la lección de la palanca se usaba la palabra rampa, que se explicaba como “[...] plano inclinado dispuesto para subir o bajar”.

La última lección de Villaseñor estaba consagrada al Distrito Federal, un lugar que causaba admiración entre nacionales y extranjeros por la prodigalidad de su naturaleza. A falta de datos estadísticos, se abordaba la topografía, donde uno de los lugares privilegiados era la prefectura de Xochimilco, por su producción de flores, pero también por sus canales poblados de trajineras y hortalizas durante todo el año. Un dato interesante que daba a conocer el autor era la actividad económica que se desempeñaba en esta prefectura, ya que se vivía principalmente de la caza del pato y la pesca de la carpa que devoraba al *huachinanguito*. Resulta interesante observar que en esta lección el autor se dirige a sus lectores llamándolos “amiguitos”, una estrategia didáctica que acerca al discurso en su forma oral.

Como él, otros autores se referirán a sus obras para relacionar un tema con otro. Por ejemplo, “ya en la página 108 [*Segundo año de lecciones de cosas*] al hablar de geranio, hicimos mención de las partes de que se compone una flor [...]”.

LAS CASAS EDITORIALES

La Librería de Charles Bouret se promocionaba como “la única que cuenta con excelente surtido escolar”. Sus precios variaban; por ejemplo, en la colección del profesor Luis G. León había libros que costaban desde 10 centavos (*Los vertebrados para la instrucción primaria*) hasta 2.50 pesos (*Los fenómenos del aire*, para estudiantes normalistas). Los libros podían comprarse en la propia librería, ubicada en la calle de 5 de Mayo, o pedirse directamente al autor en la calle de Puente de Peredo, número 11.

La modernidad de los libros de texto también complejizó la relación de las editoriales con los autores, más allá del hecho que representaba la sola escritura y publicación de una obra. La elaboración y comercialización de material didáctico que acompañaba la producción editorial fue particularmente provechosa para la Casa Bouret, pues las “lecciones de cosas” debían darse “con cosas” y no con explicaciones y figuras en el pizarrón, que para llenar esta necesidad, encargaron a Luis G. León que arreglara unas “cajitas” con aparatos y útiles indispensables para el desarrollo del programa;

bien rezaba la publicidad: “ponemos estas Cajas a disposición de los señores profesores”. Una práctica que no era ajena al profesor León, pues desde sus primeras obras publicadas por la Tipografía Universal D.C. Smith (San Juan de Letrán, número 4), ofreció a la venta el material en su domicilio de la casa de la calle de Cocheras, número 2. Pero este interés por abarcar a un público más allá del recinto escolar llevó a los autores a pensar en otro tipo de materiales. Por ejemplo, para despertar el interés por la cosmografía, Luis G. León, fabricó el *Planisferio celeste móvil*, editado por la Casa Bouret, que lo vendía junto con su cartilla explicativa por dos pesos y que entre sus ventajas se encontraba el que la escuela llevara sus conocimientos fuera del recinto, ya que:

[...] cualquier persona aun sin tener conocimientos previos de astronomía, puede saber que estrellas estarán visibles en determinado día, la hora [de] salida, la hora del paso por el meridiano y la hora de puesta de las principales estrellas. Es un auxiliar indispensable del aficionado.

El empleo de imágenes también permitió apreciar la diferencia entre una obra y otra que no era moderna. El texto de Toribio Velasco fue promocionado por la Casa Herrero como “obra escrita de acuerdo con el espíritu de los nuevos programas de educación [...] ilustrada con 126 láminas”, y su enseñanza se complementaba con la sugerencia del autor, quien recomendaba la visita al Museo Nacional o a la Colección de Animales de Chapultepec, o con la proyección de imágenes en la linterna mágica, cuyos repuestos eran vendidos también en las librerías.

ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS

Un punto que parece interesante señalar tiene que ver con la manera de abordar las “lecciones de cosas”. A pesar de que los programas señalaban claramente los temas que debían enseñarse, en los libros no se especificaba lo que correspondía a la enseñanza de las ciencias y lo que formaba parte de las “lecciones de cosas”.

Resulta extraño observar el desinterés de los autores mexicanos por hacer este tipo de precisiones, porque uno de los autores más leídos y seguidos por la elite de profesores fue Paul Bert (1922), quien desde mediados del siglo XIX había publicado un *Curso preparatorio de enseñanza científica*, donde mostraba claramente los objetivos de cada una de las disciplinas.

CUADRO 2
LIBROS DE "LECCIONES DE COSAS" POR CASA EDITORIAL

<i>Bouret</i>	<i>Herrero Hermanos, Plaza de la Concepción, núm. 7</i>	<i>Librería de E. Murguía</i>	<i>Tipografía de Aguilar e Hijos</i>	<i>Armand Colin, París</i>
Colomb-Luis G. León <i>Lecciones de cosas en 650 grabados</i>	Ruiz <i>Elementos de Historia Natural</i> (un peso)	Hernández <i>Geometría Intuitiva</i> (30 centavos)	Luis G. León <i>Observaciones astronómicas con un pequeño telescopio</i>	Bert <i>Curso de enseñanza científica</i>
Luis G. León <i>Cosmografía</i>	Sheldon <i>Lecciones de cosas</i> (dos pesos)	Hernández <i>Lecciones de cosas</i> (50 centavos)		Bert <i>L'annee preparatoire d'enseignement scientifique</i>
Luis G. León <i>Análisis de sales</i>	Velasco Conocimientos de la naturaleza del primero al cuarto año	Hernández <i>Conferencias científicas a los niños</i> (dos pesos)		Bedel <i>El año infantil de lecciones de cosas</i>
Luis G. León <i>Geología</i>	Villaseñor Lecciones de cosas de primero a cuarto año			
Luis G. León <i>Segundo año de lecciones de cosas</i>				
Luis G. León <i>Lecciones de cosas. Series y fenómenos para los...</i>				

CUADRO 2
(CONTINUACIÓN)

<p>Luis G. León <i>Tercer año de lecciones de cosas. Alumnos de 2º año de educación primaria elemental</i></p>				
<p>Luis G. León <i>Lecciones de cosas. Elementos de conocimientos prácticos sobre mecánica, física y mineralogía. Los anillados. La flor. Clima y producciones</i></p>				

[...] Tomar de cada ciencia los hechos fundamentales, exponerlos con detalle para que se presenten claramente en el entendimiento del niño y se fijen sólidamente en su memoria; ignorar los hechos secundarios, evitar la exagerada tendencia por la aplicación práctica que parece interesante pero, a veces incomprendible [...].

En su libro, Bert mostraba claramente lo que correspondía tanto a las “lecciones de cosas” como a la enseñanza científica. Por ejemplo, en el capítulo dedicado a los animales hacía referencia a la clasificación científica de los animales: invertebrados y vertebrados (mamíferos, pájaros, reptiles y peces). En cuanto a las “lecciones de cosas”, se ocupaba de temas como el maltrato hacia los animales, las pieles, el cuero, la leche, la mantequilla, el queso, la caza, la pesca, la piscicultura, la cera y la miel.

Comparando los dos cursos de “lecciones de cosas”, el mexicano y el francés, encontramos ciertas coincidencias que se abordaban en los siguientes temas (véase el cuadro 3):

Julio S. Hernández (1899) fue uno de los pocos autores que propuso hacer una distinción más entre lo que correspondía al aprendizaje de los primeros dos años —“lecciones de cosas”— y lo que debía denominarse “nociones de ciencias físicas y naturales”, para el tercer y cuarto años, debido a la imposibilidad de someter a la observación de los alumnos la mayor parte de los fenómenos que se planteaban en el programa. Para lograr este conocimiento se establecían dos estrategias: la realización de excursiones escolares y el uso de los cuadros murales, que servían para acercarse a temas tales como el de los metales y metaloides, para conocer sobre la fundición de hierro o la destilación de azufre.

TEMAS DE LOS LIBROS DE “LECCIONES DE COSAS”

Algunos libros nos permiten analizar los contenidos de los libros escolares que circularon para esta disciplina. Si lo comparamos con el cuadro 3, notaremos que hay una coincidencia con el programa de estudios (véase el cuadro 4).

Luis G. León fue uno de los autores más prolíficos en este campo, pues escribió libros de texto para cada uno de los años escolares, desde el nivel de primaria elemental hasta la normal. Uno de sus primeros textos fue escrito para el cuarto año, que para 1897

CUADRO 3
INFLUENCIA FRANCESA EN EL PROGRAMA DE "LECCIONES DE COSAS"

<i>Programa mexicano*</i>	Programa francés
<p>PRIMERO Y SEGUNDO AÑO:</p> <p>Nociones sobre los reinos animal, vegetal y mineral. Las partes exteriores del cuerpo humano.</p>	<p>AÑO PREPARATORIO PARA LOS ALUMNOS DE 7 A 9 AÑOS:</p> <p>Los animales. Los vegetales. Los minerales. Observación de objetos y fenómenos a través de explicaciones simples. Nociones simples sobre la transformación de las materias primas (alimentos, telas, papel, piedras, metales). Formación de pequeñas colecciones en el transcurso de las excursiones escolares.</p>
<p>TERCER AÑO:</p> <p>Ampliación del programa anterior con aplicación a la vida agrícola e industrial. Descripción del cuerpo humano y de sus principales funciones vitales.</p>	
<p>CUARTO AÑO:</p> <p>El hombre. Nociones acerca de la digestión, circulación, respiración, sistema nervioso. Los sentidos. Preceptos prácticos de la higiene. Los animales vertebrados y los vegetales (partes de una planta). Estudio de las plantas de cultivo y las venenosas de la comarca. Los tres estados de los cuerpos. Nociones sobre el aire, el agua y la combustión.</p>	<p>CURSO DE ENSEÑANZA CIENTÍFICA:</p> <p>Divisiones del reino animal, vegetal, mineral. Ciencias físicas. Los tres estados de los cuerpos. El calor. La luz. El sonido. La electricidad. La gravedad. Ciencias químicas. Composición del agua. El carbono. Fisiología animal. Movimiento. Nutrición. Sensaciones e inteligencia. Fisiología vegetal.</p>

*Se recomendaba realizar paseos escolares para complementar el programa y también para motivar la recolección de plantas, piedras y materias primas de uso corriente, para la formación de un pequeño museo escolar.

FUENTE: "Programa de segundo, tercer y cuarto año de lecciones de cosas", en *La Escuela Moderna* (1890).

CUADRO 4

<i>Colomb G.</i>	<i>M. Gaston Bonnier</i>	<i>Luis G. León Primer año</i>	<i>Luis G. León Segundo año</i>	<i>Luis G. León Tercer año</i>	<i>Luis G. León Cuarto año</i>	<i>Julio S. Hernández Cuarto año</i>
Piedras.	De qué manera nos son útiles las piedras, los muros de la casa, techado e interior de la casa.					
Metales.	El hierro, el zinc, el estaño, el plomo, el cobre, el latón, el bronce, la plata, el oro, las monedas.			La fuerza, las palancas, los metaloides, la electricidad.	Metales.	Metaloides.
El agua y el aire.	La lluvia y las nubes, la nieve y el hielo, el agua, el aire, propiedades del aire, presión que ejerce, los globos, las tempestades, la electricidad y el pararrayo.		Los cuerpos, sus tres estados-propiedades.	Los vientos, el rocío, la helada, la lluvia, el rayo.	El clima y los productos del Distrito. Los cuerpos.	
Materias alimenticias (trigo, carne, leche, sal, azúcar miel, chocolate vino, cerveza, sidra, pulque).						
Alumbrado y calefacción.	Los combustibles, el calor y el alumbrado.			El calor, la luz.		

CUADRO 4 (CONTINUACIÓN)

El vestido.					El vestido.	
Los vegetales y los árboles.	Las plantas de hortaliza, el huerto, la labor y las siembras el trigo, la cosecha, el molino y el pan, los prados, el campo de patatas, la viña, el lino y el cáñamo, los árboles.	Vida vegetal, las plantas.	Las plantas-filtración /evaporación, crecimiento-dispersión, dispersión de las semillas, flores y frutos de las localidades, fanerógamas, criptógamas.	La flor.		Naturaleza física.
Los enemigos y los aliados del hombre.	Cómo son útiles los animales como las ovejas, la vaca y la cabra, las aves de corral, los peces, las abejas y los gusanos de seda.	Vida animal.	Los vertebrados.	Articulados (insectos).		
Materias industriales.						
El hombre. Consejos higiénicos.		Fisiología e higiene.	La sangre, el sistema óseo, buena alimentación, hacer ejercicio, evitar el alcohol y el tabaco.		Alimentos, digestión, circulación, respiración, asimilación, reglas de higiene.	Funciones de la vida, preceptos higiénicos.

FUENTE: elaboración propia a partir de los índices de los libros de texto referidos.¹⁴

¹⁴ Aunque no se incluye el temario del libro de Villaseñor (1919), sabemos que estuvo destinado al tercer año. Los temas que aborda son similares al de Luis G. León: los cuerpos, los tres estados, la fuerza (la gravedad), la inercia, peso y densidad, la palan-

se encontraba ya en la tercera edición, y quizá uno de los últimos fue el que corrigió y publicó en su nombre, su esposa, Dolores G. de León, en 1921. Todas sus publicaciones siguieron un mismo patrón de presentación. En la primera página aparecía una dedicatoria que podía estar dirigida a sus alumnas (*A mi estudiosa e inteligente discípula, Señorita Luz Magaña*), a sus amigos (*A mi excelente amigo, el Señor Lic. D. Manuel Ortega y Espinosa*), o a sus colegas (*A la Srita. Rafaela Suárez, directora de la Escuela Normal para Profesoras*). En las siguientes páginas se presentaba el programa de estudios de la materia para el grado correspondiente, tal vez con el fin de recordarle al maestro los objetivos que debían cumplirse durante el año escolar. Todos estuvieron ilustrados con grabados señalados como “figuras” que eran acompañadas por una leyenda explicativa.

El *Primer año de lecciones de cosas* cambia un poco su estructura, quizá porque fue corregido y aumentado por su viuda, Dolores G. de León. Algunas lecciones se escriben con un lenguaje oral, como si se tratara de una verdadera clase, tal y como se había planteado desde el segundo congreso, cuando se pedía a los escritores de libros de texto el uso de ejemplos y explicaciones más cercanas al discurso oral para producir una noción clara y duradera.¹⁵ Por ejemplo, en este libro, cuando se habla de las características del gorrión, se inicia una “plática” entre el profesor y el alumno:

El gorrión es un ave.

¿Será un vertebrado?

—Sí, señorita; porque todas las aves son vertebrados.

—¿Y, por qué es ave?

—Porque tiene transformadas las extremidades superiores en alas y el cuerpo cubierto de plumas.

—¿Los gorriones son ovíparos o vivíparos? [...].

De acuerdo con la lección de Luis G. León, los vertebrados formaban cinco clases: mamíferos (perro), aves (paloma), reptiles (lagartija), batracios (rana) y peces (sardina). Entre los mamíferos útiles al hombre citaba al perro, al caballo, al cerdo, la vaca, el buey

ca, la presión atmosférica, fuentes de calor, dilatación de los cuerpos, el termómetro, fusión y vaporación, el rocío, la helada, la lluvia, los vientos, la luz, su marcha y velocidad, reflexión, refracción, dispersión, electrización, el rayo, los imanes, los articulados, los insectos, la flor, el clima y las producciones de la ciudad de México.

¹⁵ *La Escuela Moderna* (1890).

y el asno "[...] Paciente y sufrido para el trabajo". Entre las aves se citaba al loro, el canario, las golondrinas, el colibrí, la gallina, la paloma y el ganso. Un dato curioso es que el autor señala su fuente de información en torno a la voz del loro: "[...] dice Humboldt, haber vivido en los ardientes valles de los Andes para creer que es posible que el grito de aras ahoga a veces el susurro de los ríos que se precipitan de peñasco en peñasco".

En lo que se refería a la fidelidad de las golondrinas, el profesor León citaba la experiencia que había tenido el sabio mexicano Antonio Alzate con los animales: marcó a una pareja de golondrinas con anillos de oro en las patas y durante años la vio regresar al mismo nido. Las peleas de gallos eran consideradas de origen inglés; el aprecio de la tortuga de carey, abundante en el mar de las Indias, por su valiosa coraza apreciada por sus aplicaciones artísticas e industriales, y la ferocidad del tiburón de las costas de América del Sur, donde los hombres que eran transportados en buques navegaban armados de un puñal para introducirse en el vientre a la menor provocación, pero cuyo aceite era útil para el alumbrado.

En general, los temas abordados en los cuatro grados de la instrucción elemental estaban divididos en tres grandes bloques: 1) los animales, 2) las plantas y 3) el hombre. Tomando únicamente el tema de los animales, como puede verse en el siguiente cuadro, no existe un acuerdo, a pesar de que hay un programa, para determinar qué animales se estudiaban durante el año escolar:

La estructura del libro de Velasco (1919) para el segundo año indicaba que para lograr el conocimiento de la naturaleza era indispensable la "intuición directa", por ello, el autor había tenido el cuidado de seleccionar como temas de las lecciones a los animales y a las plantas que les eran familiares y que eran de fácil traslado al salón de clases. Por ejemplo, en la lección sobre la lagartija, el autor presentaba en una primera parte las características físicas del animal; posteriormente, en un cuento, los hacía protagonistas con el objetivo de hacerle recordar a los alumnos, por una parte, la lección aprendida, pero por otra, hacerlos responsables del cuidado de los animales. En este caso, la lección se llamaba "Buenos consejos", y tenía que ver con el paseo de algunos niños a los llanos de Balbuena para cazar lagartijas jugando con sus resorterías, actividad que fue calificada "como un atentado, un crimen", cuando por azar se cruzaron con su maestro y les cuestionó: "¿por qué matar a esos inocentes animales [...] tan útiles para la agricultura?".

Toribio Velasco utilizaba también estas lecciones para sensibilizar sobre el cuidado de la naturaleza. Sus anécdotas sirven para re-

CUADRO 5

<i>León Primer año</i>	<i>León Segundo año</i>	<i>Velasco Segundo año</i>	<i>Velasco Tercer año</i>	<i>Villaseñor Tercer año</i>
<i>Perro</i>	<i>Gato</i>	<i>Ratones/ratas</i>	<i>Caballo</i>	<i>Insectos</i>
<i>Gato</i>	<i>Perro</i>	<i>Cerdo</i>	<i>Asno</i>	<i>Mariposa</i>
<i>Vaca</i>	<i>Paloma</i>	<i>Cabra</i>	<i>Buey</i>	<i>Gusano</i>
<i>Caballo</i>	<i>Lagartija</i>	<i>Borrego</i>	<i>Vaca</i>	<i>Araña</i>
<i>Conejo</i>	<i>Rana</i>	<i>Canario</i>	<i>Zopilote</i>	<i>Langostas</i>
<i>Gallina</i>	<i>Sardina</i>	<i>Guajolote</i>	<i>Águila</i>	<i>Serpiente</i>
<i>Pato</i>	<i>Avestruz</i>	<i>Ganso</i>	<i>Tecolote</i>	<i>Abeja</i>
<i>Gorrion</i>	<i>Tortuga</i>	<i>Tórtola</i>	<i>Cisne</i>	<i>Chapulín</i>
<i>Golondrina</i>	<i>Culebra</i>	<i>Golondrina</i>	<i>Abeja</i>	<i>Piojo</i>
<i>Pez</i>	<i>Lagarto</i>	<i>Lagartija</i>		
<i>Tortuga</i>	<i>Salamandra</i>	<i>Culebra</i>		
<i>Rana</i>	<i>Caballo</i>	<i>Pescado</i>		
	<i>Buey</i>			
	<i>Cerdo</i>			
	<i>Vaca</i>			
	<i>Carnero</i>			
	<i>Loro</i>			
	<i>Cacatúa</i>			
	<i>Colibrí</i>			
	<i>Ganso</i>			
	<i>Paloma</i>			

flexionar sobre el amor, la alevosía, la justicia, la valentía, pero también sobre el respeto hacia los animales.¹⁶ En sus lecciones, por ejemplo, muestra cómo la carne de tórtola es “ciertamente exquisita”, pero debe cuidarse para no extinguirse; la belleza y la riqueza de una dorada, pero también el valor que presta al hombre cuando acaba con el mosquito transmisor de enfermedades.

De esta manera, para Toribio Velasco (1921) el conocimiento de la naturaleza incluye no sólo el amor y el respeto que se siente por ella, sino también una responsabilidad:

¹⁶ Esta estructura se conservó para los libros de primero y segundo, en los de tercero y cuarto fueron suprimidos los cuentos porque “la actividad imaginativa [...] va cediendo a favor del razonamiento y la abstracción [...] se aumentaron considerablemente las voces técnicas para ir dando a conocer [...] el lenguaje de la ciencia” (Velasco, 1921).

[...] naturalmente procuraremos, antes que todo, hacer entrar en nuestras costumbres, sirviendo a los demás de modelo y de ejemplo, los buenos hábitos de aseo personal, del ejercicio que da fuerza y vigor, y del cuidado esmerado de nuestros sentimientos, por los cuales llegamos al *conocimiento de la naturaleza* [énfasis del autor].

LOS LIBROS RECREATIVOS Y EL CUIDADO DE LA NATURALEZA

Algunos autores escribieron libros que pueden ser considerados “lecturas recreativas”, una especie de compendio en donde se reunía en un solo texto una serie de saberes, que los alumnos debían cursar en un solo grado escolar: la lectura, la moral, la historia, la geografía, la higiene y, sobre todo, las “lecciones de cosas”. Esta presentación había sido adoptada desde el primer libro de Julio S. Hernández (1899) y mejorada años después, a pesar de los comentarios de la revista *La Escuela Moderna*, que sugería que “el profesorado ganaría mucho [...] escribiendo materias separadas”.

Aunque hasta hoy desconocemos si fueron razones económicas, prácticas o comerciales las que estimularon este tipo de obras, sabemos que hubo diferentes propuestas en este sentido. Libros que abordaban de manera práctica algunos temas del programa de estudio y que eran desarrollados de manera ágil a través de cuentos y narraciones, como en el caso de las obras de Toribio Velasco, quien por primera vez y de manera narrativa llamará la atención sobre los cuidados que requiere la naturaleza.

Otro ejemplo con estas características se encuentra en *Viaje a través de México por dos niños huérfanos*, un libro escolar escrito por Lucio Tapia,¹⁷ publicado por primera vez en 1907, y cuya décima edición apareció 20 años después. Se trataba de un libro de más de 300 páginas, con cubierta al cromó y cuyo costo de 65 centavos lo hacía una de las publicaciones caras de la colección de la

¹⁷ Lucio Tapia fue egresado de una generación muy exitosa de la Escuela Normal de Profesores de la ciudad de México, formada por Daniel Delgado, José Juan Barroso y Gregorio Torres Quintero, entre otros, quienes cumplieron la doble tarea de servir y escribir para los niños. En 1893, Tapia desempeñó su primer cargo como maestro ayudante de la Escuela Primaria Anexa a la Normal, y para 1905 ya era inspector de zona. Entre 1904 y 1907 escribió dos obras para la casa editorial Herrero Hermanos Sucesores, el *Compendio de moral práctica para uso de las escuelas nacionales. Conversaciones e historietas morales escritas para los alumnos de las escuelas primarias nacionales* (1904) y *Viaje a través de México por dos niños huérfanos*.

casa editorial Herrero Hermanos.¹⁸ El *Viaje a través de México...* presentaba una serie de lecturas que daban a conocer las riquezas del país, tanto en el dominio de las letras como en de las ciencias, sobre todo en la industria y en el comercio.¹⁹

El libro del profesor Tapia siguió un modelo de lectura que había sido probado en varias generaciones de lectores franceses. La *Tour de la France par deux enfants*, fue publicado por la Editorial Belin por primera vez en 1877. Con 103 reimpresiones, resultó uno de los grandes éxitos de la literatura infantil europea, pues alcanzó la cifra de edición de casi nueve millones de ejemplares con una venta anual promedio de 300 mil volúmenes. Escrito por Augustin Fouillée, G. Bruno en literatura, se trataba de un libro con 212 grabados y 19 cartas geográficas, cuyo objetivo principal era describir el viaje por Francia de dos jóvenes de la región de Lorena y cuyas experiencias, a menudo peligrosas, eran narradas de manera didáctica en un tono atractivo e interesante para revelar a los escolares “la patria visible y viva”. Cada acción preparaba para la vida práctica, pero también diseñaba un ejemplo de moral, asignando un peso importante a las ilustraciones: las imágenes representaban hombres ilustres, lugares significativos, escenas históricas, fenómenos de las ciencias geográficas y naturales, nociones antropológicas y diferentes formas de la actividad humana.²⁰ Finalmente, sus anécdotas estaban orientadas a mostrar el desarrollo económico, agrícola e industrial de la provincia francesa, así como la vida ejemplar de sus héroes, cuyos actos representaban para el pequeño lector “una suerte de moral en acción” en la que nunca participaban los dos personajes centrales.²¹

Para diferenciarse de las obras mexicanas que circulaban en la época, Lucio Tapia calificó a su obra no como “un calidoscopio” ni como “una enciclopedia”, sino como un curso de lectura corriente que abordaba diversos temas sistematizados bajo un solo argumen-

¹⁸ Había otros libros de lectura, como el *Rafaelita*, que costaba únicamente 35 centavos, o el *Silabario* de J.A. Reyes, de 15 centavos. Los precios resultan casi prohibitivos para un sector de la población si recordamos que el salario de un peón era de aproximadamente 30 centavos, lo mismo que costaba un kilogramo de carne en el estado de Chihuahua, mientras que los periódicos, como *El Imparcial*, costaban un centavo, y tres centavos *El Diario del Hogar*.

¹⁹ Había también un capítulo especial destinado a ciertos “asuntos de actualidad”, como el alcoholismo y el tabaquismo.

²⁰ Jean-Paul Gourevitch (2003:65).

²¹ Jean-Yves Mollier (2001:57-58) y *Au début de la République* (1980).

to, “el conocimiento de la Patria mexicana”.²² Es decir, siguiendo el procedimiento intuitivo que sugería la pedagogía de la época, había que ver, observar y acercarse a todo lo que rodeaba a los niños para poder aprender; una narración más ágil que hizo que Tapia también lograra distanciarse de la obra francesa de G. Bruno, pues sus personajes, los dos niños huérfanos, Luis y Enrique Olmedo, de 12 y 10 años respectivamente, eran los actores principales de la historia, una estrategia didáctica que tenía como fin lograr la identificación con sus lectores. Se trataba de niños cuyas características eran las de ser imprudentes, incrédulos, juguetones, golosos, curiosos, reflexivos, sociables, sensibles hasta llorar como “una señorita”, pero también valientes para revelarse con “el carácter de un hombre”. Es decir, los actores de esta aventura eran seres capaces de cumplir un doble papel: ser niños cuando su curiosidad los llevaba a emprender ciertas aventuras, pero transformarse en niños-adultos cuando la ocasión exigía aprender de una experiencia, un aprendizaje que buscaba formar buenos niños hasta hacer de ellos buenos ciudadanos.

A lo largo del texto, el autor narra de manera ágil el enfrentamiento de los personajes con una doble realidad del país: la admiración frente a la riqueza natural del suelo mexicano, pero también su malestar frente a problemas como “el pobre espíritu de empresa [...] nuestra falta de iniciativa personal y, lo que es más [...] nuestra maldita apatía” (Tapia, 1907:108, 119, 122, 126ss). Un discurso que no resultaba ajeno en la época, pues en muchos de los libros escolares se hizo eco de las aspiraciones del gobierno porfiriano, las cuales apuntaban a estimular la colonización, la inmigración de brazos listos para el trabajo y la inversión extranjera, cuyos beneficios económicos eran requisito indispensable para lograr el progreso del país (Martínez Moctezuma, 2001:390-423). Con este ejemplo se despertaría entre los habitantes el “espíritu de empresa” y se llegaría al adelanto industrial para “asombrar al mundo con la riqueza de sus productos”. Lo que M. Gilbert, el adulto que participa de estas aventuras, muestra bien a los dos niños huérfanos en el libro de Lucio Tapia, pues tenía cifradas esperanzas en el futuro y así las contagiaba a sus acompañantes:

²² Los editores, por su parte, consideraban que la obra de Tapia era “una pequeña enciclopedia”, donde el niño podía repasar los conocimientos adquiridos en la escuela, pero de “forma tan amena” que seguro producían “[...] deleite las narraciones y aventuras de los hermanitos Olmedo [...]”.

[...] hay que convenir que muy pocos mexicanos conocen el sitio que oculta esta hermosa región del país y que menor número todavía de personas están al tanto de su inmensa capacidad productora [...] aun conociéndolo, sería difícil transportarse a él, por la escasez entre vías herradas y caminos carreteros; y por último que vuestros paisanos son pobres, en lo general, y carecen de los capitales indispensables para especular con la riqueza que encierran estos campos vírgenes. Vendrá el tiempo en que estos inconvenientes desaparezcan y entonces [...] [interrumpe Enrique] seré el primero en tomar posesión de este paraíso encantado de la Patria mexicana.

De esta manera, Lucio Tapia va develando a los pequeños lectores las riquezas naturales del país, los obstáculos para enfrentarlos, tales como la falta de capital y de las vías interiores de comunicación, que aislaban al país del comercio y de la inmigración, pero también subrayaba el papel que desempeñaba un actor cuyos defectos eran adversos a este progreso, la oposición del indígena frente a los proyectos empresariales, pues “la ignorancia y la mala fe de los pueblos luchaban sistemáticamente contra la novedad de una empresa útil [...]”.

Es por eso que considero que en la lección número 90 de este libro escolar se encuentra resumida una parte esencial del discurso de la época, un discurso que era necesario transmitir desde la más tierna edad, haciendo transitar a los lectores desde la didáctica hasta el placer.

En las páginas de esta lección se aborda el ejemplo de la Negociación Agrícola de Xico y Anexas, en una región que no era ajena a los lectores, pues era casi una visita obligada en las excursiones escolares. Por ejemplo, en 1905, los alumnos de las escuelas primarias de la ciudad de México realizaron 11 paseos, dos de ellos fueron a esta negociación. Los registros de las visitas narran cómo fueron recibidos atentamente por el director técnico, quien les explicó el éxito de la propiedad “a causa de la desecación del Lago de Chalco y la tala de bosques”. Posteriormente, les ofreció una comida en uno de los patios de la Negociación Agrícola y por la tarde los acompañó a tomar el vagón que se había preparado especialmente para el regreso de los viajeros.

Esta imagen armónica a la que tenían acceso los alumnos no pudo mantenerse por mucho tiempo. Lucio Tapia también fue uno de estos viajeros que junto con cuatro profesores y 106 alumnos visitaron las instalaciones y recibieron amplias explicaciones sobre la

deseccación de los lagos.²³ Con esta información, a la que seguramente tuvo acceso en los periódicos, el autor muestra en su *Viaje a través de México...* que la situación había cambiado hacia 1907. Una representación de la región llena de contrastes, una imagen que mostraba el paso de ser considerada como una de “las regiones más bellas y feraces del Valle de México [...] que podía merecer el nombre de vergeles” a otra calificada como de “lugarejos pobres, deteriorados por el tiempo, sin elementos propios de adelanto, ni siquiera de estabilidad”.

La causa de este contraste la explica Tapia a sus lectores: “los verdes campos” habían sido ocupados en épocas anteriores por las aguas cenagosas de las lagunas de Chalco, Tezcoco y Xochimilco, con el fin de aprovechar los terrenos en el cultivo a gran escala del maíz y otros cereales, una poderosa compañía formada por “respetables capitalistas españoles” había realizado una inversión importante en la deseccación de dichas lagunas, que al anexar otras propiedades como La Asunción, La Compañía, Ventorrillo, Venta Nueva, González y Venta de Córdova, formaba una de las negociaciones agrícolas más importantes de la época. Pero para llevar a cabo este “proyecto colosal”, los empresarios tuvieron que enfrentarse no sólo a los obstáculos naturales (la derivación del agua de las lagunas), sino también a la oposición de los indígenas que vivían de los productos del lago y de la “mala voluntad” de los pequeños propietarios que creían ver amenazados sus intereses.

Esta situación despertó la curiosidad de los niños, quienes se enteraron de que la oposición no había impedido “la prosecución del proyecto” pero sí había ocasionado una violenta respuesta en la zona: una gran cantidad de demandas judiciales y el amotinamiento de los indígenas, quienes se oponían a la apertura de canales de desagüe y de zanjas limítrofes; a tal grado llegaba la situación que se había atentado contra la vida de ingenieros, directores y capataces de la obra (1913:258).²⁴

En la cuarta edición, de 1913, durante el periodo revolucionario, Lucio Tapia asigna la responsabilidad de los hechos a la ignoran-

²³ Informe que rinde Lucio Tapia de la excursión del 26 de mayo de la Escuela Primaria núm. 8.

²⁴ Noventa años después, otros investigadores se han ocupado de la región. Tortolero (2000 y 2003) ha mostrado el daño ecológico, producto de la deseccación de los lagos, y Martínez Moctezuma (2002) cómo la violencia que los lugareños ejercieron contra los administradores y trabajadores de la negociación no sólo fue producto de la xenofobia sino de la actividad en la zona.

cia y a la mala fe de los pueblos en contra de una empresa útil. En beneficio del progreso, el autor aclaraba que no se había cometido un atropello ni se habían violado los derechos de los lugareños; si los lectores miraban bien, la extensa superficie había quedado convertida en “ricos y abonados” terrenos de labor “que sólo esperaban la simiente para fructificar”; además, los indígenas que siempre habían vivido de la pesca o de una “miserable cosecha de hierbas acuáticas que crecían en la laguna” tendrían desde entonces acceso a un jornal asegurado, ya que la negociación requería de fuerza de trabajo para las labores del campo, sin contar además con los beneficios higiénicos a la salubridad de los pueblos colindantes y de la ciudad de México (1913:259-260).

Siguiendo los trabajos de Alejandro Tortolero (2003:50-79), encontramos que en este problema se enfrentaban dos visiones: la de quienes consideraban, como Humboldt, que el agua de los lagos o la ciénega sólo era un enemigo del cual había que defenderse, y la de quienes alimentaban con ella una de las agriculturas más prósperas del país. Baste decir que en el siglo XVIII el circuito de canoas Chalco-La Viga transportaba cada semana cinco mil fanegas de maíz, y en el siguiente 50 mil, que agregando su valor comercial con el del movimiento de pasajeros hacía una suma de 75 940 pesos de ganancia. Comparándolo con el transporte de ferrocarril, entre 1890 y 1895, los ingresos anuales por tráfico de pasajeros y mercancías ascendió a casi 164 mil pesos, lo que subraya el peso de la presencia del agua en la vida de la región. Los peces que moraban en las aguas de los lagos tampoco fueron apreciados por su sabor impregnado de lodo, las elites europeas preferían el pescado de la costa frente al de los lagos del valle. Jules Lecquerc, presidente de la Sociedad Real Belga de Geografía en 1885 los calificó como repugnantes. Los beneficios higiénicos de los pueblos colindantes también sirvieron al Consejo Superior de Salubridad para emitir, en 1895, sus argumentos sobre las ventajas que representaba la desecación del Lago de Chalco; 41 pescadores no pudieron oponerse a la fetidez de una gran ciudad. Así pues, Iñigo Noriega, el empresario español y gerente general de la Negociación Agrícola de Xico y Anexas, presentó una petición al secretario de Estado y del Despacho de Comunicaciones y Obras Públicas para abrir un canal que vertiera las aguas del lago de Chalco en el de Texcoco. Sus razones eran tres: cambiar el uso del suelo aumentando la superficie de labor, crear empleos en la obra y luego en las faenas agrícolas, y destinar las aguas excedentes al lavado de las atarjeas de la ciudad de México. Con estas justificaciones: productividad, empleo e higiene,

los propietarios de la negociación construyeron 203 kilómetros de canales.

A pesar de contar con una buena información de lo que pasaba en esta región, Lucio Tapia, el autor del libro, optó por dar a los lectores una visión de la naturaleza muy acorde con la que se manejaba en la mayor parte de las publicaciones escolares; para él, esta zona se convirtió en una extensión considerable de millares de “tiernas plantitas” de maíz que al sobresalir unos centímetros sobre la tierra, “pintaban el campo con todos los tintes de verde [...] parecía un hermoso mar de verdura sin horizontes visibles”, una representación de la región que no se mantendría por mucho tiempo, pues la aglomeración humana, las inundaciones constantes en la zona y la violencia que los indígenas mostraron durante la Revolución mexicana se encargarían de revertir este discurso.

REFLEXIONES FINALES

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, se privilegió el espacio rural, pero no hubo grandes cambios en el contenido de los libros de texto, pues muchos de los que fueron escritos a finales del siglo XIX siguieron circulando en las escuelas mexicanas hasta 1960, cuando la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos elaboró una serie completa para los alumnos de las escuelas primarias de todo el país. En los libros gratuitos, la patria se describía así:

[...] has empezado a conocer cómo es tu patria, las bellezas de su suelo, sus extensos valles, sus altas montañas, sus hermosas playas, y, unidos a todo eso, su clima, tan propicio para que se desarrolle la vida. Tienes conocimientos de algunos de los recursos naturales con que tu patria cuenta. Sabes ya que éstos esperan que se les aproveche en forma cada vez mejor a fin de que se conviertan en factores de engrandecimiento nacional [...] A ti, niño mexicano, te tocará, cuando seas mayor, aprovechar esos recursos de modo que sigan transformando a México en un país cuyos habitantes vivan, dignamente, libres y felices.²⁵

²⁵ *Mi libro de tercer año. Geografía* (1960:59).

Una representación en la que nuevamente se describe la belleza del país a través de los recursos naturales y se da a los alumnos el poder de aprovecharlos para transformar a la patria. Fue hasta los años setenta, con la transformación del proyecto de educación rural, cuando se pensó en un sistema de cursos para las comunidades rurales dedicadas a la agricultura, la pesca, la cría de ganado, la artesanía y el pequeño comercio en la República mexicana, coordinado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), con el objetivo de difundir conocimientos prácticos e impulsar la organización de la comunidad. En estos textos se manejó una serie de representaciones que apuntan a reafirmar una idea en común en torno a la patria, la naturaleza, la fiesta y, sobre todo, a la familia. Por primera vez se describe el medio ambiente:

[...] te habrás dado cuenta de que vivimos en un país muy rico en recursos naturales [...] podemos obtener alimentos, medicinas, materiales para construir nuestras casas [...] nuestras ropas, para hacer herramientas de trabajo [...] aunque como tú ya sabes, hay muchos lugares en nuestro país donde el agua y el aire están contaminados y donde la tierra está cansada por sembrar lo mismo y por usar mucho abono artificial, o donde ya casi no quedan árboles por tanta tala que han hecho en los bosques. Pero todavía hay tiempo para rescatar algo que es muy importante para la vida: nuestro medio ambiente.²⁶

Una invitación que desde 1895 había hecho a los niños José María Trigo (1895) cuando señalaba la importancia de conocer la naturaleza para familiarizarnos con los efectos que producía y enseñarles a optar por la respuesta más conveniente, ya que en su opinión no se podría vivir en el mundo sin conocer siquiera algunas de ellas. Con un ejemplo, les mostraba a los lectores la respuesta de un labrador que al llegar a su finca por la mañana hallaba toda su hortaliza destrozada. Lo primero que había que hacer era buscar alguna causa; si las matas estaban mordidas y se encontraban pisadas de caballo o de cabra, pondría alrededor una valla de alambre, pero si las pisadas eran de un hombre había que ver primero si las

²⁶ La primera edición de esta publicación se hizo en 1985 y los comentarios de los profesores del Estado de México y Oaxaca, donde se puso a prueba este libro, se tomaron en cuenta para las siguientes ediciones. *Nuestro medio* (1990:66-67).

marcas daban una pista; si no era así, había que “[...] pensar cuál sería la idea del hombre al cometer el hecho [...]”, para después estar “[...] al acecho hasta que llegue a cazar al individuo para que lo castiguen y de este modo evitar que otro vuelva a hacer igual [...]”.²⁷

²⁷ Desde 1999 esta temática se abordó en los libros de texto gratuito. En la edición de 2003 se hacen algunas recomendaciones para cuidar el medio ambiente. Específicamente en los libros de *Ciencias Naturales* de cuarto y sexto grados se presentan las siguientes lecciones: “El hombre altera los ecosistemas” (cuarto grado); “La contaminación y otros problemas”, “La renovación permanente de los recursos naturales”, “Los problemas ambientales requieren la participación de todos” y “La sociedad del futuro” (sexto grado).

EL DIBUJO, UNA ASIGNATURA ESCOLAR A FINALES DEL SIGLO XIX EN MÉXICO

*Irma Leticia Moreno Gutiérrez**

INTRODUCCIÓN

En este artículo se analiza el dibujo como una asignatura que se impartió en las escuelas elementales de nuestro país a finales del siglo XIX; para ello, se considera el devenir histórico del dibujo y su presencia en los programas, así como su importancia pedagógica como fundamento de la formación integral de los niños desde los principios de la enseñanza objetiva. Para empezar, se caracterizan de manera breve dos dimensiones del desarrollo de la sensibilidad del individuo: la educación estética y la educación artística. En cada una de ellas se destacan algunas ideas de educadores en torno al dibujo, tales como Enrique Pestalozzi, Herbert Spencer, Juan Jacobo Rousseau y Pedro Alcántara y García. El eje de análisis son los principios pedagógicos de la enseñanza objetiva, además de que se retoman las opiniones de algunos maestros sobre la importancia formativa del dibujo y se destacan las ideas de Luis E. Ruiz, Manuel M. Flores, Vicente Alcaraz, José Manuel Guillé e Ildefonso Estrada y Zenea, todos ellos educadores de finales del siglo XIX en México. Además, se estudia la relación del dibujo —como una nueva asignatura escolar— con otras asignaturas de los programas escolares de las escuelas elementales mexicanas y, finalmente, se realiza un acercamiento a uno de los libros escolares que se escribió en 1898 para utilizarlo en las clases de dibujo de las escuelas primarias elementales.

No debe perderse de vista que el dibujo, como asignatura de enseñanza, se caracterizó por el desarrollo de lecciones orales y prácticas sin tener que utilizar un texto escolar; no obstante, algunos de

* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

estos libros permiten conocer más de esta asignatura, de los cuales sólo se revisa la *Guía para profesores y manual para los alumnos en el dibujo*, publicado en 1898, y cuya autoría es de Lorenzo Aduna.

Las fuentes históricas básicas para este artículo fueron los documentos de archivo, revistas educativas, libros de metodología y pedagogía escritos en esa época por maestros mexicanos y extranjeros, y algunos libros de texto.

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ALGUNAS IDEAS

Para acercarnos al estudio de los procesos de formación del desarrollo de la sensibilidad del hombre se identifican dos dimensiones que explican estos procesos. Por un lado, la perspectiva estética que centra su análisis en el desarrollo de la capacidad de apreciación de lo bello y la sensibilidad creativa; por el otro, la educación artística, cuya finalidad es analizar las prácticas y los ejercicios para educar los órganos de los sentidos. Cada una de estas dimensiones permite comprender la importancia y la finalidad formativa de enseñar alguna de las ramas del arte, tal es el caso del dibujo.

En el dibujo converge el libre juego de las formas y los colores, dos elementos esenciales de esta actividad formativa. Esta disciplina puede analizarse como un área de la educación artística o como un elemento de la formación estética. Más allá de la escuela, el dibujo es considerado una forma de expresión social y cultural. En la escuela tiene, y ha tenido, diferentes propósitos: constituye una actividad formativa de la sensibilidad del hombre y es un medio para desarrollar el gusto artístico e iniciar a los niños en las bellas artes.¹

Aquí centro mi atención en algunos de los discursos educativos que analizan la importancia formativa del dibujo como una actividad fundamentada en las prácticas que conllevan a educar los órganos de los sentidos, es decir, estos discursos consideran al dibujo como parte de la educación artística. Delimito esta revisión al pensamiento de Rousseau, Pestalozzi, Spencer y Pedro de Alcántara y García.

¹ Para Pedro Alcántara y García, el dibujo es una de las artes mixtas, porque combina lo bello y lo útil, al igual que la arquitectura. Véase Alcántara y García (1883:92).

Rousseau, en su obra *Emilio*, nos presenta sus reflexiones filosóficas y pedagógicas acerca de la educación que debe recibir el hombre. En este contexto filosófico, Rousseau considera al dibujo como una de las actividades educativas importantes. Para este autor, el dibujo coadyuva a la formación estética del niño, es una forma natural de expresión; por ello recomienda dejar que los niños dibujen libremente de manera natural todo lo que ven. Dice Rousseau: “[...] dar a los niños los materiales necesarios: papel, lápiz y dejarlos que expresen libremente a través de trazos, figuras, formas y colores lo que sienten o quieren”. Este educador ve en el dibujo un importante medio educativo, no sólo de la sensibilidad estética que despierta el gusto por lo bello, sino también para la formación y el desarrollo de los órganos de los sentidos, ya que es la observación del medio que rodea al niño el punto de partida para expresar, por medio del dibujo, ese mundo como él se lo representa.

En esta línea de pensamiento educativo que enfatiza el desarrollo natural del niño, también se sitúa la obra pedagógica de Juan Enrique Pestalozzi. Este autor identifica tres medios básicos para conocer el mundo y construir el conocimiento: 1) el número, 2) la palabra y 3) la forma. Contar y dar nombre a las cosas que nos rodean, dice Pestalozzi, son caminos para acercarnos a la realidad; identificar la dimensión, el tamaño, la distancia y el color de las cosas es conocer la forma, y esto es posible mediante la práctica del dibujo y todas las actividades que nos lleven a trazar líneas, superficies y figuras, las tres dimensiones en que se encuentran las cosas en la naturaleza y que se captan por la observación y se expresan por el dibujo.

Pestalozzi señala la importancia de guiar al niño desde los primeros años de la vida para ir desarrollando en él la sensibilidad artística, estimular los órganos de los sentidos y su inteligencia y así alcanzar una formación armónica. Según Pestalozzi, los padres y los maestros han de procurar el desenvolvimiento armónico y equilibrado del corazón, el espíritu y la mano (Pestalozzi, 1986). El principal propósito educativo al ejercitar el dibujo es educar la mano y la vista. Para este autor, el dibujo es una actividad importante en la escuela, ya que ayuda al desarrollo de la sensibilidad del niño, por lo que debe practicarse desde los primeros años escolares y dejar que los niños tracen libremente lo que observan; no debemos preocuparnos, dice Pestalozzi, si los trazos no son perfectos.

Otro de los educadores europeos de finales del siglo XIX es Herbert Spencer, quien siguiendo la línea educativa de los anteriores considera que el dibujo es una actividad que ayuda al desarrollo

de la percepción. También enfatiza la necesidad de dejar a los niños en libertad de dibujar como quieran y lo que quieran, pero sólo en los primeros años; más adelante y de manera graduada, y una vez que alcancen la habilidad manual suficiente, habrá que guiarlos. Dibujar no sólo consiste en trazar contornos, figuras o superficies, sino también colorear; el mundo y la naturaleza son los modelos pictóricos en los ejercicios de dibujo escolar. De acuerdo con Spencer, el mundo es multicolor y así ha de expresarlo el niño con sus dibujos.

En España, el maestro Pedro Alcántara y García, en su libro *De la educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*, de 1883, señala dos sentidos formativos en la práctica del dibujo en la escuela: uno de ellos considera la práctica del dibujo como una actividad importante en el desarrollo físico, intelectual y moral del niño; el otro ve en el dibujo una finalidad pragmática.

Como actividad formativa propiamente dicha, el dibujo en la escuela, según este autor, ha de relacionarse con otras actividades como el canto y la recitación, y con asignaturas como el lenguaje, la geometría, la escritura y la geografía: “El dibujo en la escuela ha de servir para formar el espíritu de observación, combinación e invención en los escolares” (Alcántara y García, I, 1879:31).

Como actividad pragmática —dice Alcántara y García— los ejercicios de dibujo tienen un sentido utilitarista y están vinculados a la práctica de las artes mecánicas y las labores manuales propias de las escuelas de artes y oficios. Dibujar es una actividad básica en la formación de los artesanos, quienes tienen que trazar los diseños de los objetos y/o herramientas que fabrican.

Las ideas anteriores dan cuenta de la presencia del dibujo en los discursos pedagógicos de ese momento y de la importancia que estos educadores le otorgaron como una práctica necesaria en la escuela, y en general como una actividad formativa del hombre.

ALGUNAS IDEAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LAS ESCUELAS MEXICANAS A FINALES DEL SIGLO XIX

Las ideas educativas desarrolladas en el apartado anterior destacan el valor formativo del dibujo en el desarrollo armónico del individuo; este discurso pedagógico forma parte de la llamada “pedagogía moderna”, una tendencia pedagógica que se difundió en la escena educativa de nuestro país desde la década de 1870. Uno de los fundamentos básicos de esta tendencia teórica fue la enseñanza

objetiva.² Lo moderno de este discurso pedagógico estriba en el énfasis que se da a la observación del mundo que nos rodea y al conocimiento intuitivo como fundamento en los procesos de construcción del conocimiento.

El discurso pedagógico moderno de la enseñanza objetiva se generó y difundió principalmente en Europa y Estados Unidos. Al llegar a nuestro país propició reformas educativas curriculares importantes en la enseñanza elemental; una de ellas fue la introducción de nuevas disciplinas escolares, tales como el dibujo, los coros, los trabajos manuales y la gimnasia.

Dentro de este discurso pedagógico moderno que llegó a México a finales del siglo XIX, el dibujo como una asignatura de enseñanza tuvo un papel importante. Si bien antes de estos años el dibujo estuvo presente en los procesos escolares de los establecimientos particulares y públicos, en ellos aprender a dibujar era una actividad cercana a la educación estética, al desarrollo de las bellas artes y al gusto por lo bello. La clase de dibujo era considerada como una actividad para el descanso, un “arte de lujo” y un “estudio de adorno”.

Con base en este nuevo discurso —la nueva tendencia pedagógica (la enseñanza objetiva)—, las clases de dibujo se incorporaron a los programas escolares de instrucción elemental y cambiaron su sentido recreativo a un sentido educativo. Con los aportes educativos de Pestalozzi y Rousseau, principalmente, el dibujo al igual que otras actividades escolares formaron parte del discurso de la educación integral, entendida como el desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y morales del hombre.

Esta tendencia discursiva tuvo aceptación en México a finales del siglo XIX; algunos maestros rescataron el carácter formativo de los ejercicios de dibujo no sólo como una nueva asignatura de enseñanza, sino como parte integral de los procesos escolares. Uno de esos maestros fue José Manuel Guillé, quien en su texto *La enseñanza elemental. Guía teórico-práctica para la instrucción primaria*, de 1877, dio un lugar central al dibujo como ejercicio educativo en la enseñanza objetiva, y de manera particular en la enseñanza

² El concepto de enseñanza objetiva, sinónimo de enseñanza moderna en el México decimonónico, fue confuso; se identificó como un principio didáctico denominado “intuición”, como una asignatura de enseñanza llamada “lecciones de cosas”, como formas de organizar la enseñanza llamada comúnmente “enseñanza simultánea”, como “educación integral” y como “enseñanza educativa” no sólo instructiva. Véase Moreno Gutiérrez (2005: 96).

del lenguaje. Para Guillé, se enseña a leer y a escribir a partir de palabras, las cuales corresponden a objetos que han de ser presentados al natural o dibujados por el maestro y los alumnos; he aquí la relación lenguaje-dibujo. En los ejercicios de escritura, al trazar palitos verticales, horizontales, inclinados y curvos, los niños ejercitan la mano y obtienen libertad para escribir y dibujar.

En esta misma perspectiva, el maestro Ildefonso Estrada y Zenea, en su texto *La enseñanza objetiva. Manual de profesores y guía para uso de las cajas enciclopédicas*, de 1876, recomienda la práctica del dibujo como “ejercicio educativo” en la “enseñanza de cosas” y los ejercicios de escritura; para este educador, el dibujo sólo es una actividad de apoyo educativo que hace posible la puesta en práctica de los principios de la enseñanza objetiva.

Vicente Alcaraz fue más allá de tan sólo valorar la importancia formativa del dibujo y escribió una obra titulada *La educación moderna* (1883), integrada por cuatro tomos; el cuarto de ellos lo destina a discusiones y opiniones sobre la enseñanza del dibujo. Alcaraz destaca la importancia educativa del dibujo en la escuela como un medio para el desarrollo de las facultades físicas y morales del niño. Este autor plantea que “el dibujo ayuda a la educación del pulso y la vista; forma en el niño el sentido del orden y la armonía”.

El dibujo también es un auxiliar educativo para el maestro cuando utiliza grabados o cosas para ser observadas por los alumnos e iniciar la clase de lectura, de “lecciones de cosas”, entre otras; entonces, el maestro podrá pedir a sus alumnos que dibujen lo observado o él mismo dibujará para guiar a sus alumnos.

En la segunda parte de su texto, Alcaraz hace un detallado estudio de los métodos y medios de enseñanza del dibujo. Al respecto señala:

En la clase de dibujo el maestro ha de guiar a los alumnos, no debe dejarlos que dibujen libremente lo que quieran (sólo en los primeros años podrá hacerlo). En los ejercicios de dibujo el maestro podrá auxiliarse de la cuadrícula en donde poco a poco llevará a los alumnos para que tracen los contornos del dibujo que se desea; combinando líneas el maestro y el alumno formarán figuras. Los ejercicios de dibujo irán de trazos sencillos a figuras complejas, de manera gradual, según la destreza que los alumnos adquieran.

En los grados superiores, el dibujo, además de coadyuvar a la educación de los sentidos y de la inteligencia, tendrá un objetivo práctico y estará relacionado con los trabajos manuales y la cons-

trucción y el diseño de cosas útiles para la vida. Como lo vimos en Alcántara y García, hay una relación del dibujo con las artes mecánicas y, en general, con la preparación para el trabajo. Por ejemplo, para las niñas era necesario que dibujaran los diseños que debían bordar, coser o cortar. Los niños podían utilizar el dibujo en las artes manuales y como artesanos en el ejercicio de los oficios.

Otro de los maestros mexicanos promotores e impulsores del dibujo escolar fue Luis E. Ruiz, para quien el dibujo ayuda a los niños a tener la vista exacta y la mano flexible (Ruiz, 1986:139). Afirma el autor que el dibujo es un lenguaje hermoso, una manera bella de expresar lo que se percibe, lo que se siente y lo que se desea. Por ello, en el ejercicio del dibujo en la escuela convergen dos finalidades educativas: el desenvolvimiento de los sentidos y la capacidad de observación y percepción, así como el desarrollo de la sensibilidad humana y el gusto por lo bello.

Al igual que Alcaraz, Luis E. Ruiz observa un doble carácter del dibujo: como actividad educativa escolar y como un instrumento práctico para la vida. Para este autor, la práctica escolar del dibujo tendrá que ser gradual y acorde con la edad y el desarrollo físico, mental y moral de los niños; los ejercicios tanto educativos como prácticos iniciarán con trazos sencillos y poco a poco se irán haciendo más complejos. En los primeros años escolares, estos ejercicios se orientarán hacia el desarrollo de las facultades físicas (destreza manual), y más adelante se vincularán con otras asignaturas escolares para coadyuvar al desarrollo intelectual y moral.

Otro de los educadores mexicanos que se apropia y retoma el discurso pedagógico moderno de la enseñanza objetiva, en el cual se fundamentan los ejercicios escolares del dibujo, fue Manuel M. Flores, quien en su obra *Tratado elemental de pedagogía*, de 1884, destaca el valor educativo del dibujo en los primeros años de vida escolar y el valor utilitario en los años superiores. Para Flores, el dibujo es un medio básico para el desarrollo sensorial y de la inteligencia. Según este autor, la práctica del dibujo debe ser libre en los años iniciales; recomienda dejar que los niños dibujen de manera natural y logren desarrollar sus potencialidades; en años posteriores habrá que dirigir esta actividad para alcanzar una educación artística.

El pensamiento de estos y otros maestros y educadores fue un elemento importante en la determinación de políticas educativas y de reformas a la instrucción elemental en las últimas décadas del siglo XIX. Una de esas reformas fue la conformación de nuevas propuestas curriculares, tratando en ellas de vincular las diferentes asignaturas escolares con la finalidad de alcanzar una educación in-

tegral, como era el propósito formativo de la nueva tendencia pedagógica.

EL DIBUJO Y SU RELACIÓN CURRICULAR CON OTRAS ASIGNATURAS ESCOLARES

Para revisar el dibujo como una asignatura escolar nueva en los programas de instrucción primaria elemental en nuestro país, se ha seguido como uno de los hilos conductores el discurso pedagógico moderno de la enseñanza objetiva y la forma en que este discurso fue reconfigurando el currículo escolar.

Las asignaturas de enseñanza escolar tienen una historia estrechamente relacionada con la evolución de las teorías pedagógicas, el desarrollo de las ciencias, los avances metodológicos y las políticas educativas, entre otras. Además, las asignaturas escolares como parte de un currículo son campos del conocimiento cuya construcción social no está constituida únicamente por el discurso teórico o científico, sino por la práctica cotidiana (Cuesta, 1997:17-18). El currículo escolar, en el cual confluyen las disciplinas escolares, a la vez que conforma una manera de razonar en el mundo y del mundo, está dentro de una realidad históricamente determinada y determinante. Las disciplinas escolares son espacios de construcción social en donde se expresan los propósitos sociales de la formación escolarizada.

En el contexto de la configuración del currículo de la escuela elemental mexicana de finales del siglo XIX, y con base en la enseñanza objetiva, se incorporaron asignaturas nuevas al currículo estrechamente vinculadas a los principios de la enseñanza objetiva; éstas fueron: dibujo, gimnasia, coros y trabajos manuales. Además, en el caso del dibujo, esta asignatura estuvo relacionada de manera práctica con actividades escolares concretas, tales como escribir, hacer mapas, croquis y planos, trazar figuras geométricas, etc. Estas actividades correspondían a otras asignaturas escolares con las cuales el dibujo estuvo estrechamente vinculado, tal fue el caso del lenguaje, geometría, geografía y "lecciones de cosas", principalmente. Para aprender a escribir había que ejercitar la mano y la vista hasta adquirir la destreza para hacer los trazos que requiere la escritura. Si bien escribir no es sólo dibujar letras sino también expresar pensamientos, las formas y los trazos de las letras requieren de cierta habilidad manual y a ello coadyuva el dibujo. Los alumnos que a la vez que aprenden a escribir se ejercitan en el dibujo, tienen me-

nos dificultades en la escritura de trazos como el tamaño, paralelismo, rasgos de las letras según el tipo e incluso la limpieza de los escritos. La caligrafía fue un ejercicio común que compartían la escritura y el dibujo en la escuela elemental. La caligrafía enseñaba a hacer trazos gruesos y delgados para llegar a escribir “bellamente” con base en ejercicios constantes.

En los ejercicios preparatorios para la enseñanza de la lectura y la escritura, el dibujo fue un medio importante que ayudaba al niño en el desarrollo de la percepción y el desarrollo motriz, no hay que olvidar que en los primeros años el niño dibuja lo que observa.

José Manuel Guillé decía: “si el maestro ha de enseñar a leer y escribir con el método de palabras normales, el dibujo puede ser un valioso auxiliar” (Guillé, 1877). Este autor sugería al maestro:

[...] presentar una estampa referida a la letra motivo de estudio sobre la cual ha de iniciar una conversación con los alumnos, procurando describir el mayor número de detalles motivo de la estampa, después dibujará en el pizarrón el grabado de la estampa, luego pedirá a los niños que dibujen ellos en su pizarra esa estampa. Llegado a este punto, pasará a la descomposición de la palabra en sílabas, luego en letra hasta llegar a la letra motivo de estudio. Una vez analizada la palabra, la escribirá en el pizarrón y el niño siguiendo los trazos hechos por su maestro hará lo mismo en su pizarra. Para trabajar en casa, pedirá a los niños que dibujen la estampa analizada y escriban debajo del dibujo su nombre (Guillé, 1877).

El dibujo y la geometría fueron, asimismo, dos asignaturas estrechamente unidas; ambas tenían como elementos básicos la forma y la dimensión. La relación más directa de estas asignaturas se dio en los procedimientos de enseñanza. Uno de los métodos para enseñar dibujo en la escuela elemental parte de la observación de figuras geométricas y los elementos que las conforman: líneas y superficies. Este método inicia con la observación y trazos de figuras geométricas por copia, sin regla ni compás o escuadra. El propósito de enseñar dibujo con este método buscaba el desarrollo de la habilidad manual para hacer trazos a pulso y seguir la dirección con la vista.

El dibujo y la geometría fueron dos asignaturas inseparables en los programas escolares, como lo señala Alcaraz:

[...] cuando el niño toma el lápiz para dibujar no hace sólo las líneas en abstracto, sino que dibuja el contorno de figuras; dibujar

conlleva a la imitación de las formas que contienen como elementos básicos las líneas (Alcaraz, 1883:70).

La geografía fue otra de las asignaturas relacionadas con el dibujo; la habilidad manual y el desarrollo de la capacidad de percepción en el niño facilitarían el trazo de mapas, croquis y planos, tres ejercicios necesarios para la enseñanza de la geografía. El dibujo y la geografía ayudan no sólo al maestro en sus clases, sino también apoyan a los alumnos en la ubicación espacial, la observación de la dimensión y la distancia.

Las “lecciones de cosas”, esa nueva asignatura de los programas escolares de finales del siglo XIX, igualmente requirió del dibujo para su desarrollo. Mostrar las cosas para ser observadas y analizadas implicaba ejercicios de reproducción o copia de esas “cosas”. Requería de los niños habilidad y madurez de la mano y la vista.

En las escuelas de las niñas, el dibujo estuvo relacionado con la enseñanza de las labores manuales. Trazar diseños para cortar o pintar requería de dibujar muestras, copiar modelos o crear trazos nuevos. Para la enseñanza del dibujo propiamente dicho se utilizaron materiales especiales: lápices, escuadras, compás y algunos libros de texto o muestras de dibujo que los alumnos debían copiar.

ENSEÑANZA DEL DIBUJO Y LOS LIBROS ESCOLARES

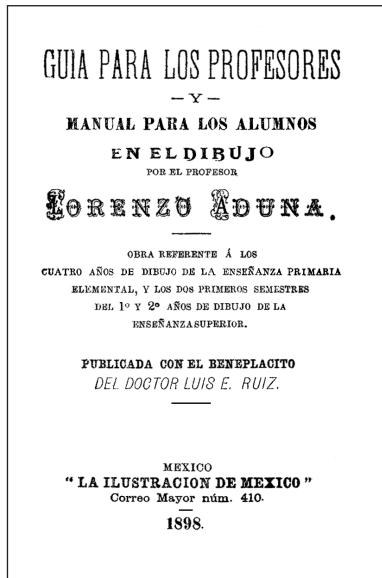
La asignatura de dibujo, dice el maestro Baldwin, es un curso oral que no necesita libro de texto (Baldwin, 1918:219). No obstante, era necesario que quien enseñara dibujo en las escuelas primarias, que no era el profesor del grupo sino un maestro especial, supiera qué enseñar y cómo hacerlo. Sí se escribieron libros de texto para la enseñanza de esta asignatura, aun cuando no eran necesarios; algunos de los libros de dibujo estaban destinados a los maestros más que a los alumnos: *Elementos de geometría y dibujo según el método de Marie Paper Campentier* (1878); *Manual de dibujo lineal (para uso de los artesanos)* (1882), de Evaristo de J. Padilla; *Lecciones de dibujo lineal* (1885), escrito por Gaspar Cevallos; *Tratado de dibujo y la pintura* (1895), escrito por el pintor Felipe Santiago Gutiérrez; *Guía para los profesores y manual para los alumnos en el dibujo* (1898), del maestro Lorenzo Aduna; *Curso de dibujo* (1900), de Marcos Evelson; *El dibujo en la escuela elemental* (1902), cuyo autor fue Andrés Oscoy; *Colección de dibujo* (1904), de Miguel Arriaga. En general, estos textos de dibujo identificados están dirigidos a los

profesores más que a los alumnos, no obstante que se señale a los alumnos como sus destinatarios.

No sabemos si estos libros se usaron en la escuela elemental o en las escuelas de artes y oficios. Algunos de cuya presencia en la escuela elemental hay testimonio son los textos de Andrés Oscoy, de Miguel Arriaga y de Lorenzo Aduna. Éstos fueron enviados a la Academia de Profesores de Toluca por el gobierno del estado para que fueran revisados en este cuerpo colegiado y se viera la pertinencia de usarlos en las escuelas del Estado de México. El dictamen emitido por este cuerpo colegiado fue aprobatorio, con la observación de que se destinaran a los maestros de dibujo y no a los alumnos.

UN LIBRO PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO

En este artículo sólo se analiza el libro de dibujo *Guía para los profesores y manual para los alumnos en el dibujo*, de Lorenzo Aduna. Este libro supera la tendencia clásica en la enseñanza del dibujo, es decir, ser sólo una actividad para el desarrollo del gusto por lo bello, y destaca el sentido educativo de esta disciplina y su relación con las otras asignaturas del plan de estudios de instrucción primaria; asimismo, enfatiza el carácter gradual de las lecciones y sugiere



un método de enseñanza basado en los principios de la enseñanza objetiva. Es un libro-manual para los alumnos de primaria elemental y superior. Su contenido está relacionado con los programas curriculares de las escuelas de la ciudad de México. El maestro Aduna dedica su texto a Luis E. Ruiz, en ese tiempo director de Instrucción Primaria.

Lorenzo Aduna, en el prólogo del libro, menciona la carencia de libros escritos en México sobre este tema y el motivo por el cual el suyo es importante. En él, Aduna rescata su experiencia de más de 20 años como profesor de dibujo en diversos colegios particulares de la ciudad de México, experiencia que le permite sistematizar su propuesta de enseñanza y los ejercicios prácticos que contiene el texto.

El texto, integrado por 166 páginas, comienza con una introducción en la que se hace un breve recorrido histórico sobre el dibujo en relación con el desarrollo de la humanidad. Enfatiza el papel social del dibujo como medio de expresión antes de la invención de la escritura y señala: “desde tiempos remotísimos nació el dibujo, la cuna de ese arte se pierde en la sombra de los tiempos prehistóricos” (Aduna, 1898:8).

En las primeras páginas, Aduna expone la relación que tiene el dibujo con las bellas artes, sin ser una de ellas. En esta introducción de 25 páginas, al autor recorre la historia del dibujo y la pintura desde la Prehistoria hasta el siglo XIX, hace hincapié en las grandes escuelas pictóricas del arte renacentista: la escuela flamenca, la escuela española, la escuela veneciana, y menciona de manera breve las características de cada una de ellas y sus principales representantes. En estas páginas, el autor hace gala de su erudición y cultura artística.

Aduna utiliza un lenguaje docto en la introducción, en forma de conferencia magistral, dirigido a un público versado en el tema, que no es propiamente un niño de escuela primaria. Esta parte está escrita pensando más en ofrecer al profesor información sobre la cultura pictográfica.

En las siguientes páginas del texto se hace un preámbulo conceptual, y Aduna define al dibujo como “la representación gráfica en un plano, de los diversos objetos que vemos en la naturaleza, o que concebimos en el entendimiento” (Aduna, 1898:27).

En el segundo apartado, el autor desglosa los temas de enseñanza por grados; presenta al lector no sólo los contenidos sino también los ejercicios en clase, incluso tiene algunos ejemplos gráficos con el fin de ayudar al profesor en sus lecciones de dibujo.

El autor, en este segundo apartado, destaca el valor educativo que los ejercicios de dibujo tienen en el desarrollo de los sentidos y su relación con otras asignaturas, sin mencionar específicamente cuáles son. Pero sin duda, un asunto importante en este apartado es la claridad con que el autor guía al profesor sobre qué ejercicios desarrollar en clase, cómo hacerlos y por qué hacerlos; diferenciando en ello los que corresponden a la instrucción elemental y a la superior.

Los contenidos y las lecciones acordes con los programas oficiales de las escuelas de la ciudad de México refieren para el primer año ejercicios en relación con la enseñanza del lenguaje, las “lecciones de cosas” y la geometría (Aduna, 1898:53). Esta relación del dibujo con la enseñanza de la lectura y la escritura mediante el uso del método de palabras normales, la encontramos ya en los discursos pedagógicos de José Manuel Guillé y de Vicente Hugo Alcaraz. Como ya lo mencioné, los ejercicios de dibujo en este grado se circunscriben a la preparación de la mano para escribir y al desarrollo de la observación mediante la descripción de estampas.

En el segundo año se propone hacer ejercicios de copia y de inventiva a partir del trazo de líneas para formar figuras curvilíneas, aplicándose a objetos de uso común (Aduna, 1898:42). Los niños



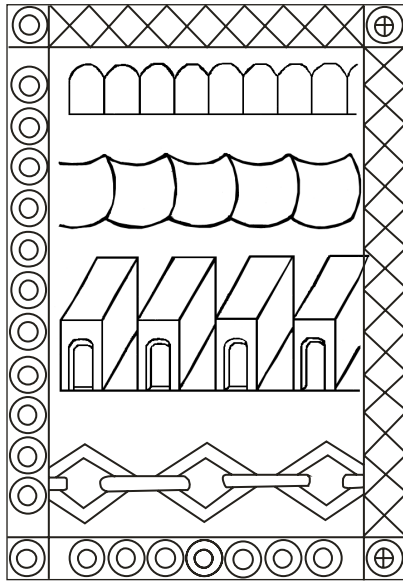
ya saben escribir; por lo tanto el dibujo se orienta hacia el desarrollo de la capacidad de observación e inventiva mediante la copia. Los ejercicios de inventiva que recomienda en maestro Aduna los harán los niños dirigidos por su profesor: "El profesor trazará en el pizarrón un cierto número de líneas rectas [...] en seguida hará que los alumnos trasladen estas líneas en el papel" (Aduna, 1898: 44). Con el trazo inicial de las líneas rectas los niños podrán hacer ejercicios de inventiva combinando las líneas dibujadas.

Los ejercicios para el tercer año son de copia y de inventiva, con figuras curvilíneas y mixtilíneas, que representan objetos útiles relativos a las artes y los oficios (Aduna, 1898:49). Los niños de tercer año ya han alcanzado una madurez en la mano y han desarrollado la capacidad de observación; están en posibilidades, según Aduna, de distinguir la forma de los objetos, el tamaño, la proporción y la dimensión. Son capaces de diferenciar el contorno y la sombra de los objetos y las figuras; al respecto señala: "El contorno se compone únicamente de líneas que limitan al objeto, y la sombra no es otra cosa sino la manera de representar el relieve" (Aduna, 1898:53). Los niños de tercer año podrán trazar mapas, croquis y planos en sus clases de geografía (véase la figura de la página siguiente).

En cuarto año, los niños dibujarán contornos sencillos de ornato y de objetos naturales, con aplicación de los principios recibidos en las "lecciones de cosas", alternando con ligeras nociones de dibujo lineal, hasta construir figuras sencillas sujetas a escala (Aduna, 1898:57). En este año, los niños harán trazos utilizando útiles propios para esta actividad, tales como compás, regla, escuadras, transportador y grafo. Con la madurez que la mano del niño ha alcanzado con los ejercicios hechos desde primero, en cuarto año dibujará objetos de distintos tamaños y formas.

A partir de la página 66, el contenido del libro está destinado a las actividades de dibujo de los programas de primaria superior.

Primer año, primer semestre: contornos sencillos de objetos usuales, copia y reducción de figuras por medio de cuadrícula, proyección de líneas y perspectivas (Aduna, 1898:67). Seguramente, este grado escolar era cursado por un número reducido de alumnos, los pocos que han seguido en grados anteriores los ejercicios graduados de dibujo, por lo que al llegar a este nivel escolar han adquirido una madurez física y mental; los alumnos, según Aduna, están en posibilidades de representar libremente lo que ven, saben usar los útiles de dibujo, identifican las dimensiones, tamaños y el contorno de las formas; son capaces de apreciar la profundidad y la perspec-



tiva de los objetos situados en un plano visual y pueden, mediante la cuadrícula, dibujar de manera libre.

Para el segundo año, primer semestre, los ejercicios que se recomiendan son nociones elementales de perspectiva y dibujo de ornato (Aduna, 1898:99). El uso de la perspectiva tiene más un sentido técnico utilitarista; es un dibujo especializado que requiere no sólo lo destreza manual y práctica en el uso de instrumentos geométricos, sino también de inventiva. En este grado se recomienda hacer dibujo de ornato que puede tener una utilidad práctica, sobre todo para quienes se dediquen a algún oficio; aquí está presente el sentido del dibujo como arte bello-útil que señalaba Alcántara y García.

De manera general, este texto nos parece un adecuado manual de dibujo, como lo llama su autor, ya que explica y ejemplifica cada uno de los ejercicios que propone; tiene 45 figuras que corresponden a las actividades que indica el texto; el autor muestra al lector gráficamente qué hacer y cómo hacer estos ejercicios. Es un manual sencillo que seguramente fue útil para los maestros en cuyas escuelas no contaban con un profesor especial de dibujo.

De las 166 páginas que contiene este libro, más de 100 corresponden a los ejercicios de la primaria superior, lo cual me hace suponer que si bien el dibujo como disciplina escolar aparece en los pro-



gramas desde primer año, fue en la primaria superior donde tuvo mayor importancia. En la primaria elemental estuvo estrechamente relacionado con la enseñanza objetiva, lo cual le da un carácter educativo y más cercano a otras disciplinas.

En la primaria superior se orientó hacia los trabajos manuales, las artes y los oficios. Los trazos de perspectiva tuvieron un sentido más utilitario: dotar a los alumnos de habilidades para el trabajo productivo, sin desconocer el valor artístico del dibujo.

La revisión de este libro de texto nos permite reiterar el valor didáctico que este libro tuvo para los profesores. Si bien los niños están ausentes como destinatarios reales de este texto, su presencia se aprecia en las referencias pedagógicas que constantemente hace el autor. Principios como la graduación de la enseñanza, el desarrollo de las facultades físicas, el carácter educativo del dibujo, permean el contenido y la estructura de todo el libro.

REFLEXIONES FINALES

El dibujo tuvo, dentro del discurso teórico de la enseñanza objetiva, una importancia educativa trascendente, hecho que se refleja

en el currículo escolar, en donde se aprecia un doble sentido educativo de esta disciplina, según el nivel escolar de que se trate: en primaria elemental se buscó formar el espíritu de observación y el gusto por lo bello y armonioso; para la primaria superior se pretendió dar a la enseñanza del dibujo, además del sentido artístico, una orientación práctica hacia el trabajo productivo en los establecimientos de instrucción primaria de finales del siglo XIX; pero no sólo fue en este nivel escolar donde se incorporó la asignatura de dibujo, sino también en la escuela preparatoria, en las escuelas normales y, sobre todo, en las escuelas de artes y oficios.

Todo ello muestra la relación que existe entre la conformación de las disciplinas escolares con el desarrollo de las teorías pedagógicas. Lo que se enseña en las escuelas, no importa el nivel escolar, responde no sólo a políticas educativas y proyectos escolares, sino también a las tendencias teórico-pedagógicas dominantes.

Enseñar dibujo a partir del trazo del contorno de las figuras en lugar de iniciar con el trazo de líneas solas, es una propuesta metodológica fundamentada en ciertos principios pedagógicos. En el caso que se analizó, los principios de la enseñanza objetiva. De igual manera, vincular los ejercicios de dibujo con otros ejercicios educativos de otras asignaturas escolares tiene su explicación en la educación integral, como se analizó en este ensayo.

La práctica del dibujo en casi todas las asignaturas del currículo escolar de primaria, en el tiempo estudiado, seguramente dio a la vida escolar dentro de las aulas un sentido más lúdico, activo, agradable y ameno. Es muy probable que los escolares de finales del siglo XIX disfrutaran no sólo la clase formal de dibujo, sino aún más los ejercicios educativos a través del dibujo, aunque todavía no se introducía en las escuelas primarias la práctica de colorear, lo que hace más agradable el acto de dibujar.

¿Cuándo cambió este sentido formativo del dibujo escolar?, ¿por qué durante las primeras décadas del siglo XX, en las escuelas primarias, el dibujo se integró con otras asignaturas a las cuales les llamaron educación artística, y años después actividades artísticas, perdiendo así su sentido educativo original? Son algunas de las preguntas que quedan abiertas y pendientes de ser contestadas. Aquí sólo se estudió un momento de la historia del dibujo como una disciplina escolar en las escuelas primarias.

ECONOMÍA DOMÉSTICA EN MÉXICO:
SUS LIBROS E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS,
1889-1910

*Patricia Hurtado Tomás**

La historia de las disciplinas escolares dentro del currículo de la enseñanza primaria y su trascendencia en México se encuentra dispersa en el hilo del tiempo y el olvido, por lo que es urgente rescatar las huellas que ha dejado esparcidas con nuevos criterios de investigación y fuentes que nos permitan tejer el entramado de su desarrollo.

La finalidad de este artículo es proporcionar al lector un panorama general de la importancia que adquirió la enseñanza de la economía doméstica en las escuelas primarias de la República mexicana de 1889 a 1910, dirigida a niñas y jóvenes, con el propósito de concientizarlas del papel que habrían de desempeñar como formadoras del núcleo familiar.

El objetivo principal es analizar algunos de los libros escolares de economía doméstica en México, los cuales tienen como herencia la esencia europea y cuyo enfoque es la racionalidad económica del papel de la mujer en un espacio privado, pues tanto su trayectoria como sus innovaciones pedagógicas dentro de la cultura escolar han pasado inadvertidas y han sido poco estudiadas por los investigadores mexicanos.

Dichas publicaciones dan cuenta de la forma en que la sociedad de finales del siglo XIX y principios del XX veía a las mujeres. Los contenidos explicaban la misión del “ama de casa”, encargada de organizar la vida privada, tanto en la intimidad como en las relaciones de la familia con el mundo exterior. “Ella habrá de ser la que dirija el curso de las faenas domésticas de modo que toda su familia y en especial su esposo, encuentre en la casa el mayor bienestar” (Aries y Duby, 1989:207).

* Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Los libros de economía doméstica fueron escritos, en su mayoría, por maestras normalistas, quienes señalaron la necesidad de modificar y actualizar la enseñanza de esta disciplina para cumplir adecuadamente con lo que se esperaba de las mujeres en aquellos años. La mujer será la responsable de gobernar su hogar, de enseñar a la niña o a la hija joven a multiplicar su atención en éste para favorecer el bienestar de su familia, la salud del cuerpo y el aprovechamiento de los recursos económicos.

La metodología que habré de utilizar en esta investigación se apoya en el método comparativo, el cual “nos acerca a la posibilidad de perfilar las características y los tiempos de los procesos que queremos conocer” (Ruiz, 2000:3).

Cabe aclarar que la localización de los materiales originales de esta disciplina ha sido una tarea complicada, debido a que sobreviven muy pocos y éstos se encuentran en muy malas condiciones.

No obstante, nuevas fuentes, como los libros de texto, nos permitieron reflexionar sobre la importancia e innovaciones pedagógicas de la economía doméstica, de acuerdo con el currículo escolar de esos tiempos. Entre las preguntas que surgieron al realizar el trabajo de investigación se encuentran las siguientes: ¿qué importancia tenía brindar conocimientos de economía doméstica a la mujer?, ¿cuáles fueron las innovaciones pedagógicas de la disciplina?, ¿en qué planes y programas se incluía?, ¿cuáles fueron los libros de texto de economía doméstica que se utilizaron en las escuelas primarias en México?, ¿qué circulación tuvieron en la República mexicana?

Por lo tanto, en el desarrollo del presente texto se abordarán cinco aspectos con base en los libros analizados:

1. Importancia de brindar conocimientos de economía doméstica a la mujer.
2. Innovaciones pedagógicas de la disciplina.
3. Planes y programas de economía doméstica.
4. Libros de texto y escolares utilizados en las escuelas.
5. Su trayectoria.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Entre las escasas obras pedagógicas que llegan a mencionar el papel de los manuales de economía doméstica de aquel periodo en nuestro país, podemos mencionar el trabajo del antropólogo José Luis Suárez López, del Instituto Nacional de Antropología e Histo-

ria (INAH), quien analiza el impacto que tuvo esta disciplina en la sociedad mexicana durante el siglo decimonónico.

Suárez López considera que más allá de sus recetarios de cocina y consejos familiares, los manuales de economía doméstica constituyen una fuente invaluable del conocimiento sobre la vida cotidiana dentro del hogar (Suárez, 1998:5). Otros autores que mencionan algunos de estos tipos de manuales en sus trabajos son Oresta López, Mílada Bazant, Lucía Martínez, Leticia Moreno y María del Carmen Gutiérrez.

Es necesario aclarar que, respecto a la historia de la disciplina de la economía doméstica en la escuela primaria, no se pudo localizar ningún trabajo que abordara este aspecto, por lo que sería interesante abrir una línea de investigación abocada a ello.

IMPORTANCIA DE BRINDAR CONOCIMIENTOS DE ECONOMÍA DOMÉSTICA A LA MUJER

Un tema novedoso en las escuelas europeas a finales del siglo XIX fue la necesidad de una disciplina que orientara a las amas de casa para mejorar la organización de la economía doméstica, acorde con los cambios económicos, sociales y políticos que traía consigo la industrialización, el ingreso de las mujeres en las fábricas con salarios bajos y en su nuevo papel como colaboradoras del hombre en el sostenimiento económico del hogar. Era preciso trabajar conscientemente para mantener la vida normal del hogar, sin olvidar que “el poder de una nación depende de la familia, más que nunca hace falta mantener el vigor, las fuerzas indispensables para dominar las necesidades económicas, espirituales y físicas” (Lamers, 1928:286).

En este contexto, el tema de la economía doméstica adquiere mayor relevancia al introducirla en los programas de educación primaria, secundaria, normal, o bien, en las universidades y aún más, la creación de escuelas e institutos especializados en dicha materia. En el ámbito internacional surgen conferencias, cátedras, asociaciones y publicaciones especiales que consideran los rasgos característicos de la mujer de cada una de las naciones más desarrolladas.

En México, una de las primeras investigadoras que se interesaron por estudiar los beneficios que implicaba la enseñanza de la economía doméstica en las escuelas primarias oficiales de algunos

países europeos fue Leonor Cobos López. De hecho, su trabajo titulado “Breve estudio sobre la necesidad de introducir en las escuelas primarias de niñas la enseñanza de la economía doméstica”, fue la tesis que presentó como aspirante al título de profesora de instrucción primaria en la Escuela Normal de Puebla, en 1895, y que luego publicó la imprenta de don Jesús Franco.

Cobos López señala cómo las nuevas condiciones sociales y económicas en naciones como Francia, Inglaterra, Suiza y Austria, a finales del siglo XIX, entre otras, hacen que sus respectivos gobiernos comiencen a dirigir su mirada hacia programas educativos que orienten a las niñas y jóvenes sobre la mejor forma de administrar los recursos domésticos. El papel de las mujeres en este contexto histórico no es el mismo de antes; muchas de ellas no sólo habrán de ocuparse en las actividades diarias de su hogar, sino que su participación fuera de éste, por ejemplo en las fábricas, hacía pensar en un replanteamiento de las funciones de la mujer como administradora de su casa desempeñando ambas funciones.

En Francia, las primeras escuelas de cocina y economía que se fundaron fueron las de Reims, en 1873, y la de Rouen, en 1879. Años más tarde, el 27 de julio de 1882, el gobierno expidió un reglamento de organización pedagógica para las escuelas primarias públicas, introduciendo la asignatura de economía doméstica, en cuyo programa se especificaba la realización de diversos ejercicios prácticos en la escuela y en la casa.

Con base en aquel programa y desde esa fecha se publicaron varias obras en el mismo tenor, entre las cuales podemos mencionar las correspondientes a Chalamet, Mme. Valette, Mlle. Ernestina Wirth, Mme. C. Schefer y Sophia Amus, Mlle. Marchef Girard, Mme. Giroux y Mme. Alice Guerre (Cobos, 1895:10).

En Inglaterra, el interés por la creación de establecimientos de enseñanza para las cuestiones domésticas con el fin de ser estudiadas de una forma más metódica, se concretó cuando se fundó la primera Escuela Normal Nacional de Cocina, en 1873. Esta institución formó a las primeras generaciones de maestras, quienes con grandes esfuerzos lograron, en 1903, que se convirtiera en una escuela completa de economía, adoptando el nombre de National Training School of Cookery and of Domestic Economy.

En 1878, la School Borrad de Londres resuelve impartir clases de cocina en las escuelas y aparecen los llamados “centros culinarios” para que puedan asistir las niñas de las escuelas primarias cercanas. El interés que despiertan es tal que en 1882 se instituye como obligatoria la enseñanza de cocina en todas las escuelas, trasfor-

mándose en 1903 en “centros *ménagères*” o escuelas completas de economía doméstica.

Incluso, con el propósito de fomentar con mayor entusiasmo la participación y enseñanza en estas disciplinas,

[...] el gobierno inglés en el año de 1887 acordó premiar a las escuelas donde se hubiere dado con mejor éxito la enseñanza de economía doméstica, elementos de higiene y el arte culinario, un premio consistente en 4 chelines, que equivalen a 5 francos por cada alumna que presentase un buen examen de economía doméstica ante el inspector (Cobos, 1895:14).

La enseñanza de esta disciplina se hizo presente en Alemania cuando se fundó, en 1886, la primera escuela municipal de economía doméstica, y en 1889 fue acreditada por las autoridades escolares de Cassel la introducción general de dicha materia en el programa de educación primaria, en Berlín. Más tarde, en 1897, se creó la primera escuela nacional de economía doméstica.

La institución suiza más antigua en este sentido es la fundada en Zurich, en 1880, por Mlle. Boos Zegher. La iniciativa de impartir este tipo de conocimientos fue, principalmente, de la Sociedad de Utilidad Pública de Mujeres Suizas, establecida en 1888 por Mme. Gertrudis Villiges-Keller, de Lenzbourg, aglutinando cada vez a un mayor número de socias, quienes en 1894 solicitaron la publicación del primer decreto federal relacionado con la enseñanza doméstica, convirtiéndose en un modelo para otros países.

En cuanto a la opinión que tenía Cobos López de la situación que en esta materia se vivía en México, ella misma lo explica:

La disciplina de economía doméstica es relativamente nueva, no es posible dejar a la madre de familia la preparación de las niñas. La mujer mexicana carece de muchos conocimientos muy indispensables para la dirección de la casa [...] Es cierto que nuestras escuelas elementales no están organizadas de manera que desde luego pueda darse la enseñanza de la economía doméstica en los términos que debe hacerse, sin embargo existe el interés del gobierno del general Porfirio Díaz de actualizar la enseñanza de las escuelas primarias oficiales acorde con los lineamientos pedagógicos más actualizados.

Después de realizar una comparación de la enseñanza de la economía doméstica en los países antes mencionados y su trascendencia en México, Cobos López (1895:21) concluye:

La necesidad de asociar la escuela a la familia en la obra de la educación doméstica está reconocida de la misma manera en los países más importantes de Europa y de América; pero hay divergencia de opiniones al tratar de determinar hasta qué punto la escuela debe intervenir en esta educación; pues mientras unos se conforman con pedir a la profesora de Instrucción Primaria pláticas o lecciones accidentales, y afirman que la práctica sólo debe darse en escuelas especiales como en Alemania, otros, como en Francia, Inglaterra y los Estados Unidos se preocupan por que se dé la teoría y práctica a la vez.

EL CAMBIO DE SIGLO, ¿SE DEBE EDUCAR A LA MUJER?

Los estudios sobre economía doméstica y su enseñanza con base en los libros de texto de las escuelas primarias en Alemania, Inglaterra, Bélgica, Suiza y España, fueron seguidos con interés en Estados Unidos, Canadá y México, sin olvidar las diferencias fundamentales de la educación que recibían las mujeres en sus países de origen.

La exposición universal de París, en 1901, permitió un intercambio tanto de conocimientos —que enriquecieron esta disciplina—, como de libros de texto escritos por eminentes conocedores del tema. Por otra parte, los congresos pedagógicos de higiene realizados en la ciudad de México permitieron difundir las novedades en cuanto a la educación de la mujer.

La polémica suscitada acerca de si era conveniente o no instruir al género femenino a fines del siglo XIX y principios del XX, se convirtió en un tema de discusión constante entre políticos, pedagogos y educadores mexicanos, pues

[...] unos quieren subyugar a la mujer, otros emanciparla. Unos pretenden para ella la ignorancia, que es la oscuridad, otros piden para ella la ciencia, que es la luz.¹

Las diversas opiniones al respecto se relacionaban con el conjunto de normas y preceptos de orden moral, que caracterizaban de manera predominante el pensamiento sociocultural de fines del siglo XIX,

¹ *La Educación Contemporánea. Órgano de la Sección de Instrucción y Beneficencia Pública*, núm. 17, 1 de julio de 1879 (II:257). La revista era dirigida por Gregorio Torres Quintero.

[...] en que la existencia y actividades femeninas eran definidas con base en una atribución especialista de características asociadas a la diferencia biológica, entre los hombres y las mujeres. El prototipo ideal de la conducta social y moral sugerida a las mujeres se definía a partir de lo que se consideraba la *naturaleza femenina* (Infante, 1988:48).

Para ejemplificar la controversia suscitada por dichas opiniones durante el periodo de 1889 a 1910, las hemos agrupado en tres posiciones diferentes: la primera consideraba a las mujeres

[...] como un sujeto del todo circunscrito a la intuición familiar, es decir, que su lugar social se ubica como el de la hija, esposa o madre, de alguien más (el marido, el padre o los hijos), alrededor de quien ella tenía una función específica como educadora, y/o trabajadora, y/o organizadora de los quehaceres domésticos (Infante, 1988:49).

La segunda,

[...] reconocía la capacidad intelectual de la mujer para insertarse como un sujeto útil en el medio social y productivo de la nación, sin que ello implicara negar la naturaleza femenina ya señalada, ni se le incitara a abandonar el espacio hogareño. Se pensaba sólo en una expansión de los espacios en que actuaba como buena madre, esposa y mexicana (Rivera, 1889:49).

Por último, se puede mencionar el discurso que sobre la educación de las mujeres elaboraron ellas mismas y en el que, no obstante, se conjugan elementos de los grupos de opinión antes descritos. La tendencia liberal de sus planteamientos tuvo un papel indiscutible en la construcción de un pensamiento diferente sobre las posibilidades y el papel social de la mujer.

Así, algunos sectores de la sociedad mexicana señalaron la necesidad de realizar cambios apremiantes en este aspecto, ya que la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación en este periodo se acentuaba sobre todo entre la población femenina. Ejemplo de ello es que “en 1895, sólo 32.3 por ciento de las mujeres residentes en la ciudad de México sabían leer y escribir” (Infante, 1988: 48).

Ante de este entorno, la participación de las mujeres fue muy significativa para que dichos cambios comenzaran a concretarse:

La presencia de publicaciones promovidas por/y pensadas para mujeres fue un factor central en la difusión de esta perspectiva, se demandaba el acceso a niveles de sociabilidad diferentes o al menos formados por características antes inexistentes (Infante, 1988:50).

En este sentido, dichas publicaciones de autoría femenina establecieron un precedente para la planeación y ejecución de las primeras políticas educativas en este tenor en nuestro país. Cabe mencionar, entre dichas publicaciones, a *El correo de las señoras* (1882); *El álbum de la mujer* (1883), de Cristina Parían; *Violetas del Anáhuac* y *Las hijas del Anáhuac* (1888-1889), de Laureana Wright; *El hogar mexicano*, de Laura Méndez de Cuenca, y *La mujer mexicana* (1887), de Dolores Correa Zapata.

El álbum de la mujer fue un esfuerzo de la actividad intelectual femenina por mejorar la calidad de vida, la educación y el mejoramiento social del género. En esta publicación se exaltaba el papel de las mujeres en la educación, en el trabajo productivo e inclusive en el quehacer político.

Podemos decir que el ocaso del siglo XIX fue escenario de una introducción lenta pero irreversible de ideas que cuestionaron y criticaron los modelos femeninos tradicionales, y brindaron elementos centrales para lograr el reconocimiento de las capacidades y el derecho de las mujeres para incursionar en ámbitos externos al doméstico y al familiar.

El derecho a la educación básica y profesional

[...] fue un aspecto central para resignificar el papel social de la mujer, así como el punto de arranque de las futuras luchas para la obtención de los derechos de ciudadanía, así como de la lucha que en diversos espacios públicos y políticos librarían las mujeres mexicanas desde las primeras décadas del siglo XX (Infante, 1988:51).

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DE LA DISCIPLINA

La educación de la mujer impartida en las escuelas primarias del país, relacionada con estas polémicas tradicionalistas, fue motivo de reflexión de las innovaciones pedagógicas que se requerían en los planes y programas escolares destinados a ellas.

Se hablaba del derecho de guiarse por su propio criterio y de tener una convicción profunda:

¡Eduquemos así a la niña futura, ella será la mujer fuerte, el espíritu templado que podrá salir triunfante en todas las dificultades de la vida!, nada podrá contra esa muralla formada de profundas convicciones, de verdades científicas y de virtudes excelsas. Las niñas necesitan un escudo para defenderse, esto no se lo da el acopio de conocimientos en su cerebro, la sola instrucción, ni tampoco de una manera completa el temor al castigo, ni el afán del premio, necesita del cultivo esmerado de las manifestaciones más elevadas de su alma (*El Magisterio*, 1903:139).

En México, uno de los gobiernos preocupados por llevar a cabo estas reformas fue el de Colima, como lo afirma el profesor Gregorio Torres Quintero al declarar que:

[...] en las escuelas colimenses se le da a la educación femenina el lugar que le corresponde, nuestras leyes y reglamentos escolares no desconocen la importancia de formar mujeres para el hogar (*La Educación Contemporánea*, 1897:171).

Una de estas reformas se puede observar en la disciplina de economía doméstica y educación de la mujer, en la cual se introdujo un curso completo de costura para las niñas, pues

[...] en la formación del programa de los trabajos de aguja ha precedido un espíritu práctico de las necesidades domésticas y se ha tenido en cuenta aquel principio preferir lo útil a lo agradable comenzándose por lo más sencillo por las costuras de uso diario, por las costuras dominadas domésticas se concluye por las finas y de lujo (*La Educación Contemporánea*, 1897:172).

Al respecto, Torres Quintero señala:

Hoy, la niña sabe que pasando por todos estos grados, adquirirá un conocimiento sólido y completo de la costura, mas no para aquí la educación femenina. Las niñas reciben en el quinto y sexto años un curso de Economía Doméstica, la mujer se educa convenientemente en nuestras escuelas: en ellas se procura formar mujeres sanas, instruidas y buenas, y adiestradas en el manejo de la aguja y con un conocimiento más o menos aproximado de las preocupaciones del hogar (*La Educación Contemporánea*, 1897:173).

Estas innovaciones demostraron la necesidad de actualizar la enseñanza de las disciplinas de economía doméstica y deberes de la mujer, y elevarlas a la categoría del

[...] arte científico de gobernar la casa, haciendo la felicidad de la familia enseñando a la niña o mujer a multiplicar su atención en el hogar para producir el bien en la familia, salud del cuerpo y el alma, educando íntegramente a la mujer (Correa, 1902:XX).

Dichas ideas fueron plasmadas en los programas de economía doméstica en el plan de estudios de educación primaria elemental y superior; propuestas por la profesora Dolores Correa Zapata, teniendo como base teórico-metodológica su obra *La mujer en el hogar*, al transmitir sus enseñanzas en las lecciones de forma sencilla y amena, invitando a las lectoras a la reflexión. El lema que la autora persiguió fue “la felicidad de los pueblos se elabora en el hogar”. *La mujer en el hogar* se dividía en dos tomos:

El primero comprende la Economía doméstica propiamente dicha y trata en él los temas siguientes: de la habitación, nociones de agricultura, los alimentos, el vestido, los peligros del hogar, el descanso, el ahorro.

Mientras que el segundo

[...] se refiere a los deberes de la mujer, y comprende tres partes que tiene por lema la *educación de la mujer*, y contiene un breve estudio sobre la madre y un ligero tratado de educación física y moral (*La Instrucción Pública Mexicana*, 1900:314).

De manera oficial, la obra se adoptó como base para el programa de economía doméstica y deberes de la mujer, y con el fin de ampliar los conocimientos se sugerían “lecciones orales y los libros de consulta *La educación física, moral e intelectual*, de Spencer, y la *Psicología aplicada*, de Compayre” (*La Instrucción Pública Mexicana*, 1900: 314).

Cabe destacar que *La mujer en el hogar* fue objeto de un dictamen favorable por parte de la Junta Académica de la Escuela Normal de Veracruz y de la comisión nombrada para tal efecto por la Academia Pedagógica del Estado de México (Wright, 1910:401). Incluso contó con la aprobación del entonces presidente Porfirio Díaz para que sirviera como libro de lectura en las escuelas de instrucción primaria del Distrito Federal y en algunos estados de la república, y como texto en las escuelas normales para profesoras. La obra fue editada en París, en la imprenta de la viuda de Ch. Bouret, bajo la protección del gobierno mexicano en 1899, y distribuida en

las librerías de la viuda de Ch. Bouret en París y en México. Finalmente, recibió un premio especial en la Exposición de Búfalo de 1900 y en la de París en 1901.

PLANES Y PROGRAMAS DE ECONOMÍA DOMÉSTICA

Con el fin de reorganizar los estudios de las escuelas primarias, el presidente Porfirio Díaz emitió un decreto y ordenó a la Secretaría del Despacho e Instrucción Pública y Bellas Artes, Sección de Instrucción Primaria y Normal, la reforma de los planes de estudio correspondientes (*La Enseñanza*, 1909:123). El entonces titular de aquella instancia, Justo Sierra, acató las disposiciones reglamentarias para el replanteamiento y la distribución de los nuevos planes de estudio, a partir del 10 de diciembre de 1908 (*La Enseñanza*, 1909:127).

El plan de estudios de la Escuela Normal en el nivel nacional comprendía 47 asignaturas distribuidas en cinco años;

[...] las materias relacionadas con las labores domésticas se impartían en los tres primeros años con una duración de tres horas por semana en el primer año y dos horas por semana en los restantes, y en el cuarto año se realizaban las prácticas de la enseñanza de las labores domésticas en las escuelas primarias anexas teniendo una hora por semana (*La Enseñanza*, 1909:123-127).

Estas disposiciones se dieron en todo el país y modificaron los reglamentos de los planes anteriores (Meneses, 1998). Un ejemplo de ello lo tenemos en el Estado de México, en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, en la ciudad de Toluca. “El plan de estudios de la carrera de Profesora de Instrucción Primaria en 1893 estaba debidamente reglamentado en las Leyes y Decretos del Octavo Congreso Constituyente del 2 de Marzo de 1893 al 2 de Marzo de 1895, Tomo XXIII”.²

En esta institución se formaban maestras de primera, segunda y tercera clase, teniendo cada grado su propio plan de estudios. El de primera clase

[...] contemplaba 60 materias, distribuidas en cinco años, en las cuales se impartían, entre otras, las materias de Labores Propias

² AHNP, ENPAOS, Dirección, vol. 4, exp. 199, 1894, f. 26.

del Sexo Femenino en toda la carrera y Nociones de Economía Doméstica y Urbanidad en el primer año únicamente.³

El de segunda clase

[...] consideraba 37 materias distribuidas en tres años en las cuales se tomaban Labores Femeniles en los tres años y Urbanidad y Economía Doméstica, esta última sólo en primer año, y en la tercera clase se llevaban 18 materias entre las cuales estaban Labores Femeniles a lo largo de la carrera y Economía Doméstica como en las anteriores sólo en primer año.⁴

En 1900 hubo una reforma que modificó los planes; en primera clase:

[...] se llevaban 50 materias divididas en cinco años entre las cuales estaban Economía Doméstica y Urbana (dos veces por semana) en el primer año, y Labores Femeniles (alternada) en todos los años con excepción del segundo; en la segunda clase eran 29 materias distribuidas en tres años al igual que en la primera se llevaba Labores Femeniles (alternada) y en la tercera clase 18, sólo se tomaban Labores Femeniles (alternada) en el primer año.⁵

Los programas de labores femeniles y de economía doméstica se fueron modificando, por ejemplo:

El Programa de Nociones de Economía Doméstica para Niñas tenía en el primer año las nociones indispensables a través de conversaciones y ejemplos prácticos, se proporcionaba la acertada dirección de las labores del hogar, inculcándoles los conocimientos que más han de contribuir para que la mujer en sus diversas edades y estados sea feliz y útil a su familia. Los temas principales eran: prendas de ropa para la mujer, su misión en la familia y en la sociedad, ocupaciones manuales de una ama de casa, atenciones que contribuyen al bienestar general, trabajo y economía (*La Instrucción Pública Mexicana*, 1901:713).

En el segundo año se impartían los

[...] principales cuidados de las madres para la educación física, intelectual y moral de los niños, higiene en el hogar, principios

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ Véase AHNP, ENPAOS, Dirección, vol. 7, exp. 454, 1900, f. 23.

fundamentales de economía política relacionada íntimamente con la economía doméstica, a saber el salario, la máquina, el precio de las cosas, competencia, caja de ahorros, prestamos, etc. (*La Instrucción Pública Mexicana*, 1901:715).

Cabe señalar que la enseñanza de la disciplina siempre tuvo el propósito de que las alumnas pusieran en práctica los conocimientos adquiridos en otras materias, relacionándolos. Por ejemplo:

Las matemáticas se aplicaban en el cálculo de los precios de las compras según su presupuesto o del valor alimenticio de frutas, verduras, carnes, etc., para balancear nutrientes en la elaboración de sus menús.

Con las materias científico-culturales, las leyes de la química encuentran su aplicación en los materiales para la limpieza de objetos.

Las leyes de la física actúan prácticamente en la calefacción, alumbrado y aplicación de las diferentes máquinas o mecanismos de la casa.

En el estudio de la alimentación y de los medios alimenticios, así como del trabajo doméstico, desempeñan un importante papel los conocimientos adquiridos en las lecciones de geografía e historia. Por ejemplo, los mapas constituyen una herramienta útil a la hora de conocer los lugares de donde se obtienen los productos alimenticios y poder aprovechar los productos de temporada, además de que había la posibilidad de elaborar productos para su venta.

La geometría y el dibujo son básicos para todas las actividades del programa.

En la literatura se podían encontrar las bases de una buena redacción y dicción.

Con los conocimientos de higiene era posible mantener con buena salud a la familia.

Durante las clases, las alumnas formaban equipos de dos o más personas y se encargaban de realizar la labor que la profesora les indicaba, ya fuera en el ámbito de la cocina o de la costura. Al término de la sesión, se revisaban los productos acabados y la profesora señalaba cuáles habían sido los mejores, con el fin de que las alumnas pudieran verificar el mejor procedimiento para confeccionar una prenda o preparar un platillo. Por lo general, se elegían los mejores trabajos para los concursos internos y se les incluía para participar en las exposiciones internas o externas.

Otra de las actividades que se llevaban a cabo como parte de la instrucción de las mujeres eran los ejercicios literarios. La Es-

cuela Normal de Maestras de la Ciudad de México fue la primera en organizar este tipo de actividades, obedeciendo a las nuevas disposiciones institucionales, pues incluso el mismo reglamento interior del plantel en su artículo 88 lo estipulaba.

Dichos ejercicios literarios se realizaron durante los meses de junio y julio de 1900, en los cuales se presentaron 22 trabajos que versaban sobre temas de Economía Doméstica y Deberes de la Mujer, entre otros [...] (*Revista de Instrucción*, 1900:670) (véase el cuadro 1).

CUADRO 1

<i>Temas</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Año</i>	<i>Alumnas</i>
Las enfermedades del cerebro	Medicina doméstica y deberes de la mujer	Quinto	Dolores González García
El desarrollo de la voluntad en relación con la inteligencia y el sentimiento	Economía doméstica	Primero	Concepción Granja
El carácter del niño en relación con su naturaleza física	Economía doméstica y deberes de la mujer	Primero	Margarita Ruiz

FUENTE: elaboración propia.

EXPOSICIONES INTERNAS Y EXTERNAS DE ECONOMÍA DOMÉSTICA

Dentro de los programas de economía doméstica se tenían que incluir exposiciones de los trabajos realizados durante el año escolar, las cuales fueron muy comentadas por las autoridades gubernamentales y educativas, quienes asistían como invitados especiales.

Tanto en la capital de la república como en los estados, los directores de las escuelas primarias o de educación normal se sentían orgullosos de estas muestras, porque los trabajos elaborados eran considerados como verdaderas obras de arte, incluso se seleccionaban algunos para exhibirlos en exposiciones en el extranjero, don-

de obtuvieron premios especiales de los jurados, como en la de París o en la de Búfalo.

En el Estado de México se solicitaba a la Escuela Profesional de Artes y Oficios para Señoritas y su primaria anexa, los trabajos llevados a cabo en la disciplina de economía doméstica o talleres de florería, fotografía, etc., que habían sido premiados para llevarlos a las exposiciones estatales o nacionales. Las labores presentadas se ponían a la venta, permitiendo a las alumnas y a la escuela recuperar la inversión de los materiales. En algunos casos, las jóvenes, con base en sus conocimientos, ayudaron a la economía de sus hogares con la venta directa de lo que producían.

Por otra parte, la dedicación y el esmero eran objeto de orgullo para los padres de familia al admirar los trabajos logrados, y de reconocimiento por parte de las autoridades estatales, municipales y de educación.

Sin embargo, a veces los materiales no eran adquiridos en las exposiciones y se ponían a disposición de la escuela en el almacén, con el fin de solicitar un permiso especial para modificar y castigar los precios de los productos por una especialista en el tema que tuviera la capacidad y el conocimiento necesario para determinar el costo de las prendas, y así obtener el dinero para comprar nuevos materiales que se utilizarían en el próximo ciclo escolar.

LIBROS DE TEXTO Y ESCOLARES UTILIZADOS EN LA MATERIA Y SU TRAYECTORIA

Las librerías e imprentas recibían el nombre o el apellido del propietario y, posteriormente, de sus sucesores, o bien de la calle donde se encontraban o habían sido establecidas; la mayoría de ellas estaban en las principales calles del centro de la ciudad de México, en la plaza mayor y sus alrededores, como lo podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

- LIBRERÍA DE PORRÚA HERMANOS: Indalecio, José y Francisco, españoles nacidos en Asturias.
- LIBRERÍA DE MANUEL PORRÚA: Manuel, nacido en México, hijo de Indalecio, fundó su propia librería.
- LIBRERÍA ROBLEDOS: establecida por Pedro Robledo, nacido en Asturias.
- LIBRERÍA HERRERO HERMANOS: fundada por Leoncio y Guillermo.

- **HERRERO HERMANOS SUCESORES:** quienes aseguran la propiedad literaria de sus obras en España y en México.
- **LIBRERÍA DE LA ROSA Y BOURET:** R. Bouret, de origen francés, modifica el nombre por de Ch. Bouret y al morir el señor Bouret, su viuda cambia el nombre a Librería de la Vda. de Ch. Bouret, teniendo una librería e imprenta en París (Visconti, número 23) y en México (Cinco de Mayo, número 14).

El comercio de los libros de texto, tanto nacionales como extranjeros, daba a conocer por medio de catálogos las novedades que se anunciaban en los principales periódicos y revistas nacionales o estatales, haciendo alusión a las bondades de sus obras a través de una breve síntesis que incluía los precios, formas de pago y lugares de venta.

Algunas de estas librerías eran punto de reunión de los literatos, autores, de las redes académicas de mujeres escritoras con características socioculturales y económicas semejantes, dedicadas algunas de ellas a la enseñanza, egresadas de las escuelas normales, entre las que podemos citar a Laura Méndez de Cuenca, Delfina C. Rodríguez, Dolores Correa Zapata; académicos y literatos a quienes se les invitaba a la presentación de sus obras, conferencias, recitales, etcétera.

Las librerías, al reeditar sus libros de texto, solicitan a los autores que modificaran sus obras para actualizarlas en sus contenidos de acuerdo con los lineamientos pedagógicos del momento histórico que se estaba viviendo, modificando las ilustraciones, grabados y en algunos casos sustituyéndolas por fotografías, sin perder su lugar en el texto, así como también se anexaban datos actualizados a las lecciones.

El seguimiento de las reediciones nos permitió conocer su temporalidad, que perduró hasta 1930; en dichas obras no aparece el número de ejemplares de cada edición, sin embargo, la ruta de investigación me permite conocer estos números.

Los catálogos también eran enviados a las autoridades educativas al solicitar permiso para ser distribuidos en las escuelas primarias. Los libros de texto utilizados en esta disciplina debían ser aprobados por una comisión de profesores de las escuelas primarias y normales en los niveles nacional y estatal. El control de lecturas era importante, pues lo determinaban especialistas en el tema y era presentado en las academias pedagógicas, propuesto a las autoridades educativas, y una vez aceptado se publicaba. Algunos de ellos eran dedicados a los mandatarios o a sus esposas, como en el

caso de *La mujer en el hogar*, la cual dedica Dolores Correa Zapata a Carmen Romero Rubio, esposa del presidente Porfirio Díaz (Correa Zapata, 1899).

Los libros que se encuentran en los inventarios y las listas de útiles de las escuelas nos permiten estimar la utilidad que tuvieron al mencionar la cantidad y estado en que se encontraban; podían ser nuevos, estar en buen estado, regular o malo.

Los libros eran solicitados por la escuela a las autoridades educativas para ser utilizados como libros de texto, o bien, para su entrega como premio de fin de año, junto con una medalla y diploma a las alumnas con más alto promedio. Cabe decir que en algunos casos se mencionan las donaciones de sus autores, como por ejemplo: *Economía doméstica*, por Lousie Borghine; *Economía doméstica*, de doña Pilar Pascual de Toulán; *El ángel del hogar*, de Delfina G. Rodríguez.

¿CUÁLES ERAN LOS LIBROS ESCOLARES DE ECONOMÍA DOMÉSTICA?

Se realizó una ruta de investigación durante seis años, de acuerdo con el tiempo disponible no laborable en los archivos históricos, sobre los inventarios escolares existentes de las principales escuelas primarias de 1890 a 1910 de las capitales de los estados de México, Michoacán, Aguascalientes, San Luis Potosí, Chihuahua, Sonora, Zacatecas, Chiapas, Veracruz, Jalisco, Colima, Guanajuato, Tamaulipas, Campeche y el Distrito Federal. Sería interminable la lista de cajas de materiales que se revisaron, así como también el nombre de las escuelas y el director, por lo que sólo se mencionan los resultados de esta ruta indicando en los cuadros generales la casa editorial, país, número de páginas, año, medidas, precio y características especiales.

La investigación también incluyó a los principales periódicos y revistas de la época, donde las librerías e imprentas anunciaban su catálogo y dentro del cual se muestran las obras mencionadas entre 1890 y 1910 (véase cuadro 2).

TEMPORALIDAD DE LAS OBRAS

La trayectoria que tuvieron los manuales de economía doméstica dentro de la cultura escolar fue muy amplia, como libros de consulta y recurso pedagógico, tanto en las escuelas primarias superio-

CUADRO 2

<i>Autor(es)</i>	<i>Título del libro</i>
Doctor José Panadés y Poblet	<i>La educación de la mujer.</i>
Juan de la Torre	<i>El amigo de las niñas mexicanas.</i>
Ma. Luisa Ross	<i>Historias de una niña. Libro segundo de lecturas.</i>
Profesor Manuel Pimentel	<i>Lectura para niñas mexicanas. Libro tercero curso gradual.</i>
Delfina C. Rodríguez	<i>La perla de la casa.</i>
Mmes. G. Schefer y Sophie Amis	<i>Travaux manuels et economie domestique.</i>
Dolores Correa Zapata	<i>La mujer en el hogar.</i>
Dolores Correa Zapata	<i>La mujer en el hogar (edición corregida e ilustrada).</i>
Doctor D. Pedro Felipe Manlou	<i>Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa.</i>
	<i>Diario del Hogar 1986-1901.</i>
Ortos de Opúsculo	<i>Economía doméstica.</i>
Verdollin J.	<i>Manual de las mujeres.</i>
Louise Borghine	<i>Economía doméstica.</i>
Doña Pilar Pascual de Toulán	<i>Economía doméstica.</i>
Appleton	<i>Economía e higiene doméstica.</i>
Lucía M. Gerencia	<i>El hogar mexicano.</i>
Mariano de Jesús Torres	<i>La mujer mexicana.</i>
Delfina G. Rodríguez	<i>La llave de la dicha doméstica.</i>
Ricardo Gómez	<i>La educación de una niña.</i>
Concepción Gimeno de Fláquer	<i>Álbum de la mujer.</i>
Juan de Dios Peza	<i>Canto del hogar.</i>
Lucía M. Susanita Gerencia	<i>El hogar mexicano, primera parte.</i>

res como en las escuelas normales, para las maestras de grupo en el ámbito nacional y algunos de ellos en el ámbito internacional.

En el ámbito nacional, de acuerdo con la investigación realizada en las entidades federativas mencionadas, el libro que más circuló dentro de los inventarios escolares, tanto de las primarias como de las normales, fue el de Dolores Correa Zapata, *La mujer en el hogar*.

Finalmente, en el ámbito internacional, el manual de la profesora Dolores Correa Zapata realizó un puente cultural durante este periodo estudiado del intercambio de ideas pedagógicas y manuales escolares de economía doméstica, al trascender fronteras nacionales.

Es importante mencionar las opiniones que se tuvieron de su obra en los principales periódicos de algunos países de Europa y América del Sur, y que nos permiten tener una primera impresión de la obra en el ámbito internacional.

Las opiniones de crítica han sido tanto favorables como desfavorables, marcando los errores que, a juicio del crítico J. Benegan, la autora comete en su obra, como lo comenta en el artículo del periódico *La Escuela Práctica* (Ciudadela de Monarca, Baleares, enero de 1900):

“La mujer en el hogar” es el título de un libro que ha publicado recientemente en París la reputada Profesora de la Escuela Normal de Señoritas en la Ciudad de México. La Srita. Correa presenta a la mujer en todas las fases de la vida y de sus realidades ha tomado origen la pintura, de manera que se ven las figuras palpitantes de la joven y de la anciana, de la esposa y de la madre. ¡Lástima que para encerrar su pensamiento en los cortos límites de la obra que nos ocupa, los contraiga a veces la autora impidiendo su natural desarrollo! ¡Ésta es la única falta que encontramos en la obra de la Srita. Correa!

Esta obra también era digna de un espacio en las bibliotecas familiares, ya que servía de apoyo a las mujeres en sus hogares, ya fueran madres, esposas e hijas, como lo menciona Domingo Villalobos en *El Educador*, periódico de Santiago de Chile:

El libro merece la buena acogida que ha tenido por ser un utilísimo estudio de sociología, educación física y moral. El desarrollo dado a las materias que se tratan en la obra revela un atento estudio de la misión de la mujer y la completa preparación de la distinguida profesora. Libros de esta naturaleza debían estar al alcance de todas las madres de familia, con su lectura se da un gran paso en el vasto [*sic*] campo de la educación doméstica.

También reconocen el fondo moral de la obra.

Es un trabajo de mucho valer didáctico y moral, que debe ser conocido y estudiado por los que tienen en sus manos el gobier-

no de las sociedades por medio de la escuela; como lo afirma Manuel A. Bermúdez (*La Escuela Positiva*, Corrientes, República Argentina en diciembre de 1899).

REFLEXIONES FINALES

Podemos plantear que la reconstrucción de la disciplina economía doméstica a fines del siglo XIX y principios del XX, permite, en una primera mirada, afirmar que fue una materia más práctica que teórica. Esta afirmación se apoya en el análisis de los libros escolares de economía doméstica.

Se puede decir que la mayoría de las autoras de los libros rastreados fueron mujeres maestras de las escuelas normales. Su vida académica y la trascendencia de sus obras fue admirada en su tiempo, lo que constituyó un ejemplo para muchas generaciones de mujeres y fue valorada también por los hombres que, con frecuencia, tenían que ser consultores y hasta educadores de sus esposas.

Las autoras tuvieron un puente cultural con los adelantos más significativos sobre esta disciplina durante sus estancias de estudios, comisionadas por el gobierno mexicano en los niveles nacional o internacional. Ellas difundieron sus enseñanzas en el medio magisterial, multiplicando sus enseñanzas en las principales ciudades y cabeceras municipales de las entidades federativas.

El contenido de sus libros está influido por los cambios pedagógicos presentados en los planes y programas de las escuelas primarias oficiales.

Estos libros escolares tuvieron un reconocimiento en los ámbitos estatal, nacional e internacional, al obtener premios en las exposiciones más importantes de la época.

La venta de estos materiales, de una calidad extraordinaria, como verdaderas obras de arte al término del año escolar, ayudó a la compra de los materiales en épocas difíciles, tanto para las escuelas como para sus familias.

El aprendizaje de esta disciplina ayudó a la economía familiar al elaborar ellas mismas sus productos de limpieza para el hogar y su persona, artículos decorativos y enseres domésticos, así como para mejorar su salud y alimentación, aprovechando los recursos naturales, la cría de animales y la industrialización casera de sus productos.

LA GEOGRAFÍA EMIGRA A LA ESCUELA.
APUNTES SOBRE LA CONFIGURACIÓN
DE UN CAMPO DISCIPLINAR.
SIGLO XIX (1825-1898)

*María Esther Aguirre Lora**

*Si la historia es el alma de la Patria,
la geografía es el cuerpo.*

Gabriel Compayré

El tránsito de la geografía como un campo de conocimiento que, en un momento dado, emerge de diversas motivaciones de un grupo social urgido de llevar a buen puerto el anhelado progreso nacional, al ámbito de su enseñanza en la escuela popular, implicó procesos complejos no necesariamente coincidentes entre sí, ni convergentes en la intención de fondo; analizar esta transición es el propósito central de este ensayo.

Entre las convergencias y divergencias, los protagonismos y antagonismos de eruditos ilustrados abocados a distintas ocupaciones, comunidades emergentes de geógrafos y legitimación de los pedagogos en las tareas públicas, que se despliegan en el conflictivo, prometedor y rico horizonte del siglo XIX, se analizan algunos de los manuales escolares para la enseñanza de la geografía en la escuela primaria, como “indicios” de un problema nodal: la configuración de un campo disciplinar susceptible de analizarse desde distintas aristas, bosquejadas en el curso de este texto: su inserción en los contenidos de estudio, su establecimiento en la legislación educativa, su emergencia en la cultura escolar, su vinculación con las tradiciones del conocimiento geográfico de la época, en fin, su sentido en relación con las necesidades de México como nación moderna y con la formación de los ciudadanos requeridos por ese proyecto.

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para ello, las fuentes a las que recurro son 1) algunos textos para la enseñanza de la geografía particularmente significativos de la trayectoria seguida en su construcción como disciplina escolar durante el siglo XIX;¹ 2) documentos normativos de la época que dan cuenta de la inserción de la geografía en los contenidos de estudio de la escuela primaria;² 3) escritos representativos de los pedagogos de fin de siglo que aportan elementos sobre los debates, las formulaciones teóricas y las prescripciones respecto a la enseñanza de la geografía;³ 4) algunos inventarios de las escuelas primarias de la ciudad de México del último tercio del siglo decimonónico.

En este artículo se analizan dos momentos complementarios entre sí: el referido al ámbito de la construcción disciplinar vinculada con la ciencia geográfica propiamente dicha, y el que tiene que ver con la apropiación que de ese saber se lleva a cabo en la escuela primaria, esto es, en términos de *disciplina escolar*, indagando, en todo caso, las mediaciones que se dan entre ellos, así como algunas de las complejas articulaciones entre el saber y el poder en campos de tal naturaleza estratégicos, por distintas vertientes, como lo son la geografía y la educación. Queda claro que en ambos se pone de manifiesto una actitud epistémica que nos remite a modos de razonamiento sobre el sí mismo, sobre el mundo, sobre el sentido de la vida en una sociedad y en un tiempo dados. Expresión de ello son los manuales empleados en la escuela y que analizo más adelante.

PRIMEROS ACERCAMIENTOS AL UNIVERSO DEL ESTUDIO

El campo de investigación histórico-educativa que hace de los manuales escolares su universo de estudio surgió como tal en Europa; cuenta entre sus pioneros, desde hace por lo menos tres décadas, a Alemania, primero, después a Francia; más recientemente se han integrado Inglaterra, España, Italia y diversos países latinoamericanos. En la actualidad, el espectro de indagaciones, perspectivas de

¹ Véase en la bibliografía general al final del libro algunos de los textos con mayor número de ediciones y que fueron utilizados para enseñar la geografía en la escuela primaria pública en el siglo XIX (1825-1898 ca.).

² Al respecto han sido sumamente valiosos tanto el conjunto de legislación educativa compilada por Dublán y Lozano, como los debates y acuerdos de los dos congresos de Instrucción Pública, de 1889-1890 y 1890-1891.

³ Tal es el caso, específicamente, de Carlos A. Carrillo, Luis E. Ruiz, Manuel M. Flores y Leopoldo Kiel.

estudio, temáticas, eventos y publicaciones se ha enriquecido de tal manera que ofrecen muchas posibilidades a quienes deseen incursionar en este camino.

En México no todas las temáticas tienen la misma presencia ni han tenido el mismo peso: la enseñanza de la lectura, la historia, la urbanidad, el civismo y la moral han sido algunos de los tópicos más favorecidos, incluso antes del establecimiento formal del proyecto MANES (1992), ya desde las indagaciones pioneras de El Colegio de México;⁴ sin embargo, el estudio de los textos para la enseñanza de la geografía aún constituye uno de los universos menos trabajados.⁵ La revisión bibliográfica, hemerográfica y de las ponencias presentadas en los más recientes encuentros internacionales de historia de la educación realizados en México y en los congresos de investigación educativa organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), da cuenta de ello.⁶

No obstante, siendo los manuales escolares una de las vías privilegiadas en la escolarización de los Estados modernos, estos contenidos han sido tratados, de manera general, por autores que han abordado el estudio de la escuela mexicana en el siglo XIX, como es el caso de Milada Bazant (1993, 2002), quien los estudia en el contexto de la modernización de la escuela del Porfiriato, y de Ernesto Meneses Morales, en la perspectiva de la legislación y las políticas educativas del siglo XIX (Meneses, 1983).

⁴ Me refiero a Josefina Vázquez (1970), *Nacionalismo y educación*, México; AAVV (1988), *Historia de la lectura en México*, México. Posteriormente, diversos autores desde distintas ópticas han realizado aportaciones relevantes.

⁵ La propia página web del proyecto MANES, en el que se inscribe el presente proyecto interinstitucional con sede en el CIESAS, presenta un vacío en relación con los manuales escolares del siglo XIX. Sin embargo, Gabriela Ossenbach, quien actualmente coordina el proyecto internacional desde la UNED, en España, señala, entre los manuales escolares estudiados en la región latinoamericana, los de geografía en estrecha relación con la construcción de las identidades nacionales, véase Gabriela Ossenbach, "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES" (2002:195-203).

⁶ Sólo detecté una ponencia referida a la temática: "Nacionalismo y racismo en los libros de geografía del siglo XIX", de Víctor Gómez Gerardo (Comie, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Hermosillo, Sonora, octubre 30-noviembre 3, 2005); otra, la de Marco Antonio López y López, "Dos libros de texto de geografía de Guanajuato elaborados por El Nigromante", en *Memoria del X Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, SOMEHIDE/U. de G./Universidad de Colima, 22-24 de noviembre de 2006.

Un tratamiento directamente abocado a la enseñanza de la geografía en México durante el siglo XIX se encuentra en dos tesis de posgrado de geografía de la UNAM (Castañeda, 2001; Gómez, 2001), investigaciones vinculadas con un grupo del Instituto de Geografía de la UNAM, coordinado por Omar Moncada, quien desde hace más de dos décadas se ha abocado al estudio del desarrollo histórico de la geografía en México y la constitución de comunidades académicas de geógrafos.

Una vez definido el universo de estudio —los manuales para la enseñanza de la geografía en la escuela primaria del siglo XIX—, la primera tarea consistió en detectar cuáles resultaban más representativos para los propósitos apuntados, esto es, *señalar algunos momentos particularmente significativos en relación con la configuración de la geografía como disciplina escolar*; a las aportaciones fundamentales de Francisco Ziga, académico del Instituto de Investigaciones Bibliográficas, también de la UNAM, que pone a nuestra disposición las fichas bibliográficas de aproximadamente 730 manuales de geografía (Ziga, 1986:11-77), integré mis propios hallazgos en los repositorios del Instituto Mora, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca de México, la Biblioteca de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Frente a la vastedad del material disponible, una primera acotación fue restringirme a la ciudad de México y trazar, en función de los materiales de estudio, un arco temporal que abarcara de 1825 a 1898, aproximadamente; un recorte ulterior fue limitar el estudio a aquellos que, al cruzar distintas informaciones, resultaran algunos de los que tuvieron mayor número de ediciones —sin que ello necesariamente fuera sinónimo de mayor circulación—, que se mencionaran en documentos de las autoridades de la época y que se consignaran en algunos inventarios de las escuelas públicas de la ciudad de México, resguardados en el Archivo Histórico de la Ciudad de México. El mundo de los manuales referido a la geografía local sólo se señala tangencialmente, en la medida que da cuenta del movimiento disciplinar.

HORIZONTE DE LOS SABERES GEOGRÁFICOS. UN PUNTO DE PARTIDA

En el transcurso de la modernidad decimonónica (Aguirre, 2005: 15-19), la geografía se convirtió en uno de los saberes estratégicos, reclamado por los gobiernos de los Estados modernos. Estrechamente vinculada con los círculos del poder, en los países europeos

la geografía apoyaría proyectos expansionistas, colonialistas y de defensa propia; en las jóvenes repúblicas americanas, aportaría elementos para impulsar su propio desarrollo y ofrecer seguridad nacional. En todo caso, por distintas vertientes quedaría demostrada su utilidad en la exploración y defensa del territorio, en el conocimiento de sus recursos y de sus potenciales riquezas, así como la explotación de las posibilidades de inversión. Esto, de hecho, no era una novedad; afirmaba una de las tradiciones más antiguas —en nuestro caso databa de los primeros años de la Nueva España—, que la había identificado con viajes, expediciones, recuentos, narraciones condensadas en relatos de exploradores, viajeros, diarios, crónicas, relaciones, registros, mapas, cartas y planos, capital cultural de mercaderes, misioneros, militares, navegantes, arrieros...

Por otra parte, también estaba presente otra tradición, la erudita, que había vinculado este tipo de saberes desde los tiempos de la sociedad novohispana, con los conocimientos de la física y las matemáticas, de modo que las mediciones, el cálculo astronómico y el conocimiento de las propiedades físicas de la tierra aportarían elementos para ubicar de manera más exacta y consistente lugares y accidentes topográficos, explicar fenómenos de las condiciones atmosféricas mediante informaciones y mapas más confiables. De hecho, la cartografía seguiría siendo el rostro visible, de carácter utilitario, en el que convergerían las dos tradiciones señaladas (Moncada, 2003:19ss).

Sabemos que en torno a la segunda mitad del siglo XVII, uno de los ámbitos privilegiados, bajo el impulso modernizador de los Borbones, fue la ciencia; de modo que los ambientes renovadores fueron propicios para el establecimiento de instituciones clave orientadas a la formación de las elites ilustradas, una de las cuales fue precisamente el Real Seminario de Minería (1790), “Primera casa de las ciencias en México”⁷ —sucesivamente transformado en Colegio de Minería y en Escuela Nacional de Ingeniería—, con el definido propósito de mejorar la estructura de la extracción de metales, cuyo plan de estudios incluyó, por primera vez, al lado de las clases de matemáticas puras, geometría práctica, dinámica, hidrodinámica, química, mineralogía, metalurgia y física subterránea o teoría de las montañas, la geografía y el dibujo (Moncada, 2003:57), lo cual constituyó el primer antecedente sistemático de la enseñanza de este tipo de contenidos en la Nueva España, siempre en relación

⁷ Las otras fueron el Jardín Botánico y la Cátedra de Botánica, y la Academia de las Nobles Artes de San Carlos.

con la formación profesional de los que serían los geógrafos decimonónicos. Éste fue uno de los momentos de mayor prestigio y reconocimiento de la geografía.

El inicio de la vida independiente resultó crucial para la emergencia de profesiones estrechamente relacionadas con las necesidades de desarrollo de la nueva nación; entre ellas se estableció una gama de ingenierías: geográfica, de construcción naval, de minas, de caminos, puentes y canales; el siglo XIX, no obstante la situación de inestabilidad política y las dificultades económicas, y quizá por ellas mismas, resultó muy favorable para el despliegue de la geografía como ciencia moderna y para la formación de comunidades científicas, donde la geografía pasaría a ser asunto de personas preparadas profesionalmente en ello, cuya tarea primordial sería, precisamente, la concentración de información estadística y la elaboración de mapas de mayor exactitud. No por casualidad durante las primeras décadas del siglo XIX surgió el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (1833) —“Primer cuerpo científico de la República”—, que años después se convertiría en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE),⁸ en estrecha relación con las necesidades de los círculos del poder, con el propósito definido de aportar la información sobre los recursos y la población directamente relacionada con los servicios requeridos por los órganos de gobierno y de seguridad, así como de defensa del país, las empresas privadas y los inversionistas extranjeros, siempre en favor del progreso de la joven nación.⁹

Pero no todo fue viento en popa para este campo del conocimiento; también en el curso del siglo XIX vivió momentos de estancamiento y empobrecimiento que derivaron en hacer de ella un saber enciclopédico y descriptivo de poca monta, ajeno al rigor científico, debido a que paulatinamente había perdido los contenidos que le eran propios, a causa de la autonomización y especialización disciplinar en curso —geólogos, naturalistas, astrónomos agrimen-

⁸ Este fenómeno se dio a una escala más amplia en el mundo occidental, tanto europeo como en el de las jóvenes repúblicas americanas. La estrecha relación entre geografía y estadística correspondía a una concepción generalizada entre algunos científicos del siglo XVIII, que se proyecta hacia el XIX, de acuerdo con la cual la geografía adquiriría su legitimación a partir de los datos estadísticos. De hecho, como tal, hacia 1823 se introdujo como materia de estudio en las escuelas preparatorias.

⁹ En estrecha relación con el desarrollo de la geografía mexicana también se instituyeron, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, el Observatorio Astronómico Nacional, la Comisión Geográfico Exploradora, la Comisión Mexicana de Límites (con Estados Unidos), etcétera.

sores, entre otros—; sin embargo, también en la medida en que se avanzaba al fin de siglo, recuperaría terreno y adquiriría el rango de ciencia moderna matematizando su razonamiento y argumentación, asumiendo algunos rasgos propios de la ciencia positiva y, fundamentalmente, acotando un nuevo campo de estudio que, en consonancia con las tradiciones de Humboldt y de Ritter, apelaba a una nueva síntesis que diera cuenta de la interrelación del mundo del hombre y el mundo de la naturaleza.

Si bien la geografía era un cuerpo de conocimientos pragmáticos directamente vinculado con los círculos cercanos al poder, ¿cómo es que pasó a formar parte de los contenidos de estudio en la escuela popular del siglo XIX?

Existe una faceta en el despliegue de la nueva ciencia que, de algún modo, sensibilizaría los ambientes ilustrados: se trata del movimiento que se gesta hacia la segunda mitad del siglo XVIII, a partir de la prensa en relación con lo que se conoce como “popularización de la ciencia”, donde figuras como Bartolache y Alzate establecerían un puente entre los productores del conocimiento y un público más amplio, necesariamente alfabetizado e ilustrado;¹⁰ si bien no era el objetivo inmediato, puede decirse que la acción de la prensa científica también llegaría a algunos niños: la geografía se introduciría paulatinamente en el ámbito de las familias ilustradas como parte de las novedades, noticias y entretenimientos. A modo de erudición y preciosismo, formarían parte de la cultura de los sectores ilustrados.

LA ALQUIMIA DE LA GEOGRAFÍA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

¿Cuál será la trayectoria de la geografía, conocimiento de elite, para transformarse en un saber popular, motivo de enseñanza en la escuela elemental?

Umbrales (primera mitad del siglo XIX)

La enseñanza escolar de la geografía como tal siguió una ruta diferente: si bien se integró entre los contenidos de estudio de la escuela pública, en forma de disposiciones y legislación escolar, a comien-

¹⁰ Como ejemplo de prensa de divulgación científica, pueden citarse: *Mercurio Volante* (1722), de José Ignacio Bartolache; el *Diario Literario de México* (1768) y la *Gaceta de Literatura de México* (1788-1795), de José Antonio Alzate; la *Gaceta de México* (1784-1809), de Manuel Antonio Valdés.

zos de la segunda mitad del siglo XIX, todo parece indicar que se incluye por primera vez en un programa de estudios alrededor de 1822, en el nivel más avanzado de las escuelas lancasterianas, es decir, en la tercera sección, al lado del latín, francés, historia, teología, dibujo y matemáticas (Tanck, 1992a:51); hacia 1830 también hay noticias de su inclusión en los contenidos de la primera sección de la escuela normal, que eran objeto de exámenes públicos anuales (Contreras, 2005:269). Ya en la escuela primaria propiamente dicha, comenzó a formar parte de los contenidos de algunas escuelas particulares (Monroy, 1956:678) de mayor prestigio, que competían entre sí en las zonas urbanas para atraer alumnos, promoviéndolo por sus cualidades como un saber enciclopédico, de cultura general, que reportaba gran utilidad para desarrollar la memoria, divertir a los niños y aun para desarrollar la imaginación. En ese caso estuvieron las escuelas francesas de la ciudad de México, entre 1830 y 1840, que se daban, además, el lujo de adornar la sala de clases con “mapas de las cinco partes del mundo, que colgaban de las paredes, alternando con las muestras de escritura y con las de dibujo” (García Cubas, 1905:408).

Por esas décadas, próximas al movimiento independentista, circulaban dos tipos de publicaciones: los “catecismos”, que se caracterizaban por la concisión de su contenido, elaborados por eruditos ilustrados, estudiosos de este campo como parte de su cultura general, con una clara intención de contribuir con la política de difusión de la ciencia, condición de una actitud racional ante la vida, y los “tratados”, elaborados por geógrafos europeos —italianos, franceses, españoles e ingleses—,¹¹ que abundaban en la exposición de los contenidos de manera más amplia y completa, y constituían más bien fuentes de consulta para los maestros y las escuelas primarias más prestigiadas de la ciudad de México que abordaban su enseñanza, fuera de los cursos anuales, a partir de las nociones de astronomía y las descripciones muy generales de los países europeos, lo cual, de acuerdo con los relatos autobiográficos del geógrafo Antonio García Cubas, resultaba desfavorable para su estudio, ya

¹¹ Estos textos fueron: Adrien Balbi, *Compendio de geografía universal*, 4 vols. (trad. de Sebastián Fábregas, Madrid, E. Fernández de Angulo, 1836-1843); Antoine Jean Letronne, *Curso completo de geografía universal antigua y moderna o descripción de la tierra* (trad. del francés, París, s.e., 1837), Meissas y Michelot. Para entonces los geógrafos mexicanos eran muy pocos y su actividad estaba centrada en hacer las mediciones y levantamientos cartográficos que les urgían los círculos políticos del país, estaban muy alejados de las necesidades de la escuela popular.

que resultaba “del todo punto desconocida la geografía nacional, para la que no existía ni la más insignificante carta mural [...]” (García Cubas, 1905:408-409). A través de estos tratados se difundían tradiciones en boga entre los geógrafos europeos, que hacían de la descripción de países de todo el mundo —empezando siempre por Europa y abundando en esos datos—, el meollo del conocimiento geográfico, lo cual respondía a una tradición que vinculaba a la geografía con viajes y exploraciones —quizá la parte más imaginativa, que llegaría a la escuela procesada como datos para memorizar—, literatura que se consumía entre los lectores de las familias ilustradas.

Los primeros catecismos de que se tiene noticia en los años inmediatos a la conclusión del movimiento de independencia, fueron las ediciones del inglés Rudolph Ackermann (1764-1834),¹² quien, particularmente interesado y comprometido con la divulgación de novedades técnicas y científicas como la vía para incidir en el cambio de mentalidad, editó y publicó versiones en español sobre diversos contenidos¹³ que se distribuyeron y vendieron a lo largo y ancho de América Latina.¹⁴ Esto sólo fue posible en el momento en que, una vez roto el monopolio editorial de la metrópoli española, se abrieron, junto con las posibilidades de inversión y comercialización para Inglaterra, las posibilidades de influir en la configuración del pensamiento liberal mexicano, lo cual era también uno de los propósitos prioritarios del editor. Ackermann abogaba, a la vez, en relación con el mercado francés, por conservar

¹² De filiación masónica y vinculado con los círculos políticos revolucionarios de la América hispana, realizó una importante tarea de adaptación de los catecismos que circulaban en Inglaterra. Sus cualidades creativas y su condición empresarial hicieron de su trabajo uno de los centros editoriales más prestigiados e innovadores de Europa, tanto las personas que concentraba alrededor de su proyecto —impresores, pintores, dibujantes, fotógrafos, grabadores, litógrafos, traductores—, como por la calidad de sus impresiones y el uso de las técnicas más avanzadas que aplicó a diversos usos, desde el grabado como tal hasta la ilustración de revistas, manuales y libros de estudio.

¹³ Entre los temas que publicó están los de geometría, química, agricultura, industria rural y economía, astronomía, moral, historia natural, geografía elemental, entre otros catecismos. Tuvo, además, una vasta producción de obras literarias de diverso género que también difundió en Hispanoamérica, a través de la cadena Ackermann que su hijo George estableció, en torno a 1825, en las capitales de los principales países de la región.

¹⁴ El Repositorio de Artes de la calle Strand, en Londres, operaba, como se señala en la nota anterior, con una red de establecimientos en México, Colombia, Argentina, Chile, Perú y Guatemala. Véase la portada del *Catecismo de geografía* de Ackermann, 1824.

la prerrogativa de su distribución y venta en las jóvenes repúblicas, y la situación parece indicar que en México tenía las relaciones propicias para ello.¹⁵

De hecho, alrededor de 1825, su *Catecismo de geografía o Introducción al conocimiento del mundo y de sus habitantes*, en la versión castellana de J.J. de Mora, constituyó el primer manual para la enseñanza y divulgación de la materia que circuló en nuestro país; constituiría una referencia obligada para otras obras similares que se escribirían más adelante.

En el formato que la experiencia del modelo educativo del catecismo aportaba, depurado de todo contenido religioso,¹⁶ ofrecía al público ilustrado, en la ventajosa forma del método de interrogatorio,¹⁷ concisas informaciones —centradas en el “qué, dónde, cuáles y cuántos”—, referidas a nociones de astronomía y a la descripción de los países del mundo, empezando por Europa, en la que se incluían algunos datos sobre su ubicación, población, costumbres, religión, algunos productos, algunos datos históricos; si bien empezaba por Europa, integraba a “Méjico” entre los países americanos.¹⁸ Contenía, además, un mapamundi desplegable “para la inteligencia del Catecismo de Geografía” [*sic*], lo cual no resultaba una proeza, dados los recursos editoriales que manejaba Ackermann. Es de llamar la atención la preocupación del editor por mantener actualizada la información política —y los canales de información que ello implicaba—, como es el caso de la indepen-

¹⁵ En el “Prólogo” al *Catecismo de geografía*, señala: “El Editor de esta obra ha sabido que se están imprimiendo en Francia todas las que ha publicado en lengua Castellana, con el designio de introducirlas en América y venderlas a precios más cómodos, como es fácil hacerlo cuando no hay que pagar los originales. Los Congresos de las Repúblicas Americanas le han asegurado la propiedad literaria [...]. El Editor ha tomado la precaución de comunicar su catálogo a las oficinas de Aduanas, a fin de que se impida la entrada de estas ediciones ilegales” (Ackermann, 1824:a, I).

¹⁶ “Para vencer todos los escrúpulos que pudiera ocasionar el uso de la palabra CATECISMO, aplicada generalmente a libros de Religión, debemos prevenir a nuestros lectores, que esta palabra no está exclusivamente consagrada a materias religiosas, sino que indistintamente significa todo libro escrito en preguntas y respuestas. En este sentido se usa actualmente en todos los países cultos y católicos de Europa” (Ackermann, 1824:a, I).

¹⁷ “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, y tan favorable a la propagación de los conocimientos humanos” (Ackermann, 1824:a, 2).

¹⁸ Dedicó tres páginas a México, lo que no difiere de la extensión dada a la descripción de otros países.

dencia de Brasil, así como el cuidado de escribir correctamente todos los nombres, de modo que no se propagaran errores entre los lectores.

Por aquellos años también empezó a circular el catecismo del abate Gaultier, editado en París, específicamente para “la educación de los niños de España y de los Estados mejicanos” (Gaultier, 1830), referido, asimismo, a nociones de geografía universal que adoptaban el método en boga.

Más directamente relacionado con el proyecto educativo, en la perspectiva de ser utilizado en los establecimientos públicos, se publicó el primer catecismo de geografía hecho en el país por un mexicano: Juan Nepomuceno Almonte (Valladolid, México, 1803-París, 1869),¹⁹ quien se proponía plantear una alternativa a los numerosos tratados de geografía en circulación. Partiendo de una actitud crítica respecto a Ackermann y Gaultier, pero sin dejar de tomarlos como referencia, se documenta en los tratados de geografía más reconocidos de la época, y así lo comunica a los lectores —Torrente, Cortambert, Tardieu-Denesle, Flint, Brigham y Morse— (Nepomuceno, 1837:VII); con base en Cortambert, asume la clasificación de geografía en astronómica o matemática, física o natural, política o civil, a la que llama “geografía propiamente dicha” (1837:VIII), la cual, según su criterio, era la que se estudiaba en los tratados de geografía europeos que circulaban en México, en detrimento de la parte astronómica. Se refiere a la clasificación que prevalecerá casi a lo largo del siglo XIX en los manuales escolares de geografía; se trata, además, de la “geografía universal”, que dominaría en nuestro país inclusive un poco después de 1850.

La obra, dirigida a los establecimientos públicos en general, no a la escuela primaria en particular, inicia con las “Nociones generales” y procede a desarrollar cada una de las partes de la geografía. Su autor, conocedor de México y consciente de que ésa es la única manera de quererlo y defenderlo, se preocupa, a la vez, porque el estudio de la geografía, “ciencia útil y agradable, que nos enseña a conocer el mundo que habitamos” (Nepomuceno, 1837: VII) llegue a introducirse en las escuelas públicas, para corregir y profundizar, siempre desde la perspectiva de la geografía universal, el estudio de

¹⁹ Erudito ilustrado, hijo de José María Morelos y Brígida Almonte. Si bien al inicio de su vida política era de tendencia liberal y republicana, en 1850 se afilia al partido conservador y participa, a lo largo de su vida, en sus distintos proyectos: próximo al ejército invasor durante la intervención francesa y en apoyo al breve imperio de Maximiliano.

América y particularmente el de la República mexicana,²⁰ donde, de paso, se prevé como la necesaria información que habrían de tener aquellos que llegaren a ocupar una posición política.

Puede decirse que el estudio de la geografía en la escuela primaria, si bien comenzaba a percibirse como una necesidad entre algunos círculos ilustrados, aún no llegaba a establecerse formalmente ni con mayor conciencia del lugar que se le atribuiría en el conjunto de contenidos que incidirían en la construcción de la subjetividad de los mexicanos. Llegaba a las escuelas primarias, que abrían esta posibilidad, una geografía hecha de descripciones y datos, sin el soporte de los mapas —salvo excepciones como las de Ackermann—, ajena al carácter político que le era propio, reservado para la enseñanza profesional, más bien como informaciones de cultura general, útiles por sus cualidades de recreación y desarrollo de la memoria.

La producción de textos de geografía durante la primera mitad del XIX, sin embargo, no fue muy numerosa. Las condiciones de inestabilidad política y económica que vivía el país y que repercutía en diversas esferas y ámbitos, seguramente pueden explicarnos el exiguo desarrollo de este género.

UN SABER ESCOLAR EN MOVIMIENTO

En la medida en que avanza el siglo XIX y mejoran las condiciones del país, se diversificarán e incrementarán los manuales escolares en relación con la geografía, en nuestro caso, fenómeno complejo en el que intervienen factores de diversa índole —social, cultural, tecnológica, político-educativa, pedagógica—, conjugados, por lo demás, en torno a la tarea prioritaria de formar ciudadanos, lo que pondría en juego diversas medidas dirigidas a incidir en la constitución de los sujetos educativos, en la subjetividad de los mexicanos, a partir de lo nacional.

Un acicate importante al respecto lo constituyeron los conflictos tales como la pérdida de una considerable parte del territorio

²⁰ Véase en el capítulo XI: “De la República Mexicana”, (Nepomuceno, 1837:85-117). A la descripción física del país integra información histórica, así como comentarios elogiosos sobre el carácter de los mexicanos. Como novedad, integra una tabla de distancias entre los distintos estados de la República. Carece de mapas seguramente porque aún no se disponía de la carta de la República mexicana, que algunos años adelante formaría García Cubas.

nacional en 1847, y la posterior intervención francesa, entre 1862 y 1867, que señalarían la necesidad de fortalecer el sentimiento de pertenencia a México, y una de las vías era incidir más directamente en amplios sectores, a partir de la escuela, “en la producción de formas de pensar, actuar, sentir y ver” (Popkewitz *et al.*, 2003:16). A partir de aquí, por lo menos como intención, los contenidos geográficos adquirirían un nuevo sentido y darían un giro de la geografía universal, con alguna que otra referencia a México en el mejor de los casos, a otra dirigida al conocimiento del país.²¹

GANAR UN LUGAR EN LA LÓGICA DEL CURRÍCULO (1867)

El año 1867 marca la iniciativa, en el programa liberal de la Restauración de la República, de introducir, por primera vez en las escuelas primarias para niños y para niñas pagadas por el erario, junto con otros contenidos considerablemente enriquecidos,²² “rudimentos de historia y geografía, especialmente de México”.²³ La vinculación de ambas asignaturas, en las disposiciones legales, no necesariamente significó la realización conjunta de manuales escolares de historia y geografía, sino, en el caso de la historia, de emplear a la geografía como subsidiaria; en el caso de la geografía, en algunos casos, integrar algunos datos históricos de los países que se describían.

La asociación, desde la perspectiva disciplinar, durante muchos años resultó desventajosa para la geografía en la medida en que su función se reducía a aportar información para ubicar los escenarios históricos, y más aún, ya en el último tercio del XIX, frente a las carencias presupuestarias, se sugería suprimir la geografía y no

²¹ Situaciones semejantes son las que desencadenaron la reforma de la enseñanza de la geografía en Francia, en 1810, frente a la derrota en la guerra contra Alemania; en 1870, en Alemania, por su confrontación con Francia.

²² “Lectura, escritura, gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, rudimentos de física, de artes, fundados en la química y mecánica práctica (movimiento y engranes), dibujo lineal, moral, urbanidad y nociones de derecho constitucional”, véase la “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867”, en Manuel Dublán, y José María Lozano (s.f., X:194).

²³ Esta disposición había sido antecedida en 1861 por otra que integraba el estudio de la geografía en la primaria elemental y perfecta dirigida a la formación de profesores de primeras letras (Dublán y Lozano, s.f., IX: 156).

la historia.²⁴ De hecho, el maridaje entre historia y geografía, que persistió en el curso de diversas disposiciones legislativas mexicanas, no era nuevo; se remitía a una de las tradiciones recurrentes que asocian ambos campos, próxima a nosotros, en la clasificación general de las ciencias de Kant, en la medida en que ambas ocupaban un lugar aparte ya que cada una estudiaba los hechos que se dan en el tiempo y los hechos que se dan en el espacio, lo cual haría que la corología fuera prácticamente inseparable de la cronología. Las tradiciones europeas propias de la geografía moderna, en Alemania y en Francia, también enfocaron dicha relación a través de las reflexiones y tomas de posición de Ritter, Vidal de la Blache, y otros. Quedaba claro que los acontecimientos que se daban en el curso del tiempo, necesariamente requerían, para su comprensión, del marco espacial en que ocurrían; ambos se influyen de manera recíproca.²⁵

Volviendo a los libros de geografía —no necesariamente preparados como escolares—, se percibirá un cambio importante: si en la primera mitad del siglo XIX se abocaban a la exclusiva “geografía universal”, y tangencialmente, y a veces, trataban algo de México, hacia la segunda mitad del XIX la mayor producción se dará en los libros y manuales para la escuela primaria sobre “geografía de México”. Al respecto, uno de los pioneros fue José María Roa Bárcenas (1827-1908),²⁶ quien hacia 1861 se mostró particularmente interesado en que se le diera un tratamiento específico a esta temática en la enseñanza elemental, como una sección autónoma entre las clásicas divisiones de la geografía general; incluía, además, un mapa de la República mexicana (Roa Bárcenas, 1861); su innova-

²⁴ Díaz Covarrubias, en 1875, en su informe, en contraste con lo que ya constituía la enseñanza obligatoria en el Distrito Federal, señala: “En algunos [estados de la federación] se agrega con este carácter obligatorio, la Geografía, la Historia Nacional y el Dibujo”, véase Díaz Covarrubias (1875: XXVI). Por otra parte, la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria del Distrito Federal y los Territorios, de 1896, precisaba, frente a las dificultades económicas, sobre todo de las escuelas unitarias para enseñar todos los contenidos establecidos, la posibilidad de dar un programa breve que, si bien incluía instrucción cívica e historia patria, dejaba fuera las nociones de geografía; véase Dublán y Lozano (s.f., XXVI:223-238).

²⁵ De hecho, algunos de los eruditos mexicanos, y seguramente de otros países, que escribieron manuales escolares de geografía, de amplia circulación, también abordaron la historia, como es el caso de Payno, Roa Bárcena y García Cubas, entre otros.

²⁶ Se trata de un reconocido polígrafo veracruzano, quien formó parte del partido conservador. Dirigido a la escuela elemental, también publicó el *Catecismo de la historia de México* (1862).

ción estaba en el contenido, no en la manera de plantear su enseñanza, que seguía los cánones descriptivos y memorísticos.

A ello se integrará otra tendencia interesante que se percibirá en el curso de las décadas: el incremento considerable de textos empleados para enseñar “geografía local” —estados, distritos, cantones y municipios—; la revisión de algunos de ellos muestra un universo muy heterogéneo por su extensión, su profundidad en los temas, su relación con las otras dos geografías, universal y de México, su formato y edición. Una explicación a este incremento de textos de geografía local puede darse a partir del decreto Bases para la Reforma de la Instrucción Pública, del 14 de enero de 1869, que establece como responsabilidad de los municipios impartir instrucción, a la vez que popularizar la ciencia (Dublán y Lozano, s.f., X:515), lo cual resultó favorable para fomentar el orgullo y la identificación con la “patria chica”, con los paisajes y costumbres del terruño, a veces con la exacerbación de lo regional y el desconocimiento de lo nacional.

LOS GEÓGRAFOS INCURSIONAN EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS PARA LA ESCUELA ELEMENTAL

Las tareas impulsadas por la SMGE, no obstante los vaivenes políticos y las carencias presupuestarias, daban frutos; en medio de múltiples vicisitudes, el dibujante y cartógrafo Antonio García Cubas (1832-1912), impulsado por el Conde de la Cortina, logró formar la primera carta de la República mexicana en 1858.²⁷ Los avances en el campo de la geografía mexicana, y el interés de algunos socios por su divulgación y actualización, también empezarán a dirigirse al terreno de la escuela elemental, aun cuando los propósitos difirieran de los de la segunda enseñanza.

²⁷ Antonio García y Cubas, *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República mexicana. Formado con permiso del Ministerio de Fomento, en vista de las Cartas más exactas de los Estados y de los trabajos de los Sres. Moral, Humboldt, García Conde, Terán, Rincón, Narváez, Camargo, Lejarza, Orbegoso, Iberri, Harcourt, Mora y Villamil, Robles, Clavijero, Prescott, Alamán, etc., etc.; de los datos oficiales y carta general levantada por la Comisión de la Sociedad de Geografía y Estadística Militar, que obran en dicho Ministerio y en la Dirección General de Ingenieros, y de otras noticias curiosas e importantes que se han podido reunir* (México, Imprenta de José Mariano Fernández de Lara, 1858). Casi al mismo tiempo, la SMGE comisionó al Cuerpo de Ingenieros Geógrafos para que llevaran a cabo diversos levantamientos topográficos; unos años después se formó la Comisión Geográfica Exploradora.

CUADRO 1
 PRODUCCIÓN DE LIBROS ESCOLARES Y ATLAS PARA LA ENSEÑANZA
 DE LA GEOGRAFÍA EN LA ECUELA PRIMARIA, SIGLO XIX

<i>Décadas</i>	<i>Geografía universal</i>	<i>Geografía de México</i>	<i>Geografía local (poblados y estados)</i>	<i>Geografía de América</i>	<i>Atlas</i>	<i>Autores extranjeros</i>
1820	4					4
1830	3					2
1840	5					4
1850	4	4			3	3
1860	6	4	1	1		4
1870	13	5	22	1	1	8
1880	14	14	22	1	1	11
1890	24	22	43	2	1	20
1900	17	17	28	3	3	11
Totales	90	66	116	8	9	67

NOTA: para hacer el recuento de la producción por década me baso en las distintas ediciones de un mismo manual. Los manuales de geografía local se refieren a los que existen en repositorios de la ciudad de México. Entre los autores extranjeros, predominaron los franceses. El cuadro es elaboración propia; los datos proceden de Ziga (1986).

Precisamente son los textos de geografía y atlas de Antonio García Cubas, profesor de la asignatura en el Conservatorio, en la Escuela Superior de Comercio y Administración, así como en la Escuela Secundaria de Niñas, los que mayor número de ediciones tuvieron a partir del último tercio del siglo XIX. Algunos, como el *Curso elemental de geografía universal* (1869), que es el primer texto escolar que elabora, si bien se dirigía a los establecimientos de segunda enseñanza, también se usó en la escuela primaria debido a la carencia de materiales específicos, situación que, algunos años más adelante, criticaría mordazmente el pedagogo veracruzano Carlos A. Carrillo:

Hay algunas personas que creen que el mismo traje que usa un niño de siete años, podrá continuarle sirviendo hasta que cumpla quince [...] Visítad una escuela y examinad los libros de los alumnos. ¿Qué texto estudian los niños de siete años? El de García Cubas. ¿Y los de catorce? El de García Cubas (Carrillo, 1907: 379).

Si bien el propósito de García Cubas era plantear otra forma de enseñar geografía, con un orden lógico, lo que se puede apreciar es su formación en esta disciplina, que se traduce en un contenido más amplio y sistemático, al que se le quiere dar mejor sustentación. Pero, por otra parte, persisten las huellas del enciclopedismo ilustrado, con una carga considerable de definiciones, datos y nomenclaturas, que apelaban a la memorización. Muestra de ello es la primera lección, dirigida a la “Introducción a las nociones de Geometría”.

Convencido de la importancia de que haya libros de texto escritos por mexicanos, conocedores de las necesidades del país, preconiza, en medio de tintes románticos, las bondades de la geografía:

[...] 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 a la inagotable y pródiga naturaleza, que viste a nuestro planeta con sus ricas galas, como a los misteriosos arcanos del universo (García Cubas, 1869:XII).

Apoyado en geógrafos franceses de amplia circulación en Europa —Francoeur, Arago, Delunay, Cortambert, Reguero, Argüelles—, sigue la clásica definición de geografía como “la descripción de la Tierra”, abordándola no sólo en sí misma sino como astro, y plantea las tres divisiones que hemos señalado, con el propósito de dar una idea completa del planeta:

Lamentable es que en los colegios en general den preferencia únicamente a la descriptiva [política o civil], en que más ejercitan los niños la memoria que la inteligencia [...] (García Cubas, 1869:XIII).

Un año más tarde publica el *Compendio de geografía universal para uso de los establecimientos de instrucción primaria* (1870), que eventualmente podría emplearse como introducción al de 1869. De menor volumen que el anterior (152 páginas), plantea la misma concepción y división de la geografía, sólo que en éste integra algunas litografías —pocas— y una lámina desplegable sobre las figuras geométricas, que sirve de apoyo a las nociones geométricas —línea, círculo, latitud, longitud, etc.—, elementos indispensables para abordar la geografía astronómica o matemática, la ubicación de los lugares en el “globo”, o bien resolver los “Principales problemas

de la geografía” —referidos exclusivamente a la geografía astronómica— con los que cierra el texto.

García Cubas proyecta en el texto, además de su experiencia como dibujante cartógrafo, las tradiciones que convergían en el campo: la vinculada con la matemática, la astronomía y la cosmografía, próxima a los geógrafos, y la referida a la descripción de países, legado de la Ilustración. Una novedad, sin embargo, es el peso que le da a la República mexicana en la geografía política —le dedica de la lección 18 a la 26, de la página 53 a la 89— y, sólo respecto a ella, expresa comentarios elogiosos, coherentes con su posición ideológica y su compromiso con la patria:

El territorio de la República Mexicana es muy montañoso; las extensas cordilleras de la Sierra Madre y sus numerosos ramales forman hermosísimos valles y cañadas y elevan gradualmente vastas planicies que se conocen con el nombre de mesas [...] Los hermosos valles y cañadas, así como las llanuras, son en general fértiles; las cordilleras están cubiertas de bosques frondosos y de selvas vírgenes que contienen preciosas maderas de construcción, plantas medicinales y exquisitas frutas [...] (García Cubas, 1870:55-56).

En la primera edición, a pesar de que no incluye mapas, sí les dedica un lugar para abundar en su definición y clasificación.²⁸

Las siguientes ediciones de este *Compendio...* se enriquecieron cualitativamente, tanto con mapas como con láminas a colores —sobre fenómenos propios de la geografía astronómica—, lo cual pone de manifiesto el avance de las tecnologías de la imprenta. Introduce nuevos contenidos —la clasificación de la población mundial en cinco razas, basándose en Blumenbach—, cuestionarios en las primeras lecciones —que recuerdan el método catequístico de preguntas y respuestas— y ejercicios de localización en la esfera terrestre. Hay un esfuerzo constante por proporcionar información actualizada sobre la población y los recursos de cada lugar, a la cual el autor tenía acceso por su contacto directo con el Ministerio de Fomento.

Las siguientes ediciones ganaron en ilustraciones, integrando muchas láminas a colores y pequeñas litografías en blanco y negro,

²⁸ Mapa o carta es “la representación en una superficie plana (como la de un papel, por ejemplo) de los accidentes del suelo; la división de las tierras y aguas; la situación de las poblaciones, montañas, ríos, etc., por medio de signos convencionales”, véase García Cubas (1870:55).

enriquecieron algunos contenidos y afinaron la estructura de las lecciones, incluyendo breves cuestionarios en cada una de ellas, y si bien la concepción de la geografía y sus dimensiones de estudio se mantuvo, introduce algunos elementos novedosos de lo que sería la geografía moderna al organizar el estudio de los estados por regiones a partir de las características que comparten: estados del Golfo, de la frontera —norte—, del Grande Océano, del Centro.

Llama la atención en la sexta edición, de 1881, la inserción de un apéndice titulado “Geografía” (páginas 185-190), que resulta significativo por los objetivos de la geografía en relación con la escuela elemental:

El estudio de la geografía, despojado de la aridez que caracteriza a las ciencias abstractas,²⁹ ofrece el mayor atractivo, aunando lo útil a lo agradable. La lozana imaginación de un niño que con interés fija su atención en un plano geográfico, le persuade de que todas aquellas líneas que constituyen el dibujo y de que aquellos signos convencionales, son en realidad los accidentes de la tierra y los innumerables lugares que la pueblan. Viaja de uno a otro punto; ve y observa, en fuerza de su vigoroso espíritu, las poblaciones y los soberbios monumentos que su libro le describe; traspone las fronteras de los países; recorre la inmensidad de los mares para trasladarse del antiguo al nuevo hemisferio; ve la impetuosa corriente de los ríos y la tranquilidad de los lagos, y se detiene, por último, en todos aquellos lugares cuyos nombres geográficos le son más simpáticos. Sucédense los románticos bordes del Rhin y los romanos y arabescos monumentos que se hallan esparcidos en la poética Iberia; goza con la bella nomenclatura geográfica de la Italia, de la Suiza, de la Francia y de la Alemania, y se afana por retener en la memoria los difíciles nombres de la Rusia [...] (García Cubas, 1881:185).

Pero también, en este apéndice, García Cubas trasluce la crisis que experimentaba la geografía, debida a la especialización y autonomización disciplinar de sus propios contenidos, de modo que mucho de lo que la constituía pasó a la categoría de “ramas auxiliares”, tales como la geodesia, la cartografía, la geología, la meteorología, la biología y la etnografía, entre otras (García Cubas, 1881:190).

Una de las publicaciones que siguió a las primeras ediciones de los dos compendios anteriores fue el *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República mexicana*, de 1874, en el que dis-

²⁹ El autor se refiere a la lectura, escritura y aritmética.

tingue entre dos partes, una dirigida a la escuela primaria y otra a la secundaria, como criterio lógico para organizar los mapas en un orden de dificultad, de los mapas mudos a los mapas que proporcionan diversas informaciones para la República mexicana y para los estados, y hacen más difícil su lectura. El mismo criterio se sigue en un “Formulario de las preguntas que deben dirigirse a los alumnos”, incluido al final, distinguiendo los dos niveles de enseñanza. Las preguntas continúan solicitando respuestas descriptivas y memorísticas.

Ciertamente, desde muy joven, García Cubas quedaría vinculado con los círculos del aparato gubernamental por la propia naturaleza de su trabajo, pero es de reconocerse que si sus manuales escolares fueron motivo de diversas ediciones y se mantuvieron durante décadas en el mercado (véase la bibliografía al final de este libro), aun cuando no estuvieron exentos de críticas por parte de los pedagogos más reconocidos de las últimas décadas del siglo XIX,³⁰ esto también se debió a las modificaciones y actualizaciones que introducía en ellas, fueran en contenidos, en su tratamiento o bien en el trabajo de edición propiamente dicho, cosa que no sucedería con otros autores, por más que introdujeran la leyenda “edición corregida y aumentada”.

UNA PEDAGOGÍA MODERNA PARA UNA GEOGRAFÍA MODERNA (1880-1900 CA.)

Las dos últimas décadas del siglo XIX comenzaron a experimentar la efervescencia de la pedagogía moderna, que integraría la dimensión psicológica del aprendizaje apropiándose de la tradición pestalozziana que hacía de la intuición el núcleo de su propuesta,³¹

³⁰ Carrillo arremete acremente contra los manuales escolares de García Cubas, señalando sus limitaciones punto por punto, para concluir: “No condenaría yo tan absolutamente el uso de los textos, pero sí es forzoso convenir en que los empleados en nuestras escuelas son, no sólo inútiles, sino también nocivos. En efecto, si se preguntara: ¿Para qué sirve el texto de García Cubas?, podría responderse con suma exactitud: *Para convertir los ojos en un objeto de adorno, que no sirve para ver lo que se les pone por delante*, y, francamente, me parece deplorable el efecto, y nociva la causa que lo produce”, véase Carlos A. Carrillo, “111. Embotar la atención. Perjuicios originados en los malos textos de geografía (1º de septiembre de 1886)”, en *Artículos pedagógicos* (1907, 2:360-362). Esta obra reúne 11 artículos dedicados al tema, que originalmente se publicaron en la revista *La Reforma de la Escuela Elemental*, entre 1885-1891.

³¹ Véase Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, particularmente las cartas IV, V, VI, IX, X. Por lo demás, entre las resoluciones del segundo

antídoto frente a la memorización y el escolasticismo. El contacto con la realidad, en múltiples formas en las cuales interviniera el mayor número de sentidos, el de utilidad en el conocimiento y su incidencia en el desarrollo de los alumnos, aunado al enriquecimiento de la escuela popular con la integración de contenidos científicos, darían un vuelco, por lo menos en el nivel de discurso y de las prácticas en las zonas escolares de mayor desarrollo —sobre todo urbano—, a la enseñanza de la geografía. Este movimiento pedagógico, que haría que el XIX se conociera como el “siglo de oro de los pedagogos”, pone de manifiesto la consolidación de comunidades académicas nacionales —ahora cosmopolitas y con algunos alemanes residentes en Veracruz y en la ciudad de México— e internacionales —Francia, Alemania, España, Estados Unidos—, mediadas por el diálogo y el intercambio. La enseñanza de la geografía en la escuela elemental será motivo de lecturas, de correspondencia, de visitas de estudio, de publicaciones periódicas, de traducciones, de elaboración de manuales escolares, de modificaciones curriculares, de formulación de disposiciones, que tendrán como corolario los acuerdos de los multitudinarios congresos nacionales de Instrucción Pública y la modificación de la respectiva legislación educativa;³² esto, a su vez, plantearía nuevas exigencias al mercado editorial

congreso “se valida el método intuitivo en diversas formas: A. Presentación del objeto *in natura*. B. Uso de un modelo, aparatos científicos y objetos de bulto o en relieve. C. Uso de estampas, dibujo o imágenes proyectadas por aparatos ópticos. D. Uso del diagrama. E. La descripción viva y animada”, véase el *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública* (1891:34).

³² Las resoluciones del primer congreso se dirigieron a organizar los contenidos y prácticas en la enseñanza de la geografía: Primaria elemental, segundo año: “La orientación. Explicación de los principales términos de la geografía física: montaña, río, lago, mar, istmo, etc., sirviendo de base las observaciones que hagan los niños en sus excursiones al campo. Geografía local: la escuela, la calle, la población. Dibujar el plano del salón de escuela. Clase alternada”; tercer año: “El municipio, cantón o distrito y entidad federativa en que se encuentra la escuela respectiva. Introducción al dibujo cartográfico, manera de representar una montaña, un río, un lago, pueblo, ciudad, ferrocarril, etc. Estudio del plano de la localidad y mapas del cantón y estado. Dibujo de los dos últimos por los alumnos. Ligerísimo estudio en la esfera acerca de la forma y extensión de la tierra; distribución de las aguas y continentes. Clase alternada”; cuarto año: “Nociones sobre geografía física y política de la República mexicana. Aspecto general de los continentes y sus grandes divisiones políticas. Los movimientos de rotación y traslación de la tierra y sus efectos principales: día y noche, las estaciones, los eclipses. Principales círculos de la esfera, latitud y longitud. Clase alternada”; primaria superior: primer año: “Nociones de geografía física y

mexicano. La escuela, pieza clave en la formación de los ciudadanos y, por lo tanto, del “progreso” porfiriano, se transformaba en un campo de reflexión, de teorías y realizaciones concretas tendientes a mejorarla, fortaleciendo a las comunidades de normalistas que se colocaban en una situación estratégica en relación con el poder, capaz de incidir en la política educativa del país a través de tareas tales como la inspección escolar, la dirección de instituciones formadoras de formadores, la gestión en la Dirección de Instrucción Pública y Bellas Artes, en la publicación de revistas y libros.

Uno de los manuales de geografía, paradigmático de este movimiento, que obtuvo la medalla de bronce en la Exposición Internacional de París (1889), fue el elaborado por Alberto Correa (1859-1909), director de la Escuela Primaria Anexa a la Normal: *Geografía de México, para uso de los establecimientos de instrucción primaria* (1885). Su autor era consciente de la necesidad de proponer una alternativa a los tratados de geografía en uso, que más bien constituían obras de consulta que “libros de texto que reúnan las condiciones requeridas en obras destinadas a la niñez” (Correa, 1885: IV). A la vez, compartía “la urgencia de introducir en las escuelas primarias de todo el país la enseñanza de la Geografía Nacional” (Correa, 1885:V), como estaba sucediendo en los países más avanzados del occidente:

El patriotismo, ese sublime sentimiento que hace al hombre trabajar con entusiasmo por el engrandecimiento de su país y sacrificarse en defensa de su libertad ¿podrá existir en el corazón de quien no sabe lo que es y lo que vale su patria? (Correa, 1885).

Como maestro experimentado, Correa atribuye a la geografía un contenido sencillo y divertido, frente al “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” (1885:III), dirige el aprendizaje a datos generales sobre la República

política de la República mexicana. Elementos de la general en su aspecto físico y político. Ligeras nociones sobre nuestro sistema planetario. Clase terciada”; segundo año: “Extensión de las nociones de geografía física y política general. Problemas geográficos de situación y horas. Tres veces por semana. Ampliación de las nociones de cosmografía dadas en el primer año”. Véase *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, Informes y resoluciones* (1890:564-566). Lo cual sería elevado a categoría de ley en la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y la Baja California (marzo de 1891), véase, además, Dublán y Lozano (s.f., XXII:730-736).

mexicana, tanto en su dimensión física como política y social, circunscribiendo a elementos muy generales la geografía matemática, astronómica o cosmográfica —lo cual sería motivo de debate entre geógrafos y normalistas en el Primer Congreso de Instrucción Pública (1890).³³

En un contenido organizado por lecciones seguidas por un cuestionario, Correa trata de proporcionar información estructurada en forma comparativa, con base en cuadros sinópticos, o bien organizando los estados por regiones —como ya lo había anticipado García Cubas—, para apoyar la memoria y no incurrir en el exceso de datos sueltos; muestra un particular cuidado por documentarse en la información estadística más reciente —el autor fue aceptado como miembro de la SMGE— y, asimismo, renueva cada una de las ediciones de su libro.

Si bien, al hablar de la población de México, las razas que establecen su papel en la vida social, coinciden con las que planteaban otros autores de la época —europea, indígena,³⁴ mezclada, a las que después añadirá una mínima proporción de negros—, una de las perspectivas más innovadoras del texto de Correa es la que se refiere a la posición crítica que asume con respecto a la situación en que se encuentran los recursos y el desarrollo del país, como pueden ser la agricultura, la industria, las vías de comunicación, la instrucción; pues si bien reconoce el atraso y las causas que lo explican, así como los avances espectaculares en determinado sector, asume una actitud positiva frente a la posibilidad de salir del atraso, refiriéndolas a la gestión de los gobiernos de los años recientes —entiéndase Porfiriato.³⁵ La enseñanza de la geografía en

³³ Se consideró que, para los niños de primaria, lo conveniente era la geografía descriptiva, referida a algunos elementos de la naturaleza y de la vida social, en la medida en que no tenían fundamentos de matemáticas, física y geometría esférica. Véase *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, Informes y resoluciones* (1890:369ss). En el primer congreso estuvieron a cargo de los debates y resoluciones el ingeniero geógrafo Juan A. Mateos y el maestro Alberto Correa; en el segundo congreso, tres maestros de geografía y autores de libros escolares sobre el tema: Alberto Correa, Antonio García Cubas y Miguel Schultz; también participó activamente Carlos A. Carrillo, autor de diversos artículos sobre su enseñanza y traductor de la *Geografía, primeras nociones sobre algunos fenómenos naturales para niños de 7 a 8 años*, de Marie Pape Carpentier (Coatepec, Veracruz, Imprenta de Antonio M. Rebolledo, 1885).

³⁴ Filtrada por las percepciones generalizadas en la época.

³⁵ No podemos perder de vista la dedicatoria de los textos de geografía: “Al ilustre general Porfirio Díaz. Homenaje de admiración al héroe de la Segunda Independencia y humilde testimonio de gratitud”; por lo demás, en

la escuela elemental se desplazaba de los “qué”, a los “por qué”, a la explicación de los fenómenos geográficos que se percibían y a la búsqueda de relaciones entre ellos.

Puede decirse que la comunidad de pedagogos de las últimas décadas del siglo XIX, al impulsar la modernización pedagógica por la vía de la intuición, no sólo cambiaría los modos de enseñar geografía, sino que también, por su actitud de mantenerse informada de los avances en educación de otros países, se aproximaría a la concepción de la geografía moderna, de tradición humboldtiana y ritteriana, orientada hacia una perspectiva de totalidad, de búsqueda de relaciones entre el mundo físico y el humano, donde la comparación desempeña un papel fundamental. Este carácter integrador de los fenómenos que se daban en la superficie terrestre es el que daría la condición de modernidad de lo que habría de conocerse como geografía; también se filtraría en los textos escolares de geografía de fin de siglo.

Por otro lado, si la pedagogía moderna en general encontró la solidez de su fundamento en las aportaciones teóricas y los experimentos de Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), la geografía escolar fue particularmente sensible a esos postulados a través del geógrafo alemán Carl Ritter (1779-1859), próximo al educador ginebrino y quien, comprometido con éste a aplicar su método a la enseñanza de la geografía,³⁶ se declarará en favor de los viajes, las excursiones, la observación de la naturaleza, la exploración del paisaje, pero también del papel que juega la cartografía, apropiándose del valor que Pestalozzi le da al dibujo, como un modo de intuir, a partir de la vista, la topografía; también recurre al empleo de las formas geométricas para identificar la forma de los países, de los continentes.

el momento de estabilidad y de despliegue cultural del porfiriato, Correa participa en un ámbito estratégico que, necesariamente, lo vincula con los grupos del poder.

³⁶ El primer volumen de su obra *Erkunde (Tratado de la Tierra)*, lo dedica a Pestalozzi, señalando que “esas ideas directrices reposan sobre una visión interior de las cosas, adquirida en contacto con la naturaleza, y de la sociedad, y de la cual el autor ha tomado conciencia con ocasión de un debate con un gran hombre de este siglo”, véase Capel (1981:45). Ritter, además, estuvo en contacto con el Instituto de Iverdón, donde Pestalozzi puso en práctica su *ABC de la intuición* (1803 ¿?) y *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), institución que se convirtió en el lugar de encuentro de aquellos pensadores particularmente preocupados por los problemas de la educación, como Herbart, Fröebel, Madame Staël, Fichte, Wilhelm von Humboldt, entre otros.

En diversos artículos y libros dirigidos a los maestros, que abordaron el problema de la enseñanza de la geografía escolar en las escuelas mexicanas, autores como Carlos A. Carrillo (1855-1893) y Leopoldo Kiel (1876-1942),³⁷ entre otros, salían a relucir los novedosos planteamientos de la geografía, como ciencia moderna, de Alexander von Humboldt (1769-1859) y Ritter, derivando de ella la metodología especial para la enseñanza de la geografía. Estos principios, pero también los planteamientos de la reforma de la instrucción en Francia (1857) —a su vez fuertemente influida por los dos geógrafos alemanes y Pestalozzi—, cristalizada en textos escolares franceses de amplia circulación en México, como los de G. Eugéne Cortambert (1805-1881), marcarían los debates y los acuerdos de los congresos de Instrucción Pública.

Las orientaciones respecto a la geografía escolar, no obstante, si bien recuperaban elementos románticos de la tradición alemana, también irían integrando, entre algunos autores, elementos del positivismo y del naturalismo. En el caso de los *Tratados elementales de pedagogía*, escritos por los médicos pedagogos Manuel M. Flores (1853-1924) y Luis E. Ruiz (1857-1914), en 1887 y 1900, respectivamente, dedican una sección a la enseñanza de la geografía recurriendo a la clasificación que Herbert Spencer hace de las ideas —reales, simbólicas y verbales—, de la cual derivan los principios relacionados con la cuidadosa graduación y el uso de excursiones y paseos escolares, mapas y planos, para llevar a cabo una verdadera enseñanza con base en la marcha del método analítico-sintético, según se trate de la escuela primaria elemental o la superior (Flores, 1887:170-176; Ruiz, 1900:125-129). Representativo de este cambio de paradigma lo es también la *Geografía elemental para uso de los alumnos de cuarto año* (1896), de Ezequiel A. Chávez, que, si bien integra los avances pedagógicos del momento, el mayor peso lo tiene la dimensión física y política del país.³⁸

³⁷ Para Kiel, por ejemplo, la “Geografía deja de ser simple nomenclatura y un registro de hechos inconexos y estériles, convirtiéndose, de la ciencia que trata de la descripción de la Tierra (según la vieja definición) en la ciencia que estudia la Tierra considerando las peculiaridades de sus diversas partes, las relaciones íntimas y recíprocas de éstas y la influencia eficiente y profunda de estas condiciones y relaciones sobre la vida vegetal, animal y humana”, véase Leopoldo Kiel (1909:18).

³⁸ En el artículo 18 de la Ley reglamentaria de la Instrucción Obligatoria para el Distrito y Territorios Federales, de 1896, se estableció, para los dos años de la primaria superior, la *Geografía elemental...*, de Ezequiel A. Chávez (véase Ruiz, 1900:191).

Las resoluciones de los congresos, no obstante recomendar el uso de los libros de texto de geografía nacional y local, amplían el espectro de subsidios para la enseñanza de la geografía. Las cartas de la República mexicana con los estados y territorios, atlas, mapamundi y esferas terrestres inundarían los salones de clases.³⁹ No por casualidad, a fin de siglo, los inventarios e informes de las escuelas de la ciudad de México y de otras ciudades importantes del país, los reportarán entre los utensilios de rigor, del mismo modo que las fotografías de las escuelas modelo del Porfiriato lo corroboran. Esto plantearía nuevas exigencias a las casas editoriales que, a la vez que ampliarían la oferta de útiles escolares, requerirían afinar sus propios recursos.

REFLEXIONES FINALES

La geografía constituye uno de los campos de estudio donde la convergencia y persistencia de diversas tradiciones dan cuenta de su antigüedad. En el desarrollo de la geografía, como disciplina escolar en México, es posible percibir dos momentos claramente diferenciados, que nos remiten a la lógica del poder y a la legitimación de las comunidades académicas de geógrafos, por un lado, y de normalistas y educadores, por el otro, con distintos ámbitos de incidencia y esferas de acción en el siglo XIX. Si bien la geografía como tal tuvo necesidad de ser transmitida como un campo de conocimientos imprescindibles para la vida social, su expresión como saber académico asume distintos propósitos, de acuerdo con el nivel o la institución de que se trate. En el caso de nuestro objeto de estudio, transita de un saber estratégico, propio de las elites comprometidas con el conocimiento del territorio nacional, su explotación y su defensa, a un saber dirigido a la escuela popular, necesario para fomentar, a través del conocimiento de lo propio, el orgullo e identificación con el ser nacional. Los textos escolares para la enseñanza de la geografía en la escuela elemental expresarán, en el curso de este despliegue, distintas marcas que remiten a los universos involucrados en su producción y en su recepción.

³⁹ Pasaban a la categoría de “útiles del todo indispensables para realizar la enseñanza primaria” el mapa del estado y de la República, el mapa del cantón o distrito, el mapamundi, un mapita manual del estado, un pequeño atlas universal claro, sin recargo de detalles y con un mapa especial de la República, la esfera terrestre; además, estampas representativas de los relieves, depresiones y detalles de la geografía física. Véase *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, Resoluciones* (1891:62).

LA EXPLICACIÓN DE LO INVISIBLE.
LIBROS ESCOLARES DE FÍSICA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA EN MÉXICO,
1853-1975

*Federico Lazarín Miranda**

INTRODUCCIÓN

En este artículo describiremos y analizaremos los manuales y libros de física que se utilizaron en México para educación media, desde 1853 hasta 1975. El primer año corresponde al texto de Ladislao de la Pascua titulado *Introducción al estudio de la física*, de 1853, que en 1867, al crearse la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se incorporó como libro de texto. El último año de nuestro periodo corresponde a un libro de física para las escuelas de educación secundaria que se publicó por primera vez en 1969, y para el año 1975 alcanzaba su décima edición; éste fue el texto que se utilizó en las escuelas secundarias federales de la República mexicana en la década de 1970. Aunque también encontramos el libro de *Física elemental*, cuya primera edición se publicó en 1944 y para 1992 se imprimió un vigésimo segundo tiraje.

En general, el análisis de los libros, manuales y textos escolares se ha interesado por materiales relacionados con elementos de la historia, la moral, la enseñanza de la lectura y de prácticas de disciplina social en aras de la formación y conservación del Estado-nación.

Alain Choppin afirma que:

Desde la formación, en el siglo XIX de los Estados-Nación y de la constitución de sistemas educativos que tienden a generalizar una enseñanza popular y uniforme, el manual participa, en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional: es a la vez testigo de un proceso de integración social y cívica (Choppin, 2000:118).

* Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Aun así, los manuales y textos escolares de disciplinas como la biología, la física, las matemáticas o la química que se utilizaron en las escuelas secundarias o preparatorias no han sido descritos y analizados.

Desde la perspectiva de la historia de la ciencia, a pesar de que Thomas Khun (2006 y 1986) ha planteado la utilidad que los libros, manuales y textos científicos tienen para estudiar el desarrollo de la física como disciplina, sólo se han realizado estudios de las distintas ciencias en México desde la época colonial hasta el siglo XX. Se ha reconstruido y analizado la historia de la física, las matemáticas, las ciencias naturales o biológicas y en menor medida las ciencias sociales y las humanidades. También se han realizado las biografías de personajes, la descripción de los descubrimientos científicos y su aplicación en México, así como los avances tecnológicos. La formación de comunidades y redes científicas en México, sobre todo durante el siglo XIX. Del mismo modo, se ha reconstruido la historia de las instituciones científicas en México en la Colonia, en el México independiente, en el Porfiriato y en el siglo XX.¹ Lo interesante en el caso de la historia de la ciencia es que tampoco se ha hecho análisis de los libros, manuales y textos de ciencias naturales que se han publicado en México, ni el propio Kuhn lo ha realizado.

Para cumplir nuestro propósito dividiremos este texto en dos partes: en la primera haremos una semblanza de la física en México en el periodo de nuestro interés, y en la segunda describiremos y analizaremos libros y manuales escolares de física en México, que se han localizado para la educación media, con el fin de observar las continuidades y los cambios que se efectuaron en la enseñanza de esta disciplina en la educación media. También nos proponemos observar cuáles son los elementos que justificaron la enseñanza de dicha ciencia durante el periodo en estudio en México y si respondieron a los programas y planes de estudio de la educación media en México.

LA EXPLICACIÓN DE LO INVISIBLE.

LA FÍSICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA MEXICANA (1867-1975)

Este apartado lo podemos iniciar con la pregunta: ¿qué es la física?, con lo cual no se pretende ofrecer una definición acabada de

¹ Esto se pudo constatar en el IX Congreso Mexicano de Historia de la Ciencia y la Tecnología, Sociedad Mexicana de Ciencia y Tecnología, en 2004. Véanse también Arturo Menchaca (2000), Juan José Saldaña (1989) y Roberto Moreno (1986).

esta ciencia. En una conferencia, Alfonso Mondragón definió a la física como “la explicación de lo invisible”, y en uno de los textos que analizaremos en este artículo se la define como “el estudio de la materia y la energía” (Mondragón, 1975:8-9). Arturo Menchaca la define como “la ciencia que estudia a los componentes de la materia y la manera en que estos componentes interaccionan entre sí”. De tal forma, que el “físico intenta explicar las propiedades de la materia en su conjunto, así como otros fenómenos que observamos en la naturaleza” (Menchaca, 2000: 98-99), como el calor, la masa, la velocidad, los fenómenos ópticos y de la luz, así como la atracción gravitacional o el magnetismo, que son invisibles a nuestros ojos pero evidentes a nuestros sentidos. Cabe añadir que en la física las matemáticas constituyen una herramienta de apoyo primordial para la verificación de teorías y la realización de experimentos, por lo que estas dos ciencias han tenido un desarrollo paralelo, e incluso algunos físicos, como Isaac Newton, hicieron aportaciones importantes a las matemáticas, y algunos matemáticos, como Norbert Wiener, hicieron lo propio con la física.

Como todas las ciencias, la física evolucionó desde la Antigüedad hasta el siglo XX; no obstante, los avances más significativos se dieron a partir de los siglos XVII y XVIII con los descubrimientos de Copérnico y Newton, las leyes de este último establecieron las bases de la física mecánica; para los siglos XIX y XX, el desarrollo de la física estuvo ligado a la industrialización.

Hasta finales del siglo XIX, algunos de los temas de estudio de la física estaban lógicamente relacionados con nuestros sentidos, como la óptica (visión), la acústica (oído) y la termodinámica (tacto). Otra fenomenología asociada con la física es la del movimiento de los cuerpos, a cuyo entendimiento se dedica la mecánica y que, hasta hace poco, incluía la gravitación. Sin embargo, el estudio de los fenómenos eléctricos, magnéticos y, más recientemente, los nucleares y subnucleares, ha introducido el concepto de campo, que engloba todos estos tipos de influencia a distancia, o fuerzas que ejercen entre sí los diversos componentes de la materia. Entre estos componentes son esencialmente importantes los átomos que, a su vez, están constituidos por electrones y los núcleos (Menchaca, 2000: 98-99).

Como podemos apreciar, todos estos elementos tuvieron una aplicación paulatina en la industria extractiva y de la transformación, en la construcción, en las comunicaciones y en los transportes, prácticamente de todo el mundo (Bernal, 1960).

Tenemos que mencionar que entre el final del siglo XIX y el principio del XX, la física pasó de la clásica a la moderna. Es decir, de

la física mecánica, óptica y del movimiento desarrollada desde los tiempos de Arquímedes en la Grecia antigua, continuada por Copérnico, Galileo y Newton, denominada “clásica” o “macrofísica”; a la física de los rayos X, del electromagnetismo, la cuántica, de la radiación, los átomos y la teoría de la relatividad de hombres como Plank, Einstein o Birkhoff, conocida como “moderna” o “microfísica” (Bernal, 1960; Pascual, 1969; Rocha-Rincón, 1975:8-9).

Para John B. Bernal estos elementos marcan el inicio de una segunda revolución científica, pues los descubrimientos de los físicos entre los años de 1895 y 1925 no sólo revolucionaron a la física, sino en buena medida a la filosofía, al pensamiento científico y la cultura.

La revolución en la física se inició bruscamente —podemos decir que propiamente empezó en 1895— y ha proseguido con un ritmo creciente, propagándose a todos los campos de la física y a otros dominios científicos. Incluye momentos de descubrimientos inesperados, como el de los rayos X y la radiactividad en 1895-1905, de la estructura de los cristales en 1912, del neutrón en 1932, de la fisión nuclear en 1938 y de los mesones entre 1936 y 1947. También incluye grandes síntesis teóricas, como la teoría cuántica de Plank, en 1900; la teoría de la relatividad restringida de Einstein, en 1905, y su teoría generalizada en 1916; el átomo de Rutherford-Bohr, en 1913, y la nueva teoría cuántica de 1925 (Bernal, 1960: 33-34).

La física en México se remonta a la época colonial; por ejemplo, para la explotación de las minas se hacían necesarios estos conocimientos, de tal forma que en el desarrollo de la ciencia novohispana, la física ocupó un lugar importante. En la Real y Pontificia Universidad de México empezaron los estudios de física con la enseñanza de la astrología y de las matemáticas, y en el siglo XVII inició la difusión de la física newtoniana (Espinosa, 1975). Del mismo modo, en este último siglo, el Real Seminario de Minería fue una institución desde la cual se siguieron estudios de física como una ciencia de aplicación práctica.

Para la primera mitad del siglo XIX, no hemos encontrado información sobre la evolución de la física, pero es claro que ésta siguió cultivándose; a pesar de que desapareció la Real y Pontificia Universidad de México, siguieron funcionando colegios como el de Minería, el Militar y la Escuela de Ingenieros; en ellos existieron las especialidades de ingenieros, ingenieros de combate y de artillero, que necesitaban de la física para realizar sus actividades.

Para la segunda mitad del siglo XIX el panorama es más claro, la física se cultivaba en las escuelas de artes y oficios para hombres

de la ciudad de México, en la ENP (1867), en la Sociedad Científica “Benjamin Franklin” (1878), que después cambió su nombre por el de Sociedad Científica “Antonio Alzate” (1884). En el primer año se fundó el Observatorio Astronómico Nacional en Tacubaya, y en 1910, la Universidad Nacional de México, en la que se integró la “la antigua Escuela de Ingeniería y se creó la Escuela de Altos Estudios”. En todas estas instituciones se promovió e investigó en física y matemáticas con personajes como “Sotero Prieto [...], Valentín Gama y Joaquín Gallo, quienes impartieron los primeros cursos de física y matemáticas en la universidad” (Menchaca, 2000:109-110). Estos tres maestros fueron los formadores de los físicos y matemáticos que participaron en la institucionalización de la física en México durante el siglo pasado.

En la primera generación de alumnos nos encontramos a Alfonso Nápoles Gándara, futuro pilar de las matemáticas en México.

[Que] entre 1912 y 1916 pasó por la preparatoria, llevando cursos con Sotero Prieto, otro joven llamado Manuel Sandoval Vallarta quien pasaría a ser el primer físico mexicano reconocido internacionalmente, no sólo por su saber, sino por sus aportaciones científicas. Sin embargo, tan brillante carrera hubo de continuar en el extranjero, pues la inestabilidad que se vivía por esas fechas en México, resultaba poco propicia para el desenvolvimiento de la ciencia (Menchaca, 2000:109-110).

En 1924 se reestructuró la Escuela de Altos Estudios, de donde surgieron la actual Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Graduados, en la cual se consideró por primera vez la posibilidad de formar maestros e investigadores en ciencias físicomatemáticas. Para 1930, la Sociedad Científica “Antonio Alzate” fue elevada a Academia Nacional de Ciencias, y en 1932 Sotero Prieto creó la Sección Matemática de esta academia. A estas alturas nos debemos preguntar por la enseñanza de la física en México; a este respecto podemos afirmar que la enseñanza de esta ciencia se ha dado en dos niveles en nuestro país: en el nivel superior del que ya hemos ofrecido algunas líneas generales y en la educación media.

EDUCACIÓN MEDIA O SEGUNDA ENSEÑANZA

En la Europa decimonónica, “sufrió cambios importantes el viejo Lycée francés y el Gymnasium alemán”, instituciones considera-

das de segunda enseñanza o educación secundaria durante los siglos anteriores al XIX y que ofrecían una formación “humanista y religiosa” —de hecho la mayoría de ellos pertenecían a congregaciones religiosas—, se fueron transformando en un nuevo tipo de escuela (Anderson, 2004:95).

Robert Anderson afirma que la enseñanza secundaria, para el caso europeo, tenía una visión “universal”; los maestros eran especialistas formados en universidades, mostraban valores escolares y científicos, y los exámenes eran certificados por el Estado (Anderson, 2004:95). Este mismo autor observa que en la enseñanza secundaria existieron patrones comunes en Europa que corresponden a los colegios humanistas de la temprana Europa moderna que “reflejan la cultura clásica” de la mentalidad europea. Pero la evolución de este tipo de instrucción durante el siglo XIX fue

[...] esencialmente, la misma en todos los casos: la industrialización, la urbanización, el surgimiento y crecimiento de la burguesía, la profesionalización, el desarrollo de la ciencia, así como, el advenimiento de la democracia, la sociedad de masas y el nacionalismo. [...] De tal manera que intelectuales y expertos educativos estudiaron los sistemas educativos de otros países y se los propusieron a sus gobiernos (Anderson, 2004:95).

Se trata, así, de un proceso lento y gradual de construcción de los sistemas de educación secundaria a escala mundial, que se dio a la par del desarrollo de las condiciones propias del capitalismo industrial. De hecho, no sólo las actividades fabriles necesitaban de población con mejores niveles educativos, sino que también el desarrollo de las actividades financieras y comerciales requirieron de mano de obra con mayores niveles educativos. Por ello, la educación secundaria fue adquiriendo mayor importancia en los distintos países, conforme sus economías se diversificaron y se hicieron más complejas.

Anderson observa que entre 1900 y 1902 la educación secundaria empezó a compartir características en distintos países de Europa a través de las modificaciones legales: Prusia (1900), Francia (1902) o la Gran Bretaña (1902), pero afirma que a pesar de que existen “paralelismos cronológicos”, también hubo “disparidades y desfases temporales” que son el

[...] reflejo de singularidades y diferencias en la industrialización, desarrollo político interno, así como la formación del Estado na-

cional. Estas dinámicas de cambio y diferencias temporales fueron una influencia fundamental en el carácter distintivo de los sistemas nacionales, motivaciones políticas y la necesidad de crear una elite nacional unificada [este elemento es significativo], son factores sociales importantes para explicar el por qué el Lycée y el Gymnasium surgieron en ese momento (Anderson, 2004:96).

En México, a fines del Porfiriato la educación primaria todavía estaba dividida, según la entidad federativa, “en elemental” en la que los estudios se hacían en “tres o cuatro años”, y en “superior de dos o tres años” de duración. Entonces las autoridades empleaban el término instrucción “secundaria” para referirse a cualquier estudio posprimario ya fuera educación técnica, Normal, profesional o la enseñanza impartida en la ENP (Loyo, 2002:1). Como veremos más adelante, las escuelas secundarias en México se crearon por los gobiernos posrevolucionarios.

En segundo lugar, acotaremos el alcance de la enseñanza de la física en el nivel de enseñanza media; ésta se define como la educación que se imparte después de las primeras letras o enseñanza básica. Así las cosas, la enseñanza media se impartía en distintos tipos de escuelas: colegios y seminarios en la Nueva España, institutos científicos y literarios, liceos, escuelas técnicas y normales, preparatorias y secundarias en el México independiente o incluso durante el siglo XX. Como se puede observar, existió una gran variedad y cantidad de escuelas, por lo que tomaremos como eje conductor a la ENP, fundada en 1867, y las escuelas secundarias federales creadas en 1925. En todas éstas se impartieron cursos de física, pero no nos es posible reconstruir y analizar la enseñanza de la física en todas esas escuelas, pues su alcance desborda los límites de este artículo, de tal modo que sólo presentaremos la enseñanza de la física en la ENP y las secundarias federales.

LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Esta institución se estableció en el año 1867, en las instalaciones de lo que fuera el Colegio de San Idelfonso, bajo los preceptos del positivismo científico del siglo XIX, gracias al impulso de Gabino Barreda. Desde el punto de vista de Ernesto Meneses, la ENP era la “columna vertebral de la nueva ley de instrucción pública [...]. Representaba en lo social, en lo doctrinal y en lo pedagógico el paso

más audaz dado hasta entonces por México". Este mismo autor divide en dos fases la vida de la ENP: la primera corresponde a su fundación y funcionamiento hasta 1910, con la creación de Universidad Nacional de México (UNM), y la segunda, desde este año hasta nuestros días. Así, la "primera comprende el triunfo definitivo de la República, la reforma educativa y la adopción de la doctrina positivista", y como lo mencionamos, culmina con la creación de la UNM y las fiestas del centenario de la independencia. A la segunda etapa se le denomina la "preparatoria de Justo Sierra".

Meneses afirma que "Barreda [enfaticaba sobre] el método, primera condición de todo éxito: observación y experimentación reunidas (inducción) y deducción o raciocinio puro". Subraya, además, la necesidad u obligación del estudiante de aprender el método propio de cada ciencia y establecía una escala lógica que debía "recorrer la mente desde las matemáticas hasta la física, la cual hace uso de teoremas y métodos matemáticos" (Meneses, 1998:235).

Para Barreda, la ENP debía de ser una escuela más completa y científica. "La profesional era ya especializada. Sólo la preparatoria era apropiada para proporcionar una educación integral positiva". Según Meneses, la ENP ofrecía, en primer lugar, una "visión panorámica de las ciencias; en segundo lugar, una cultura general y, en tercero, 'las materias ajenas a la profesión' la iluminaban" (Meneses, 1998:231-238).

En el momento de la creación de la ENP se incluyeron cursos de física, este hecho fue muy importante para el desarrollo profesional de esta ciencia. A decir de María de la Paz Ramos, dos instituciones fueron de gran importancia en la creación de las licenciaturas de ciencias físicas en México: "La Sociedad [Científica] Antonio Alzate (SCAA) fundada en 1884 y la Escuela Nacional Preparatoria creada en 1867, ambas establecidas en el seno de la filosofía positivista" (2004:26). El plan de estudios de ese año tenía las siguientes asignaturas: trigonometría rectilínea, geometría analítica, cálculo infinitesimal, física elemental, cosmografía, aritmética, geometría, trigonometría descriptiva, mecánica racional, ocho cursos de matemáticas y dos de física (Meneses, 1998:243).

Para el año 1868 se modificó este plan de estudios; en el nuevo había dos años comunes y tres de especialización para abogados, agricultores y veterinarios; médicos y farmacéuticos, e ingenieros y arquitectos (véase el apéndice IV, cuadro 1). En 1896 el plan de estudios sufrió una nueva modificación en la que fue cambiado a semestres; entre las asignaturas que se conservaron figura la física en los dos planes (véase el apéndice IV, cuadro 2).

El plan de estudios de 1901 conservaba cinco asignaturas de matemáticas, dos de física y de la cosmografía. En 1907 hubo otra modificación, pero se conservaban asignaturas como física, elementos de mecánica y cosmografía, las cuales se cursaban en el tercer año (las tres están consideradas dentro de las ciencias físicas), también había academias de matemáticas desde el tercer curso y academias físico-químicas desde el quinto (véase el apéndice IV, cuadro 3) (Meneses, 1998:621-622).

En adelante las cosas se mantuvieron de la misma forma hasta diciembre de 1925; los cambios no fueron significativos, continuó el plan semestral, prácticamente se conservaron la mismas asignaturas, las modificaciones que se dieron fueron en las horas impartidas por semana de cada una de éstas, las matemáticas se ofrecieron desde el primer año y la física a partir del tercer y cuarto semestre. Pero en este último año se dieron modificaciones sustanciales, pues las autoridades educativas federales decidieron crear las escuelas secundarias como un nivel educativo independiente de los estudios preparatorios y bajo la dependencia de a la propia SEP, a través de la Dirección de Enseñanza Secundaria, por lo que en 1926 ya no se abrirían cursos de primer año de secundaria en la ENP, ni en la Escuela Normal Superior. A pesar de ello, la física se impartió en el último año en el programa de la ENP. Dicha situación se conservó más o menos de la misma forma hasta el año 1962.

Por otra parte, las escuelas secundarias iniciaron su operación en 1926, la física se incluyó en los dos últimos años y, a pesar de los cambios habidos en el año 1934 (véase el apéndice IV, cuadro 4), la física continuó aproximadamente en los mismos términos de las escuelas secundarias; para el año 1944 se incluyeron los temas de electricidad y magnetismo.

Los programas de los cursos de física, las academias y los laboratorios que se impartían en las escuelas Nacional Preparatoria y las secundarias correspondían básicamente a la física clásica: se iniciaba con un tema que presentaba la importancia de la física, para continuar con las propiedades generales de la materia, las leyes de las fuerzas, el estudio de las diversas clases de movimiento, la óptica, las leyes de Newton, la electricidad y el magnetismo.

En la escuela secundaria y en la ENP se incluyeron los laboratorios y las academias en los que se hacían experimentos de física clásica. También debemos aclarar que no hemos abordado los cursos de física en los institutos científicos y literarios, en los liceos, en los colegios, en las normales y en las escuelas técnicas, que merecen un estudio particular en cada caso.

LIBROS Y MANUALES DE TEXTO PARA EDUCACIÓN MEDIA
EN MÉXICO (1867-1975)

Los libros de física que hemos localizado para la enseñanza media en México se remontan al año 1853, se trata del texto sobre física de Ladislao de la Pascua, editado por la Imprenta de Murguía y Compañía, pero fue en 1867 cuando la junta de profesores de la ENP, presidida por Gabino Barreda, aprobó los siguientes libros para las ciencias básicas: *Álgebra y geometría*, de Terán y Chavero, para el primero y segundo cursos de matemáticas; *La aritmética*, de Manuel Contreras Imaz; la *Introducción al estudio de la física*, de Ladislao de la Pascua, y el *Tratado de física*, de Ganot. Para Ernesto Meneses, el presbítero Ladislao de la Pascua era el “mejor físico de la ciudad de México” en aquellos años (1998:249-251), por lo que no es de extrañar que su texto (del que hemos localizado una edición de 1853 y otra de 1876) fuera elegido para utilizarse en los cursos de física de la ENP junto con el del francés Ganot.

Para los años 1903 y 1907 se utilizaban los siguientes textos: *Matemáticas* (álgebra, geometría, trigonometría), de Manuel M. Contreras; *Geometría analítica*, de Manuel Ramírez; *Cálculo*, de Francisco Díaz Covarrubias, y *Geometría*, de Bos, para 1903; y *Álgebra*, de Camberousse (francés); nuevamente los de Manuel Ramírez y Díaz Covarrubias para 1907. Para la asignatura de física, Meneses no menciona que se haya modificado el texto, de tal forma que podemos suponer que se continuó utilizando el de Ladislao de la Pascua (Meneses, 1998:622, 711).

En 1925 se publicó, en Barcelona, el *Manual de física biológica*, de G. Weiss, traducido del alemán al español por Jaime Mur y Sancho. Lo interesante de este texto que localizamos en una “librería de viejo”, es que en él se encontraron dos hojas de papel bond: una de ellas tiene manuscrito el nombre de “Alicia Madrazo” y la leyenda “Grupo B-7, E. Nacional Preparatoria”; la otra hoja tiene mecanografiado el programa de física (véase el apéndice IV, cuadro 4) de 1926. “Alicia Madrazo” nunca se imaginó que al insertar esas hojas en el libro y dejarlas abandonadas ahí, nos permitiría saber que su texto se utilizó en la ENP como libro de texto para la asignatura de física médica.

Para 1936, la Editorial Patria publicó de Juan G. Holguín el texto titulado *Física experimental. Con aparatos clásicos e improvisados*; en este libro, la segunda página tiene reproducido un oficio de la SEP con fecha del 1 de febrero de ese año, firmado por la subjefa del Departamento de Enseñanza Secundaria (Dolores Ángela Castillo) dirigida al autor que dice:

Este Departamento de acuerdo con el parecer del Colegio de Profesores de Física, ha tenido a bien aprobar la obra denominada “Física Experimental” de que usted es autor, para que figure en la lista de libros de texto de las Escuelas Secundarias en el presente año.

Como podemos apreciar, este texto era para uso de las escuelas secundarias, según una leyenda en la primera página, en la que también se aseguraba que se había elaborado con “sujeción al programa oficial y con academias para el trabajo individual de los alumnos”. En la última página está inscrito, con bolígrafo, el siguiente nombre: “Salvador Ortega Gamboa”, lo que nos indica que este libro fue utilizado, por algún alumno de secundaria, aunque no sabemos de cual escuela.

La misma Editorial Patria publicó, en 1944, el texto *Física general. Segundo curso*, de Salvador Mosqueira R.; en las primeras páginas se afirma que era un texto para la enseñanza preparatoria y vocacional; al igual que el libro anterior, se afirmaba que estaba

[...] adaptado al programa de Bachillerato Único de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional de México [sic]. Adaptado a los cursos correspondientes de las Escuelas Vocacionales y otras dependencias de la Secretaría de Educación Pública. Adaptado a los cursos correspondientes de otras Escuelas y Colegios Navales, Militares, de Agricultura, de Enseñanza Normal Superior, etcétera.

La primera edición data de 1944, la que tuvimos en nuestras manos fue la décimo segunda, publicada en 1970, y al igual que en el texto anterior se anexa un oficio de la SEP que autoriza su uso en las escuelas públicas y particulares; además, se encontró información de que todavía se publicó una vigésimosexta edición en 1992. También se encontraron indicios de que este texto fue utilizado por algún alumno, debido a que en una de las últimas páginas (sin numerar) se encuentra escrito con bolígrafo el nombre de “Elías”.

En este libro se incluyeron un prólogo de Carlos Graef Fernández, quien era director de la Facultad de Ciencias de la UNAM y presidente de la Sociedad Mexicana de Física en 1962, y apéndices de Blas Cabrera, Manuel Sandoval Vallarta, Nabor Carrillo y Efrén Fierro, todos ellos importantes físicos mexicanos del siglo pasado.

Finalmente, se encuentra el texto de Rocha León y Rincón Arce: *abc de física*, para las escuelas de educación media, cuya primera

edición data de 1969 y que hasta 1980 todavía estaba aprobado por la SEP para su uso en las escuelas secundarias federales.

En general, los textos abordan temas de física clásica, sólo el de Mosqueira incluye apéndices escritos por científicos mexicanos sobre temas de física moderna, como la teoría de la relatividad, las partículas cósmicas o la radioactividad. Estos temas se incluyeron en el texto de nivel preparatorio y su estudio y aplicación se hicieron más importantes después de la década de 1940, por lo que se agregaron como apéndices, aunque todavía no se incorporaban a los programas oficiales de la educación media; además, es interesante observar que fueron escritos por científicos mexicanos de prestigio internacional.

Es importante observar cómo los textos de De la Pascua, León, Kleiber-Karsten, Chassagny y Holguín, publicados entre 1853 y 1936 (véase el apéndice I) no contienen ninguna nota introductoria, prólogo o introducción; comienzan directamente con el tratamiento de los temas de física: la definición de lo que se entendía por esta ciencia y de los conceptos elementales que se iban a utilizar; o directamente con los temas que se iban a tratar; en este sentido, el de Luis G. León se distingue porque antes de iniciar el capítulo I tiene 13 “Experimentos preliminares” que sirven al autor para dar la explicación de lo que es la física, cuáles son sus partes y en qué consisten las leyes de esta ciencia, para después iniciar su capítulo I de la misma forma que los otros textos, es decir, con las definiciones de los conceptos básicos, tales como física, cuerpo, materia, agentes naturales, etcétera.

También debemos acotar que en el texto de Holguín, en un prólogo se dan una serie de recomendaciones de cómo enseñar la física y cómo utilizar el libro; dichas recomendaciones están dirigidas tanto al maestro como al alumno o lector.

Por su parte, los textos de Mosqueira, Domínguez y Rocha-Rincón, que fueron escritos entre 1936 y 1969, incluyen un prólogo o introducción en el que se proporciona una serie de elementos explicativos de lo que es la física y la necesidad de que se estudie en el nivel medio.

Un ejemplo muy interesante lo ofrece el texto de Mosqueira, cuyo prólogo fue escrito por Carlos Graef Fernández (físico teórico y nuclear mexicano). En dicho prólogo el científico mexicano da una breve explicación de lo que es la física y cómo se distingue de las otras ciencias naturales, para después explicar la importancia que tiene para la sociedad: “la física es de fundamental importancia para el desarrollo de la industria” (Mosqueira, 1962:9), afirma-

ción que cimienta cuando escribe que esta ciencia es “una fuente inagotable de instrumentos y aparatos que adquieren importancia industrial uno a uno” y da ejemplos de cómo los “carretes de inducción de Faraday”, que constituyeron los precursores inmediatos de los dínamos y de los motores eléctricos, o la válvula de vacío que descubrió Edison y mejoró Thomson para desarrollar los bulbos de los aparatos de radio de aquella época, o los aparatos de Hertz, “que producían ondas electromagnéticas [que] evolucionaron en manos de los técnicos hasta convertirse en las poderosas estaciones transmisoras” de aquellos días (Mosqueira, 1962:9).

En su libro de texto, Domínguez incluso utiliza argumentos ciertamente políticos al afirmar que:

La obra no es una perfección, pero encierra material científico en ritmo con las tendencias actuales, en consonancia con los últimos descubrimientos y de acuerdo a las posibilidades que se pueden alcanzar en los cursos elementales de nuestras escuelas de segunda enseñanza. Espero, que provocará la inquietud de renovación, de investigación y de experimentación de muchos de nuestros educadores; que servirá de guía al joven estudiante en la orientación vocacional, en la interpretación correcta de los fenómenos naturales que suceden en su alrededor y para su preparación en una sociedad de trabajadores, que persigue una justicia social y un México mejor (Domínguez, 1968:V).

La primera edición de este texto es de 1937, podemos observar entonces que estaba inmerso en la política de la educación socialista y las líneas anteriores muestran esa situación.

Tanto el texto de Domínguez como los de Mosqueira y Rocha-Rincón se inician con una reflexión acerca de la física y sus impactos en la economía y la sociedad. Domínguez afirma que generalmente se iniciaba “el estudio de esta ciencia [la física] sin reflexionar sobre ella; sobre su importancia como base de otras ciencias y sobre el papel que desempeña en la cultura general de los pueblos”, más adelante afirma que se pueden observar las aplicaciones de la física en diferentes “actividades humanas”, en los transportes, en las comunicaciones, en la medicina (rayos X), en el cinematógrafo y en la fotografía, así como en aplicaciones industriales, entre otras actividades (Domínguez, 1968:1).

En el texto de Mosqueira, como ya lo indicamos, se incluyó un prólogo de Carlos Graef en el que se explicaba la importancia del estudio de la física. Pero además tiene una introducción en la que

el autor del libro denominó al primer apartado como “Objeto e importancia de la física. Sus aplicaciones a la ingeniería, a la química y a la medicina”, de tal forma que se presentaron tres ejemplos de la aplicación de la física en actividades sociales para justificar su estudio.

En el texto de Rocha-Rincón se incluyó una breve nota sobre la importancia del estudio de esta ciencia, pero no se habló de su importancia en la sociedad sino para el individuo:

[...] el estudiante de secundaria inicia apenas la adquisición de conocimientos de Física que habrán de serle fundamentalmente necesarios para el éxito de sus estudios de vocacional o bachillerato, para su trabajo en el taller o la industria y que, en última instancia, también debe tener una preparación para comprender los maravillosos descubrimientos de la Física que se han hecho hasta nuestro siglo y los que verá el año 2000 que ya está próximo (Rocha-Rincón, 1975:5).

En una carta que, en octubre de 1870, Gabino Barreda envió a Mariano Riva Palacio (gobernador del Estado de México), el primero explicaba al gobernador la importancia de la unificación de la educación preparatoria en el país, por lo que hacía una breve descripción del programa y los contenidos de los cursos, así como la explicación de la forma como se debían de impartir las asignaturas y por qué se tenían que ofrecer primero las matemáticas y al final la lógica.

Barreda aseguraba que el principal objetivo de los estudios preparatorios era la “educación intelectual” con una “variada y sólida instrucción”; en segundo lugar colocaba a la cosmografía, la mecánica y a la física como ciencias en las que se da la aplicación más inmediata de la matemática: “se hacen las más espontáneas y perfectas aplicaciones de los teoremas matemáticos”, además de que la física exigía “la aplicación de nuevos métodos y de nuevos medios de investigación”; añadía además que en esta ciencia “sus verdades más elementales tienen un carácter más francamente experimental y de observación” y concluía mostrando el proceso educativo que al propio Barreda le parecía lógico:

[...] primero raciocinio puro [la matemática], después observación [la cosmografía] como base del raciocinio, y luego, observación y experimentación reunidas, van formando la escala lógica por la que debe pasar nuestro espíritu al caminar desde las ma-

temáticas hasta la física, en donde todavía se hace frecuente e importante uno de los teoremas y de los métodos matemáticos para las investigaciones que son su resorte (Labastida, 1983:12-13).

Como podemos observar, en la exposición de Barreda no se dan motivos económicos para la enseñanza de la física, sino únicamente educativos y de la lógica del aprendizaje, así como de la aplicación de las matemáticas.

Al analizar los temas que abordan los textos de física consultados se puede apreciar una línea de continuidad, primero en la definición de la ciencia y de algunos conceptos como cuerpo, fuerzas, leyes físicas, masa, materia, peso y densidad; también podemos apreciar temas alrededor de la física clásica que, cómo se explicó antes, es la física anterior al descubrimiento del átomo por Bohr y las teorías de la relatividad de Einstein. Algunos de los temas expuestos son:

- Estados de los cuerpos
- Máquinas
- Neumática
- Calor
- Electricidad dinámica
- Estudio del movimiento
- Gravedad
- Dinámica (tratado del movimiento)
- Acústica
- Magnetismo
- Electromagnetismo
- Gases (equilibrio y movimiento)
- Hidrostática
- Estática
- Óptica
- Electricidad estática
- Calor radiante

Estas temáticas presentan una continuidad de larga duración, puesto que prácticamente en todos los textos localizados se incluyeron y se siguieron estudiando en la educación media mexicana. Resulta interesante observar como línea de continuidad que todos los textos incluyen ejercicios y problemas prácticos al final de cada lección, los cuales tiene que resolver el lector; sólo el texto de Luis G. León presenta una serie de experimentos preliminares al inicio del mismo para después pasar al tratamiento de las lecciones.

En cuanto a los elementos de cambio, podemos apreciar, en primer lugar, que los temas de física moderna ya fueron incluidos de una forma novedosa en el texto de Salvador Mosqueira (primera edición de 1937); en este libro se incluyeron temas de “Electrónica y física nuclear”, así como, las “Aplicaciones de la astrofísica”. Una forma novedosa que se tuvo en este texto al presentar los temas de física moderna fue invitar a tres científicos mexicanos, físicos todos ellos, y a un profesor de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo a escribir acerca de los temas de su especialidad: el prólogo fue escrito por Carlos Graef Fernández —físico teórico y nuclear mexicano—, fue alumno de Manuel Sandoval Vallarta, como ya se indicó. Estos temas se incluyen en el libro en el formato de apéndices, el primero de ellos fue el de Manuel Sandoval Vallarta, quien en ese año era profesor del Instituto Tecnológico de Massachusetts, en Estados Unidos, y consejero físico matemático del Instituto Nacional de la Investigación Científica, y en 1933 había obtenido el reconocimiento mundial al publicar, junto con el físico belga Georges Lemaître, la teoría acerca de los rayos cósmicos; el apéndice de Sandoval Vallarta se denominó “La radicación cósmica”. Otro de los escritos en este apartado del libro de Mosqueira fue el de Nabor Carrillo, rector de la UNAM en 1953 y miembro de la delegación mexicana a la Comisión de Energía Atómica de las Naciones Unidas; el título de su trabajo fue “Algunas notas sobre la bomba atómica”. El tercer apéndice fue escrito por Efrén Fierro, quien, como se dijo, fue maestro en la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, en la ENP y en escuelas secundarias; él escribió el apéndice denominado “Introducción al estudio del nuevo sistemas de unidades eléctricas M.K.S. absoluto”.

En segundo lugar, una distinción importante se destaca a partir de la década de 1930, cuando se puede diferenciar entre los textos escolares que eran dirigidos al nivel de enseñanza secundaria de los que estaban dirigidos a la enseñanza preparatoria y después vocacional. La diferencia básica estriba en la profundización en los temas, es decir, que se seguían enseñando los temas de la física clásica como los que se citaron líneas más arriba, pero los que estaban dirigidos al nivel preparatorio, normal y vocacional abordaban los temas con mayor detenimiento y con una subdivisión temática más detallada, incluso utilizando matemáticas más avanzadas como la trigonometría o el cálculo integral, mientras que los que están dirigidos a la enseñanza secundaria sólo utilizaron el álgebra.

En tercer lugar, especial mención requiere el texto de G. Weiss, *Manual de física biológica*, que era una propuesta de texto esco-

lar que estaba dirigido a los estudiantes de medicina y que sabemos que fue utilizado en la ENP por los alumnos que estudiaban en el área de las ciencias biológicas; es decir, en los últimos tres semestres de su educación preparatoria. En general, el texto contiene los temas de la física clásica ya expuestos en este artículo, pero en su aplicación a la biología.

Finalmente, podemos decir que tenemos la certeza de que con excepción del texto de Luis G. León, todos los otros textos analizados en este artículo se utilizaron en las escuelas de educación media, tanto en las escuelas secundarias como en la ENP y en alguna vocacional, pues la marginalia que encontramos en ellos así lo indica, ya que sus distintos propietarios no sólo escribieron su nombre en ellos, sino que en la mayor parte de los casos anotaron también el nombre de la escuela en la que estudiaban e incluso el grupo en el cursaban sus estudios; dos de ellos se localizan en la Sección Bibliográfica del Archivo Histórico Científico Manuel Sandoval Vallarta, que conserva la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, por lo que fueron utilizados por este personaje en sus estudios secundarios.

REFLEXIONES FINALES

Un primer análisis nos permite observar que existen diferencias fundamentales entre los libros para enseñar a leer, los de civismo y los de historia, debido a que los contenidos se centran, básicamente, en los elementos de la física, el planteamiento de las teorías, los supuestos sobre los que se fundamentan, las fórmulas matemáticas para resolver los problemas, así como los propios problemas y ejercicios para que los alumnos los resuelvan en clase o como tarea en casa.

Si tomamos las propuestas de Egil Børre, podemos observar que los libros descritos a lo largo del artículo están enmarcados por la institución, ya que todos ellos adoptan como base los programas oficiales, incluso los textos publicados en el extranjero, pues se apoyan en sus propios programas nacionales o locales.

Estos libros escolares también se pueden relacionar con el mundo exterior, ya que fueron utilizados por diversos alumnos para sus cursos. Del mismo modo, podemos inferir que los libros descritos tuvieron alguna relación con textos científicos, e incluso encontramos un caso en el que se incluyeron apéndices escritos por los propios científicos, lo cual nos muestra la estrecha cercanía de

estos textos con el conocimiento científico y los problemas de la física en su momento.

Con respecto a los conceptos de Alain Choppin, nuestros libros tienen un aspecto referencial: son depositarios de un conocimiento específico relacionado con una de las ciencias de la naturaleza, la física. Asimismo, estos libros escolares poseen el elemento instrumental, puesto que se ponen en práctica métodos de aprendizaje para “facilitar la memorización de conocimientos, favoreciendo la adquisición de competencias”. En cuanto al factor ideológico y cultural, en este caso es difícil establecerlo, debido a que se considera que las teorías y leyes de la física son, prácticamente, de dominio “universal”, es decir, que no conocen fronteras y en el momento de presentarlas no se alude a la nacionalidad de sus descubridores; no obstante lo anterior, un análisis más fino nos permitirá establecer este factor. El último elemento, el documental, por lo menos en la teoría de estos libros escolares, permitirían el “desarrollo de la autonomía”, en este caso del adolescente y no del niño, como lo establece Alain Choppin, ya que se supone que los conocimientos adquiridos en física tienen una aplicación en la vida cotidiana de los jóvenes.

APÉNDICE I
LIBROS DE TEXTO DE FÍSICA. EDUCACIÓN MEDIA

<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Lugar</i>	<i>Editorial</i>	<i>Año</i>	<i>Observaciones</i>
De la Pascua, Ladislao	<i>Introducción al estudio de la Física</i>	México	Imprenta de M. Murguía y Comp.	1853	El texto se encuentra en la Sección Bibliográfica del AHCMVS
Ladislao de la Pascua	<i>Introducción al Estudio de la Física</i>	México	Imprenta de la V. e Hijos de Murguía	1876 (1994)	Edición Facsimilar de la FC-UNAM
Garrigues y Boutet de Monvel	<i>Simples lecturas sobre las ciencias, las artes y la industria; para uso de las escuelas</i>	París	Libreria Hachette	1880	
Chassagny, M.	<i>Premiers Éléments de Pysique</i>	París	Librairie Hachette	1903	Tiene la firma de Agustín Aragón Jr.
Chávez, Luis	Apuntes de Física escritos expresamente para los alumnos de la Escuela Nacional de Artes y Oficios	México	Talleres de la Escuela Nacional de Artes y Oficios	1908	
Kleiber, Juan y Editor B. Carsten [José Estalella, traductor]	<i>Tratado Popular de Física</i> [Traducido de la 4ª edición alemana]	Barcelona	Gustavo Gili	1910	Tiene la firma de J.B. Calva Editor
León, Luis G.	<i>Física Popular</i>	México	Herrero Hermanos, Sucesores	1912	
Maneuvrier, Georges	<i>Tratado elemental de mecánica</i>	Madrid	Adrián Romo, Editor	1912	El texto se encuentra en la Sección Bibliográfica del AHCMVS

APÉNDICE I (CONTINUACIÓN)

Autor	Título	Lugar	Editorial	Año	Observaciones
Weiss, G. [Jaime Mur y Sancho, traductor]	<i>Manual de Física Biológica</i> [Traducido de la 5ª edición francesa]	Barcelona	Editorial Pubul	1925	
Holgúin, Juan G.	<i>Física Experimental con Aparatos Clásicos e Improvisados</i>	México	Editorial Patria	1936 4ª edición	Tiene la firma de Salvador Ortega Gamboa
León, Luis G.	<i>Física Popular</i>	México	Herrero Hermanos, Sucesores	1912 2ª edición	
Mosqueira R., Salvador	<i>Física General</i>	México	Editorial Patria	1962 9ª edición	
Domínguez R., Ramón [Mireya Domínguez R.] Corrigió esta edición	<i>Curso Elemental de Física</i>	México	Editorial Porrúa	1968 30ª edición	Tiene el nombre de José Antonio Hernández M. de la Escuela Secundaria Diurna núm. 14
FCFyM	<i>Planes y Programas de Estudios Estudios de Física</i>	México	FCFyM-UNAM	1991 (1935)	Edición Facsimilar
Rocha León, Alonso-Alvaro Rincón A rce	<i>ABS de Física. Para las Escuelas de Educación Media</i>	México	Editorial Herrero	1969 1ª edición 1975 10ª edición	

APÉNDICE II
EDITORIALES

<i>Editorial</i>	<i>Direcciones</i>	<i>Año</i>	<i>Talleres</i>	<i>Observaciones</i>
Imprenta de la Vda. e Hijos de Murguía	Portal del Águila de Oro, México	1912 (1994)		Edición facsimilar de la FC-UNAM.
Librairie Hachette	79, Boulevard Saint-Germain, París	1903	Lahure, Rue de Fleurus 9, París	
Gustavo Gili Editor	Calle Apéndice 45, Apéndice, España	1910	Imprenta Moderna de Guinart y Pujolar Bruch 63, Barcelona	
Herrero Hermanos, Sucesores	Despacho: Avenida del Cinco de Mayo 39, México Almacenes: Plaza de la Editorial 7, México	1912	Imprenta de Editori, Editori, 348, España	
Editorial Pubul	Enrique Granados 63, España	1925	Imprenta Clarasó, Barcelona	
Editorial Patria	Avenida Editori 25, México	1936	4ª de Apéndice 44, México	
Editorial Patria	Avenida Editori 25, México	1962	La Impresora Azteca Fracc. Industrial Vallejo, Poniente 140, 681, México	
Apéndice Apéndice	Av. República de Argentina 15, México	1968	Imprenta Aldina, Obrero Editori 201, México	
FCFYM-UNAM	Ciudad Universitaria, México	1991 (1935)	Talleres de Servicios Apéndice, es de la FC, Ciudad Universitaria, México	Edición facsimilar
FC-UNAM	México	2005 1ª edición	Talleres de Publicidisa Mexicana Calzada Chabacano 69, México	
Editorial Herrero	Amazonas 44, México	1969 1ª edición 1975 10ª edición		

APÉNDICE III
AUTORES

<i>Nombre</i>	<i>Cargo y profesión</i>	<i>Año</i>
Ladislao de la Pascua	Presbítero, profesor de Física de la Escuela Nacional Preparatoria de México	1876
M. Chassagny	Profesor de Física en el Liceo Janson-de-Sailly	1902
Juan Kleiber	Profesor de Ciencias en la Escuela Domínguez de Comercio de Domíng, Alemania	1910
B. Karsten	Doctor [¿?], profesor del Tecnológico de Bremen, Alemania	1910
José Estalella	Doctor [¿?], catedrático de Física en el Instituto de Girona, España (traductor de libro)	1910
Luis G. León	Catedrático de Física por oposición en la Escuela Nacional Preparatoria, fundador de la Sociedad Astronómica de México	1912
G. Weiss	Ingeniero Jefe de caminos, puentes y calzadas, decano de la Facultad de Medicina de Domínguez, miembro de la Academia de Medicina, Suiza	1925
Jaime Mur y Sancho	Profesor auxiliar numerario de la Facultad de Medicina de Valencia, España	1925
Juan G. Holguín	Profesor	1936
Salvador Mosqueira R.	Ingeniero Domín, catedrático de Física y Cosmografía de la Escuela Nacional Preparatoria, catedrático de Física y Físico-Química en la Escuela Normal Superior de México	1962
Ramón Domínguez R.	Ingeniero químico, catedrático de Física y Química en las Escuelas Secundarias, jefe de la Enseñanza de Física y Química en las Escuelas Secundarias Oficiales Diurnas del D.F.	1968
Mireya Domínguez R.	Químico farmacéutico biólogo, maestra en Física y Química de la Escuela Normal Superior de México	1968
Alonso Rocha León		1969
Álvaro Rincón Arce		1969

APÉNDICE IV
PLANES DE ESTUDIOS DE FÍSICA

CUADRO 1
PLAN DE ESTUDIOS DE LA ENEP, 1868

<i>Primer año común:</i>	<i>Segundo año común:</i>
Aritmética	Cosmografía (precedida de mecánica). Nociones fundamentales de cálculo infinitesimal
Álgebra	1° inglés
<i>Tercer año (ingenieros y arquitectos):</i>	<i>Cuarto año (ingenieros y arquitectos):</i>
Física	Química
Cronología e historia	Historia natural
Literatura	2° de inglés
Teneduría de libros	Trigonometría (método analítico)
1° de alemán	Lógica, ideología
	Moral
	Gramática general
	2° de alemán

FUENTE: Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, CEE-UIA, 1998, pp. 244-245.

CUADRO 2
PLAN DE ESTUDIOS DE LA ENEP, 1896

<i>1er. semestre:</i>
Aritmética y álgebra
<i>2do. semestre:</i>
Geometría plana y del espacio y trigonometría rectilínea
<i>3er. semestre:</i>
Geometría analítica hay elementos de cálculo Cosmografía precedida de nociones de mecánica
<i>4to. semestre:</i>
Física Conferencias sobre física con énfasis en las cualidades morales de los grandes educadores. Academia de física. Academia de matemáticas
<i>5to. semestre:</i>
Academia de matemáticas
<i>6to. semestre</i>
Academia de matemáticas
<i>7mo. semestre:</i>
Academia de matemáticas
<i>8vo. semestre:</i>
Academia de matemáticas

FUENTE: Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, CEE-UIA, 1998, pp. 524-525.

CUADRO 3
PLAN DE ESTUDIOS DE LA ENEP, 1907

<i>Primer año</i>	
Aritmética y álgebra	Lengua nacional y lectura comentada de producciones literarias
Francés 1°	Geometría
Dibujos y trabajos manuales	
<i>Segundo año</i>	
Matemáticas 2°	Raíces griegas
Lengua y literatura nacionales y lectura	Francés 2
Inglés	Dibujos y trabajos manuales
<i>Tercer año</i>	
Cosmografía, precedida de mecánica	Física
Lengua nacional y lectura comentada de obras literarias	Academia de física
Inglés 2°	Dibujo y trabajos manuales
<i>Cuarto año</i>	
Química y nociones de mineralogía	Academia de química y mineralogía
Botánica	Geografía
Inglés 3°	Lectura comentada de producción literaria
<i>Quinto año</i>	
Zoología y elementos de anatomía y fisiología humana	Psicología
Historia general	Lógica
Lectura comentada de producciones literarias	Historia patria
Moral	Además había cursos de latín y alemán, academias de matemáticas y trabajos manuales

FUENTE: Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, CEE-UIA, 1998, pp. 708-709.

CUADRO 4
PROGRAMA DE FÍSICA MÉDICA ENEP, 1926

Introducción a la física médica	Nociones sobre errores de las medidas. Unidades de longitud. Nonius. Tornillo Micrométrico.
Cinemática	Generalidades sobre movimiento. Movimiento uniforme. Movimiento uniformemente acelerado. Gráfica de las velocidades, tiempos y de los espacios. Tiempo en el movimiento circular uniforme (MUA).
Estática	Fuerza. Medida estática de las fuerzas. Composición y descomposición de las fuerzas concurrentes. Momentos. Composición de las fuerzas paralelas. Centro de gravedad.
Dinámica	Leyes de Newton sobre el movimiento. Unidades de fuerza y de masa. Trabajo mecánico. Unidades de trabajo. Potencia. Unidades de potencia. Energía cinética y potencial. Principio de la conservación de la energía. Trabajo motor y trabajo resistente. Obtención de la ecuación del equilibrio de las palancas. Palancas del esqueleto. Generalidades sobre las balanzas. Método de pesada.
Propiedades de los sólidos	Generalidades de las propiedades de los sólidos. Elasticidad. Ley de Hook. Límite elástico. Fatiga elástica. Su aplicación a los distintos tejidos (óseo, muscular, fibroso, etcétera).
Hidrostática	Presión. Principio fundamental de la Hidrostática. Presiones de un fluido debido a su peso. Principio de Arquímedes (<i>sic</i>). Flotación, densidad, y peso específico. Densidad de sólidos y líquidos por el método del frasco. Aereómetros (<i>sic</i>) y densímetros. Densidad de algunos líquidos del organismo.

CUADRO 4 (CONTINUACIÓN)

Hidrodinámica	Nociones sobre hidrodinámica. Estudio físico de la circulación. Revolución cardíaca. Presión intracardiaca. Choque de la punta. Vasos. Elasticidad de las paredes vasculares. Presión sanguínea en los vasos. Esfignomanómetros. Velocidad de la sanger. Pulso. Trabajo del corazón.
Neumática	Propiedades de los gases. Ley de Boyle Mariotte. Presión atmosférica. Barómetros. Fenómenos respiratorios. Influencia de la presión sobre el animal vivo. Teoría cinética de los gases.
Fenómenos moleculares en los líquidos	Generalidades. Tensión superficial. Viscosidad. Osmosis. Diálisis. Cristaloides. Coloides. Clasificación de los coloides. Absorción y adsorción.
Sonido	Movimiento ondulatorio (MAS). Reflexión, refracción de ondas. Interferencia de ondas. Sonido. Cualidades del sonido. Resonancia. Fenomenoscopio. Percusión. Audición. Prueba de Weber y de Rhine. Estetoscopio. Fonación.

FUENTE: "Programa de Física Médica de la ENEP", en G. Weiss, *Manual de física biológica*, México, ENEP, mecanoscrito.

CUADRO 5
PROGRAMA DE FÍSICA PARA LAS ESCUELAS SECUNDARIAS FEDERALES.
1934 (VIGENTE HASTA 1944)

PRIMER TRIMESTRE
<i>Temas</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Importancia de la Física 2. Propiedades generales de la materia 3. Revisión del Sistema Métrico Decimal 4. Divisibilidad de la materia 5. Estudio somero de las siguientes propiedades 6. Ley Hooke 7. Diversas clases de movimientos 8. Estudio experimental de la caída de los cuerpos 9. Principio de Newton: Ley de inercia 10. Segundo principio de Newton: Ley de las fuerzas, las masas y las aceleraciones 11. Diferencia entre masa mecánica y peso 12. Péndulo simple 13. Centro de gravedad 14. Los tres géneros de palancas 15. Polea fija; móvil; motones; torno 16. Principio de la dependencia de la gravedad de la altura y no del camino recorrido 17. Fuerza total aplicada a una superficie 18. Presiones que un líquido ejerce debido a su peso 19. Vasos comunicantes con un solo líquido 20. Principio de Arquímedes 21. Equilibrio de los cuerpos sumergidos 22. Peso del aire 23. Ley de Boyle-Marriote, su ecuación 24. Principio de Arquímedes aplicado a los gases
SEGUNDO TRIMESTRE
<ol style="list-style-type: none"> 25. Movimiento oscilatorio simple y su gráfica 26. Vibraciones transversales de las cuerdas 27. Propagación de la luz en un medio homogéneo 28. Intensidad de luz. Sus leyes 29. Reflexión de la luz. Sus Leyes 30. Refracción de la luz 31. Dispersión de la luz 32. Linterna de proyección 33. Dilatación de los sólidos, líquidos y gases por el calor 34. Dilatación lineal y cúbica 35. Diferencia entre temperatura y cantidad de calor 36. Propagación del calor 37. Vaporización

FUENTE: ASEP, Sección: Dirección de Educación Secundaria, Serie: Escuelas Secundarias Federales, Escuela Secundaria núm. 6, caja 1, exp. 1, 1928-1934, s/ff.

TERCERA PARTE
LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA

EL ARTE DE ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR
EN MÉXICO DURANTE EL SIGLO XIX

*María de los Ángeles Rodríguez Álvarez**

*Pedro se desvelaba, con los ojos fijos en la
cartilla de San Miguel, contemplando aquellos
signos que lentamente penetraban en su entendimiento.
¡Qué orgullo, al día siguiente, presentarse ante los
demás con la lección sabida!
¡Qué emoción descubrir los nombres de los objetos
y pronunciarlos y escribirlos y apoderarse así del mundo!
¡Qué asombro cuando escuchó, por vez primera, hablar el papel!*

Rosario Castellanos

Una de las primeras habilidades del conocimiento que se desarrollaron en las civilizaciones antiguas fue la de aprender a leer y a escribir. Nació de la necesidad de dejar testimonios sobre las actividades de estas primeras sociedades, a través de la comunicación gráfica. En el desarrollo evolutivo de la humanidad se percibe, desde las primeras imágenes de las cavernas prehistóricas, esta necesidad de comunicación, que a lo largo de los siglos llegó a sintetizarse en un código denominado alfabeto, el cual representaría contenidos de lenguaje escrito.

Gracias al alfabeto se logró establecer una representación de los sonidos básicos, las letras, que permitieron la escritura gráfica del lenguaje, al menos en las sociedades occidentales, y de ahí su derivación hacia nuestro país; uno de sus mayores logros fue la reducción de símbolos de 30 a 20 signos.¹ El alfabeto permitió qui-

* Universidad de Colima.

¹ Hasta antes de la aparición del alfabeto fenicio, la escritura era ideográfica o jeroglífica, esto es, las ideas o palabras se representaban con una gran cantidad de signos, tres mil o más, como la escritura egipcia o sumeria; es pertinente recordar que la escritura china aún funciona de esta manera.

tar el control de la escritura al grupo selecto de los escribas, y facilitó el desarrollo de la comunicación escrita, con nuevas formas de acercamiento a los textos, asimismo, contribuyó a incentivar la alfabetización (Viñao, 1999:289).

La práctica de la escritura ha sido una constante en las sociedades civilizadas, por ello el arranque de la historia coincide con el desarrollo de la escritura. En las denominadas sociedades “modernas” esta situación se incrementa, pues aprender a leer y a escribir es parte esencial de una sociedad capitalista conquistadora, como práctica iniciática fundamental (Certeau, 2000:149).

El poder de la escritura se convierte, así, en la línea de definición entre los grupos humanos, como parte de una jerarquización social; “Funciona la escritura como la ley de una educación organizada por la clase dominante que puede hacer del lenguaje (retórico o matemático) su herramienta de producción” (Certeau, 2002: 152). En este campo, la escuela se instala como el intermediario que une frágilmente estas dos capacidades, leer y escribir, separadas en su aprendizaje hasta el siglo XIX.

Antonio Viñao explica cómo otro invento vino a revolucionar estas prácticas: la imprenta, que permitió la producción masiva de libros y con ello la posibilidad de su obtención por muchos más sujetos, lo que lentamente llevó a otro proceso: la lectura individual. Ya no será tan necesaria la memorización exhaustiva, “con ello se abre un proceso lento de incorporación a la cultura escrita, que dura al menos tres siglos (del XVI al XX) con ritmos diferentes según la clase, religión o sexo” (Viñao, 1999:34). Acertadamente, Viñao señala que las dos víctimas de este proceso fueron el anciano y el cura, porque del primero ya no se requería su memoria, y del segundo el secreto de su prestigio, la unión de lo escrito con lo oral. Entonces, el papel protagónico en las sociedades dejó de ser el rito y la tradición oral, para ser sustituido por la escritura (1999: 34-35).

Ahora el problema radica en que ya no es tan necesario hacer la historia de la alfabetización de los pueblos, sino de los procesos de comunicación del lenguaje y, aún más allá, a la comprensión de la mente humana como un producto sociohistórico, por eso Viñao recalca que hay que unir de nuevo la oralidad con la escritura (Viñao, 1999:93, 130, 238).²

² De hecho, el autor sugiere nuevas problemáticas con conceptos distintos, como los de nealfabetismo, analfabetismo secundario y semialfabetización; esta última se obtiene cuando se enseñan por separado la lectura y la escritura, y sólo se logra la primera.

El proceso de alfabetización cubre una larga trayectoria de la historia occidental; sin embargo, este artículo se centra en un periodo de la historia mexicana, que va de la consumación de la independencia al inicio de la Revolución mexicana. Durante este lapso se realizaron una serie de esfuerzos, búsquedas y cambios que lograron romper con la tradición de siglos de enseñanza rutinaria, memorística y opresiva; “la letra con sangre entra” fue la divisa a la que se enfrentaron los autores de los nuevos métodos, quienes buscaron hacer su conocimiento más efectivo y placentero.

El uso del alfabeto y su escritura no fue más el privilegio de unos cuantos, sino una necesidad de progreso que debía de llegar a todos como parte de la política liberal, que no se consolidaría hasta la posrevolución, cuando finalmente se hizo extensivo su uso a todos los mexicanos; pero esa parte es otra historia.

EN LA BÚSQUEDA DE MEJORES MÉTODOS

A la fecha existen una serie de estudios sobre esta problemática,³ aunque la mayoría de los realizados son sobre la historia del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y, principalmente, se refieren a la problemática del método, sin plantear objetivos

³ Uno de los primeros libros que habla sobre el tema y hace un estudio histórico de la enseñanza de la lectoescritura es el texto de Antonio Barbosa Heldt, *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*, donde se presenta un panorama de los distintos métodos usados para la enseñanza de la lectoescritura; con similares características está el texto de Fernando Juárez Hernández, *De escribir, leer y esas rarezas*, aunque en este caso hace un estudio más profundo y comparativo de los métodos seguidos durante el siglo XIX, con una interpretación epistemológica de cada uno de ellos.

En el ámbito de la lectura existen dos obras básicas de consulta: la primera es la *Historia de la lectura en México*, editada por El Colegio de México, fruto del seminario de Historia de la Educación, que dirigía Josefina Zoraida Vázquez, editado en 1999 y que reúne los trabajos de destacadas historiadoras del ramo; en este caso son fundamentales los estudios de Dorothy Tanck de Estrada, “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”; “Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876,” de María Teresa Bermúdez, y el de Milada Bazant, “Lecturas del porfiriato”.

El segundo libro, *Lecturas y lectores en la historia de México*, coordinado por Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez, llena un enorme hueco que se tenía en México sobre la historia de la cultura escrita. Son primordiales para el tema el estudio de Carmen Castañeda, “Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos XVIII y XIX: cartillas, silabarios, catones y catecismos”, “El libro de lectura núm. 1 de Luis

más allá, es decir, sin constatar que el hecho de aprender a leer y a escribir realmente se convirtiera en una práctica de vida que mejorara la calidad de existencia de quienes la adquirían; por lo tanto, aún falta hacer la historia social de la escritura (Viñao, 1999: 271).⁴

Leticia Moreno afirma que las disciplinas escolares para las que se han realizado más propuestas metodológicas son la lectoescritura, la aritmética y la geometría (2005:121); por esta misma razón existen numerosos textos escritos para ambas disciplinas, por lo que en este estudio nos centraremos en los libros más difundidos, tanto por su uso como por su impacto en la comunidad educativa mexicana durante el siglo XIX hasta el estallido revolucionario.

El sistema de enseñanza de la escritura en el mundo occidental tuvo, normalmente, tres momentos muy claros: primero el deletreo

Felipe Mantilla 1892”, de Irma Leticia Moreno, y “Los niños lectores de El Mosaico en el último tercio del siglo XIX”, de Federico Lazarín.

⁴ Por cierto, recientemente apareció en Colombia un estudio que se inclina hacia este ámbito, el libro es de Cecilia Rincón Berdugo y se intitula *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia, 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica* (Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colciencias/Cooperativa Editorial Magisterio, 2003). Según Gabriela Ossenbach, el libro “estudia las cartillas para la enseñanza de la lectura y la escritura en tres fases importantes del desarrollo del sistema escolar colombiano”. Para cada una de las etapas, la autora analiza estos textos escolares desde dos puntos de vista: por una parte, se refiere a los métodos, representaciones e imágenes contenidas en los textos, y por otra, analiza las cartillas como “herramientas de mediación social y cultural”. En el periodo de 1870 a 1886, etapa que se caracteriza por el predominio del llamado “liberalismo radical”, las cartillas responden al método pestalozziano y su finalidad es la de inculcar el amor a la civilización, el progreso y el desarrollo científico. En la segunda etapa, de 1886 a 1930, que comprende la regeneración y la hegemonía conservadora, se continúa utilizando el método pestalozziano “reformado”, en el que se insiste en el uso de las lecciones “objetivas” y se refuerza la posición del maestro como formador de individuos necesarios para la sociedad. De acuerdo con la mentalidad conservadora de la época, en las cartillas de este periodo se insiste en la transmisión de valores religiosos y morales. Finalmente, para el periodo 1930-1936, que se corresponde con el ascenso de los liberales al poder, las cartillas responden a los métodos de la escuela activa, introducidos en Colombia a partir de 1914 y las cartillas hablan especialmente de temas colombianos y de la vida práctica, desplazándose el bagaje ideológico y religioso del periodo anterior. La autora concluye que a lo largo de todo el periodo 1870-1936 se produce una continuidad en cuanto a los métodos de enseñanza, que parten del principio de intuición pestalozziano, mientras que las discontinuidades se producen en el discurso pedagógico vinculado a cada uno de los diferentes proyectos políticos que se suceden a lo largo del periodo.

(que predominó hasta el siglo XVIII),⁵ después el silabeo (XIX y XX), y el tercero fue el fonetismo (segunda mitad del siglo XIX y siglo XX). Como sus nombres lo indican, el primero parte de la letra por su nombre, la “p” es “pe”, la “x” es “equis” y así todo el alfabeto; el segundo del fonema (sílabo) y el tercero del sonido de la letra, sin enseñarse ya el nombre, la “p” es simplemente el sonido de la “ph”. Para los dos primeros se utilizaron casi siempre tres instrumentos de enseñanza cuyo nombre comienza con la letra “c”: cartillas, cationes⁶ y catecismos.

⁵ Aunque hubo autores en épocas anteriores que intentaron cambiar el sistema; por ejemplo, Francisco Larroyo comenta que en el siglo XVI: “Autores importantes de libros de texto fueron en esta época M. Neander y V. Ichelsamer. Este último propuso, además, la sustitución del procedimiento del deletreo en la enseñanza de la lectura por el método fonético”, en *Historia general de la pedagogía* (1970:327).

⁶ Se pierde en el tiempo su utilización como libro para el aprendizaje de la lectura en casi toda la Europa occidental y siempre aparece asociada a la historia lejana del aprendizaje de la lectoescritura. Su origen data de la obra del moralista y gramático latino del siglo III, Dionisio Catón, autor de una recopilación de sentencias morales con 174 máximas en verso, precedidas por 56 preceptos en prosa. “De todos los libros de moral que se emplearon en la Edad Media para la educación de la juventud y la ejercitación en la lectura, ninguno adquirió tanta fama como éste, hasta el punto de que, por extensión o sinécdoque (nombrar la obra por su autor) se acabó llamando “catón” a todo libro con el que se aprendía a leer. Curiosamente, mucho antes (siglos III-II a.C.), Catón el Censor compuso y escribió “en gruesos caracteres” —con el objeto de hacerla más clara para la lectura— una “historia de Roma”, para que cuando su hijo aprendiera las primeras nociones de la lectura y la escritura pudiera aprovechar la experiencia del pasado. De ahí que, en ocasiones, se denomine como “Catón censorino” a los libros para la enseñanza de la lectura.

Fue, sin duda, el catón el libro escolar más antiguo para la lectura “de corrido” —y a la vez moralizadora— y el de mayor difusión en los países de la Europa occidental. Sus primeras versiones son incunables; algunas de ellas anteriores a la Biblia de 1455. La más antigua edición europea en castellano data de 1494 (Zaragoza, Pablo Hurus) e incluía un catecismo y un tratado de urbanidad. Bastante difusión alcanzó el libro —escrito a imitación de la obra del autor latino— *Castigos y exemplos de Catón* (Medina del Campo, 1543) al que pertenece esta estrofa:

Hijo, a tu maestro mucho lo debes temer,
vergüenza y mesura en ti debes aver,
con tu buena campaña no debes contender,
mas de buenas costumbres los debes guarnecer.

En Hispanoamérica tuvo mucha difusión, en especial el denominado catón cristiano; en <<http://www.teacuerdas.com/nostalgalgia-escuela-canton.htm>> consultado el 1 de octubre de 2005.

Las cartillas se usaron tanto para el deletreo como para el silabeo. Carmen Castañeda explica que el nombre de “cartilla” se refiere más al formato que al contenido, ya que se deriva del latín *chartula*, que significa: “cuaderno pequeño impreso, donde están las letras del alfabeto y los primeros rudimentos para aprender a leer, con tan sólo de ocho a diez y seis páginas como promedio” (Castañeda, 2004:58).

Durante el siglo XIX se opera un gran cambio en muchos aspectos de la educación, uno de ellos es la aparición de los manuales de enseñanza, conocidos en nuestro país como libros de texto. De esta forma, los libros o manuales se convierten en fuentes primarias riquísimas para la interpretación y el conocimiento de las prácticas escolares concretas de las sociedades que los generaron, y de los postulados socioeducativos que se propusieron en las distintas comunidades escolares.

Otro aspecto de igual significado fue la apertura del país a nuevas influencias pedagógicas por medio de la prensa pedagógica y la presencia de educadores extranjeros, que infiltraron nuevas ideas y prácticas escolares. Esto propició la búsqueda de nuevos métodos que permitieran el aprendizaje de la lectoescritura de manera más rápida y eficiente.

Las pugnas y los debates que registran los distintos autores de sistemas durante el siglo XIX en México, se centraron en los siguientes tres temas:

1. Simultaneidad o sucesividad en la enseñanza de la lectura y la escritura. Hasta el siglo XIX había prevalecido la enseñanza sucesiva, que normalmente iniciaba con la lectura, pero a partir de este periodo el planteamiento general fue la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, de donde viene la moderna definición de lectoescritura;⁷ en el ánimo de la mayoría de los autores predominó esta postura, por lo que difícilmente se encuentran ya en este siglo los casos de autores o sistemas que propongan la enseñanza sucesiva.
2. Deletreo, silabeo o fonetismo, ya descritos líneas arriba; el fonetismo fue el elemento renovador en su enseñanza durante este periodo, mismo que predomina al final y perdura en la actualidad.
3. Marcha sintético-analítica, o al revés, analítico-sintética, lo que significa, en el primer caso, iniciar por la enseñanza de la le-

⁷ Si bien Juan Amos Comenio en su obra *Didáctica Magna* ya lo había propuesto varios siglos antes. Comenio, *Didáctica Magna*, p. 105.

tra para llegar a la palabra, o al contrario iniciar por la utilización de la palabra para llegar al conocimiento de la letra. Lo que a su vez llevó a la discusión de si el método debiera ser intuitivo o deductivo, o bien la combinación de ambos.

Otra influencia importante que se operó en la enseñanza en general a partir del último cuarto del siglo XIX, fue la llamada “enseñanza objetiva”, conocida en algunos países como “lecciones de cosas”, método que también influyó en la enseñanza de la lectoescritura con la aparición de algunos manuales que desarrollan esta corriente, como más adelante se analizará.

Los distintos autores y sistemas que se manejan en este estudio realizan sus planteamientos partiendo de estos esquemas. Los instrumentos que se presentan para la enseñanza irán desde el uso de cartillas, mismas que por su uso práctico se utilizarán hasta el siglo XX; recuérdese la famosa cartilla de las campañas alfabetizadas; en cambio, silabarios, catones y catecismos casi desaparecen con las nuevas propuestas, aunque su uso continuó durante el periodo; por ejemplo, Elsie Rockwell comenta cómo uno de los libros más utilizados durante este siglo fue el *Silabario de San Miguel* (Rockwell, 2004:334), pero también se experimentan nuevos métodos que se imprimen en novedosos libros de texto con múltiples imágenes, algunos de ellos muy coloridos, con sus respectivas guías para el maestro.

SOBRE CIERTOS MÉTODOS Y SUS AUTORES

Como antecedente podemos mencionar los libros que Lucía Martínez Moctezuma enumera como los más utilizados en la enseñanza de la lectoescritura en México, del siglo XVI al XIX, registrando los siguientes: preferentemente el *Catecismo* del padre Ripalda, el *Compendio* de José Pintón, los *Misterios de fe* del padre Torrejoncillo y otros autores de las escuelas lancasterianas, como Juan de Escoiquis, el abad Claude Fleury, Samaniego e Iriarte (Martínez Moctezuma, 2004:117), si bien se conoce la existencia de algunos otros, como el famoso silabario del español Torcuato Torio de la Riva (Juárez, 2002:16), todos ellos con el método de silabeo.

Durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, de acuerdo con las fuentes consultadas, el orden en que se dieron los libros más utilizados en México fueron:⁸

⁸ El título de algunos de los libros se modificó tanto en sus diferentes ediciones, que hemos preferido denominarlos como la costumbre los identifica.

El silabario de San Miguel.
 La cartilla Lancasteriana.
 El libro de Claudio Matte.⁹
 El de palabras normales de Rébsamen.
 El método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero.

A continuación incluimos un breve resumen de los principales autores y métodos que renovaron las tradicionales prácticas del deletreo y el silabario, así como el lugar donde se encuentran algunos de éstos.

*Textos de los frailes Matías de Córdoba
 y Víctor María Flores*

Uno de los primeros libros que se registran para la historia del México independiente fue el *Nuevo método de enseñanza primaria*, de fray Matías de Córdoba de Chiapas, publicado en 1825. Éste plan-

⁹ “Claudio Matte, personaje relevante en la historia de la educación chilena, muchas generaciones de chilenos (y ahora lo sabemos, también de mexicanos) aprendieron a leer con su famoso silabario (conocido popularmente como *El Ojo*). Fue uno de los principales impulsores chilenos de la educación de la última parte del siglo XIX y primera del XX. Era un millonario filántropo que decía, “todos los hombres tienen su hobby; a unos les gustan los caballos, otros coleccionan estampillas. Pues a mí me atraía la educación del pueblo”. Fue uno de los difusores de la enseñanza alemana en Chile, así como también de los trabajos manuales bajo la influencia de la pedagogía sueca. Información proporcionada por Pablo del Toro, de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Este personaje nació en Santiago de Chile en 1852, viajó y estudió en Alemania, Suiza, Francia e Inglaterra, publicó el libro *Nuevo método para la enseñanza simultánea de lectura y escritura*, conocido con el título de *Silabario Matte*. De éste se hicieron numerosas ediciones por más de 60 años. El libro tuvo muchas reimpressiones.

El texto de Claudio Matte que revisé en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México es una edición de la Casa Bouret de 1911, cuyo título es *Nuevo método fonético analítico sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura compuesto para las escuelas primarias*, más tarde el propio Pablo del Toro me obsequió un ejemplar de edición 2001, actualizada por la Comisión Pedagógica de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago, en donde se señala que ha sido declarado como material didáctico auxiliar en la asignatura de castellano del primer año básico de la educación chilena, que como su nombre lo indica fue actualizada, aunque se conservó el sentido pedagógico del autor; esta moderna versión tiene muchos ejercicios de escritura e imágenes muy coloridas y atractivas al gusto del niño. Además se introducen novedades que el original no tenía, como el uso de las mayúsculas y las combinaciones de consonantes y al final del texto se agregan cuentos y poesías como materiales de lectura.

tea una nueva didáctica de la lectura y de la escritura, donde “por vez primera en México, se emplean los principios del procedimiento fonético”, lo que llevó a Gregorio Torres Quintero a bautizar a Chiapas como la “cuna del fonetismo” (Torres Quintero, 1909:51).

Pocos años después, en 1840, otro fraile, Víctor María Flores, redactó el libro *Método doméstico y experimentado para enseñar a leer y escribir en 62 lecciones*; ambos, el de Matías de Córdova y el de Víctor María Flores, fueron conocidos y utilizados por los maestros de México a mediados del siglo XIX, pero como lo plantea Francisco Larroyo, desafortunadamente no pudieron vencer la rutina del deletreo y silabeo.

Estos métodos consideraban absurdo el aprendizaje inmediato de todo el abecedario y vislumbraron el procedimiento de las palabras normales,¹⁰ además fundamentaron la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura (Larroyo, 1986:239-240). Flores seguía la tradición comeniana: “Los ejercicios de lectura y escritura deben ir unidos, con lo que se consigue un notable ahorro de tiempo”, insistía en que “no deben enseñarse y aprenderse las palabras sin las cosas” (Comenio, 2005:105). Se iniciaba así el realismo pedagógico, es decir, la doctrina que postula mostrar al niño las cosas antes que las palabras o, al menos simultáneamente.

Libros en Jalisco

María Guadalupe García Alcaraz dice que el primer libro de texto para la enseñanza de la lectoescritura fue la cartilla de Manuel López Cotilla. Ella misma comenta que la enseñanza de la lectura se hacía mediante cartillas y la escritura se hacía por copia y calca de letras en pizarras o vidrios y mediante ejercicios de caligrafía. Para 1867 encontró que el profesor Juan Aragón seguía la doctrina del famoso calígrafo Julio Meyer, con algunas adaptaciones, y Juan Santos Ortega utilizaba un texto preparado por él, con base en la petrografía y la vitrografía (García Alcaraz, 2005).

Método de Antonio P. Castilla

Alrededor de 1870, el maestro Antonio P. Castilla publicó su *Método racional de lectura*, consistente en un silabario integrado por una

¹⁰ El método denominado como “palabras normales” fue introducido en Alemania por Juan Bautista Graser, más tarde perfeccionado por Adolfo Klauwell e introducido en América por Claudio Matte en Chile y por José Manuel Guillé en México.

serie de carteles para colgar; su método constaba de cinco partes: 1) oral, 2) repetición y analítico, 3) imitación o copia de los signos, 4) reminiscencia y 5) acción o movimiento (Bermúdez, 1999:132). Es un método simultáneo en la enseñanza de la lectoescritura, con un nuevo tipo de letra más sencilla; para el aprendizaje de ésta elaboró, *Modelo y falsilla del copiadador popular núm. 1*, donde desarrolló el ejercicio de imitación en la escritura anglomexicana, con ejercicios para las letras, primero en minúsculas y luego en mayúsculas, después incluye textos combinados en letra grande y luego en letra muy pequeña; es apenas un reducido folleto de unas cuantas páginas.¹¹

El mosaico literario

Entre los libros de lectura producidos para la enseñanza durante el siglo XIX hay uno con características especiales, el cual ha merecido un artículo de Federico Lazarín; se trata de *El mosaico literario epistolar para ejercitarse los niños en la lectura de manuscritos*, editado en 162 páginas con distintos manuscritos de la época. Lazarín dice que probablemente primero se editó en España, en 1866, y que pasó a México alrededor de 1876. Es aquí donde se le agregaron documentos en las distintas secciones: cartas de personalidades mexicanas en la epistolar; textos en la literaria, instrumentos de carácter mercantil y una descripción geográfica-económica de la República mexicana (Lazarín, 2004:236).

Propuesta de José Manuel Guillé¹²

El último cuarto del siglo XIX se caracterizó por el surgimiento de varios métodos que se convirtieron en instrumentos para impulsar el cambio en la enseñanza elemental, ya que sus principios, estrategias, reglas y consejos se habrían de analizar no sólo por los maestros de escuela, sino por los políticos y expertos educadores de la

¹¹ *Modelo y falsilla del copiadador popular núm. 1* fue consultado en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México, clasificación RSM 372.634044CAS.m.

¹² Para la redacción de este apartado se tomaron notas y referencias del artículo de María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y Sara Griselda Martínez Covarrubias, "En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, julio-septiembre de 2005, pp. 931-950.

época en los célebres congresos y reuniones convocadas para definir el rumbo de la educación nacional.¹³

En 1874, el profesor José Manuel Guillé publicó un método que parece no llegó a tener demasiada difusión, tal vez por la muerte prematura de su autor y porque nunca apareció el texto de los alumnos, sólo la guía. No obstante, marca para nuestro país un cambio notable, pues el método propone, por primera vez, la marcha analítica-sintética y está fundamentado en los planteamientos de la enseñanza objetiva; el texto se titula *La enseñanza elemental, guía teórica práctica para la Instrucción Primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética*.

A pesar de su corta extensión, el método del profesor Guillé es rico en elementos didácticos, más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura, puesto que abarca también cálculo, dibujo, canto, recitación, elementos de moral; todo ello mediante el ejercicio de la vista, el oído, la atención, la memoria, el lenguaje, la pronunciación, la inteligencia y las “facultades del espíritu”.

En este contexto, los aspectos más importantes de la obra de Guillé son:

1. Los ejercicios intuitivos para conocer los objetos, a partir de la observación del objeto natural (cuerpos celestes, animales, plantas, partes del cuerpo, etc.), de modelos o de dibujos, analizándolos y describiéndolos, como cimiento de la instrucción.
2. El aprendizaje de palabras completas,¹⁴ que cien años más tarde se habría de convertir en un principio básico de los métodos globales, según el cual una vez analizado el objeto (de ahí el nombre de método objetivo), se pasa a escribir la palabra completa que lo representa. Por cierto que en este punto el autor ya se defendía de una objeción: el procedimiento era lento, pero el avance era progresivo. Lo pausado del proceso pudo haber contribuido al poco éxito y difusión que el método tuvo, pues contrasta fuertemente con métodos surgidos algunos años después, especialmente los de Enrique C. Réb-

¹³ Jornada Pedagógica en el Liceo Hidalgo en 1873, Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, Academias de Profesores, véase Larroyo (1986:290-307).

¹⁴ Las que en el método de Rébsamen se denominan como “palabras normales”.

samen, primero, y Gregorio Torres Quintero después,¹⁵ los que resultaron mucho más rápidos, cualidad muy práctica en una época en la que la asistencia del alumnado a las escuelas por periodos muy prolongados no era frecuente. Las condiciones del país no parecían apropiadas para métodos dilatados. Es curioso que en los años setenta, pero del siglo XX, cuando la Secretaría de Educación Pública impulsó fuertemente la adopción del método global de análisis estructural, recibiera la misma crítica y se presentara cierto rechazo a destinar al aprendizaje de la lectoescritura los mismos dos años que Guillé había propuesto antes. Esta vez, obviamente las condiciones fueron más propicias y los métodos globales o las combinaciones de algunos de sus principios prevalecieron.

3. El método, como ya se dijo, es de procedimiento analítico-sintético, es decir, parte del análisis de la palabra a la letra para después hacer el ejercicio de síntesis y volver a reunir la letra; es simultáneo en la enseñanza de la lectura y la escritura, con el uso de frases tanto impresas como de producciones infantiles, en las que cada palabra se analiza para ir progresivamente introduciendo variaciones y ampliando el número de palabras conocidas.
4. Utilizó el aprendizaje de los nombres de las letras asociados a los sonidos, por ejemplo: para la “S”, “la silbadora”; para la “R”, “la matraca” (Guillé, 1877:27). Esto constituye un antecedente de la onomatopeya¹⁶ que Guillé retoma de Adolfo Klauwell,¹⁷ y que habría de tener luego una amplísima difusión en el método de Gregorio Torres Quintero.

¹⁵ Sobre estos dos métodos se hace una descripción completa más adelante.

¹⁶ La onomatopeya es el uso de ruidos o voces de la vida natural, que se asocian al sonido de cada una de las letras onomatopeyas, con lo cual se consigue fácilmente en la mente del niño la comprensión perfecta y constante, es decir, la asociación de sonidos para la formación de las letras que las representan, por lo que el método es esencialmente recreativo.

¹⁷ Adolfo Klauwell nació en 1818 en Langensalza. Fue maestro de primaria desde 1854 y trabajó en muchas escuelas en Sajonia. Enseñó canto y piano, escribió y compuso canciones para niños. Es autor de los libros *El primer año de escuela*, tercera edición, en 1872; *El primer libro de la escuela*, novena edición, en Leipzig, 1874; *El segundo libro de la escuela*, séptima edición, en Leipzig, 1870. También escribió: *Liebeslust y Taschenchoral Buch* (fuente: Sächsisches Schriftsteller-Lexikon, edición de Wilhelm Haahn, 1875), información proporcionada por el doctor Christoph Wulf de la Universidad de Berlín.

5. La simultaneidad del método también estaba en la conjunción de la letra llamada manuscrita y los caracteres impresos. Con la ayuda del alfabetícón,¹⁸ los tipos impresos se comparaban con los escritos y se iban armando las palabras que el alumnado copiaba para adquirir el manejo de ambas tipografías.
6. Se aseguraba la comprensión de la lectura, ya que el método prevé que el alumno vaya leyendo preferentemente de forma individual, aunque los libros por lo general no eran de su propiedad sino de la escuela, y al final se le formulaban preguntas para constatar que efectivamente había entendido lo leído.
7. El autor también propuso la enseñanza del canto, a través de varias estrategias que combinan melodías populares con versos morales en tres fases: aprendizaje de la letra, la melodía con acompañamiento musical y, finalmente, el canto sin acompañamiento; considera que ésta es una actividad para descansar de otras más pesadas.
8. La parte final la dedica al aprendizaje del cálculo (como en las cartillas), donde usa también la enseñanza objetiva: primero el objeto u objetos (según el número por aprender), luego el nombre y por último la cifra, multiplicándose las combinaciones y comparaciones para ir ejercitando la capacidad de calcular, que siempre desemboca en la escritura de las operaciones básicas y su solución.
9. El desarrollo del discurso en los niños fue otra de las preocupaciones de este pedagogo. Tal vez impactado por la notable impericia para expresarse por parte de niños y jóvenes, insistió en el uso del método catequístico riguroso, donde la pregunta forma parte de la respuesta, de modo que el alumno aprendía a construir frases bien ordenadas, precisas, efectivas, claras, bien acentuadas e impecablemente pronunciadas.

Más que generar nuevos planteamientos a las metodologías ya conocidas en el extranjero, el mérito de Guillé fue haber amalgamado elementos dispersos procedentes de diversas tradiciones pedagó-

¹⁸ Instrumento de distintas formas, que en lo general consistía en un abecedario con letras sueltas de gran tamaño para que los niños organizaran palabras en una especie de bastidor. Para el uso de varios materiales didácticos respecto a la enseñanza de la lectoescritura se recomienda consultar la obra de Josefina Granja Castro, *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX, imaginarios y saberes populares* (Barcelona-México, Pomares, 2004).

gicas, adaptándolos a la realidad mexicana, y no únicamente en términos del uso de objetos o situaciones como punto de partida para su trabajo en el aula, sino que consideró, sin duda por su experiencia como preceptor, las precarias condiciones en que las escuelas de su época funcionaban, en especial en el entonces mayoritario medio rural. Así se desprende de sus consideraciones para el maestro que ejerce en este ámbito: compensar las carencias familiares de formación y conocimiento; adecuar la instrucción a los recursos disponibles en el medio; ser persistente en la exigencia de las tareas; promover el aseo insistentemente, entre otros (Guillé, 1877:56-58).

ESCRIBE Y LEE, DE ENRIQUE LAUBSCHER

Unos años más tarde, Enrique Laubscher publicó el libro *Escribe y lee* (1884), que propone también la marcha analítica-sintética. Sobre este texto, Leticia Moreno comenta que a Carlos A. Carrillo le parecía incompleto el trabajo y que no tenía comparación con el trabajo del señor Guillé (Moreno, 2005:66). La propuesta metodológica de Laubscher fue también fonética, igual que la mayoría de los métodos que aparecen durante este periodo, lo que después generaría un terrible debate entre seguir la marcha sintética-analítica o la marcha analítica-sintética, donde los sistemas de Gregorio Torres Quintero y Enrique Rébsamen fueron los protagonistas.

Sobre el libro de Carlos A. Carrillo

Le sigue en el tiempo precisamente el texto de Carlos A. Carrillo, con un método simultáneo para enseñar a leer y a escribir editado en 1889; asimismo, se inclinó por la marcha analítica-sintética, esta vez a partir del uso de frases normales. “El punto de partida de su propuesta metodológica fueron los ejercicios de ‘descripción de láminas’ que llevarían, según el autor, de manera inductiva al conocimiento del lenguaje” (Moreno, 2005:122). Por cierto, la revista *La Enseñanza Objetiva*, anuncia el libro con este comentario

Viene [...] a llenar un gran vacío, pues exceptuando la Cartilla del malogrado señor Guillé, nada hay adaptado a nuestro modo de ser y planes de estudios, que se pueda dirigir a un profesor en tal enseñanza. La impresión de la obra es espléndida, y cuesta sólo 15 centavos.¹⁹

¹⁹ Biblioteca Nacional de México, Fondo Reservado, revista *La Enseñanza Objetiva*, núm. 9, tomo 15, 4 de marzo de 1893, p. 33. Por cierto, nótese

El Mantilla

Entre los libros de lectura más utilizados a finales del siglo XIX y principios del XX en México, está el del cubano Luis Felipe Mantilla, que se conoce sólo como el “libro de Mantilla”, mismo que tenía varios niveles en la enseñanza de la lectura y la escritura: el primero para introducir a los niños y el segundo y tercero para los grados superiores, donde los niños ya sabían leer y escribir, por eso en este caso sólo comentaremos el primero.

El texto tuvo enorme difusión en nuestro país, desde la segunda mitad del siglo XIX;²⁰ sobre esta obra hay un artículo muy completo de Irma Leticia Moreno, que relata desde la historia de su edición hasta su descripción y uso; ella localizó un ejemplar en el Archivo Histórico del Estado de México, en el Fondo Educación, editado por la Librería de la Viuda de Bouret en 1892.²¹

Este texto sigue el método de aprendizaje de las palabras normales con una marcha analítica, enseña también las letras mayúsculas, minúsculas, impresas y manuscritas, y continúa con las sílabas, a las que separa en cada palabra; está ilustrado con 147 grabados y cuatro cromos a color, los cuales, como dice Irma Leticia Moreno, ayudaban a hacer el texto más atractivo, pero también tenían una labor educativa y formativa, cuando el uso de láminas se consideraba un procedimiento muy moderno en el discurso pedagógico (Moreno, 2004:105-114).

EL LIBRO DE ENRIQUE C. RÉBSAMEN

El método de Rébsamen apareció publicado un año antes de cerrar el siglo, en 1899; su autor pudo apreciar muy poco su éxito editorial, pues falleció sólo unos años después, el 8 de abril de 1904. Este método, junto con el onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero (publicado este último año), compitieron durante gran parte del siglo XX en popularidad y uso, llegándose a afirmar que la mi-

que erróneamente denomina como cartilla el texto de José Manuel Guillé, cuando para nada tiene este formato; tal vez era más la costumbre de denominar así a los libros para aprender a leer y a escribir.

²⁰ En Colima he localizado múltiples referencias de su uso, cuando este estado se encontraba hasta cierto punto considerado apartado y alejado del centro del país, lo que confirma su enorme difusión.

²¹ La última reedición localizada es de 1970, por la editorial México Latino Americana, en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México.

tad de los mexicanos aprendieron a leer y a escribir con cada uno de ellos (para visualizar el amplio uso que tuvieron estos dos métodos se recomienda ver el cuadro del anexo 1).

Cuando Rébsamen muere fungía como presidente del consejo encargado de estudiar y dictaminar los textos escolares y programas de estudio, y lo sucedió en el cargo el mismo Torres Quintero. El libro de Rébsamen fue desplazado entonces por la comisión, situación que produjo un terrible debate a través de la prensa pedagógica de la época, entre el grupo de ex alumnos de Rébsamen —encabezado por Abraham Castellanos— y Torres Quintero.

El maestro Enrique C. Rébsamen, de origen suizo, asentado en México,²² influyó enormemente en el desarrollo educativo de su tiempo, sobre todo a través de su propia enseñanza en los distintos planteles educativos en donde practicó la docencia y por sus libros.

Rébsamen fue uno de los primeros pedagogos que utilizó en México el método de palabras normales para el aprendizaje de la lectoescritura, por influencia del alemán Carlos Vogel, quien iniciaba el aprendizaje con la enseñanza de 50 palabras que representaban ideas muy familiares al niño, de una o dos sílabas a lo máximo. También utilizó la enseñanza objetiva, ya que iniciaba con la muestra del objeto para después desarrollar una serie de juegos de lectura, que conducían a reconocer las palabras que se pretendían enseñar. Una vez bien aprendidas unas 20 o 25,²³ se descomponían en

²² Nació en Kreuzlingen, Suiza, el 8 de febrero de 1857, y murió en México en 1904. Estudió la carrera de maestro y se graduó en la Universidad de Zurich. Llegó a México en 1885, al estado de Veracruz, donde fundó la Escuela Modelo. Después fue el primer director de la Escuela Normal de Jalapa. En los congresos educativos participó como representante de Veracruz, ahí expuso sus ideas. En 1889 editó una revista titulada *México Intelectual*, que tuvo gran aceptación. En 1901 se le nombró director de Enseñanza Normal en el Distrito Federal. Fue autor de varias obras pedagógicas y textos, entre éstos el libro de lectura para primer año conocido como *Método Rébsamen*. Enrique C. Rébsamen publicó El método de Rébsamen con el título *Enseñanza de lectura por medio de la escritura con aplicación del fonetismo y la marcha analítico-sintética (palabras normales)*. (México, Patria). Además, publicó en 1899 *La enseñanza de la escritura y lectura. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas* (México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret). En esta última obra menciona que el método lo venía aplicando en Veracruz desde 1886. Y de su amplia difusión y éxito habla el hecho de que para 1944 ya se habían acumulado 76 ediciones del *Método*... con más de cuatro millones de ejemplares ("Rébsamen", en *Método Rébsamen de escritura y lectura* [México, Patria, 1944]).

²³ Unas de éstas eran: mamá, nene, luna, nido, tina, pato, gato, cama, loro, perro, soldado.... cada una con un elemento nuevo que se va sumando hasta alcanzar el total del alfabeto.

sus elementos fonéticos para pasar al ejercicio sintético de reunir nuevas palabras, elementos ya claros en el método de Guillé, por lo que podemos asegurar que en México el introductor del sistema fue Guillé y no Rébsamen, como aparece en muchos textos.

El método se fundamentaba en la marcha analítica-sintética y en el fonetismo, era simultáneo en la enseñanza de la lectoescritura, con cuatro etapas para su aprendizaje: la primera de ejercicios preparatorios para la habilidad psicomotriz; la segunda, la enseñanza de las vocales y la escritura-lectura de las letras minúsculas manuscritas de las palabras normales enseñadas; la tercera, la escritura-lectura de las letras mayúsculas manuscritas, y la cuarta con la lectura de la letra impresa (Barbosa, 1985:38-46).

El método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero

En opinión de Francisco Larroyo, el método de Gregorio Torres Quintero complementaba magníficamente el método de Rébsamen con un nuevo elemento fonético: la onomatopeya,²⁴ “que junto con el empleo de cuentos en la enseñanza de cada letra, hace el procedimiento atractivo y agradable para los niños”. Sin embargo, el método utilizado por Torres Quintero difería completamente en la marcha, porque era sintético-analítico, es decir, iniciaba con los sonidos de las letras para formar con ellas sílabas y luego palabras.

No obstante, estamos de acuerdo en que Gregorio Torres Quintero siempre buscó la amenidad y la participación en la educación de los niños, por eso al final de su vida trató de impulsar la escuela activa, pues decía que

En la obra de la educación nada debe ser único; ni el niño, ni el maestro, ni el libro. En ella todo se realiza por un conjunto de factores hábilmente combinados y son el niño activo, el maestro director y el libro de texto comprobador [...] (Larroyo, 1986:374-376).

²⁴ Como ya en otra nota se explicó, la onomatopeya se refiere al uso de ruidos o sonidos de la naturaleza que se asocian a cada una de las letras, con lo que se forma la onomatopeya. Manuel C. Serna dice que “Cuando el hombre primitivo [...] siente la necesidad de comunicarse con quienes lo rodean, nace la onomatopeya (de *onoma*, nombre, y *poyein*, hacer; “palabra que imita el sonido de las cosas que significa”), y, en ese gran momento histórico, el lenguaje hace su aparición para ampliar, ilimitadamente, el horizonte de aquella dignidad inicial del homínido”; véase la introducción de *Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*, de Antonio Barbosa Heldt (1985:10).

El famoso *método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero,²⁵ aparecido en 1904, será el último en analizarse en este trabajo. Su primer título fue *Escritura-lectura, método fácil y racional para enseñar a leer*, aunque a lo largo de la historia y de sus ediciones cambió de nombres o se ajustaba, por lo que será conocido simplemente, como *Método onomatopéyico*, de Torres Quintero.

El aspecto básico del método fue esencialmente su innovación en el uso de la onomatopeya y precisamente éste fue uno de los elementos más juzgados y criticados. Sin embargo, los resultados superaron en mucho los ataques, al grado que aún hoy muchos maestros siguen prefiriendo este método,²⁶ por la facilidad y rapidez con que aprenden los alumnos. Una prueba de ello es la gran cantidad de ediciones, reediciones y reimpressiones que se han hecho, y la vigencia que ha tenido el libro. Las fechas límites de edición son 1904-1992, casi noventa años, lo cual en sí ya es digno de recalcar, y dentro de estas cifras con 64 diferentes ediciones de éstas, de la *Guía...* con 17 publicadas entre 1906 y 1987 y del *Método...* con 48 ediciones, reediciones o reimpressiones detectadas hasta la fecha, con las fechas límite arriba indicadas —1904-1992— (véase cuadro del anexo).

¿A qué se debió el éxito del método? Parece que el uso de la onomatopeya fue su atributo más atractivo, el que le dio un carácter

²⁵ Gran pedagogo mexicano que traspasó las fronteras de nuestro país, gracias particularmente al método onomatopéyico. Nació en Colima en 1866. Fue estudiante de la primera generación de la Escuela Normal de Profesores de la ciudad de México, donde tuvo la oportunidad de introducirse en las nuevas corrientes pedagógicas, las que intentó aplicar en su estado y después como funcionario —por muchos años— de Instrucción Pública, en la Dirección de Enseñanza primaria. Tuvo una vida azarosa, pues le correspondió vivir los difíciles años de la revolución y la posrevolución; publicó una gran cantidad de libros y artículos, la mayoría dedicados a la educación del niño mexicano, entre los que sobresalen, además del *Método onomatopéyico*, los dedicados a la enseñanza de la historia de México. Murió en la ciudad de México en enero de 1934, sus cenizas descansan en la Rotonda de los Hombres Ilustres. La autora de este artículo coordinó la elaboración del CD ROM *Qui qui ri qui, no quiero flojos aquí*, con 14 de sus obras digitalizadas, cada una con un comentario especializado realizado por historiadores de Colima y un estudio biográfico de su autoría, disco editado por la Universidad de Colima en 2004; contiene, entre otros, las obras correspondientes al método y su guía.

²⁶ En el trabajo de tesis de maestría de Karla Victoria Velázquez Rodríguez, “La enseñanza de la lecto-escritura en primer grado. Un análisis en escuelas urbanas de Colima y Villa de Álvarez” (Colima, Universidad de Colima, 2006), se verificó que ciertamente en Colima aún lo utilizan los maestros.

novedoso, práctico y fácil a una tarea que por siglos había sido tediosa, aburrida y muy rígida. La onomatopeya permitía al infante entrar en el mundo de las letras por medio del cuento y la visualización de sonidos propios de su ambiente, que tenían un significado; la conexión que se hacía entre éstos resultó muy significativa y por simple asociación de ideas, en corto tiempo, se aprendía a comprender lo escrito y a escribir lo deseado.

La diferencia más notable entre los dos sistemas predominantes, el de Rébsamen y el de Torres Quintero, fue que el primero era analítico-sintético, contrario al de Torres Quintero, que era sintético-analítico, sistema que se venía combatiendo y que se consideraba obsoleto en este momento. Ése fue el ataque más fuerte que se le hizo al método onomatopéyico. Por la misma razón se consideraba como más moderno el de Rébsamen; sin embargo, el gran éxito del método de Torres Quintero consistió precisamente en el uso sintético-analítico de la enseñanza, a partir de la onomatopeya.

Si bien la onomatopeya no es para nada un invento de Torres Quintero, pues existen otros autores tan importantes como Juan Amos Comenio que la plantearon siglos antes (XVI),²⁷ el mismo Torres Quintero menciona en la primera *Guía del método*, de 1906, que tomó la idea de este autor y de Augustin Grosselin, creador del método fonomímico para sordomudos, por eso usa la letra “o”, por ejemplo, como expresión de horror o de sorpresa.²⁸

El método fonomímico se venía utilizando mucho en el ambiente pedagógico mexicano en los últimos años, lo novedoso fue utilizarlo de acuerdo con la idiosincrasia y el carácter del mexicano, al insertar motivos cercanos a nuestra cultura y que le per-

²⁷ En su famosa obra el *Orbis Pictus*, claramente se muestran las onomatopeyas, algunas similares a las que usó Torres Quintero, como la i que corresponde al sonido de la ratita (Comenio, 1994:80).

²⁸ En un artículo de Torres Quintero aparecido en la revista *La Enseñanza Objetiva*, núm. 3, tomo V, p. 70, del 20 de enero de 1883, menciona que el método fonomímico de Mr. Grosselin era como el de los sordomudos y pone precisamente este ejemplo de la letra “o”.

Sobre el método de Grosselin, la maestra Carmen Armendáriz, en un artículo del *Boletín Pedagógico del Estado de México* recalca la importante aportación de Froebel, como inspirador de grandes pedagogos como Grosselin, quien inspirado y tomando bases en los saberes de Froebel, creó el método fonomímico, que consiste en acompañar la emisión de los sonidos de ciertos movimientos, ademanes y gesticulaciones que traigan a la memoria por una asociación de ideas, el sonido vocal o la articulación que éstos representan. El artículo se publicó en enero 12 de 1894, y se tituló “Breves reflexiones acerca del estudio y enseñanza de la lectura, según el procedimiento Fonomímico”.

mitieron al niño identificar con gusto esos aspectos de su vida cotidiana, como el uso del caballo y otros animales, objetos y cosas que estaban en su mundo y que Torres Quintero aprovechó muy bien para darle a la enseñanza de la lectoescritura un ambiente natural, festivo e imaginativo, partes esenciales del desarrollo de los infantes.

El método es *simultáneo*, se enseñan la lectura y la escritura al mismo tiempo; *fonético*, porque se enseña el alfabeto por medio de sus sonidos y no de sus nombres, en este caso *fonomímico* por el uso de la onomatopeya; es *sintético-analítico* porque parte de las letras, continúa con la sílaba y al final se sintetiza el proceso en la palabra completa y usa la escritura perpendicular; es decir, la manuscrita.

La mayor crítica que se le ha hecho al sistema a lo largo del tiempo es, precisamente, la acción de asociar ideas, que de acuerdo con los detractores del sistema impide realizar una correcta comprensión de la lectura. Pero esto no parece tan real, porque el problema de comprensión de la lectura se ha agravado después, precisamente cuando se dejó de utilizar el método onomatopéyico.

UN EJEMPLO ENTRE TANTOS

En un archivo al que normalmente no acudimos los historiadores de la educación, se encuentra una referencia que comunica la propiedad artística de Ricardo Gómez sobre la obra *Nuevo método para aprender a escribir*;²⁹ parece que a finales de siglo el profesor Gómez escribió este texto; sin embargo, la obra que sí conocemos es su *Curso de lenguaje para primer y segundo años*. Él era un maestro de gramática y de la metodología de esta asignatura, y a ese tema se refieren los libros localizados; son textos que intentan introducir en los alumnos el lenguaje escrito y oral a través de imágenes, pero apoyado en la estructura gramatical del idioma, se desarrolla de acuerdo con el método intuitivo y bajo el esquema de “lecciones de cosas”. El autor estaba muy preocupado porque la enseñanza de la lectoescritura no abarcaba este aspecto, para él vital: “El relativo general descuido en que se tiene tal estudio, contribuye no poco a nuestra decadencia literaria” (Gómez, 1897: explicación previa).

²⁹ Referencia proporcionada por Fabiola Martínez Rodríguez, tomada del Archivo de la Academia de la Facultad de Arquitectura de la UNAM, de un oficio fechado en septiembre de 1897.

Este texto es una muestra más de la cantidad de propuestas que se dieron durante este siglo, muchas de las cuales no trascendieron y tan sólo quedaron en los archivos como testimonios de este esfuerzo. Si se quisiera hacer la lista de todos libros que se emplearon, sería muy larga, pues tal parece que cada lugar tuvo un maestro preocupado por este problema, situación que se percibe hasta bien entrado el siglo XX, cuando la SEP y los libros de texto gratuitos hacen desaparecer este influjo.

REFLEXIONES FINALES

Desde el último cuarto del siglo XIX hemos visto cómo una serie de influencias extranjeras desarrolladas por mexicanos empiezan a cambiar totalmente el panorama de esta enseñanza, debido en gran medida a varios factores, tales como la presencia de maestros extranjeros, la prensa pedagógica, los congresos nacionales de educación y la aparición de las escuelas normales, efecto que continuará en el siglo XX, durante el periodo posterior a la Revolución mexicana, cuando se habrían de recoger muchos de los frutos sembrados en esta época.

Entre los principales aspectos generadores de cambios se pueden mencionar: la introducción del método de palabras normales como parte del método intuitivo, y la utilización de la imagen con color y del juego como una estrategia didáctica en su enseñanza, para darle a la disciplina de la lectoescritura —y por primera vez— un tinte de amenidad, situación que intentará romper el viejo vicio de “la letra con sangre entra”. Al respecto, Enrique C. Rébsamen claramente expresa en el prólogo de *La enseñanza de la escritura y lectura. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas*, publicada en 1900, lo siguiente:

El aprendizaje de los primeros rudimentos del saber humano en la escuela elemental no debe revestir nunca la forma de un martirio, sino la de una distracción placentera, que poco a poco se convierte en un trabajo serio, en que el niño va encontrando la mayor de las satisfacciones: la del deber cumplido.

Los primeros conocimientos que aprende el niño en la escuela deben presentarse como un manjar delicioso, del que apenas se le deja probar, para que se despierte su apetito y pida cada día mayor cantidad. De este modo, lo que fue golosina al principio, se convierte después en el nutritivo pan nuestro de todos los días (Rébsamen, 1900:4).

En este ensayo se ha podido apreciar cómo durante el siglo XIX los sistemas de enseñanza se vuelven más complejos; desde el precario sistema de deletreo, el objetivo, palabras normales, onomatopéyico, hasta llegar en el siglo XX al complicado sistema global, sin contar con lo que se espera con la llegada de la computadora a los salones de clases.

Las preocupaciones centrales que se han detectado en los pedagogos que desarrollaron los distintos métodos, se apoyan en varios aspectos básicos: la rapidez en el aprendizaje, la comprensión lectora que se espera, la adecuada caligrafía y ortografía que se requiere y, finalmente, las condiciones necesarias para llevar a cabo eficientemente el sistema.

Su estudio es verdaderamente apasionante, pues se aprecia en el tiempo el desarrollo de un aprendizaje y su enseñanza, lo que significa adentrarse también en sistemas y formas de vida que le corresponden y que nos hablan de usos, ideologías y prácticas sociales que influyeron en todo el proceso de formación de una cultura.

Aún falta mucho por escribir sobre esta historia; se ha atendido el problema del método o los sistemas de enseñanza, su descripción y sus características; se ha estudiado el proceso de alfabetización como uno de los logros revolucionarios, pero ningún trabajo ha intentado realizar un estudio desde la perspectiva del que aprende, de cómo incorpora este conocimiento de manera social y de qué forma lo utiliza como una herramienta de superación individual. Existe una honda preocupación por la falta de lectores, por su bajísima proporción en relación con los logros educativos, pero en ningún caso se ha investigado por qué en el proceso de adquisición del conocimiento se pierde, fatalmente, su incorporación al desarrollo cultural individual; sobre estos aspectos habrá que realizar estudios históricos aun dentro del complejo entramado socio-cultural.

ANEXO

LISTA COMPARATIVA DE LA EDICIONES DE
RÉBSAMEN Y TORRES QUINTERO

<i>Año</i>	<i>Autor (A)</i>	<i>Autor (B)</i>	<i>Editorial</i>
1898	Rébsamen, <i>Guía</i>		Eduardo Murguía
1903	Rébsamen		Bouret
1904		Torres Quintero	
1905		Torres Quintero <i>Guía y Método</i>	Bouret
1908	Rébsamen		Bouret con guía
1909		Torres Quintero	
1909		Torres Quintero <i>Guía</i>	Herrero Hermanos Sucesores
1910		Torres Quintero	Bouret
1912	Rébsamen	Torres Quintero	Bouret con guía, Bouret
1915		Torres Quintero	Bouret
1916		Torres Quintero <i>Guía</i>	
1918		Torres Quintero <i>Guía</i>	Bouret
1924	Rébsamen, <i>Guía</i>	Torres Quintero	Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, Antigua Librería Bouret
1925		Torres Quintero <i>Guía</i>	Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana
1925		Torres Quintero <i>Guía</i>	Bouret
1928	Rébsamen		Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana
1929		Torres Quintero	Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana
1930		Torres Quintero	Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana
1931		Torres Quintero	Matilde Gómez Cárdenas
1940	Rébsamen		Patria
1943	Rébsamen		Patria
1947	Rébsamen		Patria
1950	Rébsamen		Patria
1954		Torres Quintero	Patria

LISTA COMPARATIVA (CONTINUACIÓN)

Año	Autor (A)	Autor (B)	Editorial
1956		Torres Quintero <i>Guía y Método</i>	Patria
1957	Rébsamen	Torres Quintero	Patria
1958	Rébsamen	Torres Quintero	Patria
1959	Rébsamen	Torres Quintero	Gobierno de Veracruz
1960	Rébsamen		Patria
1961		Torres Quintero	Patria
1962		Torres Quintero	Patria
1963		Torres Quintero	Patria
1964	Rébsamen	Torres Quintero	Patria
		<i>Guía y Método</i>	
1965		Torres Quintero	Patria
1966		Torres Quintero	Patria
1974		Torres Quintero	Patria
1977	Rébsamen		Patria
1978		Torres Quintero <i>Guía</i>	Patria
1979		Torres Quintero	Patria
		<i>Guía y Método</i>	
1980		Torres Quintero	Patria
1981	Rébsamen	Torres Quintero	Patria
1983		Torres Quintero	Patria
1984		Torres Quintero	Patria
1985	Rébsamen	Torres Quintero <i>Guía</i>	Patria
1987		Torres Quintero	Patria
		<i>Guía</i>	
1988		Torres Quintero	Patria
1989		Torres Quintero	Patria
1991		Torres Quintero	Patria
1992		Torres Quintero	Patria

LA ENSEÑANZA
DE LA
Escritura y Lectura

EN EL PRIMER AÑO ESCOLAR

◆◆◆◆◆

GUÍA METODOLÓGICA

PARA MAESTROS Y ALUMNOS NORMALISTAS

FOR

ENRIQUE C. RÉBSAMEN

Director General de la Enseñanza Normal en el Distrito Federal.

~~~~~  
TERCERA EDICIÓN  
~~~~~



LIBRERÍA DE LA V^{DA} DE CH. BOURET

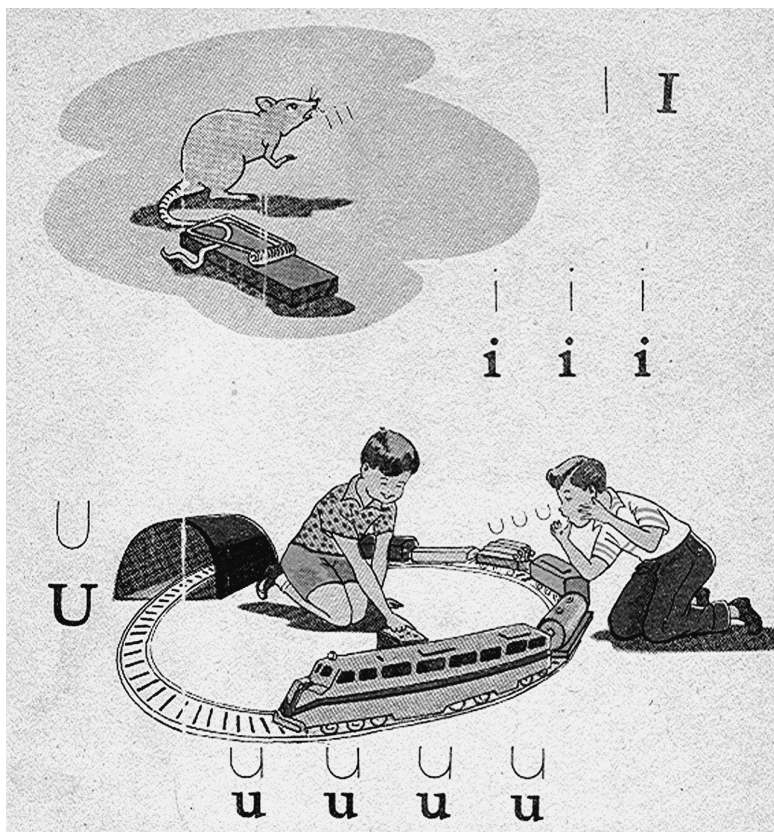
PARIS
22, Rue Visconti, 23

MEXICO
Avenida del Cinco de Mayo, 45

—
1919

Propiedad del Editor.

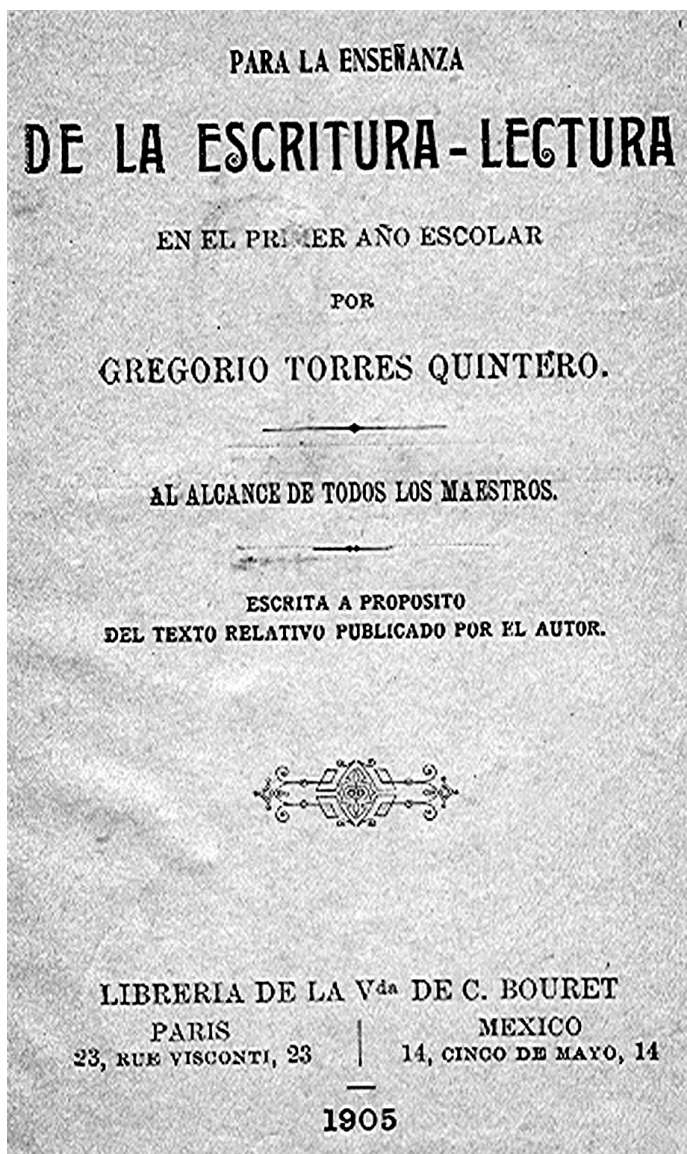
Portada interior de la *Guía metodológica* del sistema para enseñar a leer y escribir de Enrique Conrado Rébsamen, edición de 1919, de la Librería de la Viuda de Ch. Bouret.



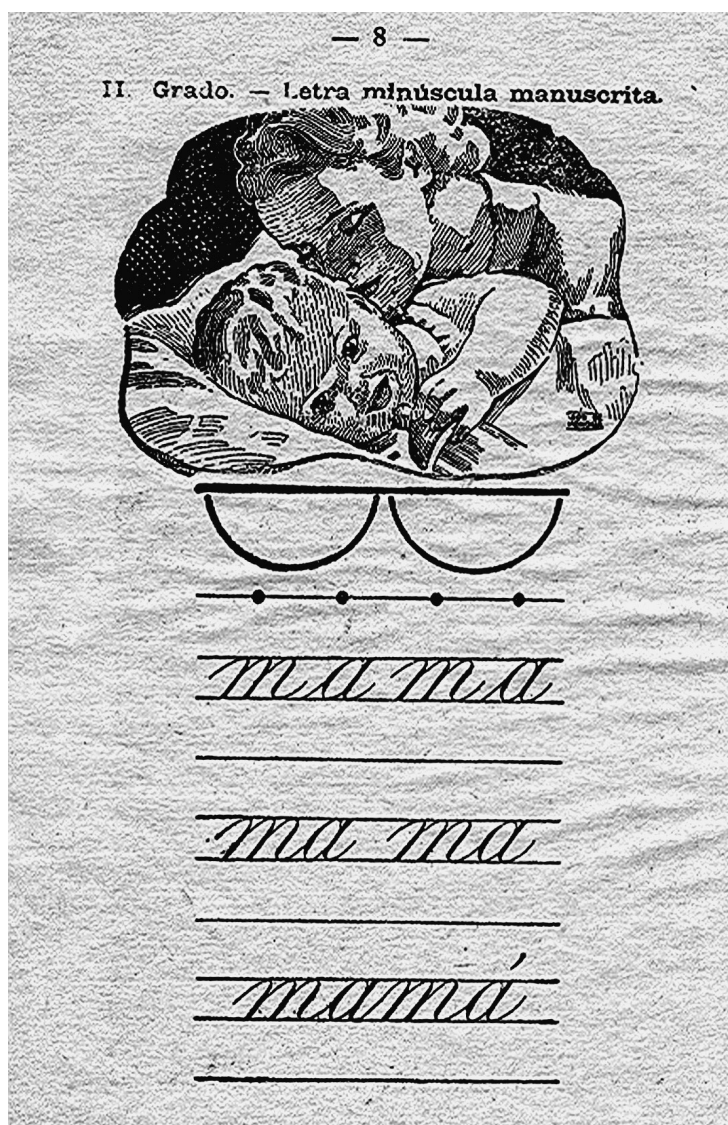
Primera lección del *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero, con la enseñanza de las vocales *i* y *u*, con sus respectivas onomatopeyas.



Portada del *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero, primer cuatrimestre, de la Editorial Patria.



Portada de la *Guía metodológica para la enseñanza de la lectura-escritura* de Gregorio Torres Quintero, la primera edición que se le conoce de 1905, editada por la Librería de la Viuda de Ch. Bouret.



Enseñanza de la palabra mamá en el método de Enrique C. Rébsamen, obsérvese que abajo del dibujo, por medio de unos semicírculos y puntos, se señala la cantidad de sílabas y letras que contiene la palabra. *Método Rébsamen de escritura y lectura*, México, Editorial Patria, 1947.

- 8 -

SON ROJOS :*El fuego**Las guindas**El corazón*

teja
boina
vestido



libro
pasta
lomo



¿ Qué es **rojo** en estas
estampas?

MODELO

El libro es . . .

El . . . de la niña es . . .



Curso de lenguaje, de Ricardo Gómez, para el primer año, donde por un sistema intuitivo se enseña a los niños un vocabulario de varios temas, como los sentidos; en esta página se inicia con la vista por medio de los colores y se enseña el rojo.

LIBROS DE LECTURA UTILIZADOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS, 1920-1940

*Elvia Montes de Oca Navas**

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan los libros de lectura que circularon en las escuelas primarias de México durante los años comprendidos entre 1920 y 1940. El análisis se centra en los contenidos ideológicos de los textos, los cuales se comparan entre sí y se confrontan con las circunstancias históricas de estas dos décadas, señalando los cambios que se dieron en los libros asociados con los momentos que se vivían y las políticas educativas puestas en marcha.

Los libros de texto, en este caso los de lectura, afirma Alain Choppin (2003), fueron por mucho tiempo poco valorados, dada su materialidad, su edición masiva y repetida, su uso y su precio relativamente bajo. Hoy estos materiales son elementos valiosos para la historia de la educación. En este trabajo se hace un análisis ideológico dentro de una perspectiva diacrónica, en palabras de Alain Choppin, que permita entender los cambios y la evolución de un mismo tipo de libros escolares catalogados como libros de lectura.¹

Las preguntas que dan origen a este trabajo son las siguientes: ¿qué y cómo son los libros de lectura?, ¿qué se ha escrito sobre el tema?, ¿cuál fue el entorno histórico-educativo que rodeó a los libros aquí incluidos?, ¿cuáles fueron algunos de estos libros de lectura que circularon en las escuelas primarias entre 1920 y 1940?, ¿son diferentes los contenidos ideológicos de estos libros?, ¿qué sucedió con estos libros después de 1940?

* Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

¹ El libro es un producto fabricado, difundido y consumido; participa en un proceso de socialización, aculturación y adoctrinamiento de las jóvenes generaciones, instrumentos de poder que para el historiador se convierten en objeto de análisis (Choppin, 2000a, 2000b).

LOS LIBROS DE LECTURA, ESPECIE DE UN GÉNERO MAYOR:
LIBROS ESCOLARES

Los libros escolares tienen una función ideológica y cultural: aculturar y adoctrinar a los lectores, lo cual “puede ejercerse de manera explícita, esquemática o desmedida, o aun de manera indirecta, subrepticia, implícita, pero nunca menos eficaz” (Choppin, 2003:363). Los libros de lectura contienen concepciones ideológicas, morales, religiosas, políticas, históricas, sociales, éticas, antropológicas, de forma tácita unas veces y de manera explícita otras; además de ser una mercancía que será cada vez más controlada por el Estado en su edición, circulación y consumo. Espacio de memoria en el que se concreta la cultura escolar de cada época, los valores dominantes en la sociedad que los produce y utiliza (Escolano, 2001:38). Los libros escolares son un medio de control y formación de una conciencia nacional.

Choppin (2000) distingue entre libros escolares “por destino” y por uso; aquí se abordan los que son “por destino”, los que fueron hechos *ex profeso* para ser utilizados en el ámbito escolar. Textos cargados de ejemplos moralizantes (moral), de héroes (historia), de lugares (geografía), de narraciones referentes al conocimiento de plantas y animales (biología), de cuentos, leyendas y fábulas (literatura), presentados de manera atractiva para los lectores infantiles. Atenógenes Pérez y Soto estableció en el prólogo de su libro (1927) que las lecturas contenidas en este tipo de libros debían ser: “interesantes” (relacionadas con la vida infantil), “literariamente bellas” (sancionadas por personas de depurado gusto literario), “éticamente sanas” (que no contengan ejemplos innobles e indecorosos) y “variadas en fondo y forma” (lecturas de diversos estilos literarios, temas y autores).

Estos libros escolares son de contenido enciclopédico y algunos de ellos son mixtos, especialmente los de los primeros grados o de iniciación a la escritura y a la lectura, pues se incluyeron métodos y formas de enseñanza de la escritura acompañados de ejercicios y lecciones de lectura, con diferente complejidad de acuerdo con el grado al que estaban destinados.² José María Bonilla escribió en su libro que los autores, como él mismo lo hizo, debían atender al mé-

² El libro de la profesora Rosaura Lechuga (1932) es uno de los más completos con respecto a los ejercicios de reforzamiento de contenidos en las lecciones; tiene ejercicios para colorear, recortar, pegar, dibujar. Además, su tamaño es mayor que el de los demás libros; pudo haber sido utilizado más como un libro de trabajo que como un libro de lectura.

todo utilizado para la enseñanza de la escritura y la práctica de la lectura, así como a las cualidades literarias y morales de las lecturas seleccionadas acordes con la edad de los niños a quienes iban dirigidos esos libros, no a sus contenidos sociales y menos al fomento de la crítica hacia las instituciones establecidas. Los libros de lectura eran los textos escolares dedicados a reforzar la enseñanza de la escritura y a practicar la buena lectura, a través de lecciones acordes con la edad y los intereses de los alumnos, además de ser bellas ediciones, literariamente hablando, y que fomentaran los valores humanos.

Los contenidos de los libros de lectura, sobre todo en sus apartados morales y cívico-históricos, se presentan como verdades acabadas, se rinde culto a los héroes y a los personajes que se incluyen en ellos; su vida ejemplar es incuestionable y como tal debe ser aceptado por el lector; se alude al sentimiento, a la admiración, al deber ser, a la prédica moral.

En los libros de lectura aquí analizados se utiliza una didáctica y una metodología ya definida por su autor, una gradación correspondiente a las etapas de los alumnos y a sus intereses respectivos; se incluyen, en casi todos, ejercicios que sirven de comprobación y reforzamiento de los contenidos de las lecturas, con ilustraciones que las apoyan; en fin, se trata de libros ajustados ya a la pedagogía moderna.³ Las lecturas son adaptadas a un público lector concreto y cautivo.

UNA REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA

Los textos escolares, también llamados libros escolares⁴ o manuales escolares,⁵ son reconocidos como un recurso pedagógico de pri-

³ La pedagogía moderna instaurada durante el Porfiriato se fundamentaba en el método objetivo. "El método objetivo, racional, intuitivo o del pedagogo italiano Pestalozzi, como indistintamente se le llamó, comprendía todo un procedimiento escolar cuyo carácter distintivo consistía en partir de la observación directa de los objetos para llegar a conocer en los mismos, empleando el método analítico, la calidad, la cantidad y las relaciones de los objetos entre sí" (Bazant, 1995:68).

⁴ Borre (1996:32) "Los libros escolares son todos aquellos libros creados para el propósito de ayudar a enseñar".

⁵ Choppin (2000:108) considera manuales escolares aquellos "libros elementales, claros, precisos, metódicos, distribuidos con profusión, [que] conviertan en universalmente familiares todas las verdades, y ahorren los inútiles esfuerzos para aprenderlas", definición dada por Talleyrand (1791).

mera importancia. Diversos autores se han dedicado a estudiar este tema en distintos lugares de México y del extranjero, comprendiendo más o menos el mismo corte histórico que se hace en este trabajo.

Paul Aubin (2001) lo hace en Québec, durante los siglos XVIII-XX. Aubin analiza el papel del Estado y de las iglesias, especialmente la católica, en la producción y aprobación de los manuales escolares. Hasta 1840, el Estado liberal dejó en libertad a los profesores para que ellos seleccionaran los textos que utilizarían en sus clases; esto fue en 1841, año en el que apareció la orden oficial de reportar los libros que utilizaba cada escuela; del libre uso de los libros escolares se pasó a la vigilancia y el control del Estado, de manera semejante a lo que sucedió en otros países, como fue el caso de México; este proceso ha sido estudiado de manera minuciosa por María Guadalupe Mendoza (2005) con respecto a los libros escolares de historia, proceso en el que autores y editores tuvieron que someterse a la aprobación oficial para que sus textos fueran utilizados en las escuelas.

María Helena Carmona Bastos (2000) analizó la influencia de un libro adoptado en las escuelas brasileñas: *Corazón*, de Edmundo d'Amicis; describió el peso que tuvo en la formación de las virtudes cívicas y morales de los lectores infantiles. La primera edición de este libro se hizo en Brasil en 1889 y se siguió publicando hasta los años ochenta del siglo XX, recomendado para alumnos de nueve a 13 años; así, fue “el evangelio de muchas generaciones brasileñas”.

Sandra Cristina Fagundes de Lima (2005) analiza la obra de un profesor brasileño, maestro ejemplar y simpatizante de la cultura, autor de la *Cartilha brasileira* (1938), uno de los primeros autores de libros propios, ya no importados, como sucedió hasta el siglo XIX en Brasil. Pablo Pineau (2000) estudió lo sucedido en este terreno

También son comprendidos como herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje; como soporte de las verdades que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones, que se ciñen a los programas escolares, si los hay, que transmiten un mismo discurso; de ahí su importancia como medio de comunicación de un sistema de valores, una ideología, una cultura que va más allá de un programa escolar. En la introducción del libro editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (2001) se aborda la discusión sobre “manuales escolares”, “textos escolares”, “libros de texto”, “libros para niños”, y la clasificación que de ellos hace Agustín Escolano y Alain Choppin, considerados como obras sistemáticas, secuenciales, de producción serial y masiva.

en Argentina en el periodo de entreguerras, la Argentina preperonista, periodo que en el campo pedagógico argentino resaltan dos cuestiones: el agotado positivismo que dio paso a posturas espiritualistas y la escuela tradicional que perdía la batalla a manos de la llamada “escuela nueva”. Con respecto a los libros de lectura, se consideró al docente como el único capacitado para seleccionar sus contenidos, bajo la óptica de los “valores correctos” y el cuidado de los sentimientos que esas lecturas producían en los lectores infantiles.⁶

Mirta Teobaldo y Amelia Beatriz García (2000) analizan el efecto provocado por los textos escolares argentinos (1910-1952) en el nacionalismo argentino. El análisis lo hacen con base en los textos y en las imágenes.⁷ El libro de lectura, afirman las investigadoras, contribuyó a reforzar las representaciones sociales dominantes de acuerdo con las distintas épocas políticas.

Ana María Montenegro (2000), por su parte, aborda la imagen del espacio escolar en los libros de lectura utilizados en Buenos Aires entre fines del siglo XIX y la cuarta década del XX. En los libros de lectura analizados resume tres imágenes que en ellos se hace de la escuela: *camino o senda, foco y templo del saber*.

María Cristina Linares (2005) analiza un libro de texto en particular, *El nene*, libro de lectura utilizado en las escuelas argentinas en un periodo largo que comprende desde 1895 hasta 1959. Este texto escolar estaba destinado a la formación de una identidad nacional y una moral urbana desde el grupo en el poder.

Por supuesto que en España, lugar desde donde se proyecta el programa MANES, se han analizado los libros escolares utilizados en la enseñanza primaria y secundaria en el periodo franquista, especialmente durante su primera fase, de 1938 a 1945. Hanna Cecilia Mate (2005) estudia los libros de lectura, gramática, lengua española e higiene para la primaria; y de historia de España, historia universal, geografía e historia de la cultura para la secundaria. Se

⁶ Héctor Cucuzza y Somoza (2001) analizan los libros escolares publicados con la llegada de Perón al gobierno argentino (1946-1951), que dio lugar a un cambio profundo en las tradiciones políticas hasta entonces predominantes en el país, y su segunda presidencia (1952-1955). El primer periodo fue calificado como “típicamente populista”, dado el discurso contenido sobre la soberanía política y económica de la nación, y la justicia social, especialmente para los más necesitados, un poco a la manera del cardenismo en México en la década de los años treinta.

⁷ En los contenidos escritos y gráficos se desliza “toda una temática en la cual las clases dominantes se ven reflejadas e intentan echar los cimientos, en definitiva, de la identidad de la nación entera” (Choppin 2000:109).

aborda el control que el Estado ejerció sobre los libros de enseñanza, elaborados conforme a los programas oficiales y autorizados por las comisiones respectivas, también oficiales. Este análisis lo hace comparando el caso de Brasil y el periodo autoritario llamado el “Estado Novo” (1937-1945), periodo en el que se dieron importantes reformas políticas y educativas, algunas aplicadas por el gobierno de Getulio Vargas.

Con respecto a trabajos publicados sobre el caso mexicano, Mary Kay Vaughan (1997) analiza diversos libros de lectura utilizados en las escuelas elementales entre 1921 y 1940. Libros como *Adelante*, de Daniel Delgadillo; *Fermín*, otro libro de los años veinte, y *Simiente*, serie escrita por Gabriel Lucio, subsecretario de la SEP en el gobierno cardenista.

Laura Giraudo (2000 y 2004), hace un análisis semejante al que Mary Kay Vaughan hizo en Puebla y Sonora (2000). Giraudo lo hace también en Puebla y además en Veracruz. Analiza el proyecto educativo mexicano puesto en marcha después de la creación de la Secretaría de Educación Pública, y la publicación y difusión que se hizo de libros por medio del establecimiento de bibliotecas rurales.

Teresa de Sierra (1997) también estudia las políticas educativas de los gobiernos de Obregón y Calles, y las compara con las del gobierno cardenista. Según Teresa de Sierra, Obregón y Calles, a través de la educación se preocuparon por propagar en los mexicanos una conciencia nacional. Se trató de un “Estado educador”, encargado de consolidar el triunfo de la Revolución mexicana. En una de las entrevistas que hizo la autora de este trabajo a una maestra de Durango, la entrevistada dijo haber puesto en práctica en su escuela lo que decía un libro cuyo título y autor no recordaba, pero por la descripción se deduce que es el libro del profesor Rafael Ramírez, *El Porvenir. Plan Sexenal Infantil*.

Elsie Rockwell (2002 y 2004) analiza las dificultades que tiene investigar las relaciones que se establecen entre el discurso, en este caso el discurso de los libros de lectura, y la práctica escolar en las escuelas rurales de una región de Tlaxcala (1910-1935), región con fuertes raíces indígenas, donde además de conceptos culturales y sociales distintos estuvo presente el problema de la lengua, libros escritos en español dirigidos a una población que hablaba otra lengua, principalmente el náhuatl.

Los libros de lectura, junto con los de historia, jugaron un papel central en la formación del sentimiento nacionalista en los niños. Luz Elena Galván (2004) analiza lo que ella llama el “imaginario instituidor” al referirse al que se instituye, al que está formado por

la historia nacional y las representaciones que se construyen “desde arriba” y que van más allá de las nociones de “ideología dominante”, de “discurso e historia oficial”, incidiendo en la intención de continuidad de un orden establecido.

En un trabajo publicado en el año 2000 abordé un libro publicado por Gabriela Mistral en México: *Lecturas para mujeres* (1923); se trata de un libro con propósitos modernizadores y reivindicatorios de las condiciones de las mujeres, sobre todo de las campesinas mexicanas, pero que finalmente quedó marcado por un conservadurismo tradicional, donde lo “sublime” de la mujer era la maternidad y el cuidado de su familia. En 2002 publiqué el análisis de un libro de lectura utilizado durante el gobierno cardenista, el cual fue utilizado para explicar los valores y las tendencias ideológicas que en este libro, y en toda la *Serie SEP*, se trató de inculcar en los alumnos de las escuelas urbanas.

Patricia Hurtado (2004a) analiza la trayectoria que dentro de la cultura escolar tuvieron dos libros de lectura en la formación cultural e ideológica de los alumnos: *El Porvenir*, de Rafael Ramírez, y *¡Adelante!*, de Daniel Delgado. El primero estaba autorizado como libro escolar por el gobierno cardenista, y el segundo, que en 1920 se publicó por segunda vez, fue marginado del ámbito escolar por sus contenidos no apropiados con la “nueva ideología”.

Ernesto Meneses (1988), a través de los periódicos que circularon durante el cardenismo (*El Universal*, 10 de febrero de 1935), da a conocer los libros que el primer secretario de la SEP, Ignacio García Téllez, reportó como autorizados por la SEP, mientras esa institución podía publicar los propios.

Valentina Torres (2004) estudia la educación privada en México, entendida como la educación impartida en las escuelas que no dependen del presupuesto gubernamental; en este caso, su estudio está centrado en las escuelas confesionales católicas, es decir, los textos utilizados en esas escuelas confesionales, no necesariamente religiosos, pero que compartían este tipo de valores. Por su parte, Oresta López Pérez (2001) analiza la situación en la que vivían y trabajaban las maestras rurales en los años treinta. Este estudio está centrado en el Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo. En el análisis se mencionan algunos libros escolares, tales como *¡Hermana campesina!* (1938), junto con otros que correspondían a épocas y políticas educativas anteriores.

Alicia Civera (1997) estudia la vida cotidiana de la Escuela Normal Rural de Tenoría, ubicada en el municipio de Tenancingo, en el Estado de México, una de las escuelas regionales campesinas más

importantes del país. Analiza los numerosos y diferentes actores sociales que participaron en la historia de esta escuela, donde por supuesto aparecen los libros utilizados, como la serie *Simiente*, el periódico *El libro y el pueblo*, la revista *El Maestro Rural* y otros de índole rural más que de contenidos urbanos.

En 1998, mientras trabajaba en los inventarios de las escuelas primarias de diversos lugares del Estado de México, encontré el registro de diversos libros, no necesariamente publicados durante el cardenismo, pero que dan cuenta de esta política de la formación técnica e ideológica que se le quiso dar a los trabajadores mexicanos: *Aprovechamiento industrial del tiburón*, *Prácticas de fabricación de mantequilla y queso*, *Lecciones de agricultura*, *Heridas y vendajes*, *Nociones de higiene*, *Elevación del obrero venciendo los obstáculos de alcoholismo*, *Catecismo agrario*.

Engracia Loyo (1999, 2000, 2004), a través de una publicación iniciada en 1922 por la SEP como órgano periódico del Departamento de Bibliotecas, *El Libro y el Pueblo*, explica los cambios que tuvo esta publicación mensual, que en sus mejores tiempos tuvo un tiraje de ocho mil ejemplares y que dejó de publicarse en 1974.

Éstos son algunos de los trabajos que se han escrito sobre el tema del que aquí me ocupó y que pueden guiar al lector. En la revisión que hice de estos trabajos me percaté de que el tema de libros escolares de lectura es y ha sido abordado por diversos investigadores; sin embargo, el análisis que aquí presento, un análisis ideológico-comparativo, es novedoso y ofrece al lector nuevas rutas de investigación.

SITUACIÓN HISTÓRICA DEL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO

Durante la década de 1920 y después de estar relativamente pacificado el país, integrado en su gran mayoría por una población con grandes y graves rezagos educativos, los gobiernos posrevolucionarios, a partir de Álvaro Obregón, se preocuparon por reorganizar el sistema educativo, especialmente lo que correspondía a la educación elemental. Se pugnó por establecer una “escuela primaria uniforme y pública que integrara a una sociedad heterogénea, elevara la productividad y garantizara el orden” (Vaugahn, 1997:78). Apareció la “escuela de la acción”, introducida por la SEP en 1923.⁸

⁸ La SEP fue creada por decreto el 28 de septiembre de 1921. Además de la “escuela de la acción”, también se introdujo en México la “escuela ra-

Los gobiernos posrevolucionarios de Obregón y Calles (1920-1928) propusieron un programa de escuelas rurales, consideradas éstas como medios de respuesta a las demandas campesinas que habían participado en la revolución de la década anterior; asimismo, como medios de control de una nueva sociedad y un nuevo Estado que controlara a la población y evitara nuevas rebeliones. La escuela, entonces, como medio de difusión cultural y de control social. En el discurso y en las políticas educativas posrevolucionarias se criticó a la escuela “rudimentaria” porfirista, se rechazó el aprendizaje “libresco” y “memorístico”, la disciplina basada en castigos y amenazas, el orden rígido y autoritario. Se habló de la “escuela moderna”, del “aprendizaje para la vida”, de la educación y la escuela como medio para mejorar y como vía de ascenso social; la escuela rural como “casa del pueblo”, centro de la comunidad, en la que se introdujo el uso de libros escolares.

Hacia 1920 se formó una comisión nacional para favorecer la producción de libros de texto, se elaboró un proyecto nacional educativo impuesto después por la SEP, que en década de 1920 se inclinó hacia la enseñanza de nuevas y mejores técnicas para la producción en el campo, que a su vez requerían de instalaciones y anexos escolares no fáciles de conseguir.

Durante los años veinte, el Departamento Editorial de la SEP publicó pocos libros de texto, aunque realizó trabajos de revisión y aprobación de libros escritos y publicados por autores y editoriales privadas. La política de Vasconcelos al frente de la SEP y el propio organismo gubernamental, anunciaban ya la intervención del Estado mexicano en la política editorial de textos escolares, así como la dirección de qué leer y qué libros difundir en las escuelas primarias (Mendoza, 2005). Vasconcelos sostenía que una vez que los niños hubieran aprendido a leer y a escribir, debían tener acceso a la literatura universal que no podía ser concentrada en un solo texto, de ahí la edición masiva que se hizo de las obras literarias consideradas como “clásicas”, en el sentido de “superiores”.

En los libros de lectura de los años veinte y primeros de la década de los treinta, se reflejaba la vida diaria de una familia urbana, moderna, que iba con pasos firmes rumbo a la industrialización y el adelanto económico del país, una familia disciplinada, sin vicios, trabajadora, con cada uno de sus integrantes en su puesto: el

cionalista” como una forma de cambio educativo; la escuela racionalista se estableció oficialmente en Yucatán en 1922 y en Tabasco en 1925 (Vázquez, 1970).

padre en el trabajo; la madre, “el ángel del hogar”, en su casa, y los niños en la escuela. El campo es visto como un ambiente paradisiaco, digno de ser visitado en excursiones escolares y familiares, e incluso como un ámbito de tranquilidad roto por la violencia revolucionaria iniciada en 1910.

Esto cambia en el gobierno cardenista, cuando aparecen libros y programas diferentes para los niños de los hogares campesinos y para los niños de hogares urbanos, cuando a los trabajadores del campo, lo mismo que a los de la industria, se les da un lugar preferente. La familia siguió siendo vista como la piedra angular de la sociedad, y aunque a la mujer se le reconoció el derecho a la organización y a la participación activa en las decisiones y actividades de grupo, la madre fue considerada también como fundamento del hogar, en el que seguía ocupando un lugar único y exclusivo para ella. Aparecen niños que, en lugar de estar en la escuela, como “naturalmente” debía ser, trabajan desde muy pequeños para ayudar con el sustento de su hogar, dada la condición miserable en la que vivían muchos mexicanos, tanto en el campo como en las ciudades.

En los textos utilizados en el periodo cardenista aparecen formas de organización comunitarias en las escuelas y en las comunidades rurales, se habla de consensos, acuerdos y asambleas, tanto dentro como fuera de la escuela. El maestro es considerado como guía del trabajo de grupo, dentro y fuera de la escuela.

Libros que ayudaban a comprender mejor el presente, con el propósito de construir un futuro mejor. Libros diferentes a los anteriores que preparaban a los lectores (al menos ésa era la intención), para luchar por un futuro distinto al que se vivía en el presente. Las escuelas son consideradas como los espacios necesarios para la preparación de la llegada de una nueva sociedad.

En los libros de lectura utilizados durante el cardenismo se mostraron a los niños, con voz crítica e involucrados en la vida cotidiana, no sólo los problemas de su escuela y de sus casas, sino también los que sucedían en su entorno social, un discurso inclusivo y exclusivo de modelos sociales; esto se hace más claro en las imágenes en donde se muestra el rechazo que los niños “deben sentir” hacia modelos negativos. Se califica y se descalifica, se aprecia y se desprecia. Los libros anteriores no eran excluyentes, sólo manejaban diferencias pero no exclusión ni condena, por eso fueron duramente criticados durante el cardenismo, e incluso algunos fueron retirados de circulación por órdenes de la SEP, aunque en las escuelas se siguieron utilizando, como pasó con la serie *Rosas de la infancia*.

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho y su política educativa de “unidad nacional”, los libros utilizados durante el cardenismo se revisaron y terminaron siendo retirados de la circulación. Ya no más luchas de clases, sino “unidad nacional”; esto hizo necesaria la vuelta de viejos libros y la elaboración de otros que se ajustaran a las nuevas políticas educativas, por supuesto ceñidos a los programas de estudio y a las modernas técnicas y métodos de enseñanza.

LIBROS DE LECTURA, 1920-1934

En diversos libros de lectura de los años 1920-1934 se incluyeron actividades de reforzamiento y evaluación del conocimiento, se intentó que los alumnos participaran en la construcción de su conocimiento, se graduaron los contenidos de acuerdo con las edades y los grados escolares de los alumnos, se reconoció el significado de la niñez, sus etapas e intereses, el juego especialmente, sus habilidades fundamentales, tales como la imaginación y la creatividad, la necesidad de visualizar los conceptos; de ahí la utilización de láminas y dibujos, aunque fueran muy sencillos y con escasa variedad de color; en fin, se siguieron los lineamientos dictados por la pedagogía moderna. Asimismo, se utilizaron leyendas, tradiciones, poesías, fábulas, cuentos, viajes, aventuras, personajes y pasajes históricos; se buscó, además de la comprensión de los contenidos, la socialización de los niños, la transmisión de valores vigentes; se pretendía formar buenos lectores cuya pronunciación y postura también fueron importantes. Narraciones amenas, “sin perjuicio, naturalmente, de la verdad científica” (Ramírez, 1946:83).

Los libros analizados, casi todos pequeños, tipo manuales, fáciles de manejar, con pastas duras para que soportaran el uso continuo de los lectores; casi todos tienen imágenes a color en sus pastas, excepto algunos como *Corazón*, *El lector moderno de Appleton*, *Lecturas para mujeres*, *Cuentos*, *Leyendas y poemas escogidos y anotados*; algunos de ellos como *Lecturas para mujeres y Cuentos...* tampoco tienen ilustraciones en sus interiores.⁹

Diversos libros contenían prólogos o palabras preliminares, dirigidos a los alumnos, en los que se daban instrucciones para el

⁹ El libro de Andrés Oscoy es de los más sencillos en su presentación: pasta blanda sin ilustraciones y sencillas imágenes en su interior, en blanco y negro.

buen uso del texto. La mayoría de los libros comienzan con advertencias a los profesores que los van a manejar como apoyos didácticos. En los que son anteriores a los años veinte, por ejemplo *El lector moderno de Appleton*, se recomienda usarlos una vez que los niños ya hayan aprendido a leer, aunque sea en la *cartilla* o en el *silabario*, “que por desgracia aún se emplean en algunas partes”.¹⁰ Los que más avanzan son los que aprenden a través de métodos modernos, como el de “palabras normales”, con base en un procedimiento analítico. Este libro lo escribió García Purón en 1900, utilizó letra grande, ilustraciones en blanco y negro; es un libro abundante en consejos y recomendaciones de tipo moral y religioso: “Da de comer al hambriento y Dios te dará el sustento”. Se incluyen ejercicios de reforzamiento y evaluación al final de las lecciones, las que se van haciendo más extensas y complicadas a medida que avanza el libro.

Los autores de libros infantiles en México siguieron el tono de algunos europeos, como el uso de viajes imaginarios de niños; así lo hace Lucio Tapia en *Viaje a través de México* para guiar a los lectores a través de las lecturas. Éstas iban de un tema a otro, de una ciencia a otra, y sus cortes, un tanto bruscos, seguramente exigían de los niños cambios mentales rápidos, al menos para ubicarse en ámbitos geográficos distintos. Un libro en el que la autora sí se encargó de establecer apartados, uniendo lecturas cuyo contenido se refirieran al mismo asunto, fue el de Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres*, o el de Amado Nervo, *Lecturas literarias* (quien enriquece su texto con algunos datos de los autores compilados); en los demás, en su mayoría, los cambios temáticos bruscos están presentes de una lección a otra.

Los asuntos abordados en los libros de lectura son semejantes: moral, geografía, civismo, historia, ciencias naturales, higiene, cuidados de la salud, ataque a los vicios y exaltación de las virtudes. Francisco Cuervo Martínez emite juicios catastróficos contra los vicios, especialmente contra el alcoholismo: “Un niño sordomudo,

¹⁰ Rafael Ramírez en *La enseñanza de la lectura* califica de *detestable* el silabario de San Miguel, antipedagógico, no lógico, tedioso, laborioso y difícil. Habla de los métodos de Torres Quintero y Rébsamen, que “significan [...] un paso de avance en la técnica para enseñar a leer a los niños pequeños” (1946:78); sin embargo, el material de lectura utilizado por los dos autores es insulso, mecánico y no provoca interés en los niños. Propone su método que, según Rafael Ramírez, sí tiene significado para los niños, es interesante, activo y lleva al dominio del lenguaje. La lectura la presenta como fuente de conocimiento y placer.

epiléptico, idiota o contrahecho, es con seguridad hijo de padres borrachos” (Cuervo, *Marte*, 1929). Los males sociales no estaban en las estructuras de la propia sociedad, sino en los vicios de los hombres.

Libros que exaltan, sobre todo, el amor y el respeto a la patria, especialmente en los momentos en los que México se ha visto en peligro por las intervenciones extranjeras. Los héroes nacionales, que no faltan en estos libros, son Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Guerrero y Juárez; aparecen también Madero y Zapata; todos héroes reconocidos por la defensa que hicieron de la patria.¹¹ Juárez es presentado como “el indito”: “¡Niños, imitad el ejemplo de Juárez el indito!” (Cuervo, *México*, 1937), “aquel simpático indito que libró a nuestra patria de la invasión extranjera” (Ross, 1929:31).

En el libro de Lucio Tapia (1920) aparece la figura de los “respetables capitalistas españoles”, dueños de prósperas haciendas y empresas, como la Negociación Agrícola de Xico y Anexas, cuyo trabajo modernizador fue obstruido por la mala fe y la ignorancia de los pueblos de indios, opositores a la moderna empresa y al adelanto del país. Señalo esto porque no fue lo común en los libros revisados; si bien no se habla mucho de los indios, los que lo hacen utilizan un marcado paternalismo, donde el mejor ubicado socialmente debe ser comprensivo con los de abajo, es decir, con los indios y los pobres, tratando de remediar en algo su situación; se predica generalmente la limosna como forma de ayudar a los más necesitados.

Estos libros de lectura, en muchas ocasiones, son compilaciones de textos seleccionados. En los libros se incluyeron lecturas en prosa y poesía; sólo encontré uno escrito en verso: *Recitaciones*, de Sara Pérez Gómez, profesora normalista jalisciense, quien habla de la poesía como una de las artes “que más contribuyen a despertar los sentimientos y a formar el alma del niño”. Los compiladores de estos libros, tanto en verso como en prosa, acudieron a textos escritos por autores ya consagrados y reconocidos como los mejores, tanto nacionales como extranjeros.¹²

¹¹ La figura de Porfirio Díaz aparece muy poco en estos libros; en el de Andrés Oscoy (1928) se le presenta como alguien quien después de haber luchado denodadamente en los campos de batalla, y conseguido el triunfo, se retiró a su hogar: “Más tarde la Patria lo llamó a la Presidencia y él le dio paz en el interior y respetabilidad en el extranjero”.

¹² El libro de Uruchurtu y Novo, *Lecturas para el tercer ciclo. Primer grado* (1929), de acuerdo con los propósitos de los autores, establecieron que los fragmentos de las obras seleccionadas para este tipo de libros, además

En las imágenes coloridas de las pastas, en casi todos los libros, se reflejan escenas de la vida urbana, la casa o la calle, y niños con vestimentas también urbanas y elegantes que muestran niños de clase media y alta, de rasgos físicos delicados, niños y niñas bellos, de tez blanca y cabellos rubios, muy lejana a la imagen de la mayoría de los niños mexicanos, más si eran campesinos. Para esto puedo citar las portadas de *Hogar y Patria* (1920).

El campo es visto como un lugar idílico, con casas rodeadas por bellos jardines, donde impera el orden y la limpieza; todos los niños hermosos, bien vestidos, obedientes e inteligentes, que aman sobre todo a su mamá y a la patria. Imágenes de niñas con muñecas en sus brazos, sentadas junto a una madre, sentada también, con un niño entre los suyos, y un padre de pie, conmovido, viendo la escena (*Hogar y Patria*). “¡Felices los niños que tienen su papá!” (Oscoy, 1928). La patria igualada, en el sentimiento de los niños, con la madre. La mujer: hija, esposa y madre.

En algunos libros publicados al comienzo de la década de 1920 (Ayala y Pons, *Infancia. Libro Tercero*, 1921) se empieza a hacer una incipiente crítica a la manera de vivir de muchos trabajadores mexicanos, como se lee en una poesía de Manuel Ugarte titulada “Los obreros”:

Dejan tras ellos muerto el caserío
 donde tiritan de dolor y frío
 las mujeres, los niños, los ancianos...
 ... y al obrero que vuelve la cabeza
 se le aniegan [*sic*] los ojos de tristeza
 y se le crispan, sin querer, las manos.

Miguel Salinas (1927:186) incluyó en su libro algo sobre los jornaleros, trabajadores del campo: “un sentimiento de infinita piedad hacia el jornalero desheredado, que todos los días, a cambio de unos cuartos roñosos, aumenta el caudal ajeno con bárbaro derroche de su propia vida”.

Los autores se conducen de la situación de los trabajadores pobres, los compiladores incluyen unos renglones de autores como Guzmán de Alfarahe, en los que compara al pobre y al rico: “Desventurado y pobre del pobre y el rico donde el dinero calienta la

de “acabados modelos literarios”, debían ser “esencialmente nacionales”. Los autores de este libro sólo incluyeron fragmentos de obras escritas por autores mexicanos.

sangre y la vivifica” (Ayala y Pons, 1921). Hay compasión por los pobres, pero no búsqueda de sus causas y sus soluciones. Libros que recomiendan la pasividad y aceptación de la condición social que “a cada quien le tocó vivir”:

No pretendamos alcanzar más de lo que podemos, llevados por la vanidad. No todos nacen para lo mismo; hay sabios muy notables, pero también hay artesanos que saben hacer maravillas con la madera y con el hierro. Cada uno en su esfera puede lucir y valer alguna cosa. No sólo el que canta es algo [...] Si hoy somos ricos, mañana podemos ser pobres. Procuremos ser siempre buenos y justos (María Enriqueta, 1929:64,84).

Se omiten las causas reales de los conflictos y las diferencias sociales, las injusticias y las desigualdades; todo es “natural”, el mundo social está dividido “naturalmente” en dos mundos: los pobres y los ricos. Así ha sido, así es y así será. Libros que manejan presupuestos universales, a la manera de *Corazón*, de Edmundo d’Amicis, que fue usado en México como libro de lectura durante varias décadas del siglo XX, cuyo objetivo central es

[...] fortalecer el espíritu cívico o las virtudes morales, recurriendo al sentimentalismo del lector y por un optimismo distante de la realidad. La intención del autor es que el lector se sienta un personaje del texto, identificándose con los personajes y con los eventos cotidianos narrados, para mejor aprehender los mensajes morales y cívicos valorados (Cámara, 2000).¹³

En el prólogo de este libro (Amicis, 1931:XI-XII), Isidoro Fernández Flores escribe: “es una obra escrita con sangre del corazón, bañada de lágrimas, resplandeciente de candor, impregnada de un perfume exquisito de violetas”.

Aparecieron libros escritos de manera especial para las mujeres, tales como *La llave de la dicha doméstica*, de la profesora Delfina C. Rodríguez; *Lecturas para mujeres*, de Gabriela Mistral; *Ventura*, de Carmen Ramos; *Escuela y hogar. Memorias de una niña*, de María Luisa Ross, quien en su libro aconseja a las niñas: “No busques amigas entre las perezosas”, “Quiere mucho a tu maestra”, “Es preciso en toda ocasión compartir nuestros goces con los demás”.

¹³ *Corazón (diario de un niño)*, escrito por el literato, periodista, filósofo y moralista Edmundo d’Amicis, nacido en Oneglia, cerca de Génova, en 1846, cuyo libro fue publicado en Italia 44 veces en diez meses, traducido al inglés, al polaco y en 1931 al español.

El libro de Carmen Ramos es una serie de lecciones graduadas en extensión, utilizando un lenguaje extenso y variado “para enriquecer su vocabulario [de las lectoras] a la vez que su cambio ideológico” (Ramos, 1927:3). Tal vez por tratarse de un libro dirigido a las niñas de tercer grado, su contenido es aún más conservador, aunque la autora diga que está hecho para “su cambio ideológico”.

El libro de Delfina C. Rodríguez, son “lecturas morales e instructivas que encierran asuntos prácticos [...] y cuantos conocimientos son indispensables a la mujer para formar la dicha de los que la rodean”, mujeres que por su inteligencia y conocimientos “pueden bastarse a sí mismas, no necesitan de nadie para sostenerse; pues fácilmente encuentran muchos empleos en que trabajar para ganarse honradamente el sustento”. Se anuncia ya con mayor fuerza la inclusión de las mujeres de los sectores medios en el mercado de trabajo asalariado. Si se casaran, serían unas “esposas ilustradas”, educadoras de “excelentes ciudadanos o mujeres de conducta intachable”. La escuela es la encargada de enseñarles a las alumnas el buen camino, a distinguir entre lo bueno y lo malo. Alumnas no orgullosas “sino dóciles, sumisas y obedientes, no levantadas, altaneras y voluntariosas”. Mujeres resignadas con su suerte, que le ven a todo el “lado bueno y alegre”, que duermen con tranquilidad y comen con buen apetito. Mujeres a las que se les aconseja:

Jamás hagáis confidencias a vuestros criados [...] son mal educados, irrespetuosos, perezosos y completamente desafectos a sus amos [...] Tratadlos con amabilidad pero con dignidad, haciéndoles comprender así que no sois iguales.

Gabriela Mistral también publicó un libro para las mujeres. “La extranjera”, como ella misma firma su libro. En las lecturas seleccionadas, incluso algunas escritas por la misma Gabriela y en las que se habla de la necesidad de que la mujer se libere del lugar de subyugación al que históricamente ha sido condenada, al hablar de la maternidad Gabriela Mistral se muestra bastante conservadora, y ella misma escribe:

Y sea profesionista, obrera, campesina o simple dama, su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad, la material y la espiritual juntas o la última, en las mujeres que no tenemos hijos.

Acusa al mundo que le tocó vivir de permitir el crecimiento económico de las mujeres al integrarse en las profesiones liberales y el trabajo productivo, pero pagando la cuota de las crisis en sus hogares a causa de una “pérdida lenta del sentido de la maternidad”. A la maestra Mistral le preocupó, principalmente, la condición de las mujeres campesinas mexicanas, pero por encima de cualquier preocupación social o económica estaba la razón de ser de las mujeres: la maternidad, aunque también tenían las facultades necesarias para cultivarse a través de lecturas importantes para su formación, no sólo con “literatura galante y canciones de cuna”. Las virtudes de las mujeres, más si eran madres, debían ser la serenidad, el amor, la belleza, la dulzura, el amor a Dios. Aunque quiso ofrecer otro tipo de lecturas, Gabriela Mistral y la selección que hizo de ellas reforzó el ideal de una esposa fiel y madre abnegada como modelo universal de las mujeres. Reforzó un sistema de valores genérico, imperante en una sociedad también genérica.

En todos los libros en los que se habla de la madre, lo hacen en singular, como un modelo universal; las características que se le atribuyen a este modelo ideal son las que sirven para reforzar el modelo patriarcal y masculino que entonces prevalecía en la sociedad mexicana. Veamos algunos de los tantos ejemplos que encierran estos libros. Madres descritas como “Un alma que no deja un momento de querer [...] Eso es una madre” (María Enriqueta, 1927:32). Madres modestas, caritativas, cuidadosas de su hogar: “mi madre es un ángel” (María Enriqueta, 1929:17). Francisco Cuervo Martínez, en el libro *Marte* dice de la madre: “Hay un ser que puede dulcificar todos los dolores, que puede destruir todas las tristezas: la madre. Dios nos la ha dado para poner una gota de miel con sus besos en el alcívar de la vida”. Madre y Dios caminando juntos en las lecturas incluidas en estos libros de los años veinte del siglo pasado.

Dios dador y creador de todo: “Alabemos al Señor, que está en el cielo, y que es autor de tanta maravilla” (María Enriqueta, 1929:18). “Dios es la bondad misma; hazte cada día mejor [los niños]; así te irás acercando a Él y entonces lo sentirás en tu corazón” (María Enriqueta, 1932:39). La serie *Rosas de la infancia*, una de las más utilizadas en México durante éstos y los siguientes años, se identifica no tanto por su carácter literario, histórico o científico, sino por su carácter moralizador y transmisor de valores cristianos que refuerzan la tradición católica. Libros que exaltan los valores morales y los ejemplos de seres humanos reconocidos como “grandes

hombres”, incluida, por supuesto, la madre, contenidos descontextualizados y sin historia.¹⁴

Los autores de estos libros, muchos de ellos se dijeron ser también maestros normalistas, tanto en la década de los veinte como de los treinta: Lucio Tapia, Sara Pérez Gómez, Abel Ayala, Antonio Pons, Delfina C. Rodríguez, José María Bonilla, Gabriela Mistral, Francisco Cuervo Martínez, Miguel Salinas, Carmen Ramos, Andrés Oscoy, María Luisa Ross, Atenógenes Pérez y Soto, Rosaura Lechuga, Francisco César Morales, Luis Hidalgo Monroy; todos eran maestros de escuelas de diversos niveles, casi todos del nivel normal. Las principales editoriales de estos libros fueron la de la viuda de Bouret, Herrero Hermanos Sucesores y Patria.

Asimismo, diversos autores de estos libros de lectura, para asegurar su venta autorizada por las autoridades oficiales, una vez que el Estado mexicano se hizo cargo de la vigilancia y el control de la educación básica, aseguraban que sus libros estaban hechos conforme con los programas oficiales y lo establecido por la SEP; por ejemplo, el libro de José María Bonilla: “Arreglados [sus libros] conforme con los programas oficiales del D.F.”; *México*, de Cuervo Martínez: “Libro aprobado por la Extinta Dirección General de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal y por el H. Ayuntamiento de la Ciudad de México en 1921 y distribuido profusamente en todo el país”; *Escuela y hogar*, de María Luisa Ross, escrito “de conformidad con los nuevos programas de educación primaria elemental, prescritos para las escuelas nacionales”; *Material de lectura en silencio...*, de Rosaura Lechuga, aprobado por la Secretaría de Educación Pública. Los autores de estos libros, todos se anuncian como profesores normalistas; por lo tanto estaban en manos de los mismos maestros todavía, antes de quedarse a un lado y dejar su lugar a los autores profesionales.¹⁵

¹⁴ María Enriqueta Camarillo fue una de las escritoras más leídas en los años veinte y principios de los treinta. Su serie de libros *Rosas de la infancia* se conoció hasta los años cincuenta, como se ve en sus numerosas ediciones. Libros en los que abundan los ejemplos morales, Dios, las virtudes principales que debían cultivarse en los niños: fe, esperanza y caridad (virtudes teologales), los modelos de niños urbanos, hermosos, rubios, de ojos azules, bien vestidos, obedientes, buenos, trabajadores, “María es rubia como el Sol, y tiene dos ojos grandes y azules, como los lagos que hay en los cuentos” (María Enriqueta, 1932:24).

¹⁵ *Alma Latina*, de Francisco César Morales (1934), según su autor, profesor también, su libro fue recomendado por la misma Universidad Nacional Autónoma de México en 1931, siendo José Vasconcelos el rector, pues “responde a las miras de la educación pública”. En 1934 se hizo la sexta edición y se imprimieron 10 mil ejemplares.

EL GOBIERNO CARDENISTA, 1934-1940

Al llegar Lázaro Cárdenas a la presidencia, en 1934, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Comisión Editora Popular, se propuso como tarea central la edición de libros adecuados a la nueva ideología y al proyecto educativo.¹⁶ Se hicieron libros nuevos que no necesariamente aparecieron de manera inmediata, por eso se siguieron usando los anteriores, sobre todo en los primeros años del cardenismo.

Libros en los que se manifiesta de manera abierta y evidente los nuevos rumbos ideológicos que se le dieron a la educación pública en México, puesta en marcha la educación socialista. El proyecto editorial de la SEP comprendió, en el caso de la educación elemental, la edición de dos series de libros de lectura: *Serie SEP*, para los niños de las escuelas urbanas, y *Simiente*, para los de las escuelas rurales. Libros modestos en su producción, pequeños en su tamaño, con las mismas pastas duras con ilustraciones sencillas y escasos colores, con imágenes hechas con líneas en su interior, en blanco y negro, impresos en papel sencillo y barato y con pocas páginas.

En los libros de la *Serie SEP* desaparece el autor individual, los nombres no se registran, sólo los firma la comisión encargada. En ellos se reduce el número de lecturas de autores compilados. Las lecturas, casi en su totalidad, son escritas por los miembros de la comisión, y otras más provenientes de autores distintos que también hablan sobre los temas sociales que entonces eran prioritarios: democracia, igualdad, clases sociales, sindicalismo, leyes laborales, huelgas, reforma agraria, reparto de tierras, comités y grupos sociales, solidaridad, intereses colectivos, etc., conceptos que los niños y las niñas (no hubo libros para unos o para otros, la educación socialista estableció la coeducación como uno de sus principios), debían aprender y manejar para preparar la llegada de un sistema social distinto al que hasta entonces había imperado en México. Libros que mostraban el carácter fundamental que tiene la economía en la sociedad, y que ponían a los alumnos en contacto con la "conciencia social".

A pesar de los contenidos novedosos de estos libros, algunas figuras se conservaron; tal es el caso de la madre en la casa y el padre

¹⁶ La Comisión Editora Popular estuvo integrada por Antonio Luna Arroyo, presidente; Manuel Mejía, secretario; Federico Briones, Luis Chávez Orozco, Rafael Ramírez, Atenógenes Pérez y Soto y Juan de Dios Batis (Meneses, 1988:167).

trabajador y responsable, casi siempre fuera del hogar. Su carácter moralizador no desapareció, se alaba y se recomienda, no sólo a los niños, el trabajo honrado, la responsabilidad, la ayuda a los demás. Pero tanto en *Simiente* como en la *Serie SEP* se hace una crítica abierta a la pobreza de los trabajadores, tanto en el campo como en la ciudad, los bajos salarios que se les pagan: "Papá trabaja mucho pero gana poco". Hace una casita de muñecas (es carpintero) para una niña rica y no puede dársela a su hija pequeña, "es para la hija de una señora rica", "¿Por qué no dejará en casa tantas cosas buenas?" (*Serie SEP*, primer año). La mamá de Tito, protagonista de este libro, lava ropa ajena para ayudar a su pobre esposo. Anita, su hermana, le ayuda, lo mismo que Tito, que también ayuda a su papá que es carpintero. Tienen un tío que vive en el campo, que es campesino y el niño pregunta: "¿Por qué será tan pobre si trabaja tanto?"

México se presenta como un país grande, rico en recursos naturales, pero injusto, y los niños dicen: "Quiero que los pobres dejen de ser pobres, quiero que los hombres todos sean iguales, quiero que sea una patria fuerte de trabajadores". Desde el libro de primer año, los contenidos son marcadamente de crítica a la sociedad de esos años y de búsqueda por una sociedad más justa y digna, donde sólo quienes trabajan honradamente tienen cabida, y no quienes acumulan riqueza y poder con base en la explotación de los trabajadores. Una sociedad en donde todos estén organizados, incluidos los niños en las escuelas, pues debe imperar el interés colectivo sobre el individual.

Los protagonistas no son, como en los libros anteriores, niños o niñas rubios como el sol, que viven felices al lado de sus padres y que se dedican sólo a estudiar; son niños como "Pedrín" (*Serie SEP*, quinto año), que va al periódico *El Mundo*, donde trabaja su papá, y ahí conoce a otro niño que no va a la escuela porque desde la madrugada tiene que ir a ese lugar a recoger los periódicos que vende por las calles de la ciudad. Niño que en su recorrido oye hablar a los obreros en sus reuniones, escucha de sus bajos salarios, de lo mal que viven y a quienes no se les paga todo lo que producen; el niño se pregunta: "¿dónde queda el resto de lo producido?". En las reuniones de los obreros se habla de "reivindicaciones y luchas sociales", "injusticias de los patrones", "persecuciones de los trabajadores", "ceses colectivos", "hambre", "huelgas", "sindicato", "frente único". Niños que hacen sus propias reflexiones: en otras zonas de la ciudad "dicen que viven unos señores que, aparte de gozar hasta de lo superfluo con el producto del trabajo de los obre-

ros, no hacen más que ordenar que éstos trabajen y firmar cheques contra el banco. ¡Qué cosas tan extrañas suceden y nos parecen tan naturales!" (*Serie SEP*, quinto año, 1939:52). La crítica social se hace a través de juicios valorativos que invitan al lector a la reflexión.

En los textos cardenistas, niños y trabajadores se dicen entre sí "camaradas". Los niños de la ciudad hacen excursiones al campo, donde ven "hombres y mujeres indígenas con el dolor ancestral y la tristeza de siglos en la cara" (*Serie SEP*, quinto año, 1939:96). El campo idílico y armónico de los libros de lectura de los años anteriores desaparece en estos libros publicados por la SEP. Se habla de la sociedad futura "en que ningún hombre pueda explotar el trabajo de otro y cada quien reciba el producto completo de su labor" (*Serie SEP*, quinto año, 1939:153). La Revolución Mexicana de 1910, se dice en estos libros publicados durante el cardenismo, "está en marcha".

Los libros de la serie *Simiente*, de Gabriel Lucio, editados también por la Comisión Editora Popular de la SEP, en la pasta cambia el panorama: ya no es un salón de clases de una escuela citadina, como en la *Serie SEP*, sino un campo cultivado por un campesino, pero también está presente la escuela a la sombra de un árbol, donde se encuentran unos niños y un maestro con un libro en la mano.

El autor recomienda a los profesores rurales fomentar en sus alumnos el hábito de la lectura, formar una pequeña biblioteca, reunir libros, folletos, periódicos que "ilustren a los lectorcitos sobre los modernos métodos de explotación agrícola, zootécnica y de industrias rurales", organizar el trabajo escolar en forma colectiva, tanto el trabajo como sus resultados, y explicar en todo momento a los alumnos la ley de la historia con base en la lucha de clases, situación que debe cambiar para la instauración de una sociedad mejor. Maestros y alumnos debían trabajar inteligentemente, como camaradas, "en la lucha por la reivindicación de los trabajadores del campo", "somos trabajadores y debemos combatir por la liberación de los trabajadores" (*Simiente*, libro cuarto, 1935:5). La creación de una sociedad futura en manos de los trabajadores: "Campesinos y obreros constituyen con su energía el nervio que mueve todas las sociedades" (*Simiente*, libro tercero, 1939:151).

Se habla de la liberación de la mujer del campo, quien "no tiene un minuto de descanso y que debe liberarse de su género de vida que la humilla"; esto podría parecer muy prometedor, pero en realidad se trata de "modernizar" sus instrumentos de trabajo, no su

condición social de subordinada. Utilizar molino en vez de metate, estufa en lugar de fogón, luz eléctrica en lugar de velas, en fin, “modernizar” la condición de las mujeres campesinas, que entonces se dedicarán contentas a sus faenas caseras, a cuidar de los suyos y a educar a sus hijos; procurar “hogares campesinos risueños” y no sucios y miserables como eran hasta entonces.

Incluso la naturaleza tiene “razones ideológicas” para comportarse de distinta manera: sobre las haciendas las nubes no dejan caer la lluvia, sobre la cooperativa agrícola ejidal, sí. Las tierras como conquista de los campesinos que “deben recibirse con gran cariño; ellas dan independencia a los trabajadores, quienes se libertan así de la tiranía del hacendado que los explota” (*Simiente*, libro segundo, 1939:64-65).

Durante el cardenismo se hicieron fuertes campañas contra el analfabetismo; desde el gobierno federal se ordenó a todos los demás gobiernos acabar con él. La propia SEP se encargó también, a través de la Comisión Editora Popular, de publicar libros de lectura para los trabajadores analfabetos que asistían a las escuelas nocturnas. Estos libros fueron redactados por las propias comisiones designadas por la Secretaría de Educación Pública.

Por supuesto que los contenidos ideológicos de estos libros son los mismos que los de los libros escritos para los niños de las escuelas rurales y urbanas. “Manos de mil camaradas cansadas de soportar, ramo de manos cansadas [...]”. Se habla de ejido, de las cooperativas de los trabajadores, de los derechos laborales, de las huelgas: “Flota al aire la bandera roja”, “La tierra es de quien la trabaja”, de los sindicatos como los que dan fuerza a los trabajadores para exigir lo que les corresponde, la escuela como un derecho para todos y un camino para la llegada de un México mejor; el ejército, los obreros y los campesinos, todos unidos con el gobierno, luchando por el arribo del socialismo: los medios de producción al servicio de la colectividad y bienestar para todos, a cada quien según sus necesidades y su aporte al producto del trabajo social (*Libro de lectura para uso de las escuelas nocturnas para trabajadores*, 1938:91).

Otros autores: Rafael Ramírez, Manuel Velázquez Andrade, A. Franco V., Luis Hidalgo Monroy, y otras editoriales: Cuauhtémoc, Pluma y Lápiz de México, aparte de los relacionados con el gobierno federal; también escribieron y publicaron libros de lectura, pero al menos los que encontré para este trabajo, los contenidos ideológicos de estos otros libros, son semejantes a los de los libros oficiales, estaban controlados por el Estado.

En el libro de Rafael Ramírez (1937), los protagonistas de las lecturas son los obreros y los campesinos por un lado, y los hacendados, el clero y la burguesía por el otro. En el libro de Manuel Velázquez se instruye a los lectores en el conocimiento de los artículos fundamentales de la Constitución mexicana. Los artículos 27, 28 y 123, referentes a la reforma agraria, la política económica contra los monopolios privados y la política laboral, respectivamente. La evolución natural de la vida, incluido el género humano, se explica marcando la ausencia de dogmas y principios religiosos. En estos libros, la historia de México es abordada con base en las relaciones de producción existentes en las diversas etapas históricas: narrar la “verdadera historia”, “desbrozarla de errores, errores originados por la estructura capitalista de la sociedad” (Franco, 1937:3). Se utilizan conceptos y explicaciones poco claras respecto al trabajo no pagado a los trabajadores (plusvalía), el capital,¹⁷ tipos de capital, infraestructura y superestructura, relaciones sociales de producción. Veamos un ejemplo: “Las fuerzas productivas constituyen la infraestructura social, y las relaciones de producción la superestructura social” (Franco, 1937:96). Esto se lee en un libro de lectura para niños de tercer grado de primaria.

Hablan de la sumisión del hombre frente a la religión causada por su ignorancia y sus miedos frente a lo inexplicable, la alienación económica y religiosa del hombre:

[...] este libro da a conocer al niño: cómo se ha formado el proletariado, cómo, cuándo y dónde nació el poder burgués, qué dado origen a la lucha de clases, cuáles son las ventajas alcanzadas por los trabajadores y cómo las han conseguido, cómo se forman los sindicatos y el contenido de la Legislación obrera (Hidalgo, 1938:7).

La imagen exaltada del presidente Cárdenas en los libros de lectura como *¡Levántate!*, de Luis Hidalgo, Cárdenas cumpliendo lo prometido a los trabajadores por la Revolución mexicana, a la cual se le califica en este libro de “socialista”; la unificación internacional de los trabajadores, la presencia de luchadores sociales como los obreros mártires de Chicago al lado de los héroes nacionales tradicionales.

¹⁷ Capital, en el libro de Luis Hidalgo Monroy (1938:76), se define como “acumulamiento en las manos de un individuo de cierta cantidad de bienes raíces cuya explotación produce una mejoría económico-social para él mismo”. Ésa es la burguesía, dueña de la riqueza y el poder.

FIN DEL GOBIERNO CARDENISTA
Y DE LOS LIBROS “SOCIALISTAS”

Al término del cardenismo, con la llegada de Ávila Camacho a la presidencia de la República y la nueva reforma educativa que suprimió la educación socialista en nombre de la “unidad nacional”, hubo necesidad de editar nuevos libros no sólo de lectura, libros en los que desapareciera toda ideología asociada con el socialismo y la lucha de clases, libros donde se invocara con mayor fuerza a la patria mexicana y los signos patrios en nombre de la unidad nacional contra cualquier signo o provocación de desunión entre los mexicanos. Se vuelve a la compilación de textos considerados clásicos, muchos de ellos escritos en un lenguaje rebuscado e incomprensible para los niños, como el libro de Armando R. Pareyón (1942), donde la historia es una acumulación de hechos ubicados en el tiempo y en el espacio, pero sin relación causal entre ellos; al menos es la versión de la historia que incluye este autor en su libro de lectura “Dedicado a las escuelas de México y América”.

REFLEXIONES FINALES

En la década de 1920 se consolidó en México un sistema educativo alrededor de una visión nacionalista unificadora. Se impuso la visión de Vasconcelos de apropiarse, a través de la escuela y los libros escolares, de una cultura universal para construir la propia, aprovechando las potencialidades de la imprenta para la divulgación de la cultura. Los nombres de los autores de los libros de lectura son importantes, en los libros publicados por la SEP bajo la dirección de Vasconcelos, la producción cultural, en este caso los libros, tienen nombres.

Durante el cardenismo, en los libros de lectura no necesariamente aparecieron sus autores, la cultura es concebida como producto colectivo, igual que la producción de la riqueza; no son producto del esfuerzo de un solo individuo aislado, luego en los libros publicados aparecen las instituciones oficiales encargadas de su revisión, autorización y hasta edición. Sin embargo, se reconoce el esfuerzo personal, de ahí que al lado de los libros oficiales aparecen otros firmados por su autor, pero que pasan por la supervisión y autorización de las instituciones formales. El libro y el autor se oficializan, fenómeno que ya se venía dando desde la década anterior, especialmente cuando la SEP estuvo dirigida por Vasconcelos.

En los libros de los años veinte, sus autores son más bien compiladores de muestras de la buena literatura; en los treinta, durante el gobierno de Cárdenas, aparece con mayor vigor el autor-creador, anónimo a veces, pero bajo la vigilancia y supervisión del Estado que implementa un programa escolar y unos contenidos ideológicos que debían estar presentes en todos los libros de lectura.

Todos los libros de lectura que revisé en este trabajo fueron editados; algunos, como fue el caso de *Rosas de la infancia*, durante el cardenismo se ordenó su retiro. El Estado mexicano reforzó su control sobre los libros escolares aquí analizados, tanto en sus contenidos, acordes con los programas escolares y políticas educativas vigentes, como en su producción, incluso su distribución gratuita. Esto se prueba en la *Serie SEP* (1938), ya que en el reverso de la pasta de esos libros se lee: "Este libro es propiedad del Estado Mexicano, su comercio será SEVERAMENTE CASTIGADO". Sin embargo, no cuento con los elementos necesarios para probar el control que el Estado tuvo del uso que se hizo de estos libros, tanto por alumnos como por maestros; sin embargo, por el estado en que se encuentran los libros que encontré en bibliotecas públicas y privadas, así como en librerías que venden libros viejos, se puede deducir que sí fueron utilizados; tal vez no por todos los maestros de la época, sino sólo por aquellos que estaban convencidos de la reforma educativa de 1934.

Este estudio comparativo entre los libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas durante dos décadas me permitió entender mejor los saltos y las continuidades que existen en la historia de la educación en México; asimismo, el hecho de haber conocido físicamente los libros escolares que utilicé, a pesar de que la circulación de algunos de ellos fue prohibida o limitada, el que no hayan desaparecido y que ahora se guarden en bibliotecas, públicas y privadas, demuestra que son recursos muy valiosos para la reconstrucción de la historia; de ahí su cuidado y conservación.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS

- Archivo del Ayuntamiento de Puebla, Libros de Cabildo (AAP, Actas de Cabildo) y expedientes sobre escuelas (AAP, Escuelas).
Archivo Histórico del Estado de Durango (AHED).
Archivo Histórico de la Ciudad de México.
Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Escuelas Primarias Urbanas y Rurales y Fondo Escuela Normal de Profesores (AHSEP).
Archivo Histórico de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.
Archivo Histórico Municipal de Orizaba (AHMO).
Archivo Municipal de Guadalajara (AMG).
Archivo Municipal de San Juan del Río, Querétaro (AMSJR).
Biblioteca Pública del Estado de Jalisco (BPEJ).
Biblioteca Lafragua, ciudad de Puebla.
Biblioteca Nacional de México, Fondo Reservado.
Biblioteca Palafoxiana, ciudad de Puebla.
Colecciones especiales de la Biblioteca Nacional de México.
Colección Nettie Lee Benson, Universidad de Texas, Austin.
Fondo Reservado de Instituto José María Luis Mora.
Hemeroteca y Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional.
Hemeroteca y Fondo Reservado de la Universidad Pedagógica Nacional.

HEMEROGRAFÍA

- El Correo de los Niños*, México, 1872-1883. [Tuvo dos editores: J. Neve y el literato cubano Miguel Quesada.]

- El Maestro Rural*, 1933, 1934 y 1936.
- El Magisterio*, 1903.
- El Obrero del Porvenir. Semanario para la niñez desvalida*, México, Imprenta de la Asociación Artística Industrial, 1870. [Sus redactores fueron: Clavijero, Xicoténcatl y M. Ocampo.]
- El Correo de la Tarde*, 1889.
- La Edad Feliz. Semanario dedicado a los niños y a las madres de familia*, 1873.
- La Educación Contemporánea*, 1897.
- La Enseñanza. Revista americana de instrucción y recreo dedicada a la juventud*, 1870-1876.
- La Enseñanza Normal. Plan de Estudios de las escuelas Primarias y Normales*, Secretaría del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, t. 1, segunda época, julio-diciembre, 1909.
- La Escuela Mexicana*, 1892.
- La Escuela Moderna*, 1890, 1891, 1893.
- La Escuela Primaria*, 1893.
- La Instrucción Pública Mexicana*, 1900, 1901. Director Ezequiel Chávez, tomo IV.
- La Niñez Ilustrada*, México, 1873-1875. [Tuvo dos directores: el literato español Enrique de Olavaria y Ferrari y el médico y periodista mexicano Felipe Buenrostro.]
- Memorias del Ayuntamiento de la Ciudad de México*, 1885-1888.
- México Intelectual*, 1890, 1895, 1902.
- México Pedagógico*, 1905.

LIBROS DE TEXTO POR DISCIPLINA ESCOLAR

Civismo

- BUSTO, Miguel (1827), *Catecismo civil o instrucción elemental de los derechos, obligaciones y gobiernos en que debe estar impuesto el hombre libre*, México, Imprenta de Mariano Arévalo.
- CHÁVEZ, Ezequiel Adeodato (1902), *Instrucción cívica (niños)*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- CORREA ZAPATA, Dolores (1898), *Moral e instrucción cívica (niñas)*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- D.J.C. (1820), *Catecismo político arreglado a la Constitución de la Monarquía Española para ilustración del pueblo, instrucción de la juventud, y uso de las escuelas de primeras letras*, Puebla, Imprenta de San Felipe Neri.

- DELGADO DE JESÚS Y MARÍA, Santiago (1819), *Catecismo de urbanidad civil y cristiana para uso de las escuelas y seminarios del Reyno, con las leyes de discreción de palabras y ceremonias en todos los casos que pueden ocurrir en el trato*, Vich, Ignacio Valls.
- FLEURI, Claude (s.f.), *Catecismo Histórico o Compendio de la Historia Sagrada, compuesto por el abad [...]*, México, Antigua Imprenta de Murguía.
- GÓMEZ DE LA CORTINA, José Justo (1846), *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos del hombre en la sociedad civil. Para uso de la juventud mexicana*, México, La Voz del Pueblo.
- GOROSTIZA, Manuel Eduardo de (1833), *Cartilla política*, Londres, Impreso en la oficina de Santiago Holmes.
- HERNÁNDEZ, Julio (1901), *Nociones de instrucción cívica y moral*, México, La Ilustración de México.
- LATO MONTE, Ludovico de (1821), *Catecismo de la Independencia en siete declaraciones por [...] quien lo dedica al Sr. D. Agustín de Iturbide [...]*, México, Imprenta Imperial.
- LEÓN, Luis G. (1911), *Elementos de geografía y educación cívica*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- MORA, José María Luis (2002), [1831, 1a. ed.], *Catecismo político de la federación mexicana*, México, Planeta/Joaquín Mortiz.
- PINEDA, Celso (1909), *El niño ciudadano*, México, Herrero Hermanos.
- REYES, José Ascencio (1911), *Nociones elementales de instrucción cívica (para el uso de escuelas católicas)*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- RODRÍGUEZ, Pedro Alonso (1800), *Catón español político cristiano. Obra original sacada de graves autores nacionales y extranjeros para la enseñanza y buena educación de los niños, niñas y jóvenes [...]*, Madrid, Imprenta Real.
- SABAS DE LA MORA, José (1905), *Resúmenes de instrucción cívica*, México, Imprenta José Sabas de la Mora.
- TORRE, Juan de la (1923), *Compendio de instrucción cívica*, México, Antigua Imprenta de Murguía.
- TORRES QUINTERO, Gregorio (1909), *Moral e instrucción cívica*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- VARGAS, M.M. (1827), *Catecismo de República o elementos del Gobierno Republicano Federal de la Nación Mexicana*, México, Imprenta a cargo de Martín Rivera.

Historia

- AGUIRRE CINTA, Rafael [1897, 2a. ed.], *Lecciones de historia general de México. Obra declarada de texto para las escuelas oficiales del D.F. y territorios federales*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- ANFONSSI, Agustín (1951), *Apuntes de historia de México independiente y mirada retrospectiva al México colonial. Manual*, México, Editorial Progreso.
- ASCENSIO ROSALES, Pablo [1969, 2a. ed.], [1972, 17a. ed.], *Cultura y libertad, manual-antología de lecturas históricas. Historia de México*, México, Editorial Patria/Editorial Porrúa.
- AVILÉS, Longinos (1878), *Catecismo de historia y cronología mexicana, escrito para las escuelas primarias*, Guadalajara, Tipografía de Sinforoso Banda Editor.
- BANDALA, Teodoro (1892), *Cartilla de la historia de México, dedicada a las escuelas de la República Mexicana siguiendo el orden marcado en el programa oficial para las escuelas del D.F. y territorios de Tepic y Baja California*, México, Librería y Papelería de M. Cambises Editor.
- BARRÓN DE MORAN, Concepción (1958), *Cuaderno de trabajo historia de México, para uso de los alumnos de segunda enseñanza que estudien el primer curso de Historia de México*, México, s.p.i.
- BONILLA, José María (1900), *Compendio de historia de México*, México, Imprenta de J. Elizalde.
- _____ (1910), *La evolución del pueblo mexicano. Elementos de historia patria. Primer ciclo*, México, Herrero Hermanos.
- BRAVO UGARTE, José (1941), *Historia de México. Elementos prehispánicos*, México, Editorial Patria.
- _____ (1941), *Historia de México. La Nueva España. Manual*, México, Editorial JUS.
- _____ (1946), *Compendio de Historia de México*, México, Editorial JUS.
- BRIOSO Y CANDÍAN, Manuel (1892), *Nociones sobre historia nacional. Obra auxiliar de los maestros del estado, arreglada según las indicaciones del Señor don Enrique C. Rébsamen*, México, Imprenta del Estado de Oaxaca.
- BUENROSTRO, Felipe (1877), *Compendio de historia antigua de México*, México, Tipografía Literaria.
- CADENA, Longinos [1920, 2a. ed.], [1921, 3a. ed.], [1926, 6a. ed.], [1937, 13a. ed.], *Elementos de historia general y de historia*

- patria. Para el 2º año de educación primaria superior*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ [1922, 5a. ed.], [1923, 6a. ed.], [1926, 8a. ed.], [1937, 13a. ed.], [1945, 24a. ed.], *Elementos de historia general y de historia patria*, México, SEP/Herrero Hermanos Sucesores.
- CASTILLO, José R. (1898) *Curso elemental de historia patria*, México, Impresora Literaria y Encuadernación de Ireneo Paz.
- CASTRO CANCIO, Jorge (1935), [1939, 2a. ed.], *Historia patria. Para el cuarto año*, México, D.E. Herrero y Compañía.
- CHÁVEZ, Ezequiel Adeodato (1898), *Carta general de los Estados Unidos Mexicanos para las escuelas primarias de la República*, México/París, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- CHÁVEZ OROZCO, Luis (1933), [1934, 2a. ed.], *Breve historia de México. Historia gráfica de México (época precortesiana)*, México, UNAM.
- _____ (1934), [1940, 2a. ed.], *Historia de México. Época colonial. Curso de historia en las escuelas de segunda enseñanza según los programas oficiales vigentes*, México, Editorial Patria.
- _____ (1934), [1939, 2a. ed.], *Historia gráfica de México (época precortesiana)*, México, Editorial Patria.
- _____ (1934), *Historia Patria*, México, SEP.
- _____ (1951), *Historia de América*, México, Editorial Patria.
- _____ (1954), *Síntesis de la historia de México*, México, Editorial Herrero.
- _____ (1955), *Historia de México (época precortesiana)*, México, Editorial Patria.
- CONTRERAS FERTO, Raúl y Faustino ZELAYA GARCÍA (1938), *Historia Universal para la enseñanza primaria*, México, s.p.i.
- _____ [1940, 2a. ed.], *Historia Universal*, México, SEP/El Nacional, Biblioteca del Maestro.
- CÓRDOBA, Tirso R. (1881), [1892, 2a. ed.], [1900, 3a. ed.], *Historia elemental de México*, México, La Ilustración Mexicana.
- CUE CÁNOVAS, Agustín (1957), *Historia política de México. Obra histórica de divulgación*, México, Editorial Libro-Méx.
- _____ (1959), *Historia de México*, México, Editorial Trillas.
- DÁVILA GARIBI, José Ignacio (1927), *Brevísimos apuntes acerca de los toltecas. Civilización y costumbres de los mismos*, México, Librería Franco-Americana.
- GALINDO Y VILLA, Jesús (1919), [1920, 2a. ed.], *Elementos de historia general*, México, Librería Española.
- GAMIZ, Abel [1924, 2a. ed.], *Historia nacional de México. Curso elemental*, México, Herrero Hermanos Sucesores.

- GARCÍA CUBAS, Antonio (1890), *Compendio de historia de México y de su civilización para el uso de establecimientos de instrucción primaria*, México, Imprenta del Sagrado Corazón.
- [1893, 2a. ed.], [1906, 4a. ed.], *Cartilla histórica de la ciudad de México. Compendio de la Historia de México y de su civilización. Para uso de los establecimientos de instrucción primaria. Obra aprobada como texto por el Consejo Superior de Instrucción del D.F.*, México, Antigua Imprenta de Murguía.
- (1894), *Cartilla de historia de México. Primer año para uso de los establecimientos de instrucción primaria*, México, Antigua Imprenta de E. Murguía.
- GONZÁLEZ BLACKALLER, Ciro E. y Luis GUEVARA RAMÍREZ [1965, 8a. ed.], *Un viaje al pasado de América*, México, Editorial Herrero.
- LAINÉ, Ramón [1879, 2a. ed.], [1890, 9a. ed.], *Catecismo de historia general de México escrito para las escuelas elementales de la República Mexicana*, Veracruz, Librería La Ilustración/Tipografía La Providencia.
- LEIJA, Anastasio [1882, 8a. ed.], *Compendio de historia de México arreglado para las escuelas primarias*, San Luis Potosí, Imprenta de Faustino Leija.
- LEÓN, Luis G. (1909) *Simple conversaciones relativas a Hidalgo para los alumnos de primer año de educación primaria elemental*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- LEÓN, Nicolás (1902), *Compendio de historia general de México desde los tiempos prehispánicos hasta el año de 1900*, México, s.p.i.
- LÓPEZ LÓPEZ, J. (1935), *Ensayo histórico de la Patria Mexicana. Compendiado y dividido en diez periodos históricos. De cuatro lecciones cada uno, ajustado a los diez meses de labores escolares*, México, Ediciones Águilas.
- LOUREDA, Ignacio (1919), *Elementos de historia de Méjico*, México, Andrés Botas.
- LOYO, Gilberto (1930), *Sobre enseñanza de la Historia*, México, Talleres Gráficos de la Secretaría de Agricultura y Fomento.
- LUNA ARROYO, Antonio (1934), *Concepto y técnica de la enseñanza de la historia*, México, Editorial Patria.
- MANTEROLA, Ramón (1891), *Cartilla sobre historia patria. Escrita y arreglada al sistema cíclico*, México, Imprenta del Gobierno Federal.
- MANZANO, Teodomiro (1902), *Lecciones de historia de México, desde los tiempos prehispánicos hasta nuestros días, escritas para el*

- uso de las escuelas primarias de la República Mexicana*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- MENDOZA, Eufemio (1871), *Curso de historia de México. Lecciones dadas en el Liceo de Varones del estado de Jalisco*, México, Imprenta de V.G. Torres, a cargo de M. Escudero.
- (1889), *Brevísimo compendio de historia patria, escrito para los colegios y escuelas guadalupanas de Durango por un miembro de la Sociedad de Propaganda Católica de esa ciudad*, Durango, Tipografía Guadalupana/Imprenta E. Dublán y Cía./Librería de las escuelas de Jesús Urías.
- NÚÑEZ MATA, Efrén [1935, 2a. ed.], *Historia de México, una moderna interpretación. Obra histórica de divulgación*, México, Imprenta de la Secretaría de Relaciones Exteriores/SEP.
- (1950), *México en la Historia. Manual*, México, Editorial Botas.
- [1959, 3a. ed.], *México en la historia, primera y segunda parte*, México, Editorial Botas.
- [1967, 4a. ed.], *México en la Historia. Manual*, Editorial Botas, México.
- NÚÑEZ ORTEGA, Ángel [s.f., 9a. ed.], *Cartilla de la historia de México dedicada a las escuelas municipales de la República*, México, Imprenta de Aguilar e Hijos.
- O'FARRIL Y HERNÁNDEZ (1890), *Mi patria. Compendio histórico, político, científico, literario, industrial, comercial, social y religioso de México*, México, Tipografía Moderna de Carlos Paz.
- OSCOY, Andrés (1900), *Elementos de historia patria. Arreglados conforme al programa de la ley de instrucción obligatoria vigente, 3er año*, México, Antigua Imprenta de Murguía.
- OVIDIO Y ROMERO, Aurelio (1887), *Epítome de historia antigua, media y moderna de México*, México, s.p.i.
- PAYNO, Manuel (1870), [1876, 4a. ed.], [1882, 7a. ed.], *Compendio de la historia de México para uso de los establecimientos de instrucción pública en la República Mexicana*, México, Imprenta Díaz de León.
- PEÑA, Serafín (1903), *Narraciones históricas. Biografías. Sucesos notables*, Monterrey, Tipografía y Librería de E.C. Vallejo Robe.
- PEREYRA, Carlos (1909), *Historia del pueblo mejicano*, México, J. Ballezá y Compañía.
- (1919), *Patria, historia de Méjico para niños de la escuela primaria elemental*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- PÉREZ VERDÍA, Luis (1883), *Compendio de historia de México desde sus primeros tiempos hasta la caída del Segundo Imperio*, Guadalajara, Tipografía del autor.

- PRIETO, Guillermo (1890), [1893, 4a. ed.], *Lecciones de historia patria, escritas para los alumnos del Colegio Militar*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- REYES, José Ascensión (1897), *Nociones elementales de historia patria*, México, Herrero Hermanos.
- (1910), *Nociones elementales de historia patria. Escritas especialmente para uso de las escuelas católicas*, México, Herrero Hermanos.
- RIVERA CAMBAS, Manuel [1883, 5a. ed.], *Cartilla de historia de México, para uso de las escuelas de la República*, México, Imprenta de Aguilar e Hijos.
- [1893, 8a. ed.], *Cartilla de historia de México para uso de las escuelas de la República, dividido en tres cuadernos*, México, Antigua Imprenta de Murguía.
- ROA BÁRCENA, José María (1862), *Compendio de historia profana: historia antigua, historia romana, historia moderna*, México, Eugenio Maillefert.
- [1888, 6a. ed.], *Catecismo elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX*, México, Imprenta F. Díaz de León.
- ROMERO FLORES, Jesús (1929), *Historia de la civilización mexicana*, México, Sociedad de Editores/Librería Franco-Americana.
- ROSAS, José (1877), *Nuevo compendio de la historia de México escrito en verso y dedicado a la infancia mexicana, primera parte: Los Toltecas*, México, Imprenta del autor.
- SANTA MARÍA, Javier (1902), *Compendio de historia de México. Texto para 6º año de instrucción primaria*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- SANTIBÁÑEZ, Enrique (1928), *Historia nacional de México. Desde los tiempos más remotos hasta nuestros días*, Guadalajara, Tipografía Dosal.
- SHERWELL, Guillermo A. [1925, 7a. ed.], *Primer curso de Historia Patria*, México, Librería Franco-Americana/Sociedad de Editores.
- [1928, 8a. ed.], *Segundo curso de Historia Patria*, México, s.p.i.
- SIERRA, Justo (1880), *Compendio de historia de la antigüedad*, México, La Libertad.
- (1894), *Catecismo de historia patria*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- (1889), *Elementos de historia general. Para las escuelas primarias*, México, Librería de Charles Bouret.
- [1899, 6a. ed.], [1905, 7a. ed.], *Primer año de historia patria*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

- _____ [1904, 5a. ed.], *Segundo año de historia patria. Elementos para los alumnos del tercer año primario obligatorio*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1922), *Historia Patria. Libro primero y segundo*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ [1922, 10a. ed.], *La Patria nacional. Primera parte*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- TARACENA, Alfonso (1938), *Lecciones de historia hispanoamericana*, México, Editora Popular de la SEP/El Nacional.
- TEJA ZABRE, Alfonso [1933, 2a. ed.], *Historia de México. Introducción y sinopsis*, México, Librería Franco-Americana.
- _____ (1950), *Compendio de historia de México. La dominación española*, México, Editorial Patria.
- _____ (1951), *Historia de México: una moderna interpretación*, México, Editorial Botas.
- _____ (1959), *Historia de México. Historia antigua, desde los tiempos más remotos hasta antes de la llegada de los españoles*, México, Editorial Escolar.
- _____ [1965, 13a. ed.], *Compendio de historia de México: Historia antigua, desde los tiempos más remotos hasta antes de la llegada de los españoles*, México, Editorial Patria.
- _____ [1965, 10a. ed.], *Compendio de historia de México: La Dominación española*, México, Editorial Patria.
- TEJERA, Humberto (1929), *Cultores y forjadores de México*, México, Compañía Editora Aguilar.
- TORO, Alfonso (1925), [1927, 3a. ed.], *La civilización en México. Compendio*, México, Compañía Nacional Editora/Aguilar/Sociedad de Editores.
- _____ (1926), *Compendio de historia de México. La Revolución de independencia y México independiente*, México, Editorial Patria/Sociedad de Editores.
- _____ [1931, 2a. ed.], *Compendio de Historia de México. Historia Antigua, desde los tiempos más remotos hasta antes de la llegada de los españoles*, México, Talleres Gráficos de la Nación/Sociedad de Editores.
- TORRES QUINTERO, Gregorio (1903), *La Patria Mexicana. Elementos de Historia nacional. 2º ciclo*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ [1908, 4a. ed.], [1920, 9a. ed.], *La Patria nacional. Primera parte. 2º ciclo*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ (1912), *La Patria nacional, 2a parte. Hecha expresamente para los estados*, México, Herrero Hermanos Sucesores.

- _____ [1913, 2a. ed.], *La Patria nacional. Primer ciclo*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ (1914), *Leyendas antiguas mexicanas. Curso preparatorio de historia patria*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ [1935, 3a. ed.], *La Patria nacional. Segundo ciclo. (Contiene la primera y segunda parte)*, México, Ediciones Águilas.
- _____ [1939, 15a. ed.], *La Patria nacional. Tercer ciclo*, Ediciones Águilas, México.
- _____ [1943, 10a. ed.], *La Patria nacional. Segundo ciclo*, México, Editorial propietaria: Matilde Gómez Cárdenas.
- _____ [1950, 13a. ed.], *La Patria nacional. Primer ciclo*, México, Editorial propietaria: Matilde Gómez Cárdenas/Distribuidora de Herrero y Cía.
- VILLAGRÁN Y HERAS, Enrique [1910, 2a. ed.], *Primera cartilla de historia de México para uso de los alumnos del tercer año de instrucción primaria*, México, Imprenta Guadalupana de Reyes Velasco.
- VILLOBOS LOPE, Hernán (1937), *Interpretación materialista de la historia de México. Época prehispánica y colonial*, México, Editorial Botas.
- ZÁRATE, Julio (1892), *Compendio de historia general de México para uso de las escuelas*, México, Tipografía La Providencia/Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

Aritmética y geometría

- ANÍZAR, Sabino [1889, 2a. ed.], *Aritmética elemental. Obra aprobada de texto en la mayor parte de los colegios particulares de la capital*, México, Tipografía El Gran Libro de F. Parres y Comp. Sucs.
- _____ (1892), *Colección de problemas de aritmética divertidos e instructivos con cuestiones sobre economía doméstica, comercio, geografía, estadística, historia, astronomía, física, geometría, seguida de una clave de soluciones para uso del profesor. Obra escrita con el objeto de contribuir al desarrollo intelectual de los educandos y como suplemento de la aritmética elemental del mismo*, México, Oficina de Impresora de Estampillas.
- _____ [1893, 3a. ed.], *Aritmética elemental dedicada al profesorado mexicano. Obra aprobada de texto en la mayor parte de los colegios particulares de la capital, dedicada al Estado de Hidalgo*, México, Antigua Imprenta del Comercio.

- _____ [1913, 7a. ed.], *Elementos de geometría práctica para uso de las escuelas de instrucción primaria según los modernos métodos de enseñanza*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ [1913, 3a. ed.], [1920, 5a. ed.], [1931, 11a. ed.], [1956, 18a. ed.], *Nociones elementales de aritmética para uso de las escuelas de instrucción primaria elemental según los modernos métodos de enseñanza*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ (1902), *Aritmética elemental dedicada al profesorado mexicano. Obra de texto aprobada para las escuelas nacionales y municipales del Distrito Federal, Territorios de Tepic y Baja California y de varios estados de la República*, México, Antigua Imprenta de Comercio.
- _____ [1902, 7a. ed.], [1903, 8ª. ed.], *Aritmética elemental dedicada al profesorado mexicano. Obra de texto en las escuelas nacionales del Distrito Federal, Territorios de Tepic y Baja California y de varios estados de la República*, París/México, Librería de Ch. Bouret.
- _____ [1907, 1a. ed.], [1919, 2a. ed.], *Colección de problemas de aritmética divertidos e instructivos con cuestiones sobre economía doméstica, comercio, geografía, estadística, historia, astronomía, física, geometría, seguida de una clave de soluciones para uso del profesor*, París/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1910), *Contestaciones y soluciones razonadas de los ejercicios de cálculo y problemas contenidos en la nueva aritmética de G. Ritt. Libro para el maestro*, París/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1913), *Definiciones, tablas de aritmética y nociones del sistema métrico decimal de pesas y medidas. Seguidas de unas tablas de equivalencias*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ (s.f.), *Sistema métrico decimal internacional de pesas y medidas*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- AVILÉS, Gildardo (1905), *Aritmética femenil. Libro de texto para niñas de cuarto año de instrucción primaria elemental*, París/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- BRUÑO, G.M. (1918), *Manual de pedagogía*, París/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- CALLEJA, Carlos María (1889), *Primer año de cálculo mental y escrito, formado según el programa de las escuelas primarias de la República*, México, Imprenta de Eduardo Dublán y Cía.
- _____ (1915), *Aritmética razonada para el segundo grado de la enseñanza primaria*, Madrid, Casa Calleja.

- _____ (1916), *Geometría plana y del espacio para el segundo grado de la enseñanza primaria*, [208 grabados], Madrid, Casa Calleja.
- HERNÁNDEZ, Julio S. (1895), *Nociones de geometría intuitiva según los modernos principios de la ciencia pedagógica y arreglada al programa de las escuelas primarias de la República*, París/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ [1907, 2a. ed.], *El primer año de aritmética, cálculo de 1 al 10, obra arreglada según los principios pedagógicos modernos, para las escuelas primarias de la República*, París/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1897), *El segundo año de aritmética, cálculo del 1 al 100, obra escrita según los principios pedagógicos modernos para las escuelas primarias de la República*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- _____ [1906, 2a. ed.], *El tercer año de aritmética, cálculo del 1 al 1000, obra escrita según los principios pedagógicos modernos para las escuelas primarias de la República*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- _____ (1898), *Ejercicios y problemas de aritmética. Curso sistemático de cálculo objetivo, mental y escrito, para las escuelas de instrucción primaria de la República. Primera parte*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- _____ (1900), *Curso completo de aritmética superior. Quinto y sexto año. Obra escrita de acuerdo con los principios de las ciencias matemáticas y los preceptos de la pedagogía moderna, para los alumnos de las escuelas de instrucción primaria superior*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- _____ [1905, 11a. ed.], *Geometría intuitiva, obra premiada en las exposiciones de París y St. Louis Missouri, revisada, corregida y aumentada*, París/México, Librería de Ch. Bouret.
- _____ (1906), *El niño matemático o sea tratado de aritmética elemental, obra arreglada según los principios pedagógicos modernos, para las escuelas primarias de la República*, París/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1906), *El tercer año de aritmética, cálculo del 1 al 1000, obra escrita según los principios pedagógicos modernos para las escuelas primarias de la República*, París/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1910), *El niño matemático o sea tratado de aritmética elemental, obra arreglada según los principios pedagógicos modernos, para las escuelas primarias de la República*, París/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

- _____ (1910), *Cálculo intuitivo. Primer libro, obra escrita según la ley vigente*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1911), *Segundo libro de cálculo intuitivo, operaciones sencillas de aritmética, las más importantes formas geométricas y la valorización de las magnitudes de cosas concretas, obra escrita según la ley vigente*, México, Antigua Imprenta de Murguía.
- LACROIX, S.F. (1826), *Aritmética, [Escrita en francés, traducida por José Rebollo y Morales y arreglada a la última edición]*, París, Librería de Rossange P.
- OVIDO, Paulino María (1868), *Elementos de aritmética. Segunda parte*, México, Imprenta del Colegio de Oviedo.
- _____ (1874), *Tratado elemental de aritmética práctica. Obra adoptada por el Ayuntamiento de México para que se siga de asignación en todas sus escuelas*, México, Imprenta de J. M. Aguilar Ortiz.
- _____ [1879, 2a. ed.], [1883, 5a. ed.], *Catecismo de aritmética comercial aplicada y dispuesta al alcance de la inteligencia de los niños*, México, Imprenta de la V. E. Hijos de Murguía.
- _____ (s.f.), *Tratado elemental de aritmética práctica. Obra adoptada en las escuelas nacionales en varios estados de la República y por el Ayuntamiento de México para que se siga de asignación en todas sus escuelas. Corregida y aumentada*, México, Tipografía de la Vda. e Hijos de Murguía.
- URCULLU, José (1867), *Catecismo de aritmética comercial*, París, Librería de Garnier Hnos. Sucs. de V. Salvá.
- _____ (1891), *Catecismo de aritmética comercial, cuidadosamente revisado, corregido y aumentado con varias tablas sobre numeración y lecturas de cantidades, algunas definiciones importantes, varias reglas nuevas, sistema métrico decimal, equivalencias de monedas extranjeras con las mexicanas*, México, Librería y Papelería de M. Cambeses.
- _____ (1891), *Epítome de aritmética comercial, aumentada con varias tablas importantes por Melchor Rojo. Última edición arreglada expresamente para uso de los niños de ambos sexos de la República Mexicana*, México, Librería y Papelería de M. Cambeses.
- _____ (1900), *Catecismo de aritmética comercial, nueva edición, reformada y aumentada por G. Fernández*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- VELÁSQUEZ, José (1873), *Colección de cuestiones aritméticas para uso de los preceptores y ejercicios de los alumnos de las escue-*

las municipales del Estado de Jalisco, corregida y aumentada, Guadalajara, Tipografía de Dionisio Rodríguez.

Lecciones de Cosas

- BONNIER M, Gaston (1886), *Nuevas lecciones de cosas*, Veracruz, Tipografía de Antonio M. Rebollo.
- BERT, Paul [1898, 2a. ed.], *Curso de enseñanza científica. Ciencias físicas y naturales*, México, Oficina de *El Universal*.
- [1904, 10a. ed.], *Curso de Enseñanza Científica*, París, Librería Arman Colin.
- BRUÑO, G.M. (1929), *Curso elemental de Ciencias Físicas y Naturales. Historia natural e higiene por varios profesores*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- COLOMB, G. (1904), *Lecciones de cosas en 650 grabados*, México, Vda. de C. Bouret.
- GAMIZ, Abel (1945), *Conociendo la naturaleza. Primer ciclo (primero y segundo años)*, México, Ediciones Águilas.
- GARRIGUES, Emilio y B. BOUTET DE MONVEL [1903, 16a. ed.], *Simples lecturas sobre las ciencias, las artes y la industria*, París, Hachette y Cía.
- HERNÁNDEZ, Julio S. (1899), *Cuarto Año. Lecciones de cosas, aritmética, geometría, moral e instrucción cívica. Escrito con arreglo al programa de la ley vigente para los alumnos de cuarto año de la instrucción primaria obligatoria*, México, Antigua Imprenta de Murguía.
- LEÓN, Luis G. [1897, 3a. ed.], *Nociones científicas en forma de lecciones de cosas*, México, Tipografía Universal D.C. Smith.
- (1899), *Curso Elemental de Zoología escrito según lo prevenido por la ley vigente en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y la Baja California para los alumnos del Segundo Semestre del Segundo Año de Instrucción Primaria Superior por [...]*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- [1901, 2a. ed.], *Análisis de Sales*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- [1902, 6a., ed.], *Segundo año de Lecciones de Cosas*, México, Librería de Ch. Bouret.
- (1902), *Tratado Elemental de Geología*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- (1909), *Lecciones de cosas, seres y fenómenos*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

- _____ [1913, 9a. ed.], *Tercer año de Lecciones de cosas*. Tal como lo pide la ley de *Instrucción obligatoria vigente en el D.F. y territorios de Tepic y la Baja California*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ [1921, 20a. ed.], *Primer año de lecciones de cosas. Arreglado según los nuevos programas por Dolores G. De León*, México, Librería de la Vda. De Ch. Bouret.
- NATA Gayoso, Luis (1882), *Lecturas populares para los niños sobre ciencias, artes y agricultura arregladas bajo la dirección de [...]* Nueva edición con láminas, reformada y aumentada por Don J.S. Flores, Francia, Librería de Garnier Hnos.
- OSCOY, A. (s.f.), *Nociones de Historia Natural*, México, Herrero Hermanos Editores.
- PARRAVICINI, L.A. (1900) *Tesoro de las escuelas o Juanito Mexicano. Obra elemental de educación escrita en italiano por [...]* y aumentada con la *Historia de México, conocimientos útiles e inventos modernos por Ricardo Gómez*, Madrid, Saturnino Calleja Fernández.
- PESTALOZZI, J., Enrique (1956), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, trad., introducción y notas de Domingo Tirado Benedi, México, Fernández Editores.
- SÁNCHEZ MORATE, Juan Francisco D. (1891), *Nociones generales de Historia Natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida por [...]*, México, Gallegos Hermanos.
- TRIGO, José María (1895), *El Niños Ilustrado. Libro cuarto de lectura o preparación al estudio de las ciencias*, Saint Louis Missouri, Spanish-American Educational Co./Libreros Editores.
- VELASCO, Toribio [1919, 2a. ed.], *Conocimiento de la naturaleza. Segundo año elemental. Los animales. Las plantas. El hombre. Obra escrita de acuerdo con el espíritu de los nuevos programas de educación primaria e ilustrada con veinticinco láminas*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ [1921, 2a. ed.], *Conocimiento de la naturaleza. Tercer año*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- V.V.A.A. [1990, 7a. ed.], *Nuestro medio*, México, Conafe.
- VILLASEÑOR, Manuel E. (1914), *Lecciones de Cosas. Elementos de conocimientos prácticos sobre mecánica, física y mineralogía. Los anillados. La flor. Clima y producciones*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ [1914, 5a. ed.], *Tercer año elemental de lecciones de cosas. Elementos de conocimientos prácticos sobre medicina, física y mineralogía*, México, Herrero Hermanos Sucesores.

Dibujo

- ADUNA, Lorenzo (1898), *Guía para profesores y manual para los alumnos en el dibujo*, México, La Ilustración de México.
- ALCÁNTARA Y GARCÍA, Pedro (1883), *De la educación estética y de la enseñanza artística en las escuelas*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos Editores.
- ARRIAGA, Miguel (1904), *Colección de dibujo*, México, s.p.i.
- BEST MAUGARD, Adolfo (1923), *El método de dibujo. Tradiciones resurgimiento y evolución del arte mexicano*, México, SEP.
- GUTIÉRREZ SANTIAGO, Felipe (1895), *Tratado de dibujo y la pintura*, México, Tipografía Literaria.

Geografía

- ACKERMANN, Rudolph [1827, 4a. ed.], *Catecismo de geografía o introducción al conocimiento del mundo y de sus habitantes*, Londres/México, Strand.
- ALMONTE, Juan Nepomuceno (1837), *Catecismo de geografía universal para el uso de los establecimientos de instrucción pública en México*, 2 tomos, México, Ignacio Cumplido.
- CHÁVEZ, Ezequiel Adeodato (1889), *Apuntes de geografía de México*, México [mecano].
- (1896), *Geografía elemental. Para uso de los alumnos de cuarto año de la escuela primaria, ajustada a los programas de la ley vigente*, México, Librería Vda. de Ch. Bouret.
- CORREA, Alberto (1869), [1876, 2a. ed.], [1880, 3a. ed.], *Curso elemental de geografía universal dispuesto con arreglo a un nuevo método que facilite su enseñanza en los establecimientos de instrucción de la República, y precedido de las nociones indispensables de geometría para el estudio de esta ciencia*, incluye láminas, grabados e ilustraciones, México, Imprenta del Gobierno/Imprenta Vda. e hijos de Murguía.
- (1870), *Compendio de geografía universal para uso de los establecimientos de instrucción primaria*, México, Imprenta de F. Díaz de León y S. White.
- (1874), *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana*, México, Antigua Imprenta y Litografía de Murguía.
- [1876, 2a. ed.], *Curso elemental de geografía universal dispuesto con arreglo a un nuevo método que facilite su enseñanza en los establecimientos de instrucción de la República, y*

- precedido de las nociones indispensables de geometría para el estudio de esta ciencia*, México, Imprenta Vda. e hijos de Murguía.
- [1878, 5a. ed.], [1881, 6a. ed.], [1890, 9a. ed.], [1909, 13a. ed.], *Compendio de geografía universal para uso de los establecimientos de instrucción primaria*, México, Imprenta de la Vda. e Hijos de Murguía.
- [1884, 4a. ed.], *Curso elemental de geografía universal*, México, Antigua Imprenta de Murguía.
- (1885), *Geografía de México, para uso de los establecimientos de instrucción primaria*, México, Imprenta E. D. Orozco.
- [1889, 2a. ed.], *Geografía de México, obra adoptada como texto en las escuelas públicas del Distrito, territorios federales, en las de algunos estados y en varios establecimientos particulares de enseñanza*, México, Eduardo Dublán y Comp. Impresores.
- [1891, 5a. ed.], *Geografía de México, obra adoptada oficialmente como texto para las escuelas públicas del Distrito y territorios federales, las de los estados de Veracruz, Oaxaca, San Luis Potosí, Jalisco, Hidalgo, Nuevo León, Tamaulipas, Guerrero, así como en muchas escuelas particulares*, México, Tipografía El gran libro de F. Parres Comp. y Sucs.
- (1892), *Geografía e historia del Distrito Federal*, México, Impresores Sandoval y Vázquez.
- [1901, 10a. ed.], *Geografía de México, obra adoptada oficialmente como texto para las escuelas públicas del Distrito y territorios federales, las de los estados de Veracruz, Oaxaca, San Luis Potosí y casi todos los demás de la República y en muchas escuelas libres y premiada con medalla de bronce en la Exposición Internacional de Exposición de París*, México, Imprenta de Eduardo Dublán.
- GAULTIER, Abate, [1830, 2a. ed.], *Lecciones de geografía. Para la educación de los niños en España y los Estados Mejicanos*, 2 t., París, Imprenta A. Belin.
- LEÓN, Luis G. (1900), *Cosmografía*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- (1904), *Observaciones Astronómicas con un pequeño telescopio. Consejos prácticos a los amantes de Urania*, México Tipografía de Aguilar e Hijos, Pequeña Biblioteca Astronómica
- PAPE CARPENTIER, Marie (1851), *Geografía, primeras nociones sobre algunos fenómenos naturales para niños de 7 a 8 años*, Coatepec, Imprenta de Antonio M. Rebolledo.

- ROA BÁRCENA, José María [1861, 1a. ed.], *Catecismo elemental de Geografía universal con noticias más extensas y una carta de la República Mexicana, formada con vista de las últimas obras y propia para servir de texto a la enseñanza elemental de la geografía en nuestros establecimientos de instrucción pública*, México, Andrade y Escalante.
- [1869, 4a. ed.], *Catecismo elemental de Geografía universal con noticias más extensas y una carta de la República Mexicana, formada con vista de las últimas obras y propia para servir de texto a la enseñanza elemental de la geografía en nuestros establecimientos de instrucción pública*, México, Eugenio Maillerfert.
- YEYES, Carlos y Alberto CORREA [1891, 1a. ed.], [1893, 3a. ed.], *No-ciones de geografía universal, con la parte de México escrita por Alberto Correa director de la Escuela Normal para profesores de México, obra declarada de texto por el Consejo Superior de Instrucción Primaria*, México, Librería de Herrero Hermanos.

Física

- CHÁVEZ, Luis (1908), *Apuntes de Física escritos expresamente para los alumnos de la Escuela N. de Artes y Oficios*, México, Talleres de la Escuela Nacional de Artes y Oficios.
- DE LA PASCUA, Ladislao (1853), *Introducción al estudio de la Física*, México, Imprenta de M. Murguía y Comp.
- (1876), *Introducción al estudio de la Física*, México, Imprenta de la V. e Hijos de Murguía.
- DOMÍNGUEZ R., Ramón [1968, 30a. ed.], *Curso elemental de física*, [Mireya Domínguez R. corrigió esta edición], México, Editorial Porrúa.
- FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS (1935), *Planes y Programas de Estudios de Física*, México, FCFYM-UNAM.
- HOLGUÍN, Juan G. [1936, 4a. ed.], *Física experimental con aparatos clásicos e improvisados*, México, Editorial Patria.
- KLEIBER, Juan, B. KARSTEN y José ESTALELLA (trad.) (1910), *Tratado Popular de Física*, Barcelona, Gustavo Gili Editor.
- LEÓN, Luis G. (1912), *Física popular*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- MOSQUEIRA R, Salvador [1962, 9a. ed.], *Física general*, México, Editorial Patria.
- ROCHA LEÓN, Alons y Álvaro RINCÓN ARCE [1969, 1a. ed.], [1975, 10a. ed.], *ABC de Física. Para las Escuelas de Educación Media*, México, Editorial Herrero.

WEISS, G. y Jaime Mur y Sancho (trad.) (1925), *Manual de Física Biológica*, Barcelona, Editorial Pubul.

Lectura y escritura

AMICIS, Edmundo de (1931), *Corazón. Diario de un niño*, trad., H. Giner de los Ríos, pról., D. Isidoro Fernández Flores, México, Sociedad de Edición/ Librería Franco-Americana.

AYALA, Abel y Antonio PONS (1921), *Infancia. Libro tercero de lectura. Para uso de los niños que cursan el cuarto año de Educación Elemental. Colección de Composiciones Literarias. Seleccionadas por los señores profesores [...]*, México, Compañía Nacional Editora Águilas.

BALDWIN, J. (s.f.), *Dirección de las escuelas*, Nueva York, Appleton y Compañía.

BECERRA CELIS, Concha (1938), *Teatro y poemas infantiles*, México, Ediciones El Nacional.

BONILLA, José María (1922), *Programas e instrucciones metodológicas para la enseñanza de la lengua nacional. Corregidos por el profesor [...]*, México, SEP/Dirección de Talleres Gráficos.

CALDERÓN DE LA BARCA, Manuel (1850), *Silabario ilustrado de San Miguel*, México, Antigua Imprenta de E. Murguía.

CALDERÓN, Lisandro (1938), *La educación moral en la escuela socialista*, México, Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad.

CAMARILLO, María Enriqueta (1927), *Rosas de la infancia. Lecturas para los niños. Libro cuarto. Ilustraciones de A. Gedovius*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.

———— (1929), *Rosas de la infancia. Lecturas para los niños. Libro segundo. Ilustraciones de A. Gedovius*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.

———— (1932), *Rosas de la infancia. Lecturas para los niños. Libro primero para el segundo año por [...]*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.

———— (1932), *Rosas de la infancia. Lecturas para los niños. Libro tercero*, México Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.

———— (1952), *Rosas de la infancia. Lecturas. Libro Sexto*, México, Editorial Patria.

CARRILLO, Carlos A. (1893), *Nuevo método inductivo, analítico, sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura*, México, Librería de Ch. Bouret.

- CASTELLANOS, Abraham (1911), *Guía metodológica para la enseñanza del lenguaje*, México, Librería de Ch. Bouret.
- CASTILLA, Antonio P. (s.f.), *El modelo y falsilla del copiadador, núm. 1*, s.p.i.
- CONTRERAS DE CARBALLO, Manuela (1920), *El alma de la Patria. Libro primero de lectura*, México, Herrero Hermanos.
- CUERVO MARTÍNEZ, Francisco (1926), *Marte. Libro de lectura sobre virtudes militares, episodios históricos y morales, leyendas heroicas, reglas de conducta y poesías épicas; para uso de los alumnos de Segundo Año de las escuelas y tropas del Ejército Nacional. Premiado en concurso y aprobado por la Secretaría de Guerra y Marina, Arreglado por el prof. Inspector General de la Enseñanza en la República*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.
- _____ (1926), *El Libro Nacional de Lectura y Escritura. Método fonogenográfico, onomatopéyico, simultáneo y analítico-sintético. Palabras y frases normales por el prof. [...] Inspector General de Enseñanza de la República*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.
- DELGADILLO, Daniel [1920, 2a. ed.], *Adelante*, México, Herrero Hermanos.
- _____ (1928), *Saber leer*, México, Herrero Hermanos.
- DÍAZ Y TIRADO, Joseph Atanacio (1795), *Sermón panegírico-moral que el veinte y ocho de octubre del año de 1794 y último día del solemne novenario de desagravios, que con motivo de las actuales guerras contra los franceses dedicaron los parroquianos del Señor San Joseph a su santísimo protector y patriarca, en su iglesia parroquial. Predicó el Doctor Don [...]*, Puebla, Impreso en la Oficina Palafoxiana.
- DOMÍNGUEZ AGUIRRE, Carmen y Enriqueta LEÓN GONZÁLEZ (1958), *Mi nuevo amigo, método para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer año de las escuelas primarias y aumentado según las nuevas orientaciones pedagógicas*, México, Empresas Editoriales.
- _____ (1972), *Mi libro y mi cuaderno de trabajo de primer año, instructivo para el maestro*, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito.
- _____ (1976), *El mosaico literario epistolar para ejercitarse los niños en la lectura de manuscritos*, México, Arteaga y Aguilar.
- FRANCO V., A. [1937, 3a. ed.], *Despierta. Libro de lectura para el tercero elemental (Ilustrada por Víctor M. Reyes)*, México, Pluma y Lápiz de México.

- FRÍAS, Heriberto (1900), *Biblioteca del Niño Mexicano*, México, Maucici Hermanos, edición facsimilar de Miguel Ángel Porrúa.
- GALVÁN, María I. y José Manuel RAMOS (1920), *Hogar y Patria. Libro Segundo de Lectura*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- GARCÍA PURÓN, Juan (1918), *El lector moderno de Appleton. Curso gradual de lecturas revisado de acuerdo con las disposiciones de la Real Academia establecidas por el Dr. Juan García Purón. Autor de numerosas obras de texto, y con la cooperación de varios autores españoles e hispanoamericanos. Ilustrado con cerca de 100 grabados. Edición especial para el uso de las escuelas del Estado de México*, Nueva York, D. Appleton y Compañía.
- GÓMEZ, Ricardo (1897), *Curso de lenguaje primer año, vocabulario enseñado intuitivamente, estampas para descripción de temas y cuestionarios para redacciones breves. Guía del maestro*, México, Librería de la Vda. de Bouret.
- GUILLÉ, José Manuel (1877), *La enseñanza elemental guía teórica práctica para la Instrucción Primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética*, México, Tipografía Literaria.
- HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago y Francisco MÉNDEZ GUTIÉRREZ (1989), *Amanecer método para el aprendizaje de la lectura y escritura con letra de imprenta y cursiva para primer grado*, México, Fernández Editores.
- HIDALGO MONROY, Luis (1920), *¡Levántate!*, México, Herrero Hermanos.
- (1939), *¡Levántate! Libro sexto de lectura para uso de los alumnos de las escuelas primarias*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- LECHUGA, Rosaura (1931), *Material de lectura en silencio para el segundo grado del primer ciclo. Aprobado por la Secretaría de Educación Pública por la Srita. profesora [...]*, México, Librería Teatral.
- LUCIO, Gabriel (1935), *Simiente [Ilustraciones de J. de la Fuente] Libro primero para escuelas rurales*, México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Editora Popular.
- (1935), *Simiente. Libro cuarto para escuelas rurales [Ilustraciones de J. de la Fuente]*, México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Editora Popular.
- [1939, 5a. ed.], *Simiente. Libro segundo para escuelas rurales*, México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Editora Popular.

- [1939, 5a. ed.], *Simiente. Libro tercero para escuelas rurales*, México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Editora Popular.
- MANTILLA, Luis E. (1892), *Libro de lectura núm. 1*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- MATTE, Claudio (1911), *Nuevo método fonético analítico sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura compuesto para las escuelas primarias*, México, Casa Bouret.
- MISTRAL, Gabriela (1923), *Lecturas para mujeres*, México, Secretaría de Educación Pública, Departamento Editorial.
- MORALES, Francisco César [1934, 6a. ed.], *Alma latina. Libro tercero de lectura. Arreglado por el profesor [...]*, México, Ediciones de la Compañía Nacional Editora Águilas, Distribuidores de Editorial Patria.
- NEBRIJA, Antonio (1481), *De institutione grammaticae*, Salamanca.
- NERVO, Amado (1921), *Lecturas Literarias*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- NÚÑEZ J., Abelardo (1913), *El lector americano. Curso gradual de lecturas. Nueva edición destinada al uso de las Escuelas Mexicanas. Segundo Grado*, Nueva York, D. Appleton y Compañía.
- OSCOY, Andrés (1928), *Lecturas infantiles. Primer libro de lectura escrito por el prof. [...] y arreglado por Luis J. Jiménez. (Edición Reformada)*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.
- PAREYÓN, Armando R. (1942), *Por caminos ásperos hacia los astros. "Per aspera ad astra". Libro de lectura dedicado a las escuelas de México y América*, México, Talleres Tipográficos Modelo.
- PÉREZ GÓMEZ, Sara (1920), *Recitaciones*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- PÉREZ Y SOTO, Atenógenes (1927), *Iris. Libro de Lectura. Cuarto año de la escuela primaria elemental*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.
- (1929), *Iris. Libro de Lectura. Segundo año de la escuela primaria elemental*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.
- (1929), *Iris. Libro de Lectura. Tercer año de la escuela primaria elemental. Recopilación literaria por el profesor [...]*, México, Sociedad de Edición/ Librería Franco-Americana.
- PLAN DE ESCUELAS (1819), *Plan de escuelas de primeras letras arreglado al nuevo sistema de Lancaster, llamado de la enseñanza mutua*, Puebla, Oratorio de San Felipe Neri.

- RAMÍREZ, Rafael (1937), *El Porvenir. Plan Sexenal Infantil. Libro de Lectura para el Ciclo Intermedio de las Escuelas Rurales*, México, Biblioteca "Cuauhtémoc", núm. 4, s.p.i.
- (1946), [1928, 1a. ed.], [1933, 2a. ed.], *La enseñanza de la lectura*, vol. II, México, Editorial Técnico Educativa, Biblioteca de Educación.
- RAMOS, Carmen [1927, 8a. ed.], *Ventura. Libro de lectura para niñas de tercer año elemental por la señorita profesora [...] de la Escuela Normal de México, ex-directora de kindergarten y profesora de la Escuela Normal de Altos Estudios*, México, Herro Hermanos Sucesores.
- RÉBSAMEN, Enrique C. (1900), *La enseñanza de la escritura y lectura en el primer año escolar. Guía Metodológica para maestros y alumnos normalistas*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- (1919), *La enseñanza de la escritura y la lectura*, París/México, Librería de la Vda. de Bouret.
- REYES DE CAMPILLO, Celia A. (1938), *¡Hermana Campesina!*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- RODRÍGUEZ, Delfina C. (1906), *La perla de la casa. Libro Tercero de Lectura para uso de las niñas que cursan el cuarto año de instrucción primaria elemental*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- (1922), *La llave de la dicha doméstica*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- ROSS, María Luisa (1929), *Escuela y hogar. Memorias de una niña. Libro Segundo de Lectura escrito por la profesora [...] de la Escuela Normal de México de conformidad con los nuevos programas de educación primaria elemental, prescritos para las escuelas nacionales*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.
- (1931), *El mundo de los niños. Libro de Lectura para tercer año por [...] de la Escuela Normal de México*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana (Antigua Librería Bouret y El Libro Francés Unidos).
- SALINAS, Miguel [1927, 2a. ed.], *Cuentos, leyendas y poemas escogidos y anotados por [...] profesor titular de Lengua Española en la Universidad Nacional de México. Libro dispuesto para ser leído en las clases de Lengua Española y para aprender el buen aprendizaje de ésta*, México, Imprenta del Asilo Patricio Sáncz.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1938), *Libro de lectura para uso de las escuelas nocturnas para trabajadores, primer grado*

- (*grabados de artistas de la L.E.A.R Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios*), México, SEP/Comisión Editora Popular, Serie SEP.
- _____ (1938), *Escuela socialista. Primer año. Escuelas primarias urbanas. Lectura oral*, México, SEP/Comisión Editora Popular, Serie SEP.
- _____ [1939, 5a. ed.], *Escuela socialista. Quinto año. Escuelas primarias urbanas. Lectura oral*, México, SEP/Comisión Editora Popular, Serie SEP.
- TAPIA, Lucio [1920, 5a. ed.], *Viaje a través de México por dos niños huérfanos. Escenas y pasajes del México Antiguo y del México Moderno, Libro de lectura corriente para uso de los alumnos de las escuelas primarias de la República escrito por el profesor [...] de la Escuela Normal de México. Moral, Geografía, Civismo, Ciencias, Artes, Industrias, Economía e importantísimos capítulos sobre asuntos de actualidad: el alcoholismo y el tabaquismo. [Quinta edición reformada cuidadosamente por el autor e ilustrada con doce mapas de oportunidad]*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- TORRES QUINTERO, Gregorio (1904), *Enseñar a leer. Enseñanza de la lectura en el primer año elemental*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1905), *Guía metodológica para la enseñanza de la escritura-lectura en el primer año escolar*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1905), *Lector infantil mexicano para el segundo año*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.
- _____ (1908), *Lector Enciclopédico núm. 3*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- _____ (1925), *Método onomatopéyico para enseñar a leer y escribir simultáneamente, primer y segundo cuatrimestres*, México, SELFA.
- _____ (1932), *Silabario rápido onomatopéyico*, México, La Enseñanza Objetiva.
- URUCHURTU, Alfredo E. y Salvador NOVO (1929) *Lecturas para el tercer ciclo. Primer grado*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- _____ [1931, 3a. ed.], *Lecturas para el tercer ciclo. Segundo grado*, México, Herrero Hermanos Sucesores.
- VELÁSQUEZ ANDRADE, Manuel (1933), *Fermín*, México, s.p.i.
- _____ (s.f.), *México Nuevo. Libro Sexto*, México, Pluma y Lápiz de México.

Economía Doméstica

- APPLETON, D. (1888), *Economía e higiene*, Madrid, D. Appleton y Compañía.
- BEETON, Isabella (1861), *Mrs. Beeton's Book of Household Management*, Facsimile Edition, Londres, Jonathan Cape.
- CAMPE, Alemán (1870), *Eufemia ó la mujer verdaderamente instruida*, París, Librería de la Rosa y Bouret.
- CORREA ZAPATA, Dolores (1898), *En el hogar y en la escuela*, París, Librería de Charles de Bouret.
- [1902, 3a. ed.], *La mujer en el hogar*, México, A. Carranza y Compañía, Impresores.
- [1903, 3a. ed.], *La mujer en el hogar (corregida e ilustrada)*, México, Imprenta Eduardo Dublan/Librería de Ch. Bouret.
- GUTIÉRREZ, María Antonia (1909), *El ama de casa. Guía de la mujer bien educada*, París, Librería de Charles de Bouret.
- LOVED, Madam H. (1914), *Educación femenina*, México, Librería de la Vda. de Charles Bouret.
- MANLOU, D., Pedro Felipe (1884), *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa*, Colima, Tipografía del Gobierno.
- MÉNDEZ DE CUENCA, Laura (1910), *El hogar mexicano. Segunda parte*, México, Librería Herrero Hermanos Sucesores.
- (1914), *El hogar mexicano. Primera parte*, México, Librería Herrero Hermanos Sucesores.
- PANADÉS Y POBLET, José (1878), *La educación de la mujer*, Barcelona, D. Jaime Seix y Compañía.
- PASCUAL DE TOULÁN, Pilar (1899), *Guía de la mujer o Lecciones de economía doméstica*, Veracruz-Puebla, Editores Antonio M. Robledo.
- PIMENTEL, Manuel [1903, 2a. ed.], *Lecturas para niñas mexicanas. Libro tercero*, México, Librería de Educación Gallegos Hermanos Sucesores.
- RODRÍGUEZ, Delfina C. (1906), *El ángel del hogar*, París/México, Librería Vda. de Charles de Bouret.
- (1910), *La perla de la casa*, México, Librería de la Vda. de Charles Bouret.
- ROSS, Ma. Luisa (1949), *Historias de una niña. Libro segundo de lecturas*, México, Sociedad Editorial/Librería Franco-Americana.
- SCHÉFER, G. y Sophie AMIS (1889), *Travaux manuels et économie domestique*, París, Librairie Ch. Delagrave.
- TORRE, Juan de la [1892, 2a. ed.], *El amigo de las niñas mexicanas (Libro de lectura corriente especial para las escuelas prima-*

rias de niñas de la República Mexicana), México, Librería Nacional y Extranjera.

LIBROS Y ARTÍCULOS

- AGUIRRE LORA, María Esther (2003), "Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto", en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra, (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Ediciones Pomares, pp. 297-331.
- (2005), *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, CESU-UNAM/IMCED/Plaza y Valdés.
- ALAMÁN, Lucas (1969), *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon la independencia en el año de 1808, hasta la época presente*, tomos IV-V, México, Jus [edición facsimilar de 1849-1852].
- ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro (1879), *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, vol. I, Madrid, English y Gras.
- (1883), *De la educación estética y de la enseñanza artística en las escuelas*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos, Editores.
- ALCARAZ, Vicente (1883), *La educación moderna*, tomo V: Dibujo, México, Aguilar e Hijos.
- ALCUBIERRE, Beatriz ((2003), "En busca del niño lector: representaciones de la lectura infantil en la primera mitad del siglo XIX mexicano", en VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, 19-23 de mayo.
- ALZATE Y RAMÍREZ, José Antonio (1980), "Periódicos:*Diario Literario de México*; asuntos varios sobre ciencias y artes; observaciones sobre la física, historia natural y artes útiles", en Roberto Moreno (ed.), *Obras I*, México, UNAM.
- AMPUDIA DE HARO, Fernando (2005), "Una aproximación al proceso civilizatorio español", en *Praxis Sociológica*, núm. 9, Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 91-122.
- ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- ANDERSON, Robert (2004), "The Idea of the Secondary School in Nineteenth-Century Europe", en Philippe Savoie, Annie Bruter, Willem Frijhoff, *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education-Special Issue: Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History*, vol. XL, núms. I y II, abril.

- ANNINO, Antonio (1994), "El pacto y la norma. Los orígenes de la legalidad oligárquica en México", en *Historias*, núm. 5, México, INAH, pp. 3-31.
- (1995), "Prácticas criollas y liberalismo en la crisis del espacio urbano colonial", en Enrique Montalvo Ortega, *El águila bifronte. Poder y liberalismo en México*, México, INAH, pp. 17-63.
- (1995a), "Cádiz y la revolución territorial de los pueblos mexicanos, 1812-1821", en Antonio Annino (coord.), *Historia de las elecciones en Iberoamérica. Siglo XIX*, Buenos Aires, FCE, pp. 143-176.
- (1996), "El Jano bifronte. Consideraciones sobre el liberalismo mexicano", en *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia*, t. XXXIX, México, Academia Mexicana de la Historia, pp. 129-140.
- (1999), "Ciudadanía versus gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema", en Hilda Sabato, *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, FCE/Colmex, pp. 62-93.
- ARENAL FENOCHIO, Jaime del (1984), "Los estudios del derecho en el Seminario Tridentino de Morelia", en José Luis Soberanes Fernández (coord.), *Memoria del III Congreso de Historia del Derecho Mexicano*, México, UNAM, pp. 27-59.
- (1996), "Los autores: fuente para el conocimiento del derecho y las instituciones canónicas de la Nueva España", en Brian F. Connaughton, y Andrés Lira, *Las fuentes eclesiológicas para la historia social de México*, México, UAM-I, pp. 217-232.
- ARIES, Philippe y George DUBY (1989), *Historia de la vida privada*, trad. de Francisco Pérez Gutiérrez, Madrid, Taurus.
- ARNOLD, Linda (1991), *Burocracia y burócratas en México 1742-1835*, México, Conaculta/Grijalbo (Los Noventa).
- ARREDONDO, María Adelina (2000), "El catecismo de Ripalda", en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, CIESAS/Conacyt/UNAM (versión multimedia).
- (2004), "La formación de los ciudadanos de la primera República Federal Mexicana a través de un texto escolar (1824-1834)", en Carmen Castañeda *et al.* (coords.), *Lecturas y lectores en la Historia de México*, México, CIESAS/UAME/Colmich, pp. 67-87.
- ARTEAGA CASTILLO, Belinda (1997), "La sexualidad en la escuela. Historia de la educación sexual en México: actores, debates

- y libros de texto (1900-1970)", en Luz Elena Galván (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*, México, Comie/U. de G., pp. 217-240.
- (2003), "Las mujeres del cardenismo en fotografías, grabados y libros de texto", en VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, 19-23 de mayo.
- AUBIEN, Paul (2001), "El manual escolar de Québec. Algunas constantes en su historia y algunos azares en su estudio", conferencia dictada el 21 de septiembre en el VII Congreso Internacional sobre la Historia de la Educación, Morelia, México.
- BALDWIN, J (1918), *Dirección de las escuelas*, Nueva York, Appleton.
- BARBOSA HELDT, Antonio (1985), *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*, México, Pax-México.
- BARRIOS BUENO, Yolanda Judith y María de los Milagros GUERRERO RODRÍGUEZ (2000), "Breve reseña histórica del libro de texto gratuito de matemáticas de primer grado", tesis de licenciatura en Educación Primaria, México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- BARTOLACHE, José Ignacio (1983), *Mercurio Volante (1772-1773)*, México, UNAM.
- BATHYÁNY, Karina (2005), "Derechos sociales, ciudadanía y género", en *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social*, Montevideo, Oficina Internacional del Trabajo, pp. 36-47.
- BAZANT, Mílada (1993), *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, Colmex.
- (1995), *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, Colmex.
- (1999), "La mística del trabajo y el progreso en las aulas escolares, 1874-1911", en Alicia Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, México, El Colegio Mexiquense, pp. 91-143.
- (2002), *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, México, El Colegio Mexiquense/Colmex.
- BERMÚDEZ, María Teresa (1999), "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876", en *Historia de la lectura en México*, México, Colmex, pp. 127-152.
- BERNAL, John B. (1960), *La ciencia en nuestro tiempo*, México, UNAM.

- BLASCO, Yolanda (2001), "Derecho de propiedad en México en los manuales de Sala", en Enrique González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y Universidades. II, del Antiguo Régimen al liberalismo*, México, UNAM/CESU, pp. 219-232.
- BLÁZQUEZ DOMÍNGUEZ, Carmen (comp.) (1986), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, 23 tomos, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz.
- BORRE JHONSEN, Egil (1996), *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- BRUÑO, G.M. (1918), *Manual de pedagogía, curso de estudio de las escuelas católicas*, México/París, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- BUNKE, Peter (2001), *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.
- _____ (2002), *Historia social del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- CÁMARA BASTOS, María Helena (2000), "La educación del carácter nacional: lecturas de formación", en *22nd Annual Conference of the ISCHE, El Libro y la Educación*, Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre.
- CAPEL, Horacio (1981), *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*, Barcelona, Barcanova.
- CAPISTRÁN LÓPEZ, Carlos (2006), "Libros de texto de geografía del Estado de Morelos, 1873-1913", tesis de licenciatura, Cuernavaca, ICE/UAEM.
- CARDOSO, Hugo (2005), "La mexicanidad, lo regional y lo internacional en el libro de texto gratuito", en VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Quito, Ecuador, 13-16 de septiembre.
- CARMAGNANI, Marcelo y Alicia HERNÁNDEZ CHÁVEZ (1999), "La ciudadanía orgánica mexicana, 1850-1910", en Hilda Sabato (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, Colmex/FCE, pp. 371-402.
- CARRILLO, Carlos A. (1907), "Geografía", en *Artículos pedagógicos*, t. 2, en Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, *Artículos prácticos*, México, Herrero Hermanos Sucesores, pp. 327-391.
- CARRILLO PRIETO, Ignacio (1986), *La ideología jurídica en la constitución del Estado mexicano, 1812-1824*, México, UNAM.

- CASARÍN MEJÍA, Aurora *et al.* (1988), *Vida y obra del profesor Gregorio Torres Quintero*, México, UPN.
- CASO, Alfonso (1944), "Tendencias y objetivos de la enseñanza de la historia de México en relación con la política de Unidad Nacional", en *Revista Educación Nacional*, año 1, núm. 5, México, SEP, junio, pp. 394-398.
- CASTAÑEDA, Carmen (2001), "Los niños, la enseñanza de la lectura y sus libros, Guadalajara, 1790-1821", en Lucía Martínez Mochtezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI/UAM, pp. 312-338.
- (2002), *Del autor al lector*, México, Miguel Ángel Porrúa/Conacyt/CIESAS.
- (2004), "Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos XVIII y XIX: cartillas, silabarios, catones y catecismo", en Carmen Castañeda García *et al.* (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/UAEM/Colmich, pp. 35-66.
- , Luz Elena GALVÁN LAFARGA y Lucía MARTÍNEZ MOCTEZUMA (coords.) (2004), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/UAEM/Colmich.
- CAULFIELD, Sue Ann (2001), "The History of Gender in the Historiography of Latin America", en *Hispanic American Historical Review*, 81(3-4), pp. 451-490.
- CERTEAU, Michel (2000), *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, UIA/ITESO.
- CIVERA CERECEDO, Alicia (1997), *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense/INEHRM.
- COBOS LÓPEZ, Leonor (1895), "Breve estudio sobre la necesidad de introducir en las escuelas primarias de niñas, la enseñanza de la economía doméstica", tesis para obtener el título de profesora de instrucción primaria, Puebla, Imprenta de Jesús Franco.
- COMENIO, Juan Amós (1994), *El mundo en imágenes*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- (2005), *Didáctica magna*, México, Porrúa.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1916), *Curso de pedagogía teórica y práctica*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- COMPÈRE, Marie Madeleine (2002), "La cuestión de las fuentes en la historia de la educación", en Alicia Civera *et al.* (coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense/ISCEEM, pp. 238-260.

- CONGRESO MEXICANO DE HISTORIA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA (2004), IX Congreso Mexicano de Historia de la Ciencia y la Tecnología, Morelia, Sociedad Mexicana de Ciencia y Tecnología/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 15-18 de agosto.
- CONNAUGHTON, Brian F. (2001), *Dimensiones de la identidad patriótica. Religión, política y regiones en México. Siglo XIX*, México, UAM-I.
- CONTRERAS BETANCOURT, Leonel (2005), "Escuelas lancasterianas de Zacatecas", en *La Primera República Federal, 1823-1835*, México, UPN-Zacatecas.
- CONTRERAS FERRO, R. y F. ZELAYA GARCÍA (1940), *Historia universal*, México, Biblioteca del Maestro/El Nacional,
- CORREA ZAPATA, Dolores [1902, 3a. ed.], *La mujer en el hogar*, México, A. Carranza y Compañía, Impresores.
- CORREA BALLESTER, Jorge (2001), "Ciencia jurídica y enseñanza: la parte general de los manuales de derecho civil en la época liberal (1823-1923)", en Enrique González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades II. Del antiguo régimen al liberalismo*, México, UNAM, pp. 175-217.
- CORREA ZAPATA, Dolores (1898), *Moral e Instrucción Cívica*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- [1902, 3a. ed.], *La mujer en el hogar*, México, A. Carranza y Compañía, Impresores.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (1996), "Ruptura hegemónica-ruptura pedagógica: catecismos o contrato social durante el predominio jacobino en la Primera Junta de Buenos Aires (1810)", en *IX Coloquio de Historia de la Educación*, vol. 2, Granada, Universidad de Granada, pp. 270-278.
- (2003), "Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana", en *Para una historia de la lectura y la escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 53-73.
- y Miguel SOMOZA (2001), "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía", en Miguel Somoza (eds.) (2001), *MANES: los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 209-258.
- CUERVO MARTÍNEZ, Francisco (1929), *Marte*, México, Editorial y Librería Franco-Americana.
- (1937), *México*, México, Patria.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar. La historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

- CHARTIER, Anne-Marie y Jean HÉBRARD (1994), *Discursos sobre la lectura (1880-1890)*, Barcelona, Gedisa.
- (2004), “La obligatoriedad escolar y el oficio de educar”, en Anne-Marie Chartier, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE, pp. 15-56.
- CHARTIER, Roger (1992), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- (1993), *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza.
- (1996), *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa.
- (1999), *Cultura escrita, literatura e historia*, México, FCE.
- (2000a), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Barcelona, Gedisa.
- (2005), *El presente del pasado*, México, UIA.
- CHÁVEZ OROZCO, L. (1934), *Historia de México*, México, Patria.
- (1946), “La enseñanza de la Historia Patria en la escuela primaria”, en *Revista Educación Nacional*, núm. 5, México, pp. 398-404.
- CHEVALIER, François (1985), “Conservadores y liberales en México. Ensayo de sociología y geografía políticas, de la independencia a la intervención francesa”, en *Secuencia*, núm. 1, México, Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, marzo, pp. 136-149.
- CHOPPIN, Alain (2000), “Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia”, en *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, núm. 19, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 13-37.
- (2000b), “Pasado y presente de los manuales escolares”, en Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, s.p.i., pp. 10-141.
- (2002), “L’histoire du livre et de l’édition scolaires: vers un état des lieux”, en *Pedagogica Historica*, vol. 38, núm. 1, New Series, International Journal of the History of Education, pp. 21-49.
- (2003), “El libro de texto”, en VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Comie, pp. 357-379.
- DALONGEVILLE, Alain (2003), “Los desafíos de la didáctica de la historia hoy. Aportes europeos y nuevas perspectivas”, en VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Comie, pp. 233-255.
- DE SOUZA, Rosa Fátima (1999), “Ciencia y moral en la escuela primaria: un proyecto favorable al orden y la construcción de la

- nación brasileña”, en *Revista de Estudios del Currículo*, vol. 2, núm. 1, Madrid, pp. 120-121.
- DELGADO DE JESÚS Y MARÍA, Santiago (1819), *Catecismo de urbanidad civil y cristiana para uso de las escuelas y seminarios del Reyno, con las leyes de discreción de palabras, y ceremonias en todos los casos que pueden ocurrir en el trato*, Vichi, Ignacio Valls.
- DÍAZ COVARRUBIAS, José (1993), *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados, mejoras que deben introducirse*, México, Conacyt/Miguel Ángel Porrúa [edición facsimilar de 1875].
- _____ (2000), *La instrucción pública en México*, México, Conacyt.
- DÍAZ RIVERA, Ileana (2003), “La enseñanza de lecto-escritura”, en <<http://home.coqui.net/lecto-escritura.pdf>>, versión consultada el 7 de abril.
- DÍAZ Y TIRADO, Joseph Atanacio (1795), *Sermón panegírico-moral que el veinte y ocho de octubre del año de 1794 y último día del solemne novenario de desagravios, que con motivo de las actuales guerras contra los franceses dedicaron los parroquianos del Señor San Joseph a su santísimo protector y patriarca, en su iglesia parroquial. Predicó el Doctor Don [...]*, Puebla, Impreso en la Oficina Palafoxiana.
- DICCIONARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (s.f.), versión multimedia, México, Conacyt/CIESAS/DGSCA-UNAM.
- DICCIONARIO PORRÚA DE HISTORIA, BIOGRAFÍA Y GEOGRAFÍA DE MÉXICO (1995), México, Porrúa.
- DICCIONARIO UNIVERSAL DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA (1853), México, Tipografía de Rafael/Librería Andrade.
- D.J.C. (1820), *Catecismo político arreglado a la Constitución de la Monarquía Española para ilustración del pueblo, instrucción de la juventud, y uso de las escuelas de primeras letras*, Puebla, Imprenta de San Felipe Neri.
- DOMERGUE, Lucienne (1993), “Libertad-Igualdad. El paso al liberalismo: de la desigualdad jurídica a la desigualdad económica”, en *España y América entre la Ilustración y el liberalismo*, Madrid, École des Hautes Études Hispaniques/Casa de Velásquez/Instituto de Cultura Juan Gil-Albert/Diputación Provincial de Alicante, pp.13-28.
- DONZELOT, Jacques (1981), “Espacio cerrado, trabajo y moralización”, en Robert Castel *et al.*, *Espacios de poder*, s.l., Las Ediciones de La Piqueta, pp. 27-51.

- DOOLEY, M.C. (1960), "The Relationship between Arithmetic Research and the Content of Arithmetic Textbooks, 1900-1957", en *The Arithmetic Teacher*, núm. 7.
- DUBLÁN, Manuel y José María LOZANO (comps.) (s.f.), *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república (1876-1912)*, t. IX-XXI, México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, a cargo de M. Lara (hijo).
- DUSSEL, Inés (1999), "Introducción", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1, Barcelona, Pomares-Corredor.
- ELORZA, Antonio (1970), *La ideología liberal en la ilustración española*, Madrid, Tecnos.
- ESCALANTE GONZALBO, Fernando (1992), *Ciudadanos imaginarios. Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República Mexicana –tratado de moral pública*, México, Colmex.
- ESCOBAR OHMSTENDE, Antonio (1997), "Los ayuntamientos y los pueblos indios en la Sierra Huasteca: conflictos entre nuevos y viejos actores", en Leticia Reina (coord.), *La reindianización de América, siglo XIX*, México, Siglo XXI/CIESAS, pp. 294-316.
- ESCOBEDO DELGADO, Martín (2004), "Leer y escribir en Zacatecas durante el ocaso colonial", en Francisco García González y René Amaro Peñaflores (coords.), *Procesos, prácticas e instituciones educativas en Zacatecas (siglo XIX)*, Puebla, UAZ/UPN, pp. 13-44.
- _____ (2005), "Escritura e insurgencia: la propaganda política insurrecta en ciudades de la Nueva España, 1790-1812", en Mariana Terán Fuentes y Genaro Zalpa Ramírez, *La trama y la urdimbre. Ensayos de historia cultural*, Zacatecas, UAZ, pp. 87-106.
- ESCOLANO, Agustín (1997), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (2000), "Los comienzos de la edición escolar moderna en España", en *El libro y la educación*, catálogo editado con motivo del XXII Congreso de la ISCHE, Madrid, Books and Education/Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, p. 27.
- _____ (2001), "El libro escolar como espacio de memoria", en Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 35-46.

- ESPINOZA CARBAJAL, María Eugenia y Jorge E. MESTA MARTÍNEZ (1997), "La educación sexual 1932-1934", en Luz Elena Galván (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/U. de G., pp. 169-194.
- ESPINOZA SÁNCHEZ, Juan Manuel (1997), "La ciencia novohispana en la real y pontificia universidad de México (1764-1785)", tesis de maestría en Historia y Filosofía de la Ciencia, México, UAM-I.
- ESTRADA Y ZENEA, Ildefonso (1876), *Enseñanza objetiva. Manual de profesores y guía para el uso de las cajas enciclopédicas*, México, s.e.
- FAGUNDES DE LIMA, Sandra Cristina (2005), "A História da Educação subjacente aos manuais escolares (Uberlândia/MG, 1920-1940)", en *Memoria. VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 13-16 de septiembre.
- FERNÁNDEZ SANTILLÁN, José (2001), "Sociedad civil y derechos ciudadanos", en *Letras Libres*, México, Editorial Vuelta, febrero, pp. 12-14.
- FLORES, Manuel (1986), *Tratado elemental de pedagogía*, México, FFyL-UNAM [edición facsimilar de la segunda edición de 1887].
- FLORES, Roberto (2000), "La construcción semántica del acontecimiento. Pasos para un análisis aspectual del relato", en *Aspectualidad y modalidades. Tópicos del seminario*, núm. 3, Puebla, BUAP, enero-junio, pp. 45-56.
- FLORESCANO, Enrique (2005), *Imágenes de la Patria a través de los siglos*, México, Taurus.
- FOUCAULT, Michel (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.
- (1981), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- (1981a), "La gubernamentalidad", en Robert Castel *et al.*, *Espacios de poder*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, pp. 9-26.
- (1991), *Saber y verdad*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.
- (1991a), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma de Barcelona.
- FRÍAS, Heriberto (1900), *Biblioteca del Niño Mexicano*, México, Maucci Hermanos [edición facsimilar de Miguel Ángel Porrúa].

- GALUPEAU, Yves (2001), "Del museo a la escuela: la escenografía elemental de la historia de Francia", en Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI/UAEM, pp. 351-389.
- GALVÁN, Luz Elena (1996), "En la construcción de nuevos libros de texto de historia para los niños mexicanos, 1992-1996", en *El currículo: historia de una mediación social y cultural*, vol. 2, Granada, Universidad de Granada/Ediciones Osuna, pp. 307-313.
- _____ (1998), "Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto", en Javier Pérez y Verena Radkau (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*, México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg-Eckert, pp. 205-228.
- _____ (2001), "Construcción de imaginarios. Análisis de un manual escolar mexicano", en Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 285-304.
- _____ (2002), "Los usos de la imagen en tres libros de texto mexicanos", en Coloquio de Ciremia: Texte et image dans le monde Ibérique et Ibéro-américain, Tours, Francia, marzo.
- _____ (coord.) (2002a), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, CIESAS/UNAM/Publicaciones Digitales.
- _____ (2004a), "Arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria (1934-1939)", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Colmich, pp. 163-176.
- _____ (2004b), "Creación del ciudadano: los intelectuales y la prensa infantil, 1870-1900", en *Historia y Grafía*, núm. 23, México, UIA, pp. 217-262.
- _____ (2006), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia.
- _____ y Susana QUINTANILLA (1992), *Historiografía de la educación en México*, México, Comie.
- GARCÍA ALCARAZ, María Guadalupe (2005), "Vidas en paralelo: planes de estudio y libros de texto en las escuelas primarias de Jalisco en el siglo XIX", ponencia al VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano para la Investigación Educativa, Guadalajara, México.

- GARCÍA CUBAS, Antonio (1858), *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República Mexicana* [...], México, Imprenta de José Mariano Fernández de Lara.
- (1885), *Atlas pintoresco e histórico de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Debray Sucesores.
- (1890), *Compendio de Historia de México y de sus civilización para el uso de los establecimientos de instrucción primaria*, México, Imprenta del Sagrado Corazón de Jesús.
- (1896) *Diccionario geográfico, histórico, biográfico de los Estados Unidos Mexicanos*, 5 vols., México, Antigua Imprenta de la Escalera.
- (1906), *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana*, México, Antigua Imprenta y Litografía de Murguía.
- (1986), *El libro de mis recuerdos. Narraciones históricas, anécdotas y de costumbres mexicanas anteriores al actual estado social*, México, Porrúa [edición facsimilar de 1905].
- GARCÍA GONZÁLEZ, Francisco (2007), “El Catón”, en *La Enciclopedia de los recuerdos*, en <<http://www.teacuerdas.com/nostalgia-escuela-canton.htm>>, consultada el 9 de enero.
- GARCÍA-PELAYO, Ramón (1980), *Pequeño Larousse Ilustrado*, México, Larousse.
- GARCÍA TROBAT, Pilar (2001), “Libertad de cátedra y manuales en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia (1845-1868)”, en Enrique González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades II. Del antiguo régimen al liberalismo*, México, UNAM, pp. 233-252.
- GIRAUDO, Laura (2000), “Bibliotecas rurales, maestros indígenas y lectores campesinos. México, años 20 y 30 del siglo XX”, en *22nd Annual Conference of the ISCHE, El Libro y la Educación*, Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre.
- (2004), “Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz (1920-1930)”, en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Colmich, pp. 303-326.
- GÓMEZ, Federico, Ana BADANELLI y Miguel SOMOZA (2007), “Los manuales de lecciones de cosas”, página electrónica del Centro de Investigaciones MANES de la UNED, <<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmemes.html>>, consultada en 2007.
- GÓMEZ, Ricardo (1897), *Curso de lenguaje primer año*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

- GÓMEZ FARIAS, Valentín (1981), *Informes y disposiciones legislativas*, selección de Enrique Álvarez del Castillo, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- GÓMEZ REY, Patricia (2001), "La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México", tesis de maestría en Geografía, México, FFyL-UNAM.
- GONZALBO A., Pilar (1990), "Los límites de las mentalidades", en *Memorias del Simposio de Historiografía Mexicanista*, México, Comité Mexicano de Ciencias Históricas/Gobierno del Estado de Morelos/IIH-UNAM, pp. 475-486.
- _____ (1995), "En busca de la gente sin nombre. Nuevas perspectivas historiográficas", en *Universidad de México*, núm. 532, México, UNAM, pp. 15-18.
- _____ (1996), "La vida cotidiana en el México colonial", en Milada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Toluca, El Colegio Mexiquense.
- _____ (1999), "La lectura de evangelización en la Nueva España", en *Seminario de historia de la educación. Historia de la lectura en México*, México, Colmex, pp. 9-48.
- GONZÁLEZ BLACKALLER, C. y L. GUEVARA RAMÍREZ (1954), *Síntesis de historia de México*, México, Herrero.
- GONZÁLEZ SEGURA, José Luis (2004), "Los antecedentes pedagógicos: la educación moral", ponencia presentada en el IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Colima.
- GOODSON, Ivor (1988), *The Making of Curriculum*, Filadelfia, Palmer Press.
- GRANJA CASTRO, Josefina (2004), *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XX, imaginarios y saberes populares*, Barcelona/México, Pomares.
- GREAVES, Cecilia (2003), "La revalorización de la cultura indígena a través de los libros de texto gratuitos", en VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, 19-23 de mayo.
- GUENOT, Estevan (1826), *Plan de educación elemental y de varios establecimientos de utilidad pública y de beneficencia que somete a la aprobación de las cámaras de la República Mexicana*, México, Imprenta de Alejandro Valdés.
- GUEREÑA, Jean Louis (2001), "El espacio de la urbanidad y el manual de urbanidad en el currículo", en Lucía Martínez, *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI, pp. 424-443.
- GUERRA, François Xavier (1988), *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, 2 vols., México, FCE.

- _____ (1993), *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, FCE/MAPFRE.
- _____ y Annick Lempérière (1998), "Introducción", en François Xavier Guerra *et al.*, *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII y XIX*, México, CEMCA/FCE, pp. 5-2
- GUILLÉ, José Manuel (1877), *La enseñanza elemental. Guía teórico-práctica para la institución primaria*, México, Tipografía Literaria.
- GUZMÁN HERNÁNDEZ, Felipe (comp.) (1995), *Zacatlán. Escuela lancasteriana*, Puebla, Secretaría de Cultura.
- HALE, Charles A. (1999), *El liberalismo mexicano en la época de Mora (1821-1853)*, México, Siglo XXI.
- HAMNETT, Brian R. (1985), *La política española en una época revolucionaria, 1790-1820*, México, FCE.
- HEINECCIO (1829), *Recitaciones de derecho civil y romano*, 4 vols., Sevilla.
- HERNÁNDEZ CORONA, Genaro (2004), *Gregorio Torres Quintero: su vida y obra 1866-1934*, Colima, Universidad de Colima.
- HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Alicia (1993), *La tradición republicana del buen gobierno*, México, FCE/Colmex.
- HERNÁNDEZ OROZCO, Guillermo (2001), "Instituto Científico y Literario de Chihuahua: 1827-1954", en Piñera Ramírez (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*, t. II, Mexicali, SEC/UABC/ANUIES, pp. 249-254.
- HERR, Richard (1964), *España y la revolución del siglo XVIII*, Madrid, Aguilar.
- HUNTER, Ian (1993), *Repensar la escuela*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- HURTADO TOMÁS, Patricia (2000), "Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México", en XXII Congreso de la International Standig Conference for the History of Education, Alcalá de Henares, septiembre.
- _____ (2003), "Dolores Correa Zapata y la trascendencia de su obra *La mujer en el hogar*", en 51 Congreso Internacional de Americanistas, Santiago de Chile, julio.
- _____ (2004), "Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Colmich, pp.143-162.

- _____ (2004a), "Manuales de economía doméstica y deberes de la mujer en México de 1880 a 1920", en IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Colima, noviembre.
- _____ (2005), "La escuela primaria para niñas: una mirada a través de imágenes de los libros de texto y fotografías escolares", en VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Comie, octubre.
- INFANTE VARGAS, Lucrecia y Ramón Aureliano ALARCÓN (1998), "Historia de la educación: las mujeres y la educación en el siglo XIX", en *Educación 2001*, núm. 32, México, Instituto Mora/UNAM, enero.
- JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción (1987), *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, SEP.
- JOSHEN, Egil Borre (1996), *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- JORDÁN, Pascual (1969), *La física del siglo XX*, México, FCE.
- JUÁREZ HERNÁNDEZ, Fernando (2002), *De escribir, leer y esas rarezas una lectura epistemológica del discurso pedagógico mexicano del siglo XIX*, México, UPN.
- JUÁREZ LÓPEZ, José Luis (2004), "Isabella Beeton. La economía doméstica y el papel de la mujer en el siglo XIX", en *Revista Diario de Campo*, núm. 62, México, pp. 30-31.
- JULIÁ, Dominique (2000), "Construcción de las disciplinas escolares en Europa", en Julio Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 45-78.
- JULLIARD, Jacques (1979), "La política", en Jacques Le Goff y Pierre Nora (dirs.), *Hacer la historia*, vol. II, Barcelona, Laia, pp. 237-257.
- KICZA, John E. (2001), "De las estructuras a los procesos: nuevas cuestiones y enfoques en el estudio de la sociedad colonial mexicana", Pilar Gonzalbo (coord.), *Familias iberoamericanas. Historias, identidad y conflictos*, México, Colmex, pp. 21-37.
- KIEL, Leopold (1909), *Metodología especial de la geografía*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- KNIGHT, Alan (1985), "El liberalismo mexicano desde la Reforma hasta la Revolución (una interpretación)", en *Historia Mexicana*, vol. XXXV, núm. 1, México, Colmex, pp. 59-91.
- KINCHELOE, John L. (2000), "Introducción", en *El cambio en el currículo*, Barcelona, Octaedro.
- KUHN, Thomas (1986), *La tensión esencial*, México, FCE/Conacyt.

- _____ (2006), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- KURI CAMACHO, Ramón (1996), *Compañía de Jesús: imágenes e ideas*, Puebla, INAH/BUAP/UAZ.
- LABASTIDA, Jaime (1983), *Gabino Barreda. La escuela preparatoria*, México, UNAM.
- LAMERS, Dorothen (1928), *Enseñanza de la economía doméstica*, Madrid, Taurus.
- LAMONEDA, Mireya (1996), "La presencia de España en los textos oficiales de historia en México", en *El currículo: historia de una mediación social y cultural*, vol. 2, Granada, Universidad de Granada/Ediciones Osuna, pp. 335-342.
- _____ (1998), "Proyecto de libro de texto para la enseñanza de la historia universal en el ámbito de la educación media superior", tesis de maestría en Historia, México, UIA.
- _____ (2001), "La historia en los libros de texto", en *Memoria en CD del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, Morelia, El Colegio de San Luis.
- _____ (2002), "El proceso de renovación de la enseñanza de la historia en secundaria: 1992-1993", en Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de la Historia de la Educación*, México, Conacyt/CIESAS/DGSCA-UNAM (versión multimedia).
- _____ (2004), "El descubrimiento y conquista de América en los libros de texto", en Carmen Castañeda *et al.*, *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAD/UAEM/Colmich, pp. 177-194.
- LARDIZÁBAL Y URIBE, Manuel de (1782), *Discurso sobre las penas contrahido a las leyes criminales de España para facilitar su reforma*, Madrid, Joaquín Ibarra Impresor.
- LARROYO, Francisco (1970), *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa.
- _____ (1986), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.
- LASPALAS PÉREZ, Javier (1994), "Una alternativa para la educación popular en la España del siglo XVIII: el método uniforme del padre Felipe Scio", en *Revista Española de Pedagogía*, año LII, núm. 199, pp. 485-500.
- LAZARÍN MIRANDA, Federico (2004), "Los niños lectores de *El mosaico* en el último tercio del siglo XIX", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Colmich, pp. 229-246.

- LEMPÉRIÈRE, Annick (1994), "La formación de las élites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca", en *Secuencia*, núm. 30, México, Instituto Mora, pp. 57-94.
- (2003), "De la nación corporativa a la nación moderna. México (1821-1860)", en Antonio Annino y François-Xavier Guerra, *Inventando la nación. Iberoamérica, siglo XIX*, México, FCE, pp. 316-346.
- LEÓN, Luis G. (2002), "Algunas aplicaciones de la fotografía", en *Alquimia*, vol. 5, núm. 14 (original 1904), México, pp. 38-40.
- LERDO DE TEJADA, Miguel (1856), *Cuadro sinóptico de la Republica Mexicana*, México, s.e.
- LINARES, María Cristina (2005), "HISTELEA, una hoja de ruta", en *Memoria. VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 13-16 de septiembre.
- LIRA GONZÁLES, Andrés (1984), "Abogados, tinterillos y hizacheros en el México del siglo XIX", en José Luis Soberanes Fernández, (coord.), *Memoria del III Congreso de Historia del Derecho Mexicano (1983)*, México, pp. 375-393.
- LÓPEZ, Salvador (1988), *San José de Calasanz, un educador místico*, México, Ediciones Paulinas.
- LÓPEZ GARCÍA, Victoria América (1998), "Historia del cálculo infinitesimal en México: 1785-1867", en *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 1, núm. 2, México, Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, pp. 1-19 de julio.
- LÓPEZ PÉREZ, Oresta (2001), *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS/ Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- LOYO, Engracia (1985), *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP/El Caballito.
- (1991), "Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares 1920-1940", en A.R. et al., *Los intelectuales y el poder en México*, México, Colmex.
- (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, Colmex.
- (2000), "El Libro y el Pueblo (1922-1935). La formación de un público lector", en *22nd Annual Conference of the ISCHE, El Libro y la Educación*, Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre.
- (2002), "De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)", en Luz Elena Galván

- (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, DGSCA-UNAM/Conacyt/CIESAS.
- _____ (2004), “La formación de un público lector: *El Libro y el Pueblo* (1922-1935)”, en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Colmich, pp. 359-372.
- MAC GREGOR, Josefina (1998), “La historia de México en los libros de educación secundaria”, en Javier Pérez y Verena Radkau (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*, México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg-Eckert, pp. 229-242.
- MÁRQUEZ CARRILLO, Jesús (2004), “¿Quién funda ciudades y reinos? Educación, suarecismo y filosofía política tomista en Puebla, 1680-1795”, en *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, año 2, núm. 4, Puebla, BUAP, pp. 140-150.
- _____ (2004), “La formación cívica y moral de la niñez en Puebla, 1790-1835. Contexto regional, rutinas y libros escolares”, en IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Colima.
- MARTÍN FUGIER, Anne (1989), “Los ritos de la vida privada burguesa”, en Philippe Ariès y Georges Duby, *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus.
- MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (1998), “Ernest Lavissee y Justo Sierra, profesores de historia de su tiempo”, en *Memoria Electrónica del V Congreso de Investigación Educativa*, Aguascalientes, Comie.
- _____ (1999), “Un país, una patria: lecturas de historia en el Estado de México, durante el porfiriato”, en Alicia Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, México, El Colegio Mexiquense, pp. 143-163.
- _____ (2000), “El modelo francés en los textos escolares mexicanos”, en XXII Congreso de la International Standig Conference for the History of Education, Alcalá de Henares, septiembre.
- _____ (2001), “Miradas porfiristas: Sierra y Lavissee y la innovación pedagógica”, en Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI/UAEM, pp. 312-339.
- _____ (2002), “Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el porfiriato”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 15, México, mayo-agosto, pp. 279-303.
- _____ (2004), “Retrato de la élite: autores de libros escolares en

- México (1890-1920)", en Carmen Castañeda *et al.*, *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/UAEM/Colmich, pp. 115-142.
- _____ e Irma Leticia MORENO (2003), "Historia de la cultura escrita. De los últimos años de la Colonia al siglo XX", en Luz Elena Galván *et al.* (coord.), *Historiografía de la educación en México*, México, Comie/SEP/CESU-UNAM, pp. 131-151.
- MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro (1992), "La educación en el Porfiriato", en *La educación en la historia de México. Lecturas de Historia Mexicana* 7, México, Colmex.
- MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Víctor Raúl (2006), *Juárez y la Universidad de Oaxaca (breve historia del Instituto de Ciencias y Artes de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca)*, Oaxaca, UABJO/Senado de la República.
- MARZAL RODRÍGUEZ, Pascual (2001), "La enseñanza del derecho en Valencia (1707-1741)", en Enrique González y Leticia Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades II. Del antiguo régimen al liberalismo*, México, UNAM, pp. 163-181.
- MATA PUENTE, Andrea (2003), "Las cartillas escolares y la formación de ciudadanos en San Luis Potosí, durante la segunda mitad del siglo XIX", en IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí.
- MATE, Cecilia Hanna (2005), "Elementos para un estudio comparativo entre los gobiernos autoritarios de España y Brasil entre 1938 y 1944 y sus efectos en los manuales escolares", en *Memoria. VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 13-16 de septiembre.
- MATUTE, Álvaro (1974), *La teoría de la historia en México (1940-1973)*, México, SEP.
- _____ (1999), *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, UNAM/FCE.
- MAYER CELIA, Leticia (1999), *Entre el infierno de una realidad y el ciclo de un imaginario. Estadística y comunidad científica en el México de la primera mitad del siglo XIX*, México, Colmex.
- MAYORGA CERVANTES, Eulalio Vicente (1998), "Análisis de los libros de texto de Historia de México para educación secundaria", tesis de maestría en Ciencias, Especialidad en Investigación Educativa, México, Cinvestav.
- MELCÓN BELTRÁN, Julia (2000), "Currículo escolar y lecciones de cosas", en Alejandro Tiana Ferrer (coord.), *El libro escolar*,

- reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, UNED, pp. 48-61.
- MENCHACA, Arturo (2000), "III. La física en México. Los temas y las instituciones", en Arturo Menchaca (coord.), *Las ciencias exactas en México*, México, CA/CFE (Biblioteca Mexicana).
- MÉNDEZ PLANCARTE, Alfonso (1951), *Dos textos catequísticos: el Ripalda frente al Gasparri*, México, edición de autor.
- MENDOZA, Guadalupe (2003), "El uso del libro de texto de historia de México en la escuela secundaria. Problemas y retos en la formación docente", en Luz Elena Galván (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, pp. 305-334.
- (2005), "La producción cultural de los libros de texto de historia oficial en México, 1934-1959", tesis para obtener el grado de doctoral en Ciencias Sociales, Toluca, El Colegio Mexiquense.
- (2006), "El uso del libro de texto de historia de México en la escuela secundaria. Problemas y retos en la formación docente", en Luz Elena Galván (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia,
- MENESES MORALES, Ernesto (1986), *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos.
- (1988), *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1963*, México, UIA.
- (1998), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, CEE/UIA.
- (1999), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Centro de Estudios Educativos.
- MENÍNDEZ, Rosalía (1997), "Los libros de texto de instrucción cívica y moral, a finales del siglo XIX en México", en *Memoria Electrónica del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida.
- (2004), "Los libros de texto de historia utilizados en las escuelas primarias de la ciudad de México (1877-1911)", en Carmen Castañeda et al. (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/UAEM/Colmich, pp. 89-104.
- (2006), "Funciones sociales de la enseñanza de la historia", en Luz Elena Galván (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, pp. 75-88.

- MENTZ, Brígida von (2000), "Nación Estado e identidad. Reflexiones sobre las bases sociales del Estado nacional en el México del siglo XIX", en Brígida von Mentz, *Identidades, Estado nacional y globalidad, México, siglos XIX y XX*, México, CIESAS, pp. 33-93.
- MESTRE SANCHIS, Antonio (1998), *La ilustración española*, Madrid, Arco Libros.
- MEZA ESTRADA, Antonio (1998), "Los libros de texto", en Pablo Lapatí Serra (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, México, FCE, pp. 46-58.
- MOLLIER, Jean-Yves (2001), *La lecture et ses publics a l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*, París, PUF, pp. 57-58.
- MONCADA, José Omar (2003), *El nacimiento de una disciplina: la geografía en México (siglos XVI a XIX)*, México, Instituto de Geografía-UNAM.
- MONDRAGÓN, Alfonso (1975), "Manuel Sandoval Vallarta: la relatividad general y las teorías unificadas de Einstein", en Ciclo de Videoconferencias: La Relatividad en México, México, UNAM, 27 de mayo.
- MONROY, Guadalupe (1956), "Instrucción pública", en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México, vol. III. La República Restaurada. La vida social*, México, Hermes, pp. 631-743.
- MONTENEGRO, Ana María (2000), "La imagen del espacio escolar en los libros de lectura de la escuela primaria: Buenos Aires, entre fines del siglo XIX y la cuarta década del XX", en 22nd Annual Conference of the ISCHE, *El Libro y la Educación*, Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre.
- MONTES DE OCA NAVAS, Elvia (1998), *La educación socialista en el Estado de México 1934-1940. Una historia olvidada*, México, El Colegio Mexiquense/ITESM.
- _____ (2002), "Libros de lectura de los años treinta: Serie SEP 5º. Año 1939", en *La Colmena*, núms. 35-36, Toluca, UAEM, julio-diciembre, pp. 132-137.
- _____ (2003), "Lo que leían algunas mujeres durante el México de los años 30", en VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, 19-23 de mayo.
- _____ (2004), "Las mujeres lectoras en la década de 1920", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Colmich, pp. 181-198.

- MORA, José María Luis (1831), *Catecismo político de la federación mexicana*, México, Imprenta Galván.
- (1949), *El clero, la educación y la libertad*, México, Empresas Editoriales.
- MORALES JIMÉNEZ, Alberto y Vicente FUENTES DÍAZ (1994), *Protagonistas de la hazaña educativa mexicana, maestros distinguidos del siglo XX*, México, SEP.
- MORENO, Leticia (2003), “Dos libros de lectura para niños: *Susanita y Rafaelita*, siglo XIX”, en VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, 19-23 de mayo.
- MORENO BONETT, Margarita (2001), “Del catecismo religioso al catecismo civil. La educación como derecho del hombre”, en Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación*, México, CESU-UNAM/FCE, pp. 232-252.
- MORENO CORRAL, Marco Arturo (2002), “Astrofotografía en el México del siglo XIX”, en *Alquimia*, México, Conaculta, primavera-verano.
- MORENO GUTIÉRREZ, Irma Leticia (1999), “Los libros escolares de lectura y las formas de leer”, en Alicia Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, Toluca, El Colegio Mexiquense/Gobierno del Estado de México, pp. 195-228.
- (2004), “El libro de lectura núm. 1 de Luis Felipe Mantilla (1892)”, en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Colmich, pp. 105-114.
- (2005), “Una historia del pensamiento pedagógico en México, 1870-1910”, tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- MORENO, Roberto (1986), *Ensayo de historia de la ciencia y la tecnología, Primera parte*, México, UNAM.
- MOREY, Miguel (1991), “Introducción: la cuestión del método”, en Michel Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 9-44.
- MURILLO VELARDE, Pedro (1791), *Cursus juris canonici, hispanam et indici, in quo, justa ordinem titulorum*, 2 tomos, Madrid, Tipografía de Ulloa y Ramón Ruiz.
- NEBRIJA, Antonio (1481), *De institutione grammaticae*, Salamanca, s.e.

- NUSSBAUM, Martha C. (2001), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Editorial Andrés Bello.
- OCAMPO FLOREZ, Javier (1997), "Catecismos políticos en la Independencia. Un recurso de la enseñanza religiosa al servicio de la libertad", en *Revista Credencial Historia*, núm. 85, Bogotá.
- OCAMPO LÓPEZ, Javier (1988), *Los catecismos políticos en la independencia de Hispanoamérica. De la monarquía a la república*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- OROZCO Y BERRA, Manuel (1881), *Apuntes para la historia de la geografía en México*, México, Imprenta de Francisco Díaz de León.
- OSSENBACH SAUTER, Gabriela (2002), "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES", en *Historia de la educación*, núm. 19, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 195-203.
- _____ y Miguel SOMOZA (eds.) (2001), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED.
- PARDO RODRÍGUEZ, Néstor Antonio (2003), "Estar listo para la lecto-escritura: una aproximación desde la terapia del lenguaje, fonoaudiología o logopedia", en <<http://www.geocities.com/splt/comunico.html>>, versión consultada el 10 de junio.
- PALACIO, Celia del (2004), "La imprenta y el periodismo en las regiones de México (1539-1820)", en *Revista de Comunicación y Desarrollo*, núm. 2, México, U. de G., pp. 161-184.
- PARRA, Germán (1944), "Estudio sobre las tendencias y objetivos de la enseñanza de la Historia en México", en *Revista Educación Nacional*, año 1, núm. 5, México, SEP, junio, pp. 434-437.
- PARTIDO COMUNISTA DE MÉXICO (1938), *Hacia una educación al servicio del pueblo. Resoluciones y principios presentados en la Conferencia Pedagógica del Partido Comunista*, México, México, Imprenta Mundial.
- PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO (1935), *La educación socialista*, México, Secretaría de Prensa y Propaganda-PNR.
- PAYNO, Manuel (1876), *Compendio de la Historia de México para el uso de establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*, México, Imprenta de F. Díaz de León.
- PÉREZ RAYÓN, Elizundia (2000), "'Gente decente' y de 'buena educación' en el México porfirista. El Manual de Carreño desde la perspectiva de Norbert Elías", en Javier Rodríguez Piña (coord.), *Ensayos en torno a la sociología histórica*, México, UAM-A, pp.197-236.

- PÉREZ VIEJO, Tomás (1999), *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo, Ediciones Nobel.
- (2001), “Pintura de historia e imaginario nacional: el pasado en imágenes”, en *Historia y Grafía*, núm. 16, México, UIA, pp. 73-110.
- PESTALOZZI, J. Enrique (1956), *Cómo Gertudris enseña a sus hijos*, México, Fernández Editores.
- (1986), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, México, Porrúa.
- PETIT, Michèle (2004), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE.
- PLAN DE ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS ARREGLADO AL NUEVO SISTEMA DE LANCASTER, LLAMADO DE LA ENSEÑANZA MUTUA, ORATORIO DE SAN FELIPE NERI (1918), Puebla.
- PINEAU, Pablo (1999), “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad”, en *Revista de Estudios del Curriculum*, vol. 2, núm. 1, Barcelona, pp. 39-61.
- (2000), “¿Para qué enseñar a leer? Prácticas escolares de lectura y cultura política en la Argentina peronista”, en *22nd Annual Conference of the ISCHE, El Libro y la Educación*, Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre.
- PLASCENCIA, Enrique (1995), “Conmemoración de la hazaña épica de los Niños Héroe: su origen, desarrollo y simbolismos”, en *Historia Mexicana*, núm. 78, México, Colmex, octubre-diciembre, pp. 241-279.
- POPKIEWITZ, Thomas S. (1987), *The Formation of the School Subjects*, Filadelfia, Palmer Press.
- (2000), “Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares”, en Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan, *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 17-52.
- (2001), “La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU-UNAM/FCE, pp. 97-139.
- (2002), “Infancia, modernidad y escolarización: nacionalidad, ciudadanía, cosmopolitismo y ‘los otros’ en la constitución del sistema educativo norteamericano”, en *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía, pp. 17-69.

- _____ (2003), "Producciones culturales para la (re)constitución de la nación, el niño y el maestro en las ciencias de la educación", en VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Comie, pp. 403-432.
- _____ y Marie BRENNAN (2000), "Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares", en Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan, *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 17-52.
- _____, Barry M. FRANKLIN y Miguel A. PEREYRA (comps.) (2003), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares/CESU-UNAM/IMCED.
- POZO ANDRÉS, María del Mar, Jeroen DEKKER, Frank SIMON y Wayne URBAN (eds.) (2002), "Books and Education 500 Years of Reading and Learning", en *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, XXXVII, s.p.i.
- PRIETO, Guillermo (1893), *Lecciones de Historia patria escritas para los alumnos del Colegio Militar*, 4a. ed. notablemente corregida, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- _____ (1997), *Instrucción pública. Crítica literaria. Ensayos*, en *Obras completas*, vol. XXVII, México, Conaculta.
- PRIETO Hernández, Ana María (2001), *Acerca de la pendenciera e indisciplinada vida de los léperos capitalinos*, México, Conaculta.
- PRIMER CONGRESO NACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, INFORMES Y RESOLUCIONES (1889-1890), México, Imprenta de Francisco Díaz de León.
- PRIMER CONGRESO NACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, DEBATES (1889-1890), México, Imprenta del Partido Liberal.
- PUELLES, Manuel de (2000), "Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 19, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 5-11.
- QUIJADA, Mónica (1994), "¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX", en François Xavier Guerra y Mónica Quijada (coords.), *Imaginar la nación*, Hamburgo, Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos.
- QUINTANILLA, Susana, Luz Elena GALVÁN e Inés SUÁREZ (2002), *Historiografía de la educación en México*, México, Comie.
- RABOTNIKOF, Nora (2008), "Pensar lo público hoy", en *Metapolítica*, vol. XII, núm. 57, México, Centro de Estudios de Política

- Comparada/Ediciones de Educación y Cultura, enero-febrero, pp. 40-44.
- _____ (2008a), "Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas", en *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 32, Quito, Flacso, pp. 37-48.
- RAMÍREZ, Rafael (1937), *El Porvenir. Plan Sexenal Infantil. Libro de Lectura para el Ciclo Intermedio de las Escuelas Rurales*, México, Biblioteca "Cuauhtémoc", núm. 4, s.p.i.
- RAMOS LARA, María de la Paz (2004), "La física y la UNAM a mediados del siglo XX", en María de la Paz Ramos Lara (coord.), *Experiencias mexicana en aceleradores de partículas*, México, CEIICH-UNAM/Siglo XXI.
- RAMOS PEDRUEZA (1934), "La enseñanza de la historia materialista", en *El Maestro Rural*, México, SEP, enero, pp. 6-9.
- RAZO NAVARRO, José Antonio (1999), "De los catecismos teológicos a los catecismos políticos. Libros de texto de educación cívica durante el periodo 1820-1860", en *Tiempo de educar*, Toluca, UAEM/ISCEEM/ITT, pp. 93-116.
- RÉBSAMEN, Enrique C. (1900), *La enseñanza de la escritura y lectura en el primer año escolar. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas*, México, Bouret [la contraportada registra: Imprenta el Progreso, Jalapa].
- _____ (1902), "La mujer en el hogar", en *México Intelectual*, México, Imprenta Universal de Smit.
- REYES HEROLES, Jesús (1979), *El liberalismo mexicano*, vols. II y III, México, FCE.
- REYES MORALES, Cayetano (1984), "Un día de clases en la época colonial", en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. V, núm. 20, Zamora, Colmich, pp. 7-35.
- RINCÓN BERDUGO, Cecilia (2003), *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia, 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colciencias/Cooperativa Editorial Magisterio.
- RÍOS ZÚÑIGA, Rosalina (2002), *La educación de la colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*, México, CESU-UNAM/Ayuntamiento de Zacatecas.
- _____ (2002a), *Making Citizens. Civil Society and d Popular Mobilization in Zacatecas, México, 1821-1853*, Pittsburg, University of Pittsburg.
- RIVERA, Agustín (1889), "Pensamientos filosóficos sobre la educación de la mujer en Mexico", en *El Correo de la Tarde*, Mazatlán.

- ROA BÁRCENA, José María (1888), *Catecismo elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX*, México, Imprenta de F. Díaz de León.
- ROCCO, Christopher (2000), *Tragedia e ilustración. El pensamiento político ateniense y los dilemas de la modernidad*, Barcelona, Editorial Andrés Bello.
- ROCKWELL, Elsie R. (1996), "Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala, 1910-1940", tesis doctoral en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, México, Cinvestav.
- (1999), "La historia de la cultura y los textos escolares", en *Memorias. V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, UAG/Comie, 30-31 de octubre, 1 y 2 de noviembre.
- (2002), "Learning for Life or Learning from Books: Reading Practices in Mexican Rural Schools (1900 to 1935)", en *Pedagogica Historica*, New Series, International Journal of the History of Education, vol. 38, núm. 1, pp. 114-135.
- (2004), "Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Colmich, pp. 327-357.
- RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, María de los Ángeles (2003), "Liceo de Colima (1874-1884): sueño o utopía", en *Cahiers des Amériques Latines*, núm. 42, París, Institut des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 123-141.
- y Sara Griselda MARTÍNEZ COVARRUBIAS (2005), "En el umbral de la pedagogía mexicana, José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, México, julio-septiembre, pp. 931-950.
- RODRÍGUEZ ARANDA, Luis (1962), *El desarrollo de la razón en la cultura española*, Madrid, Aguilar.
- RODRÍGUEZ OUSSET, Jaime E. (2006), *La ciudadanía y la Constitución de Cádiz*, Puebla, Conacyt/UAZ.
- RODRÍGUEZ, Pedro Alonso (1800), *Catón español político cristiano. Obra original sacada de graves autores nacionales y extranjeros para la enseñanza y buena educación de los niños, niñas y jóvenes [...]*, Madrid, Imprenta Real.
- ROLDÁN VERA, Eugenia (1996), *Making Citizens: An Analysis of Political Catechisms in Nineteenth Century Mexico*, Warwick, University of Warwick.

- ROSAL VARGAS, Gerardo (1998), "Patria, nación y Estado, en los libros de civismo: una gramática de la homogeneización de identidades", en J. Pérez Siller y V. Radkau (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*, México, BUAP/El Colegio de San Luis, pp. 234-264.
- ROSS, María Luisa (1929), *Escuela y hogar. Memorias de una niña. Libro Segundo de lectura escrito por la profesora Maria Luisa Ross de la Escuela Normal de México*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo (1970), *Emilio o de la educación*, México, Porrúa.
- RUIZ BERRIO, Julio (2000), *Nuevos enfoques en la historia del pensamiento en la cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- RUIZ, E. Luis (1900), *Tratado elemental de pedagogía*, México, UNAM.
- (1986), *Tratado elemental de pedagogía*, México, FFyL-UNAM [edición facsimilar de la publicada por la Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1900].
- SÁENZ, Vicente (1944), "Tendencias y objetivos de la enseñanza de la historia de México en relación con la política de unidad nacional", en *Revista Educación Nacional*, año 1, núm. 5, México, SEP, pp. 394-398.
- SAGREDO BAEZA, Rafael (1996), "Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827", en *Historia Mexicana*, vol. XLV, núm. 3, México, Colmex, pp. 501-538.
- SALA, Juan (1833), *Ilustración del derecho real de España ordenada por Don Juan Sala. Reformada y añadida con varias doctrinas y disposiciones del derecho novísimo y del patrio*, 5 vols., México, Imprenta de Galván a cargo de Mariano Arévalo.
- (1978), *El litigante instruido o el derecho puesto al alcance de todos*, México, UNAM [facsimil].
- SALADINO GARCÍA, Alberto (1996), *Ciencia y prensa durante la Ilustración latinoamericana*, Toluca, UAEM.
- SALDAÑA, Juan José (1989), *Introducción a la teoría de la historia de las ciencias*, México, UNAM.
- SÁNCHEZ SILVA, Carlos (2006), "El establecimiento del federalismo y la creación del Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca", en Francisco Ruiz Cervantes *et al.*, *Testimonios del cincuentenario*, Oaxaca, BUAP, pp. 29-43.
- SANTONI RUGIU, Antonio (1996), *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- SARRAILH, Jean (1981), "La España ilustrada en la segunda mitad del siglo XVIII", México, FCE.

- SCHMIDT, María Auxiliadora (2000), "El método es la maravilla de la escuela y la delicia del profesor. Los manuales didácticos y la construcción de la práctica de la enseñanza de la historia", ponencia presentada en el International Standing Conference for the History of Education, ISCHE XXII, Universidad de Alcalá de Henares, agosto.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1934), *Algunos datos y opiniones sobre la educación sexual en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- _____ (1938), *Lectura oral, primer año*, México, Comisión Editora Popular.
- _____ (1975), *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública*, México, El Caballito/SEP.
- _____ (1994), *Historia. Cuarto grado*, México, SEP.
- SEGUNDO CONGRESO NACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, INFORMES Y RESOLUCIONES (1891), México, Imprenta de Francisco de León.
- SEGUNDO CONGRESO NACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, DEBATES (1891), México, Imprenta de Francisco de León.
- SEMINARIO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (1988), *Historia de la lectura en México*, México, Colmex/Ediciones del Ermitaño.
- SERRANO, Sol (1998), "La escuela chilena y la definición de lo público", en Francisco Javier Guerra *et al.*, *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVII y XIX*, México, CEMCA/FCE, pp. 340-362.
- SIERRA, Justo (1950), *Evolución política del pueblo mexicano*, México, FCE.
- SIERRA, Teresa de (1997), "La escuela socialista, la escuela de la Revolución (reconstrucción de una memoria colectiva sobre la escuela de las décadas de los 20 y los 30 en Durango)", en Luz Elena Galván (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*, México, Comie/U. de G., pp. 195-216.
- SIERRA VÁZQUEZ, Modesto, Luis RICO ROMERO y Bernardo GÓMEZ (1997), "El número y la forma. Libros e impresos para la enseñanza del cálculo y la geometría", en Benito Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 373-398.
- SOBERANES FERNÁNDEZ, José Luis (1978), "Prólogo", en *El litigante instruido o el derecho puesto al alcance de todos*, México, UNAM [facsimil].
- SOLARES ROBLES, Laura (2003), "La aventura editorial de Mariano Galván Rivera. Un empresario del siglo XIX", en Laura Suá-

- rez de la Torre (coord.), *Constructores de un cambio cultural: impresores-editores y libreros en la ciudad de México, 1830-1855*, México, Instituto Mora, pp. 27-109.
- SPENCER, Herbert (1986), *Ensayos sobre pedagogía*, México, Ediciones y Distribuciones Hispánicas.
- STAPLES, Anne (1985a), *Educación: panacea del México independiente*, México, SEP/El Caballito.
- (1985b), “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en Josefina Vázquez, Dorothy Tanck *et al.*, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, Colmex, pp. 101-144.
- (1991), “El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX”, en Charles Hale y Josefina Vázquez (eds.), *Los intelectuales y el poder en México*, México, Colmex, pp. 69-92.
- (1992), *Puebla y la educación en el México Independiente*, Puebla, Centro de Estudios Universitarios.
- (1996), “Un enfoque diferente: una educación republicana”, en Mílada Bazant, *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense, pp. 99-110.
- (1999a), “Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país”, en *Historia Mexicana*, núm. I, vol. XXIX, julio-septiembre, pp. 35-58.
- (1999b), “La educación como instrumento ideológico del Estado. El conservadurismo educativo en el México decimonónico”, en Humberto Morales y William Fowler (coords.), *El conservadurismo mexicano en el siglo XIX (1810-1910)*, Puebla, BUAP/Saint-Andrews University/Gobierno del Estado de Puebla, pp. 103-114.
- (2001), “Literatura infantil y de jóvenes en el siglo XIX”, en Lucía Martínez Moctezuma, *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI/UAEM, pp. 339-351.
- (2005), *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, Colmex.
- STERM-CTM (1939), *Memoria de la Conferencia Nacional de Educación celebrada en el Palacio de Bellas Artes*, México, 11-17 de diciembre de 1939.
- SUÁREZ LÓPEZ, José Luis (1998), “Isabella Beeton. La economía doméstica y el papel de la mujer en el siglo XIX”, en *Revista Diario de campo*, núm. 62, México.
- TANCK, Dorothy (1981), “Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano”, en Jose-

- fina Vázquez (coord.), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, Colmex, pp. 23-113.
- _____ (1984), *La educación ilustrada 1786-1836*, México, Colmex.
- _____ (1985), *La Ilustración y la educación en la Nueva España*, México, El Caballito/SEP.
- _____ (1992a), “La escuela lancasteriana en la Ciudad de México, 1822-1842”, en Seminario de Historia de la Educación, “La educación en la historia de México”, México, Colmex.
- _____ (1992b), “Los catecismos políticos: de la Revolución francesa al México independiente”, en A. Hernández, S. Alberro y E. Trabulse (coords.), *La revolución francesa en México*, México, Colmex, pp. 65-80.
- _____ (1994), “La alfabetización: medio para formar ciudadanos de una democracia 1821-1840”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, t. I, México, INEA, pp. 111-136.
- _____ (1999), “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”, en *Historia de la lectura en México*, México, Colmex, pp. 49-93.
- _____ (2001), “El primer libro recreativo para niños en México, 1802”, en Laura Suárez de la Torre (coord.), *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, México, Instituto Mora/UNAM, pp. 315-343.
- _____ (2002), “Normas y prácticas de la educación en el México colonial”, en Alicia Civera, Luz Elena Galván y Carlos Escalante (coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Toluca, El Colegio Mexiquense/ISCEEM.
- TAYLOR, William B. (1989), “[...] de corazón pequeño y ánimo apocado’. Conceptos de los curas párrocos sobre los indios de la Nueva España del siglo XVIII”, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. X, núm. 39, Zamora, Colmich, pp. 5-67.
- TECUANHUEY SANDOVAL, Alicia (2002), “La resistencia del subdelegado de Atlixco a los ayuntamientos en los pueblos del partido, 1812-1814”, en *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia*, tomo XLV, México, Academia Mexicana de la Historia, pp. 15-36.
- TEJA ZABRE, Alfonso (1933), *Historia de México. Introducción y sinopsis*, México, UNAM.
- _____ (1933a), *Breve historia de México*, México, UNAM.
- _____ (1934), *Breve historia de México*, México, Botas.
- _____ (1943), *Historia de México: una moderna interpretación*, México, Botas.

- _____ (1944), "La enseñanza de la Historia de México en las escuelas secundarias", en *Revista Educación Nacional*, núm. 5, México, pp. 408-414.
- TEOBALDO, Mirta y Amelia Beatriz GARCÍA (2000), "Para ser patriota. El nacionalismo en los textos escolares argentinos desde 1910 a 1952", en *22nd Annual Conference of the ISCHE, El Libro y la Educación*, Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre.
- TEIXIDOR, Felipe (1991), *Adiciones a la Imprenta en Puebla de los Ángeles de J(osé) T(oribio) Medina*, México, IIB-UNAM.
- TEJERA GAONA, Héctor (2007), "Las contradicciones culturales de la ciudadanía", en *Metapolítica*, vol. XI, núm. 53, México, Centro de Estudios de Política Comparada/Ediciones de Educación y Cultura, mayo-junio, pp. 67-73.
- TORRE, Ernesto de la (1999), *Breve historia del libro en México*, México, UNAM.
- TORRES QUINTERO, Gregorio (1909), "Chiapas, cuna del fonetismo", en *La enseñanza primaria*, t. VIII, México, Tipografía de J.M. Prado, pp. 51-55.
- TORRES SEPTIÉN, Valentina (1998), "Notas sobre urbanidad y buenas maneras. De Erasmo al Manual de Carreño", en Pilar Gonzalbo (ed.), *Historia y nación, I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, Colmex, pp. 89-111.
- _____ (2001), "Los manuales de urbanidad, 1850-1900", en Gabriela Cano y José Valenzuela (eds.), *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, PUEG-UNAM/Porrúa, pp. 97-128.
- _____ (2001a), "Manuales de conducta, urbanidad y buenos modales durante el porfiriato. Notas sobre el comportamiento femenino", en Claudia Agostini y Elisa Speckman (eds.), *Modernidad, tradición y alteridad. La ciudad de México en el cambio de siglo XIX-XX*, México, UNAM, pp. 271-290.
- _____ (2003), "Lecturas para jóvenes católicas en el México preconciliar (1930-1970)", en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí, 19-23 de mayo.
- _____ (2004) "Las lectoras católicas, educación informal a través de los manuales de urbanidad y conducta en el siglo XIX", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lectura y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Colmich/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 247-262.
- _____ (2004), *La educación privada en México 1903-1976*, México, Colmex/UIA.

- _____ (2005), "Los textos de urbanidad y los libros de conducta (una reflexión inicial)", en Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo (dirs.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, pp. 259-271.
- TORTOLERO, Alejandro (1983), "La enseñanza de la historia durante el porfiriato", en *Iztapalapa*, México, UAM-I, enero-junio, pp. 221-242.
- _____ (2000), *El agua y su historia. México y sus desafíos hacia el siglo XXI*, México, Siglo XXI.
- _____ (2003), *El agua y su historia. México y sus desafíos hacia el siglo XXI*, segunda edición, México, Siglo XXI.
- URÍAS HORCASITAS, Beatriz (1996), *Historia de una negación: la idea de igualdad en el pensamiento político mexicano del siglo XIX*, México, IIS-UNAM.
- VALDÉS SILVA, María Candelaria (2001), "El Ateneo. Fuente en busca de su identidad, 1867-1910", en Piñera Ramírez (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*, t. II, Mexicali, SEC/UABC/ANUIES, pp. 17-34.
- VASCONCELOS, José (1938), *El desastre*, México, Ediciones Botas.
- VARELA, Julia (1979), "Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España", en Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, pp. 171-198.
- VARGAS, M.M. (1827), *Catecismo de la República o elementos del Gobierno Republicano Federal de la Nación Mexicana*, México, Imprenta a cargo de Martín Rivera.
- VAUGHAN, Mary Kay (1997), "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de textos, 1921-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, pp. 77-108.
- _____ (2000), *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, SEP/FCE.
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina (1970), *Nacionalismo y educación en México*, México, Colmex.
- _____ (2002), *Gran historia de México ilustrada*, México, Planeta.
- VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Karla Victoria (2006), "La enseñanza de la lecto-escritura en primer grado. Un análisis en escuelas urbanas de Colima y Villa de Álvarez", tesis de maestría, Colima, Universidad de Colima.
- VILLOR, Luis (1960), "La cultura mexicana de 1910 a 1960", en *Historia Mexicana*, núm. 38, México, Colmex, pp. 196-219.

- VIÑAO, Antonio (1999), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, México, Fundación Educativa, Voces y Vuelos/Noriega.
- VVAA (1980), *Au début de la République: les manuels scolaires*, Bibliothèque de Beaune. Exposition, París, mayo.
- WIENER, Antje (2005), “La ciudadanía como estrategia política”, Foro Ciudadano, en <<http://www.forociudadano.com/ideas/WienerCiudadaniaPolitica.htm>>.
- WRIGHT DE KLEINHANS, Laureana (1910), *Mujeres destacadas de México*, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- YURÉN, Teresa (2007), “Eticidad y contingencia en la formación ciudadana”, en *Metapolítica*, vol. XI, núm. 53, México, Centro de Estudios de Política Comparada/Ediciones de Educación y Cultura, mayo-junio, pp. 43-49.
- ZIGA, Francisco (1986), “Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970. IV, Libros de geografía de México, América y universal”, en *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, núms. 16-17, México, UNAM, pp. 11-77.
- (1983), “Bibliografía pedagógica. Libros de texto para la enseñanza primaria: 1850-1970. III Libros de matemáticas”, en *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, núms. 14-15, México, UNAM, pp. 9-72.
- ZILLI BERNARDI, Juan (1996), *Reseña histórica de la educación pública en el estado de Veracruz*, t. I, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz.

*Las disciplinas escolares
y sus libros*

se terminó en abril de 2010
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.,
Malintzin 199, Col. del Carmen,
Del. Coyoacán, México 04100, D.F.
<imprejuan@prodigy.net.mx>

1 000 ejemplares

