

REVISTA ENTRE MAESTR@S

APUNTES PARA LA LECTURA DE IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO

Daniel Ulises Nicolás González
-9-

DEVOCIÓN E IMAGINARIO. LIBRO SEGUNDO DE LECTURA

Luz Elena Galván Lafarga
-46-

DEL AULA AL MUSEO, O CUANDO LA ESCUELA PRIMARIA ASUME TRABAJAR PARA LA PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO LOCAL. UNA EXPERIENCIA

Paula Caldo
-54-

LOS MAESTROS NORMALISTAS AUTORES DE LIBROS DE TEXTO DURANTE EL PORFIRIATO, 1876-1911

Rosalía Menéndez Martínez
-114-

LIBROS DE TEXTO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE GUADALAJARA EN LA SEGUNDA MITAD DEL XIX

María Guadalupe García Alcaraz
-129-

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE AMÉRICA EN MÉXICO EN LA DÉCADA DE 1930

Luciano Mendes de Faria Filho
-146-



Guía para autores

Entre maestr@s es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestros de educación básica y educación superior, especialistas cuyos trabajos de investigación o intervención están vinculados con ámbitos educativos a nivel preescolar, primaria y secundaria; así mismo, las producciones de niños y jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen como propósito dar a conocer la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarlas, y descubrir acontecimientos significativos para los maestros de educación básica.

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde o sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, entre otros, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos deben tener una extensión de 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula, Para el consejo técnico, Hojas de papel que vuelan y Redes*; para las secciones *Desde los mesabancos y Encuentario*, la extensión deberá ser de tres a cinco cuartillas; en el caso de *Para practicar*, la extensión deberá ser de ocho cuartillas; y en *Para la biblioteca y Aprendiendo a través del cine*, serán máximo dos cuartillas.
3. Cada cuartilla deberá tener 3 cm de márgenes laterales y 2.5 cm de márgenes superior e inferior. El texto deberá estar escrito en fuente Times New Roman a 12 puntos con interlineado de 1.5.
4. Los trabajos deberán acompañarse de:
 - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
 - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, correo electrónico).
5. Los originales habrán de presentarse:
 - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en Word) que indique

título, nombre completo del autor y todos los señalamientos del caso para su lectura.

- b) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
 - c) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
 - d) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychological Association (APA).
 - e) Las fotografías, gráficas e imágenes que acompañen al texto deberán ser de *alta calidad* y contraste adecuado, con la nota o la referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es obligatorio que los autores proporcionen ilustraciones, fotografías o imágenes susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo para sus artículos. Es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren incluir algún crédito o solicitar permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán presentarse en formato EPS, TIF o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No deberán insertarse imágenes en archivos de Word.
 - f) Las palabras, frases o señalamientos especiales únicamente deberán resaltarse en cursivas (itálicas).
 - g) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, se deberá acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de buena calidad de la portada de la publicación señalada.
6. Los autores pueden enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:
entremaestrosupn@gmail.com

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

Los textos incluidos en **Entre maestr@s** pueden ser publicados en otros medios previo permiso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

Los números de la revista en versión digital pueden descargarse de manera gratuita en el link:

editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso, *Entre maestros* abre sus páginas no sólo para que la explores, sino para que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niños y jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros lugares desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, entre otros.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA

Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

Entre maestros abre un espacio más para el intercambio de las palabras de los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Rectora Rosa María Torres Hernández

Secretaria Académica María Guadalupe Olivier Téllez

Secretaria Administrativa Karla Ramírez Cruz

Directora de Biblioteca y Apoyo Académico Rosenda Ruiz Figueroa

Directora de Difusión y Extensión Universitaria Abril Boliver Jiménez

Directora de Unidades UPN Yolanda López Contreras

Directora de Servicios Jurídicos Yiseth Osorio Osorio

Directora de Comunicación Social Silvia Adriana Tapia Covarrubias

Subdirectora de Fomento Editorial Mildred Abigail López Palacios

Coordinadores de Área Académica

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

2. Diversidad e Interculturalidad Amalia Nivón Bolán

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes Pedro Bollás García

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos Leticia Suárez Gómez

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente Eva Francisca Rautenberg Petersen

Posgrado Rosalía Menéndez Martínez

Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Rosa María Castillo del Carmen

REVISTA ENTRE MAESTR@S

Directora María del Carmen Ruiz Nakasone

Codirectora de este número Rosalía Menéndez Martínez

Asistente de dirección Anabel López López

COMITÉ EDITORIAL

Josette Jolibert (Francia) • Rafael Porlán (España) • Carlos Lomas (España) • Amparo Tusón (España)

Pilar Unda (Colombia) • Martha Cárdenas (Colombia) • Gloria Rincón (Colombia) • Blanca Bojacá (Colombia)

Lili Ochoa (Argentina) • Daniel Suárez (Argentina) • Gregorio Hernández Zamora (México) • Roberto I. Pulido Ochoa (México)

Jorge Alberto Chona Portillo (México)

CONSEJO EDITORIAL

Ma. Guadalupe Correa Soto • Teodora Olimpia González Basurto • María Luz López Morales

Marco Esteban Mendoza Rodríguez • Diana Violeta Solares Pineda • Martha Patricia Ruiz Nakasone • Angélica Jiménez Robles

Rigoberto González Nicolás • Jesús Arriaga Morales • Elizabeth Camacho González • María de Jesús López Cervantes

Linda Vanessa Correa Nava • Armando Ruiz Contreras • Lucerito Rosales Martínez • Anabel López López • Felipe Ramos Trejo

Rubén Castillo Rodríguez • Martha María Gómez Gómez • Gerardo Ortiz Moncada • Vicenta Guerra de la Cruz

Alba Liliana Amaro García

COLABORADORES

Red Lenguaje México "Otra educación es posible"

Nodo Metropolitano (CDMX)

Nodo Valles (Oaxaca)

Nodo Costa (Oaxaca)

Nodo Monclova (Coahuila)

Nodo Zamora (Michoacán)

Diseño gráfico Margarita Morales Sánchez

Formación Margarita Morales Sánchez, María Eugenia Hernández Arriola

Fotografías Autores de los artículos

Edición Armando Ruiz Contreras

Revista entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, Ciudad de México. Tel. 5630 97 00. www.upn.mx

En este enlace se pueden descargar de manera gratuita los números de la **Revista entre maestr@s**:

editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestr-s

Revista entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013.

Núm. 66, primer semestre, 2020, publicado en abril de 2021. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2013-071814033500-203. Número de certificado de licitud de título en trámite. Número de certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN 1405-8774. Editora responsable: Abril Boliver Jiménez

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores.

ÍNDICE

9 DESDE EL AULA

9 Apuntes para la lectura de imágenes de los libros de texto

Daniel Ulises Nicolás González

23 *Mi Patria*, libro de lectura para cuarto grado de primaria.

Las aportaciones, metodología e innovaciones educativas de una maestra metodista
Gabriela Hernández Medina



35 Higiene y salud en los libros de texto mexicanos, 1882-1902

Lucía Martínez Moctezuma

46 Devoción e imaginario.

Libro Segundo de Lectura
Luz Elena Galván Lafarga

54 Del aula al museo, o cuando la escuela primaria asume trabajar para la puesta en valor del patrimonio local. Una experiencia

Paula Caldo



67 DESDE LOS MESABANCOS

67 Letras del pasado: escritos infantiles del siglo XIX mexicano

Hugo Robledo Martínez

71 PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

71 La política educativa y los libros de texto en México. Una aproximación de estudio durante el siglo XIX

Blanca García Gutiérrez



86 Una mirada histórica a las editoriales de libros escolares en México: 1876-1911

Irma Leticia Moreno Gutiérrez

100 Las colecciones de escritura como fuentes para la historia de la educación

Luz Amelia Armas Briz

114 Los maestros normalistas autores de libros de texto durante el Porfiriato, 1876-1911

Rosalía Menéndez Martínez

129 Libros de texto en las escuelas primarias de Guadalajara en la segunda mitad del XIX

María Guadalupe García Alcaraz



142 ENCUNTARIO

142 Mauricio y su mural

Karen Elizabeth Romero López



146 HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

146 Enseñanza de la historia de América en México en la década de 1930

Luciano Mendes de Faria Filho



173 SEMBLANZA

Luz Elena Galván Lafarga
Rosalía Menéndez Martínez

178 CARTAS DEL LECTOR

María Luz López Morales

158 REDES

158 El proceso de institucionalización de la historia de la educación en México. El Seminario de Historia de la Educación del CIESAS. Notas para la construcción de su historia

Federico Lazarín Miranda

179 PARA PRACTICAR

179 Museo en el aula, un viaje por la prehistoria
Rosa María Juárez Mendoza



168 PARA LA BIBLIOTECA

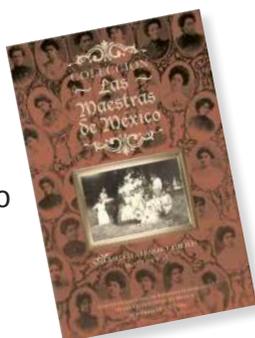
168 Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX

Paula Caldo

188 APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

188 El cuidado del niño
María Rosa Gudiño Cejudo

171 Colecciones especiales de la biblioteca Gregorio Torres Quintero
Rosalía Menéndez Martínez



EDITORIAL

En este número de *Entre maestr@s* abordamos el tema de los libros de texto mexicanos en los siglos XIX y XX. Así, en *Desde el aula*, Nicolás González nos habla de la importancia de las imágenes en los libros de texto en México, su conceptualización y algunas metodologías para leerlas. Gabriela Hernández nos presenta el libro *Mi Patria*, que destaca en el contexto nacional de la época por haber sido escrito por una maestra protestante y porque promovió contenidos socialistas. Lucía Martínez aborda la salud y la higiene en los libros de texto mexicanos a finales del siglo XIX y principios del XX, en los que se muestra la preocupación por mantener limpios los espacios escolares y el buen estado de salud de los estudiantes. Luz Elena Galván recurre a los órdenes de la devoción y el imaginario para analizar el *Libro Segundo de Lectura* (1840), de la Compañía Lancasteriana, que logró grandes progresos educativos en el México de mediados del siglo XIX. Paula Caldo describe en su artículo una experiencia pedagógica llevada a cabo en una escuela primaria de Argentina para recuperar los objetos que tienen un valor patrimonial para la comunidad.

En *Desde los mesabancos*, Hugo Robledo se cuestiona acerca de cómo eran los niños mexicanos en el siglo XIX, cómo escribían y cuáles eran sus intereses. Por su parte, Blanca García, en *Para el consejo técnico*, expone la política educativa implementada en la escuela primaria a partir del México posindependentista. Irma Leticia Moreno realiza una revisión histórica a las editoriales de libros escolares en México a finales del siglo XIX y principios del XX. Luz Amelia Armas habla de la importancia de las colecciones de escritura como fuentes para entender e interpretar la historia de la educación. Rosalía Menéndez nos presenta a algunos maestros egresados de escuelas normales que escribieron libros de texto durante el Porfiriato. María Guadalupe García aborda la producción y circulación

de libros de texto en las escuelas primarias de Guadalajara en la segunda mitad del siglo XIX.

En el Encuentario, Karen Elizabeth Romero nos cuenta la historia de Mauricio, un joven estudiante de secundaria con problemas de aprendizaje que hace suyo un mural de Diego Rivera. En Hojas de papel que vuelan, Luciano Mendes de Faria estudia la enseñanza de la historia de América Latina en México en la década de 1930 a través de los libros de texto. En Redes, Federico Lazarín nos muestra cómo el Seminario de Historia de la Educación del CIESAS formó una red de investigadores en historia de la educación que ha contribuido a consolidar esta disciplina. En Para la biblioteca, Paula Caldo comenta el libro *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*, de Luz Elena Galván Lafarga. También en esta sección, Rosalía Menéndez nos lleva a conocer la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN, cuyo acervo especializado en temas de educación es uno de los más importantes de América latina.

A manera de homenaje, Rosalía Menéndez nos presenta una semblanza de la doctora Luz Elena Galván Lafarga, una de las más destacadas investigadoras en temas de historia de la educación a nivel nacional e internacional.

En Para practicar, Rosa María Juárez junto con alumnos de sexto grado de primaria crea un museo de la prehistoria en su salón de clases. Y por último, en Aprendiendo a través del cine, María Rosa Gudiño nos invita a ver el cortometraje titulado *El cuidado del niño*, realizado por Walt Disney en 1940.

Carmen Ruiz Nakasone

APUNTES PARA LA LECTURA DE IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO

◀ DANIEL ULISES NICOLÁS GONZÁLEZ*
daniel.nicolas@sepdf.gob.mx

*Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte
(Una imagen dice más que mil palabras).*
Kurt Tucholsky

Resumen

La lectura de la imagen requiere de educar la mirada, intentar aproximarse a la realidad misma a través de la imagen es un camino complejo. Profundizar en las metodologías de la imagen permite apreciarla, comprenderla, aprender con y a partir de ella. Nuestra labor en las aulas escolares es lograr el máximo de los aprendizajes del educando, los libros de texto cuentan con una infinidad de materiales, entre ellos, la imagen, la cual puede ser el vehículo de aprendizajes complejos. En el presente artículo realizo un breve bosquejo del surgimiento y uso de la imagen en los libros de texto en México, su conceptualización y cuatro metodologías de la lectura de imagen, que le permitan al profesorado comprenderla y aplicarla en los procesos educativos.

Palabras clave: imagen, método iconográfico, fotografía, carta geográfica, iconicidad.

* Profesor en enseñanza de la historia en las escuelas secundarias técnicas No. 43 Luis Enrique Erro y No. 94 Martín de la Cruz en la Ciudad de México. Maestro en Desarrollo Educativo por la UPN-Ajusco y licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Historia por la ENSM. Pasante de la especialización en Enseñanza de la Historia de México por la Universidad Abierta y a Distancia de México.

Reading the image requires educating the gaze, trying to approach reality itself through the image is a complex path. Deepening the methodologies of the image allows to appreciate it, understand it, learn with and from it. Our work in school classrooms is to achieve the maximum of the student's learning, textbooks have an infinity of materials, among them, the image, which can be the vehicle for complex learning. In this article I make a brief sketch of the emergence and use of the image in textbooks in Mexico, its conceptualization and four methodologies of image reading, which allow teachers to understand and apply it in educational processes.

En el presente texto comparto algunos elementos para poder analizar y utilizar las imágenes que se presentan en nuestros libros de texto. Surgen cuestionamientos como: ¿será necesario que observen la imagen?, ¿puedo utilizar otras? Es posible que en nuestra práctica docente en el aula utilicemos de múltiples maneras la imagen, sin embargo, en ocasiones solo nos remitimos a ella para ilustrar lo revisado a través de la pizarra o de la lectura del texto.

PASADO-PRESENTE. UN PROCESO DE CONTINUIDAD

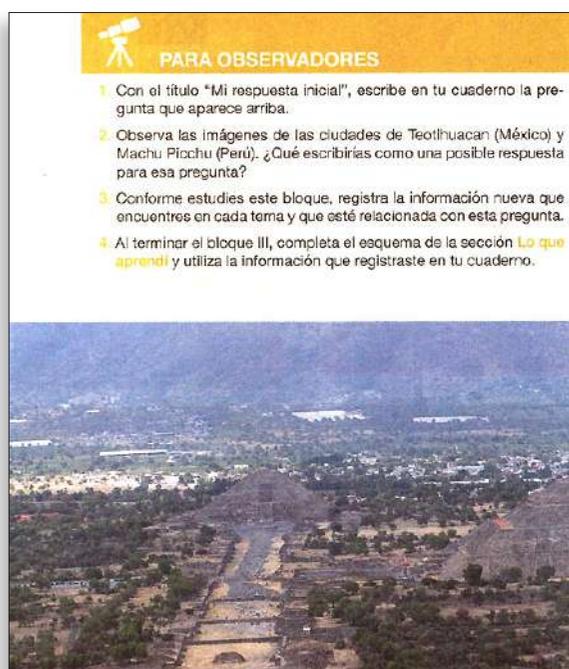
El uso de la imagen nos remite a los Congresos Pedagógicos de 1889-1890 y 1890-1891 celebrados en la Ciudad de México, donde se concluyó que debían utilizarse imágenes para la enseñanza, los libros de Historia, Geografía y Moral fueron permeados por la imagen. Posteriormente, con el surgimiento de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en 1959, se canalizaron los esfuerzos previos y se orientaron las nuevas facetas de los libros de texto, sin embargo, la imagen continúa al interior de ellos.

Los libros de texto actuales se acompañan de múltiples recursos como son: las imágenes, líneas del tiempo, glosarios, direcciones electrónicas, organizadores gráficos, actividades sugeridas, secciones de evaluación, mapas, entre otros. Cada uno de ellos intenta “atrapar” al alumno en su aprendizaje, pero el recurso no lo logra *per se*, se requiere de una serie de acciones pedagógicas del docente.

Ejemplo de ello podemos encontrar en el libro de texto de Historia de sexto grado (figura 1) de educación primaria (2014), en el cual se apertura el bloque III con la pregunta eje “¿Cuáles son las principales características de las civilizaciones americanas?” (p. 60). La narrativa del texto lleva al aprendiz a revisar la imagen (toma área de la ciudad de Teotihuacán) y desarrollar un breve texto en relación con la pregunta eje. El docente puede proponer las preguntas: ¿qué se logra observar en la fotografía?, ¿podría ser

reciente la fotografía?, ¿cómo lo podemos saber?, ¿conocen el nombre de la ciudad prehispánica que se observa en la fotografía?, ¿cómo se le conoce de manera popular a las grandes construcciones de piedra que se observan en la fotografía? Las anteriores preguntas tienen un carácter exploratorio.

Figura 1

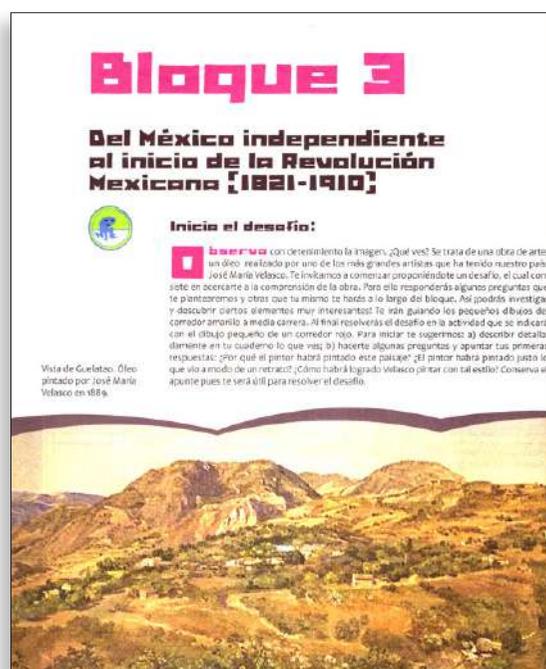


Fuente: Reyes Tosqui, Carpio Pérez, Osornio Manzano, Alatorre Reyes, Llanes Arenas y Vázquez Olivera, 2014, p. 60.

vio a modo de un retrato? ¿Cómo habrá logrado Velasco pintar con tal estilo? (Latapí, 2014, p. 110).

Los anteriores ejemplos invitan a profundizar en la lectura de la imagen, recurso en gran cantidad que acompaña nuestros libros

Figura 2



Fuente: Latapí Escalante, 2014, p. 110.

La educación secundaria presenta un caso similar, en el texto de Latapí (2014) en la apertura del bloque III de Historia de México (figura 2), titulado “Del México Independiente al inicio de la Revolución Mexicana 1821-1910”, se presenta una imagen con las siguientes acciones (guía la mirada del alumnado):

... a) describir detalladamente en tu cuaderno lo que ves; b) hacer algunas preguntas y apuntar tus primeras respuestas: ¿Por qué el pintor habrá pintado este paisaje? ¿El pintor habrá pintado justo lo que

de texto actuales. Es imperante atenderlas desde la teoría y metodologías con propósitos pedagógicos, solo así esta puede lograr aprendizajes en los aprendices. Para ello las siguientes notas.

UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA IMAGEN

La imagen es un dispositivo que se encuentra en los libros de texto actuales. Son motivo de debate por parte de profesores, pedagogos, didactas, entre otros, los motivos son

diversos como cuál(es) es (son) las función(es) de la imagen, qué ideología proyectan, la representación de la realidad, entre otras. Para el presente trabajo retomo a la doctora Cruder quien expresa lo siguiente “[imagen] se define [...] como figura o representación y, por extensión, como representación de alguna cosa percibida por los sentidos” (Cruder (2008, p. 20). Por tanto, las imágenes son una serie elementos culturales que permiten a los grupos sociales contar con referentes acerca de su pasado histórico y también por medio de las cuales construir un discurso de su existencia.

Es preciso realizar una acotación sobre los tipos de imágenes que el presente texto aborda, siguiendo a Cruder, expone una tipología de imágenes, las representaciones icónicas y las icónica-indiciales, estableciendo las diferencias como se presenta a continuación:

El conjunto de imágenes icónicas es siempre leído como parte de una representación más imaginaria, es decir que guarda con lo representado una relación más de semejanza que de coincidencia. A diferencia de las imágenes icónicas, la imagen “icónico indicial [...] es leída más plenamente como real (casi perceptiva), es decir, como representación que da cuenta en mayor grado, casi plenamente de lo representado (Cruder, 2008, p. 33).

Considerando los planteamientos de Cruder, podemos adentrarnos en las implicaciones de la imagen, bajo esta perspectiva, la imagen deja de ser observada como decoración en los libros de texto y se posiciona como un dispositivo que puede desarrollar la explicación de una temática, para ello se requiere de otra serie de elementos, “las imágenes de los libros de texto poseen distintas características y pueden transmitir diferentes tipos de información y realizar diversas funciones” (Pérez de Elute y Llorente, 1997, p. 122). Las funciones que puede tener la imagen en el libro de texto pueden ser variables, para ello Galindo expone las siguientes:

Función motivadora: es la que encontramos en los libros para niños o personas con baja alfabetización, donde la imagen se relaciona con el texto, pero no de forma interactiva.

Función vicarial: en este caso la imagen sustituye al texto. Sería imposible (además de inútil) tratar de describir con palabras aquello que es puramente visual.

Función catalizadora: las experiencias perceptivas de los seres humanos están condicionadas por las características fisiológicas de los órganos sensoriales.

Función informativa: [...] se atiende una clase o categoría de objetos.

Función explicativa: esta se logra con el uso de otros códigos que se agregan y superponen a la representación icónica para indicar aspectos que en la realidad no aparecen: códigos de movimiento, de dirección, de sentido, etcétera.

Función redundante: Muchas veces referida en la enseñanza con la finalidad de reiterar mensajes y mostrar con imágenes, lo mismo que se dice con palabras.

Función estética: usada fundamentalmente por los diseñadores gráficos con el propósito de “equilibrar” una página o hacerla más atractiva a receptor, sin que la imagen tenga necesariamente, relación con los textos (Galindo, 1988, p. 81).

Para el presente texto retomo dos de ellas, la función estética y –en parte– la función vicarial en el aspecto de la relación formal. La primera de ellas se refiere a la exposición de una imagen, pero sin conexión con el texto (logocéntrico), es decir, no se vincula ni la referencia. Por el contrario, la relación formal (con función vicarial) es la vinculación entre texto e imagen (ejemplo de ello es la figura 3, entre otras), lo cual le permite al docente y alumno guiar la mirada y generar ideas sobre la temática en revisión. Si le sumamos a todo esto color, forma y tamaño, complejiza al objeto de estudio y también promueve un tipo de aprendizaje diferente, así lo citan Pérez y Llorente “dentro de las múltiples relaciones entre imagen y texto, cabe mencionar la hipótesis de una relación no lineal entre la dificultad del texto y el efecto de las imágenes sobre el aprendizaje” (1997, p. 124).

La imagen y el discurso son elementos centrales en los libros de texto, pero la actividad escolar va más allá de solo observar o leer los contenidos. Cada acción docente intenta promover una forma de abordaje del libro de texto, en ocasiones se centra en la comprensión lectora, el subrayado de textos, la realización de alguna propuesta de actividad, interrogación-lectura de las imágenes, entre otras.¹

Nuestros libros de texto presentan una serie de imágenes que permiten explorar el conocimiento. Cada una de ellas son ventanas de andamiaje cognitivo que posibilitan una serie de aprendizajes, derivados de las acciones docentes en el aula. Con el fin de lograr un aprendizaje a través del dispositivo de la imagen, se requiere de técnicas y metodologías para analizarla con principios pedagógicos y didácticos, las cuales son el método iconográfico, el grado de iconicidad, la lectura de fotografía y la lectura de planos y cartas geográficas.

¹ También es preciso mencionar que en ocasiones el libro de texto se convierte en el eje de las clases, ya que es el único recurso disponible en la escuela o guía del docente ante la carencia de otros recursos físicos o de estrategias docentes.

HABLAR Y DIALOGAR CON LA IMAGEN

En la actualidad los alumnos reciben e interactúan con múltiples fuentes de información como son la televisión, el radio, los diarios, las revistas, las aplicaciones de celulares, entre otras. Gran cantidad de información se genera constantemente, los discentes, al llegar al aula, exponen ideas (y tal vez creencias) sobre algún concepto específico de la disciplina escolar.²

En el proceso de enseñanza (se propone que) el docente inicie la sesión con preguntas detonadoras, las cuales pueden ser por medio de la proyección de alguna(s) imagen(es)³ que permitan explorar en un primer plano las denominadas “ideas previas”, que en otras palabras son los referentes cognitivos con que cuenta el alumnado. En ocasiones las imágenes pueden ser el vehículo conductor de la temática y en otras –comúnmente– solo un recurso decorativo. Con la finalidad de utilizar la imagen de una manera pedagógica, presento cuatro elementos para dialogar e interrogar a la imagen y con ello aprender en nuestras escuelas por medio de ellas.

LEER CÓDIGOS CULTURALES. EL MÉTODO ICONOGRÁFICO

El método iconográfico es una forma de abordaje de las imágenes contenidas en el libro de texto. Erwin Panofsky, Aby Warburg, Fritz Saxl y Edgar Wind⁴ formaron un grupo en Alemania que posibilitó la revisión de algunas fuentes desde otras perspectivas, desde este posicionamiento Panofsky planteó abordar la imagen a través del método iconográfico, el cual establece tres niveles: pre-iconográfico, iconográfico e iconológico.

El nivel pre-iconográfico se refiere a la descripción de los objetos y las situaciones, es decir, los componentes de la escena, como pueden ser árboles, un cielo, aves, personas caminando, entre otras.

El nivel iconográfico es el conjunto de los componentes de la descripción para establecer la acción u hecho que se observa (significado convencional), como puede ser la movilización de tropas en un frente de combate, contacto castellano e indígena a partir de 1517, toma de Cuauhtémoc por las fuerzas castellanas.

² Por disciplina escolar me refiero a las asignaturas que están presentes en las mallas curriculares de los planes de estudio.

³ Estas imágenes pueden ser láminas, dibujos, proyecciones electrónicas u otros recursos que los docentes implementan bajo las condiciones socioeconómicas y técnicas con que cuentan las instituciones educativas.

⁴ Formaron la escuela de Warburg donde su interés los llevó a la revisión de la literatura, la historia y la filosofía, en dicho espacio surgió el estudio de las imágenes a través del método iconográfico.

El nivel iconológico es la expresión simbólica de lo que representa la imagen (significado intrínseco), Burke anota sobre ello “los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una nación, una época, una clase social, una creencia religiosa o filosófica” (2005, p. 45), en otras palabras es la asignación de una carga cultural que trasciende entre las generaciones, caso evidente en nuestra nación son la revalorización de los pueblos indígenas mesoamericanos, pero el rechazo y discriminación en los indígenas vivos en el México moderno.

Erwin Panofsky relacionó el método con niveles literarios del filólogo clásico Friedrich Ast, retomando de la siguiente manera “el nivel literal o gramatical, el nivel histórico (relacionado con el significado) y el nivel cultural, relacionado con la comprensión del espíritu” (Burke, 2005, p. 45).

El método iconográfico aplicado en la enseñanza de la historia u otra disciplina escolar nos permite la revisión de las imágenes contenidas en los libros de texto bajo diversas perspectivas, la imagen se transforma en un código cultural a descifrar, ya que no solo es un recurso ilustrativo, por el contrario, contiene un carácter ideológico, para ello el método de Panofsky nos permite visibilizar lo “no visto” en la imagen en un primer plano.

DE LA REPRESENTACIÓN A LA REALIDAD. EL GRADO DE ICONICIDAD

Las imágenes que se presentan en los libros de texto comúnmente se nombran ilustraciones, pero es importante diferenciarlas, estas pueden ser diagramas, imágenes anatómicas, pinturas de historia, fotografías, entre otras. Todas ellas presentan un grado de iconicidad.⁵ Abraham Moles, en 1973, estableció en una tabulación decreciente (de 12 a 0) el grado de representación (realidad misma) de una figura (tabla 1), donde el “nivel 0” es la descripción en palabras de uso común o en su caso fórmulas algebraicas, es decir, la expresión básica de una imagen. Para el “nivel 7”, Moles expresa que se cataloga en el ámbito de esquema anatómico o de construcción, una forma de ejemplificar el uso de un mapa geográfico o un corte anatómico. En el caso de los libros de texto corresponde al “nivel 9”, donde se cataloga por contener fotografías o proyecciones realistas, sin embargo, aún estas fuentes intentan acercarse a la realidad misma.

Atender el grado de iconicidad de las imágenes permite al docente reconocer el posible impacto en el aprendizaje de los discentes, esto lo derivó de

⁵ Por iconicidad se debe entender el grado de isomorfismo, lo cual se refiere a la similitud de la forma.

la revisión de categorías de las disciplinas escolares, donde el acercamiento al concepto ejemplo de “imperialismo” tendrá diferentes alcances si solo se utiliza un lenguaje alfabético, comparado con una imagen que intenta describir de la manera más fidedigna. Sin embargo, la propia imagen a utilizar “debe” ser de un nivel de iconicidad mayor para aproximarse a esta realidad.

Tabla 1. Escala de iconicidad decreciente, elaborada por Abraham Moles (1973)

| Nivel | Definición | Ejemplos |
|-------|--|---|
| 12 | El referente mismo, el propio objeto. | Un edificio. Un objeto en vitrina o en exposición. |
| 11 | Modelo bi o tridimensional a escala. | Reproducción en facsímil de un libro con idénticas dimensiones, peso, entre otras, que el original. Reconstrucción ficticia, maqueta. |
| 10 | Esquema bi-tridimensional reducido o aumentado. Representación anamorfósica. | Mapas en tres dimensiones, globo terráqueo, soldadito de plomo. |
| 9 | Fotografía o proyección realista sobre un plano. | Catálogos ilustrados, carteles, posters, una foto en color. |
| 8 | Dibujo, fotografía de alto contraste. | Catálogos, prospectos, foto en blanco y negro. |
| 7 | Esquema anatómico o de construcción. | Corte anatómico, corte de un tumor, plano de conexiones eléctricas, mapa geográfico. |
| 6 | Vista en sección o alzado. | Plano en alzado de un edificio. |
| 5 | Esquema de principio (electricidad y electrónica). | Mapa de conexiones de un receptor de TV. Mapa esquematizada del metro. |
| 4 | Organigrama o esquema de bloque. | Organigrama de una empresa, flujograma de un programa computacional. |
| 3 | Esquema de formulación. | Fórmulas químicas desarrolladas, sociogramas. |
| 2 | Esquema de espacios complejos. Esquemáticos (flechas). | Fuerzas y posiciones geométricas en una estructura metálica, esquema de estática. |
| 1 | Esquema de vectores en espacios puramente abstractos. | Gráficos vectoriales en electrotécnica. Triángulo de Kapp. Diagrama de Maswell. |
| 0 | Descripción en palabras normalizadas o fórmulas algebraicas. | Ecuaciones y fórmulas. Textos. |

Fuente: Escala de iconicidad decreciente. Recuperado de <http://www.cesfelipesecondo.com/titulaciones/bellasartes/temarios/Bases%20Didacticas%20Artes%20Audiovisuales/Escala%20de%20A.%20Moles.pdf> en noviembre de 2018.

LECTURA DE LA FOTOGRAFÍA

La fotografía es un recurso que en la actualidad también está presente en nuestros libros de texto, este recurso intenta acercarse a la realidad y así poder capturar regiones o lugares distantes del mundo. Un alumno puede observar a través de una fotografía personas que pasean en Londres, Moscú, un evento deportivo en Brasil, entre otros. Pero la fotografía también presenta elementos para ser revisada con mucha mayor precisión; interrogar a la fotografía nos permitirá asomarnos a las condiciones históricas del momento.

Negrete (2003) expone algunas consideraciones para abordar a la fotografía como objeto de estudio, con ello el investigador –en nuestro caso el docente y alumno– puede reconstruir el momento histórico que guarda la captura, para lograrlo se deben atender tres aspectos: el fondo, el *atrezzo*, el vestuario y la pose.

La primera de ella (el fondo) es el reconocimiento de la escena, como puede ser un jardín, una batalla de la Primera Guerra Mundial, entre otras. El fondo de la imagen permite en un primer momento situar espacialmente al observador.

El *atrezzo* son los elementos de utilería de la fotografía⁶ como los muebles, las construcciones de fondo, la tecnología de la época, entre otras. Para la observación de una fotografía (retrato) es imperante que el observador identifique los elementos que están presentes e intente poder reconstruir con ella el momento histórico.⁷

Con respecto al vestuario y la pose, el observador debe atender el tipo de vestimenta y su forma de portarlo por el personaje de la fotografía, además de considerar la pose, la cual puede ser de pie o sentado, en grupo o solitario, las facciones del rostro. La revisión de todas ellas nos permite asomarnos al código cultural de la época que guarda la fotografía.

LA LECTURA DE PLANOS Y CARTAS GEOGRÁFICAS

Los planos y cartas geográficas son otro recurso constante en los libros de texto, específicamente “el planisferio”, sin embargo, la proyección Mercator –la más usada– presenta elementos de ideología que siguen permeando el aprendizaje en las aulas.

⁶ El *atrezzo* es observable cuando corresponde a un retrato de personas o persona en un espacio definido.

⁷ La obra *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, de Philippe Ariés, nos permite adentrarnos en la reconstrucción de la época. Ariés utilizó imágenes, no fotografías para su estudio.

El uso de las cartas implica que el alumno aprenda la ubicación espacial de algunas regiones, países, cadenas montañosas y la configuración geopolítica del mundo. Pero detrás de la proyección de Mercator se encuentra una ideología específica, las potencias del hemisferio norte son más grandes territorialmente frente a las naciones del hemisferio sur, así como también se establece que el centro del mundo es Europa. Rodríguez lo expresa de la siguiente manera:

... tomando como límite inferior la Tierra del Fuego, trazar dos líneas de esquina a esquina del mapa a ubicar el centro de la ilustración. La sorpresa ahora ya no es tanta, era de esperarse: el centro del mundo queda justamente en Europa o en el mar Mediterráneo (Rodríguez, 2008, p. 50).

Para contrarrestar la proyección de Mercator, surgió la proyección del historiador Arno Peters en 1974, quien intenta representar con mayor precisión las dimensiones geográficas de los continentes. Muestra un mundo en donde las naciones denominadas Tercer Mundo son territorialmente más grandes, recuperando sus dimensiones reales, frente a las ficticias de la proyección de Mercator. La utilización de Peters permite al docente y al alumno adentrarse en la representación de un mundo diferente, permite una lectura de imagen-mapa capaz de cuestionar al recurso y no solo asimilarlo, como posiblemente se ha generalizado.

La lectura correspondiente de planos es un elemento que se presenta en los libros de texto, su propósito es representar un espacio físico (en una sola dimensión), su decodificación implica una serie de habilidades como la ubicación-localización del espacio, simbología y representación de cada uno de los elementos. Bajo algunos planteamientos psicopedagógicos (pensamiento inductivo), los alumnos son guiados por una serie de preguntas, para construir un aprendizaje que le permita construir de manera mental el espacio, así como desarrollar explicaciones lógicas con base en el plano. Para ejemplificar ello, en el texto de García Macías, Plá Pérez, Quintanar Zárate y Sosenski Correa, se presenta un actividad que implementé al inicio del ciclo escolar 2019-2020, titulado “Enfocar en... Coordenadas. Planos de una ciudad. Los mapas también son fuentes históricas. Nos sirven para conocer cómo eran los lugares, las ciudades y la relación de las diferentes sociedades con su entorno histórico” (García Macías, Plá Pérez, Quintanar Zárate y Sosenski Correa, 2019, p. 29).

La actividad consiste en observar un plano de la ciudad de Cholula en 1581, guiado con las siguientes preguntas (figura 3):

- ¿Cómo están organizadas las calles?

Figura 3

Enfocar en...
Coordenadas

Planos de una ciudad
Los mapas también son fuentes históricas. Nos sirven para conocer cómo eran los lugares o las ciudades y la relación de las diferentes sociedades con su entorno histórico.

Vamos a analizar un mapa de la ciudad de Cholula (figura 3.9). Para hacerlo debes tener presente cuándo se hizo. Es importante que argumentes tus respuestas, pues mientras más capacidad maestros para argumentar, estarás más cerca de pensar históricamente.

1. Contesta en tu cuaderno.

A ¿Cómo están organizadas las calles?
B ¿Cuáles son los edificios que más se representan en el mapa? ¿Por qué?
C ¿Cuál es la figura que ocupa el centro del mapa?
D ¿Qué son las cuadras que no tienen iglesias? ¿Por qué?
E ¿Esta ciudad fue planeada por los españoles o por los indígenas? ¿Cómo lo sabes?
F Escribe un breve texto en el que expliques cómo los mapas históricos nos ayudan a explicar el pasado.

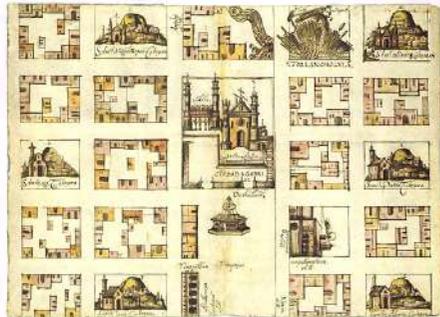


Figura 3.9
1592. Anónimo. Escudo. Museo de Arte Nacional de México. Colección de Mapas Geográficos de México y Centro de la 1527 a 1565, colección de manuscritos, Legación de México en Viena, Austria.

Fuente: García Macías, Plá Pérez, Quintanar Zárate y Szenski Correa, 2019, p. 29.

- ¿Cuáles son los edificios que más se representan en el mapa? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la figura que ocupa el centro del mapa?
- ¿Qué son las cuadras que no tienen iglesias? ¿Por qué?
- ¿Esta ciudad fue planeada por los españoles o por los indígenas? ¿Cómo lo sabes?

El diálogo en la revisión de la actividad fue el siguiente:

Profesor: ¿Cómo están organizadas las calles?

Alumnos: Se organizan en cuadras.

Profesor: ¿Cómo lo saben?

Alumnos: Por las figuras geométricas que se observan.

Profesor: ¿Cuáles son los edificios que más se representan en el mapa? ¿Por qué?

Alumnos: Las iglesias y los cerros.

Profesor: Muy bien, pero ¿por qué mencionan que los cerros?

Alumno 1⁸: He leído que las iglesias antiguas fueron construidas encima de

⁸ Los nombres de los alumnos son omitidos.

las pirámides de las culturas antiguas en México, entonces puedo pensar que ese cerro no es un cerro como tal, sino una pirámide. Además de que yo visite hace años Cholula y la iglesia está arriba de la pirámide.

Profesor: Tienes mucha razón, varias iglesias de las ciudades novohispanas como Cholula, el Zócalo de la Ciudad de México, Azcapotzalco, fueron construidos con las propias piedras de los basamentos piramidales, algunas fueron totalmente destruidas y otras aún se pueden observar como Cholula en Puebla, o el Ex Convento de Santo Domingo Yanhuitlán, Oaxaca. Sigamos con las preguntas, ¿cuál es la figura que ocupa el centro de mapa?

Alumnos: La iglesia mayor o catedral. Además de que se ve una fuente y como una plaza

Profesor: Muy bien, alguien tiene una idea de por qué se encuentra al centro del mapa.

Alumno 2: [Silencio momentáneo] Tengo una idea, creo que es el centro del lugar, pero no sé con certeza.

Profesor: Es posible tu interpretación, los mapas del siglo XVI hacen alusión al centro de poder político y religioso. Siguiendo las preguntas, ¿qué son las cuadras que no tienen iglesias? ¿Por qué?

Alumno 3: Son casas-habitación y no tienen iglesias porque se encontraba otra muy cercana. Además nuestro compañero expresó que las iglesias antiguas se construían en lugares donde hubiera pirámides, si es así, entonces ahí no había pirámides.

Profesor: Excelente correlación de la información. La ciudad de Cholula en Puebla tiene muchas iglesias, el mito indica que están construidas 365 iglesias-conventos, no es cierto, pero tiene un número considerable de estos espacios novohispanos. Por último, ¿esta ciudad fue planeada por los españoles o por los indígenas? ¿Cómo lo sabes?

Alumnos: [La mayoría de ellos expresa no poder responder].

Profesor: Retomen la respuesta de la pregunta 2, piensen con ello.

Alumnos: Entonces fueron los españoles, por sus iglesias.

Profesor: Así es, es una ciudad originaria por el pueblo cholulteca en el posclásico tardío, pero la representación que observamos es española. Sería interesante que observen un plano de la ciudad capital de Querétaro, en ella encontrarán una correlación en la forma constructiva de la ciudad y el poder político. Cuando las calles están construidas en cuadras, fueron lugares habitados por los hispanos, se le llamó República de españoles, mientras que las

calles que no son paralelas y pareciera que no tienen figura, fueron lugares asignados para los indígenas, a ello se le llamó República de indios, pero ya lo revisaremos cuando estudiemos el tema de la Nueva España.

La actividad de Coordenadas implicó el reconocimiento de la fuente a observar, la cual corresponde a un mapa (plano), su grado de iconicidad y código cultural, este último, a pesar de no ser una fotografía, sí permite aproximarse al código constructivo de la vida novohispana. El docente tiene como papel guiar las respuestas buscando la construcción del aprendizaje, creando preguntas que permitan consolidar los aprendizajes que se generan en el aula de manera grupal.

La lectura de las cartas y planos en la enseñanza de la Geografía y la Historia es indicativo de conocer con mayor grado de profundidad la presentación del mundo. El desafío consiste en adentrarse en las implicaciones de la imagen, para poder generar nuevas formas de leer las imágenes de nuestros libros de texto.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las imágenes seguirán seguramente presentes en nuestros libros de texto, cada día cobran mucha mayor importancia en las diferentes acciones del ser humano, y los procesos de enseñanza no escapan a ello. Basta con asomarse al libro de texto de educación primaria, que contiene una variedad de imágenes, desde iconográficas hasta indiciales, y cada una de ellas persigue un propósito.

Profundizar en la educación mirada implica retos para el docente y el alumno, el primero de ellos será dejar de observar a la imagen como un recurso decorativo en nuestros libros o utilizarlo como ello. Guiar la mirada nos permite aventurarnos a los códigos culturales o ideologías que están “frente a nuestros ojos”. Para lograrlo se requiere de estimular en nuestros procesos de enseñanza la revisión de la imagen a través del método iconográfico, la iconicidad de la imagen, el diálogo con la fotografía o la lectura de mapas.

El uso de la imagen permite al docente ser hábil en la creación de cuestionamientos hacia la imagen y de guía para nuestros alumnos, es un acercamiento a lo que expresa Furman (2015) como “preguntas para pensar”, solo que estas son guiadas y expresadas por medio de imágenes. Promover una enseñanza centrada en el uso de la imagen muestra un abanico amplio y complejo de la enseñanza y, sin duda, las representaciones que estas se presentan al interior del aula.

La imagen puede ser un catalizador y motivador en el aprendizaje, si miramos una clase al interior de un preescolar observamos constantemente imágenes y ellas son los referentes con que crecen nuestros pequeños alumnos. El campo de educar la mirada en nuestras aulas podría permitirnos visibilizar tanto una enseñanza diferente como una serie de aprendizajes alternos a los estructurados por los planes y programas de estudio.

Para finalizar, educar la mirada no es sustituir la clase tradicional por una sesión de imágenes, es adentrarse y preguntarse ¿qué intento representar con esta imagen en el aula? Provocar un aprendizaje a través de imágenes nos llevará a observar capacidades cognitivas de nuestros alumnos que previamente no reconocíamos en las aulas.

REFERENCIAS

- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Madrid, España: Biblioteca del Bolsillo.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires, Argentina: Stella y La crujía.
- Galindo Rodríguez, E. (julio-diciembre de 1988). Hacia una teoría de la imagen. *Perfiles Educativos* (41-42), 77-84.
- García Macías, N., Plá Pérez, S., Quintanar Zárate, I. y Sosenski Correa, S. (2019). *Historia 2. Segundo grado. Secundaria*. México: SEP-Larousse.
- Latapí Escalante, P. (2014). *Comprometidos con la Historia de México*. México: McGraw-Hill.
- Negrete, C. (2003). Fotografía y teatro. Una aproximación al retrato fotográfico del siglo XIX. *Nueva época, Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/15612/16850 en noviembre de 2018.
- Pérez de Elute, L. y Llorente, E. (1997). Las imágenes en los libros de texto de ciencias. Un estudio en la Educación Primaria. En Á. S. Alonso (ed.), *Del texto a la imagen. Paradojas en la educación de la mirada* (pp. 121-141). NAU Ilibres.
- Reyes Tosqui, C., Carpio Pérez, A., Osornio Manzano, L., Llanos Arenas, L. y Vázquez Olivera, M. (2014). *Historia. Sexto grado*. México: SEP.
- Rodríguez Ledesma, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.
- S/A. (s.f.). *Escala de iconicidad decreciente*. Recuperado de <http://www.cesfelipesecondo.com/titulaciones/bellasartes/temarios/Bases%20Didacticas%20Artes%20Audiovisuales/Escala%20de%20A.%20Moles.pdf>

MI PATRIA, LIBRO DE LECTURA PARA CUARTO GRADO DE PRIMARIA. LAS APORTACIONES, METODOLOGÍA E INNOVACIONES EDUCATIVAS DE UNA MAESTRA METODISTA

◀ GABRIELA HERNÁNDEZ MEDINA*
gaby_30312@hotmail.com

Resumen

Los años cuarenta se convirtieron en un parteaguas para la política nacional, ya que después de transitar por diversos enfrentamientos políticos y por una diversidad de ideologías, llegó al poder Manuel Ávila Camacho, con lo que se presentaron una serie de cambios y modificaciones no solo con el objetivo de direccionar el rumbo del país hacia una etapa de reconstrucción, de unidad nacional, de crecimiento y estabilidad económica, sino también para hacerle frente al complejo contexto internacional: la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). En este complejo y cambiante escenario, se ubica la publicación del libro de lectura *Mi Patria* (cuarto grado), de Delfina Huerta, el cual va a responder a los requerimientos y necesidades educativas en función del Estado; no obstante, lo destacable de esta publicación son dos cosas: primero, se trata un libro escrito por una maestra protestante (metodista); y segundo, promovió una serie de contenidos socialistas, esto quiere decir que el libro rescató algunas particularidades del sexenio anterior, por ejemplo, la importancia de la sociedad, el trabajo colaborativo, los derechos de las clases trabajadoras, los indígenas, así como un conjunto de valores y principios evangélicos metodistas, los cuales tenían la intención de enfatizar la importancia de la mujer, el arte y la poesía. **Palabras clave:** libros de texto, libros de lectura, educación, metodismo, maestras, siglo XX, México.

* Licenciada en Pedagogía por la UPN. Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN.

The 1940s became a watershed for national politics, since after going through various political confrontations and a diversity of ideologies, Manuel Ávila Camacho came to power, with which a series of changes and modifications were presented not only with the objective of directing the course of the country towards a stage of reconstruction, national unity, growth and economic stability, but also to face the complex international context: the Second World War (1939-1945). In this complex and changing scenario, the publication of the reading book *Mi Patria* (fourth grade), by Delfina Huerta, is located, which will respond to the educational requirements and needs according to the State; However, what is remarkable about this publication are two things: first, it is a book written by a Protestant (Methodist) teacher; and second, it promoted a series of socialist contents, this means that the book rescued some particularities of the previous administration, for example, the importance of society, collaborative work, the rights of the working classes, the indigenous, as well as a set of Evangelical Methodist values and principles, which were intended to emphasize the importance of women, art, and poetry.

INTRODUCCIÓN

La historia de vida de esta maestra originaria del estado de Veracruz estuvo influenciada por acontecimientos políticos, sociales y económicos como la Revolución Mexicana, el periodo posrevolucionario y el cardenismo, los cuales permearon y moldearon su pensamiento nacionalista, patriótico y de justicia social; no obstante, el metodismo fue la principal influencia de su visión educativa, y que a pesar del contexto político en el que se encontraba, supo adaptar su postura social y política, dando como resultado la publicación del libro de lectura *Mi Patria* (cuarto grado). Este libro se convirtió en uno de los trabajos más importantes de Delfina Huerta y fue una de las innovaciones educativas que se tuvo durante la gestión de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), en lo que respecta a lectura para alumnos de educación primaria.

Lo característico del libro *Mi Patria* (cuarto grado) fueron tres cuestiones principalmente: primero, se trata un libro escrito por una maestra protestante (metodista); segundo, respondió a los requerimientos y necesidades educativas que marcaba el gobierno de centro-derecha de Manuel Ávila Camacho; y tercero, promovió una serie de contenidos socialistas, esto quiere decir que el libro rescató algunas particularidades del sexenio anterior. Por ejemplo, la importancia de la sociedad, el trabajo colaborativo, los derechos de las clases trabajadoras, los indígenas, así como un conjunto de valores y

principios evangélicos metodistas, los cuales tenían la intención de enfatizar la importancia de la mujer, el arte, la poesía, entre otros.

DELFINA HUERTA. UNA MAESTRA METODISTA

Delfina Huerta nació el 24 de diciembre de 1897 en Córdoba, Veracruz (Gutiérrez, 1974), fue la quinta hija del matrimonio Huerta López. El Instituto Normal Metodista fue el responsable de la educación básica y profesional de la maestra Huerta.¹

En lo que se refiere a su trayectoria profesional, Delfina Huerta sobresalió en el contexto escolar público, fue maestra, directora de escuelas secundarias, subdirectora, jefe de enseñanza e inspectora, así como profesora de lengua castellana en el Instituto Politécnico Nacional (Rosas, 2010, p. 113).

A lo largo de toda su vida, Delfina Huerta publicó nueve libros en total; principalmente se destacó en tres rubros: la poesía, el teatro y los libros de texto de lectura y gramática.

En 1923 escribió su primer libro, *Las cien mejores poesías escogidas*. Para 1931 publicó *Alma Mater: ofrenda de gratitud y amor al Instituto Normal Metodista de la Ciudad de Puebla en las bodas de oro de su fundación 1831-1930*.

En el año de 1936 se inició como escritora de libros de texto con la publicación de *El teatro de la escuela socialista*; y cinco años después los libros de lectura *Mi Patria* (cuarto, quinto y grado grado) salen a la luz en 1941.

El año de 1947 representa para Delfina Huerta una importante fecha en cuestión de publicaciones, ya que escribe su segundo libro de poemas, *Relicario*, y su segundo libro de género teatral *La evolución de la mujer*. Finalmente, en 1959, escribió su último libro de texto *Mi primera gramática: tercer y cuarto año de primaria*, este libro tuvo una segunda versión en 1995.

Es importante afirmar que la producción de Delfina Huerta no solo es resguardada en las principales bibliotecas a nivel nacional, por ejemplo, en la Biblioteca Nacional de México, la biblioteca Daniel Cosío Villegas, la biblioteca Gregorio Torres Quintero, entre otras, sino también se localizan en más de 25 bibliotecas internacionales, principalmente de Estados Unidos, consecuencia de su habilidad para relacionarse y su interés por forjar lazos académicos y profesionales durante sus estancias internacionales de posgrado (Velasco, 2010, p. 160).

¹ Archivo Histórico de la Iglesia Metodista, Instituto Normal México, 120 años de historia, 1881-2001, p. 51.

El recorrido profesional de la maestra Huerta fue de más de 40 años. El 20 de febrero de 1974 falleció a los 76 años de edad (Velasco, 2010, p. 161).

***Mi Patria*: LIBRO DE LECTURA PARA CUATRO GRADO**

Mi Patria fue un proyecto educativo gestionado para la publicación de una serie de libros de texto de lectura que incluían del primero al sexto grado de primaria, a cargo de la autoría de las maestras Delfina Huerta y Carmen G. Basurto. Carmen G. Basurto se dedicó a la escritura para los primeros tres grados, es decir de primero a tercero, mientras que Delfina Huerta se enfocó a escribir para cuarto, quinto y sexto grado. Es importante reiterar que los seis libros de esta serie comparten el mismo título. En este artículo solo se analizó el libro *Mi Patria* (cuarto grado) escrito por la maestra Delfina Huerta, como se aclaró anteriormente.

EL LIBRO COMO OBJETO: CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

Figura 1. *Mi Patria* (cuarto grado)



Fuente: Fondo reservado, colección libros de texto, UPN.

En cuanto a las características físicas del libro, podemos afirmar que el texto cuenta con un formato pequeño, las medidas son: 14 cm de ancho por 18.3 cm de largo. Las hojas del ejemplar son de papel pergamino, las cuales se encuentran unidas por el lado izquierdo y protegidas con dos tapas o cubiertas blandas. El tipo de letra es *script*, color negro, utilizando mayúsculas para resaltar los títulos de las lecturas; el libro contiene un total de 225 páginas.

En la portada del libro se presentan varios elementos: el título, el nombre de la autora y el grado al que va dirigido. La imagen de la portada muestra la bandera y el escudo nacional, lo que nos indica que el contenido del libro hace alusión a temáticas nacionalistas, históricas y cívicas (figura 1).

Los niños presentados en la portada son de piel morena, cabello oscuro, con ropa distintiva de la clase campesina y obrera, ya que la autora quería transmitir empatía

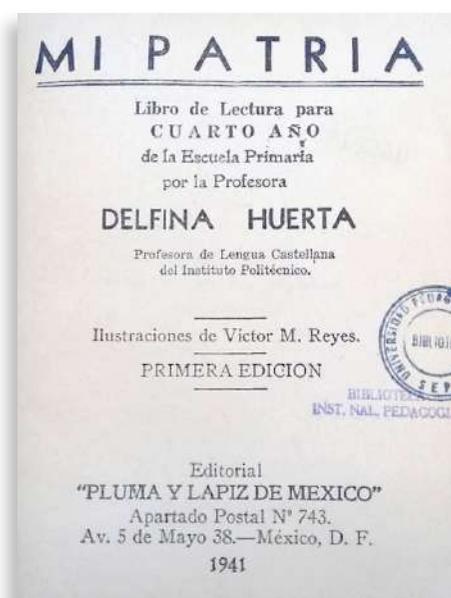
con los alumnos. Sin duda las imágenes del libro rompen con los patrones establecidos de la época; en los libros de lectura vigentes en los años cuarenta como *Rosas de la infancia*, *Corazón Diario de un niño*, *Alma Latina*, entre otros, los niños eran caracterizados como europeos o norteamericanos, con cabellos rubios y rizados, ojos de color azul o verde, piel clara, con ropa de holanes y encajes. El trabajo realizado por el ilustrador Víctor M. Reyes fue distinguido porque intentó presentar una imagen de la niñez mexicana acorde con la realidad de un país mestizo.

En la portada del texto (figura 2) se anotan una serie de datos como el nombre del ilustrador, el número de edición, la editorial y la dirección donde se ubicaban los talleres de impresión, así como el año de publicación, el cual corresponde a 1941.

La edición del libro *Mi Patria* (cuarto grado) estuvo a cargo de la editorial Pluma y Lápiz de México, cuenta con cuatro ediciones localizadas.² La estructura del libro está basada en 10 lecciones: Escuela, Hogar, Patria, Tipos de mexicanos, Nuestros héroes, Sociedad, Naturaleza, Ciencias, Higiene y Arte. En cuanto a la organización de las 10 lecciones, es decir, de las 115 lecturas, fue una construcción propia de la autora, con respecto a los contenidos estos se ciñen a los programas autorizados para cuarto grado de primaria: *Historia*, *Civismo* y *Actividades para conocer la naturaleza* (1941) por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En lo referente a la asignatura de *Historia*, la autora recuperó del programa oficial referentes artísticos y datos de importancia sobre algunas civilizaciones prehispánicas como la azteca, tolteca y zapoteca, también rescató contenidos dirigidos al fortalecimiento de la unidad nacional; una unión de mexicanos, sin fronteras, con símbolos y héroes nacionales que admirar y con conocimientos, saberes, valores y principios en común que favorecerían la estabilidad de la sociedad (figura 3).

Figura 2. Portada del libro *Mi Patria* (cuarto grado)



Fuente: Fondo reservado, colección libros de texto, UPN.

Figura 3. *Patria*



Fuente: Libro de lectura *Mi Patria*, cuarto grado.

² 1ª Ed. 1941; 2ª Ed. 1944; 3ª Ed. 1945; 4ª Ed. 1946.

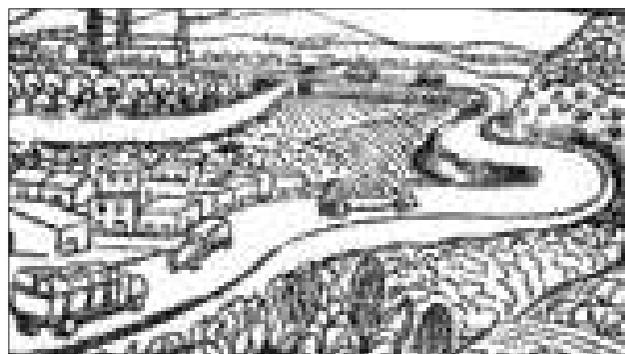
Con respecto a la asignatura de *Civismo*, la autora retomó del Programa oficial de 1941 el contexto familiar, escolar, la formación de hábitos, así como temáticas sobre la sociedad y el gobierno; en cuanto al cooperativismo y las comisiones escolares son contenidos que la SEP estableció para quinto grado de primaria; sin embargo, Delfina Huerta, debido a su formación metodista, añadió una serie de valores morales y principios éticos, por ejemplo, altruismo, honestidad, respeto, valor al trabajo indígena, reconocimiento a la mujer obrera (figura 4), entre otros, puesto que la autora creía

Figura 4. La mujer obrera



Fuente: Libro de lectura *Mi Patria* (cuarto grado).

Figura 5. Mejoras materiales de beneficio social



Fuente: Libro de lectura *Mi Patria*, cuarto grado.

Figura 6. La vacuna



Fuente: Libro de lectura *Mi Patria*, cuarto grado.

que era necesario un método educativo basado en valores que conduzcan al ser humano hacia una meta, pero siempre por el camino de la rectitud y del bien común.

Mientras que en la asignatura de *Actividades para conocer la naturaleza*, la autora incorporó temas sobre higiene, salud, conocimiento del medio natural y físico, avances tecnológicos en materia de transportes, comunicaciones y salubridad (figura 5).

Los metodistas consideraban que la ignorancia conducía al pecado, por tanto, era primordial instruir a los sujetos en cuanto a los adelantos médicos como el caso de la vacuna (figura 6), combatir los vicios como el sedentarismo y el alcohol, por esta razón Delfina Huerta se ve en la necesidad de coadyuvar en la mejora de las condiciones de higiene pública y en los avances científicos y tecnológicos para poseer una

amplia cultura con las novedades del mundo moderno (Gudiño, 2016, p. 15).

El Estado consideró que estas tres asignaturas y su enseñanza eran estratégicas para la promover la Unidad Nacional, que, como ya se ha dicho, fue parte de una política pública emprendida por el presidente Manuel Ávila Camacho a partir de 1940; la enseñanza de la Historia en el nivel primario fue utilizada para que los alumnos conocieran ese pasado histórico y así generar sentimientos de empatía y admiración por los símbolos y héroes patrios; por otro lado, las ciencias naturales eran necesarias para que el estudiante conociera el territorio nacional, sus características climatológicas, de suelo, así como los límites y las fronteras, mientras que el Civismo fue primordial para la formación de ciudadanos responsables, obedientes, ordenados y con las particularidades que requería el Estado. (Herrera, 2003, pp. 49-50).

De un total de 115 lecturas, 87 están relacionadas con algún contenido curricular de *Historia*, *Civismo* o *Actividades para conocer la naturaleza* (cuarto grado), con lo que podemos afirmar que el libro de texto se apega al programa de estudio como lo establece la legislación, sin embargo, Delfina Huerta incluyó lecturas como: marimba, jícaras, sarapes, arte manual, iglesia y conventos, sericultura, café, entre otras, cuyo contenido no tiene relación alguna con el programa de estudios; sin embargo, la autora consideró importante enseñar contenidos sobre el arte, la literatura, el trabajo indígena y la cultura popular.

EL ELEMENTO INNOVADOR: LA RECUPERACIÓN DE LAS DIFERENTES MANIFESTACIONES DEL ARTE MEXICANO

Se agruparon una serie de lecturas cuyo contenido no tenía relación directa con el programa de estudios, sin embargo, la autora vio la oportunidad de integrar conocimientos necesarios y novedosos desde su perspectiva. Se pudieron identificar los siguientes elementos y conceptos: trabajo indígena, arte popular, literatura y arquitectura.

Los temas relacionados con el arte son atendidos en el libro de texto, a fin de introducir al niño en una concepción artística distinta, vista desde un conjunto y una variedad de actividades o productos elaborados por mexicanos, principalmente por los indígenas.

Es así como a través de las lecturas y las ilustraciones, el lector puede recorrer desde el arte literario, la arquitectura, hasta el arte popular.

A lo largo del libro, la autora exalta y da un lugar especial a los grupos indígenas y se interesa en que los niños se acerquen, conozcan y valoren

las creaciones artísticas elaboradas por estos mexicanos, con la finalidad de que consuman sus productos (artesanías y alimentos), pero, sobretodo, retribuyan el precio económico que se merecen.

El indígena es visto como un artista innato, que trabaja cada una de las piezas con originalidad y tradición. El oficio artístico del indígena siempre es transmitido por herencia, es un medio para sobrevivir; sin embargo, sus creaciones son un símbolo de la cultura mexicana (figura 7).

Con un lenguaje descriptivo, poético y narrativo que la caracteriza, va

Figura 7. Artista indígena



Fuente: Libro de lectura *Mi Patria* (cuarto grado).

relatando la confección de los sarapes, los tejidos, los bordados, deshilados; la elaboración de flores, joyería, jícaras, seda, el tallado y grabado de figuras, así como la siembra de alimentos como el café y la recolección de miel.

Delfina Huerta no solo buscaba la reivindicación del indígena dentro de sector social y económico, sino que también quería que los estudiantes conocieran la gran diversidad de producción artesanal presente en el país y, a su vez, comprendiera la importancia de los recursos naturales y las materias primas.

En cuanto a las construcciones de las antiguas civilizaciones, como el caso de Teotihuacán y Mitla, son atendidas de manera especial al igual que el arte de la edificación en la época colonial, esencialmente de las iglesias y conventos más significativos del país como la catedral de la capital, la iglesia de Tepoztlán, la iglesia de la Santa Prisca, la catedral de Zacatecas, las iglesias de Cholula Puebla, entre otras. Estas obras de arte, a pesar de que fueron construidas con principios arquitectónicos occidentales, son autoría de los mexicanos, y nuevamente les da el mérito a los habitantes de esta nación.

UN MODELO DE LECTURA: REFLEXIÓN FINAL

El libro es una obra singular, ya que se construye a partir de dos modelos políticos, educativos y sociales totalmente opuestos, nos referimos al cardenismo y a la Política de Unidad Nacional emprendida por el general Ávila Camacho.

El libro *Mi Patria* (cuarto grado) está dirigido para ambos géneros, es un texto pensado para la integración de los niños y las niñas, con contenidos que enfatizan la importancia de una convivencia sana, respetuosa y donde se pueda converger en favor del progreso de la sociedad. El tipo de lenguaje utilizado fue académico, ya que las lecturas cumplen con los criterios requeridos en cuanto a formalidad, vocabulario especializado y objetividad. En cuanto a las ilustraciones se convierten en un eje fundamental, puesto que muestran ciertos modelos sociales a fin de que el alumno tenga ejemplos a seguir.

Por otro lado, el libro no contiene estrategias o actividades didácticas, no obstante, dentro de la misma narrativa, la autora hace algunas recomendaciones sobre la actividad física, la movilidad del alumno y el juego, ya que con su experiencia como educadora, considera que el deporte y el esparcimiento es vital en esta etapa donde el individuo se encuentra en pleno desarrollo físico y mental, además de que permite desarrollar la imaginación y la creatividad de los educandos, así como estimular cualidades morales como la honradez, el dominio de sí mismos, la búsqueda de soluciones, respeto, iniciativa y solidaridad.

Delfina Huerta presentó una serie de temas donde introduce saberes y valores desde su muy particular enfoque de maestra metodista y de portadora de una ideología de corte social, en específico se pueden visualizar tres puntos clave sobre las aportaciones educativas de esta maestra metodista: el rol de la mujer, el valor de los indígenas y el arte mexicano.

El libro *Mi Patria* (cuarto grado) está dirigido para ambos géneros, es un texto pensado para la integración de los niños y las niñas, con contenidos que enfatizan la importancia de una convivencia sana, respetuosa y donde se pueda converger en favor del progreso de la sociedad.

En cuanto al papel de la mujer, la autora propone una visión distinta sobre el rol marcado por la elite conservadora católica, donde la mujer tiene la tarea exclusiva de dedicarse al hogar y al cuidado de la familia. El metodismo implementa un nuevo modelo femenino: una mujer trabajadora, de familia,

educada, sin responsabilidades maritales, dedicada a formarse intelectual o profesionalmente; sin duda, este es el modelo que Delfina Huerta adopta y con el cual se va a proyectar a lo largo de su vida. Por supuesto que no todas las clases sociales ni las realidades de las mujeres mexicanas pueden adaptarse a este patrón, sin embargo, el simple hecho de que la autora reconozca el trabajo, el esfuerzo y la templanza de la mujer indígena y la mujer obrera, nos habla de una apertura a esa diversidad cultural y social, por ende, lo que la autora propone en el libro *Mi Patria* (cuarto grado) es considerar que no hay un único modelo de mujer mexicana, sino varios, y cada uno de ellos merece el respeto de la sociedad, aunque sí enfatiza la necesidad de que sin importar el grupo o las actividades en las que se desarrollen, las mujeres deben tener acceso a la educación.

Respecto al indígena, la autora lo visualiza y lo propone como un actor histórico portador de una identidad individual y colectiva. Cabe mencionar que Delfina Huerta no manifiesta ningún tipo de alusión a la clase alta o media, al contrario, ella visualiza que el progreso de la sociedad mexicana está en el rescate de población indígena y de sus tradiciones, costumbres, moral, cultura y arte.

Por último, la cuestión del arte es una visión nacionalista, el libro *Mi Patria* (cuarto grado) tiene el objetivo de que el niño comprenda que el arte no es una cuestión estética, sino que, al contrario, el arte está inmerso en nuestra cotidianidad y que para muchas personas es una forma de vida; la autora a través de la poesía, de las artesanías y de los espacios arquitectónicos, pretende que el sujeto reconozca la diversidad de manifestaciones artísticas mexicanas, con un sello propio y nacionalista. Debemos recordar que, para ese momento, la influencia y el vínculo con Estados Unidos era una cuestión sumamente notoria, no solo en el ámbito industrial, mercantil, sino también en el cine, la publicidad, la moda, entre otros. Por tal motivo, Delfina Huerta encuentra una oportunidad en el libro para regresar la mirada a México y sus múltiples manifestaciones.

La maestra Huerta fue una de las primeras escritoras en introducir la poesía en los libros de texto, seleccionó algunos autores así como algunas de sus poesías y obras más significativas para incluirlas en el libro.

CONCLUSIONES

Este artículo nos permite no solo adentrarnos a un periodo histórico y educativo de México, sino que también nos ofrece la oportunidad de rescatar a las maestras metodistas, las cuales no fueron formadas con los contenidos e ideales del Estado, al contrario, su educación siguió las pautas, creencias,

principios y valores propios de los educadores estadounidenses protestantes; sin embargo, son portadoras de conocimientos, valores e ideales que coadyuvaron con propuestas e innovaciones, con métodos y libros educativos, a consolidar la educación en nuestro país.

Mi Patria (cuarto grado) logró incorporar ideas sobre la industrialización, los cambios tecnológicos y avances científicos que se estaban vislumbrando en aquella época, en gran parte por los conflictos internacionales como fue la guerra mundial, por lo que se puede afirmar que fue un libro propositivo y con temáticas curriculares de vanguardia, el cual obtuvo la aprobación de la SEP para ser distribuido y utilizado en las escuelas primarias de Puebla, Estado de México, Guanajuato y Ciudad de México; además fue un libro utilizado en las campañas de alfabetización impulsadas por el gobierno, con lo cual adquirió una relevancia como material escolar. Este texto representó a la sociedad de los años cuarenta, marcó las pautas, las condiciones, las normas, los valores, los conocimientos válidos y los que no, en pocas palabras, fue un ejemplo de ideologías significativas y legítimas.

Las investigaciones y los estudios sobre la historia de la educación, en particular el análisis de libros de texto, no son un tema obsoleto, se cree que estos temas deben dejarse de lado para enfocarnos como agentes y profesionales de la educación en investigaciones actuales, donde se muestren las condiciones educativas, así como sus posibles soluciones, por supuesto que esto es una necesidad de todos los educadores, ya que en algún momento de nuestra vida profesional nos enfrentamos a condiciones complejas en las aulas y salones de clase, sobretodo, en nivel básico y medio superior. No obstante el libro de texto fue, es y será, al menos por algunos años más, el material más utilizado y, en algunos casos, el único con el que cuentan los maestros para dar clases. Dadas las condiciones de desigualdad económica y tecnológica, muchos alumnos y maestros no tienen acceso a la información digital, es por ello que el libro es el único instrumento para ampliar sus conocimientos, es así como a través de este recurso los alumnos reconocen e identifican aspectos básicos. Así como hoy en día el libro oficial de la SEP es indispensable, así lo fueron los libros que se publicaron en aquella época, tal es el caso del libro *Mi Patria* (cuarto grado), de Delfina Huerta.

Por tanto, las investigaciones sobre el conocimiento del pasado son esenciales y, yo diría, fundamentales para todos los profesionales de la educación, puesto que no solo son parte de nuestra identidad como sujetos, sino también nos permiten conocer, profundizar y tener una postura y posicionamiento respecto de los temas educativos actuales.

Conocer nuestro pasado es un derecho y una responsabilidad. Los sujetos estamos influenciados por diversos elementos, y esa combinación se ha

ido consolidando a través del tiempo, por lo que es el resultado actual de nuestra visión, pensamiento y acciones.

Es necesario puntualizar que el estudio de los libros escolares puede ayudarnos a comprender el presente, ya que para cualquier investigación lo importante es presentar un análisis crítico a fin de que nuestra labor docente o profesional pueda encauzar con mucha más certeza a ese horizonte impredecible e inmediato que es el futuro.

REFERENCIAS

- Memorias de la Secretaría de Educación Pública 1940-1946 y Colección Libros de Texto. Biblioteca Gregorio Torres Quintero, UPN.
- Archivo de la Iglesia Metodista de México. Anuarios del Instituto Normal Metodista, Anuarios de la Asociación Pro Patria, libros de actas de la Iglesia Metodista.
- Hemeroteca de la Iglesia Metodista de México. *El abogado cristiano y Antorcha mexicana*.
- Greaves, C. (2012). El viraje conservador. La educación en la Ciudad de México 1940-1970. En *Historia de la educación en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Gudiño, M. R. (2016). *Educación higiénica y cine de salud en México 1925-1960*. México: El Colegio de México.
- Gutiérrez, R. (1974). Reseña Histórica. En *Delfina Huerta López T. M.* Recuperado de <http://137dhl.wixsite.com/137dhl/philosophy>.
- Huerta, D. (1931). *Alma Mater: ofrenda de gratitud y amor al instituto normal metodista de la ciudad de Puebla*. México: Instituto Normal Metodista.
- Huerta, D. (1936). *El teatro de la escuela socialista*. México: s/e.
- Huerta, D. (1941). *Mi Patria 4° primaria*. México: Pluma y lápiz de México.
- Huerta, D. (1941). *Mi Patria 6° primaria*. México: Pluma y lápiz de México.
- Huerta, D. (1945). *Mi Patria 5° primaria*. México: El material didáctico.
- Huerta, D. (1947). *El relicario: poemas*. México: B. Costa-Amic.
- Huerta, D. (1959). *Mi primera gramática: para tercer y cuarto grado de primaria*. México: El material didáctico.
- Huerta, D. (1995). *Mi primera gramática: para tercer y cuarto grado de primaria*. México: Trillas.
- Velasco, B. (2010). Delfina Huerta López. En *Centenario Colegio Sara Alarcón. Visión amplia y lucha continua 1910-2010*. México: Cultura y Servicio Social, A. C.

HIGIENE Y SALUD EN LOS LIBROS DE TEXTO MEXICANOS, 1882-1902*

◀ LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA**
luciamm@uaem.mx

*Seamos ante todo aseados,
porque si se ha dicho que la limpieza es la hija del honor,
yo añado que es madre de la salud.*

Luis E. Ruiz

Resumen

En los últimos años, la salud ha sido uno de los temas prioritarios de la agenda mundial. En el caso mexicano, el aumento de la obesidad infantil ha llevado a cuestionar el papel del Estado, la familia y la escuela en estos resultados. Es en este sentido que el interés de mi trabajo reside en el hecho de analizar cómo estas preocupaciones, por mantener higiénico el espacio escolar y el cuerpo de los estudiantes en un buen estado de salud, estuvieron presentes desde finales del siglo XIX. Uno de los espacios en los que se privilegió esta discusión fueron los congresos Higiénico Pedagógico (1882) y los de Instrucción Pública (1889-1890), que se convirtieron en reuniones de especialistas donde se trataron diversos temas que apuntaron a lograr estos objetivos.

Palabras clave: higiene en la escuela, cuerpo de alumnos, congresos higiénico pedagógicos, médicos, profesores.

In recent years, health has been at the top of the global agenda. In the Mexican case, the increase in childhood obesity has led to questioning the role of the

* Muchos de los puntos que abordo en este artículo fueron discutidos en el marco del Seminario Internacional de Historia de la Educación que coordinó, por más de 30 años, la doctora Luz Elena Galván en el CIESAS. A su memoria quiero dedicar este trabajo.

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

State, the family and the school in these results. It is in this sense that the interest of my work lies in the fact of analyzing how these concerns, to keep the school space hygienic and the body of the students in good health, were present since the end of the 19th century. One of the spaces in which this discussion was privileged were the Hygienic Pedagogical Congresses (1882) and the Public Instruction Congresses (1889-1890), which became meetings of specialists where various topics aimed at achieving these objectives were discussed.

INTRODUCCIÓN

Los discursos de las autoridades escolares, los médicos y los profesores sobre la higiene del espacio escolar y el cuerpo de los estudiantes, se fundamentaron en las ideas que circulaban en otros espacios internacionales y se vincularon a las preocupaciones de un país como el nuestro que buscaba la modernidad. Hay que subrayar que en estos discursos subsiste la noción de prevención, una construcción cultural, donde se observa un conjunto de ideas y prácticas para mejorar los espacios escolares y controlar la enfermedad manteniendo la salud gracias a un aprendizaje ligado al régimen de vida (Parayre, 2011, p. 1).

Para difundir estos saberes, autoridades, médicos y profesores se constituyeron en autores de libros de texto en los que plasmaron sus conocimientos y sus preocupaciones en torno a la higiene y la salud. Las casas editoriales Herrero y Bouret seleccionaron a un grupo de escritores didácticos para lanzar sus novedades adoptando los acuerdos tomados durante los congresos, cuyo fin era el desarrollo físico, intelectual y moral del pequeño ciudadano.

En un primer apartado abordaré las estrategias de prevención reivindicadas por el Estado, posteriormente, analizaré estos discursos inscritos en los libros de texto como parte de un proceso de medicalización que se traduce en el acceso de una buena parte de la población a la medicina oficial no como una voluntad personal del médico, sino como parte de una transformación cultural, y en el que se integran principios y prácticas de acuerdo con las normas difundidas.

LA HIGIENE Y LA SALUD, TEMAS PRIORITARIOS EN LA ESCUELA MEXICANA

Ana María Carrillo (1999) afirma que el nacimiento de la salud pública moderna en México se desarrolla en los 34 años de poder del presidente

Porfirio Díaz en México (1876-1910), en los que se conjugaron elementos científicos, políticos y económicos. En lo que respecta a la salud pública fue importante la recepción de los médicos mexicanos frente a los descubrimientos de la microbiología, que identificó al agente etiológico de varias enfermedades; de la inmunología, que las combatió con sueros y vacunas; y de la epidemiología, que ayudó a explicar la forma en que algunas de estas se propagaban. El poder del Estado en estos asuntos se reflejó en la construcción de grandes obras sanitarias como las del desagüe y del sistema de drenaje en el Valle de México, así como en la redacción del primer Código Sanitario (1891).

El interés nacional por la higiene de los espacios públicos y privados coincidió con una preocupación internacional por la niñez. En el sistema escolar mexicano esto fue posible gracias a las políticas implementadas desde el Estado, que a través de sus instituciones convocó a los profesores para participar en una serie de reuniones en las que, por primera vez, se discutieron y se tomaron acuerdos. Las propuestas generadas durante los congresos Higiénico Pedagógico (1882) y de Instrucción Pública (1889 y 1890), celebrados en la Ciudad de México, facilitaron el intercambio de ideas que entonces circulaban en Francia y Estados Unidos. Surgieron opiniones y resoluciones en torno a temas como la higiene y la salud en la estructura material de la escuela (construcción, iluminación, ventilación y conservación) y la enseñanza de diversos saberes (lectura, escritura, trabajo manual, economía doméstica y educación física). Las discusiones y las resoluciones de estos encuentros se difundieron a través de memorias, boletines, revistas pedagógicas, cartillas y textos escolares, que mostraron en su conjunto una imagen de la niñez atendida por el profesor y, por primera vez, también por el médico (Carrillo, 2005, p. 171). Como en otras sociedades, la escuela representó en México la institución ideal para transmitir y hacer llegar a la población un discurso en el cual se señalaba la importancia de la prevención de enfermedades y de desarrollarse en un ambiente saludable. Algunas propuestas se retomaron de manera inmediata, mientras que otras se adaptaron a la realidad de un país que sufría carencias, las que en gran parte limitaron la aplicación de estos acuerdos (Chávez, 2010, p. 30).

Si bien reconocían estar aún “muy lejos del ideal de la higiene pedagógica” (Memoria, 1889, p. 10), profesores y médicos se propusieron diseñar una serie de medidas higiénicas para conservar la salud de los alumnos dentro y fuera del salón de clases. Las condiciones de la ciudad de México no eran las mejores, su altura de 2 277 metros sobre el nivel del mar obligaba a los habitantes a respirar un aire *rarificado* y, en época de fuertes calores, entre mayo y junio, a la mitad del año escolar, se agudizaban las enfermedades, aquí había una razón para estudiar la extensión de las salas de clase,

la ventilación, el aseo y otras cuestiones que garantizaran la pureza del aire. También se observó la escasez de luz, la anemia de los educandos y la miopía que llevó a discusiones sobre los caracteres y el color del papel en los libros de texto, así como a los métodos de enseñanza que *alteraban más o menos* la salud de los discípulos, por lo que resultaba importante discutir sobre la distribución diaria del trabajo escolar y la edad del alumno.

Uno de los espacios a los que se les prestó mayor atención fue al patio de recreo, en el que los niños pudieran jugar, respirar aire limpio y recibir el sol, pues se acostumbraba alternar los ejercicios gimnásticos con los trabajos de la clase, sin embargo, médicos como Luis E. Ruiz afirmaban que los alumnos seguían contrayendo enfermedades debido a que pasaban varias horas en el mismo lugar, a veces, bajo la luz artificial, como lo había detectado el doctor Javas, de la Sociedad de Medicina Pública de París. Las zonas en las que se instalaban las escuelas (en casas de vecindad en malas condiciones, a un lado de caños abiertos o depósitos de basura), provocaba también que los escolares padecieran afecciones como tuberculosis, tifo, viruela o cualquier otra enfermedad infecto-contagiosa (Memoria, 1889, p. 50). Las defunciones de menores de 15 años representaban más de 50% debido a las condiciones de los locales escolares donde los alumnos podían contagiarse de una larga lista de enfermedades febriles y no febriles, que obligaban al maestro a no aceptar al niño en la escuela, sentarlo de espaldas para que no fuera visible o retirarlo definitivamente de la clase si acaso estaba grave o sufría epilepsia.¹

Otros temas que tuvieron que ver con el cuerpo del estudiante fueron asociadas al mobiliario escolar cuando se hizo alusión a las ideas del francés Meyer de Furch sobre la posición que el alumno adoptaba en el mesabanco, cuya espalda debía estar recargada en el respaldo para evitar deformaciones. Durante la Exposición Universal de París en 1878, se presentó un modelo austriaco llamado *Kunze Schildbach*, que con ayuda de un atril articulado permitía conservar una distancia apropiada

Uno de los aspectos más importantes de estas reuniones fue el establecimiento de una Inspección Médica e Higiénica en las escuelas que se constituyó al mismo tiempo que la Dirección General de Instrucción Primaria (1896), a la que se incorporaron inspectores médicos para las escuelas primarias del Distrito Federal y en los territorios en los que el Consejo Superior de Salubridad tenía jurisdicción. Entre sus obligaciones se encontraba la de cuidar la salud de los niños en las escuelas, así como la conservación

¹ Las enfermedades contagiosas que se contraían podían ser febriles (tifo, varicela, viruela, sarampión, escarlatina, angina diftérica y croup) y no febriles (estomatitis ulcerosa, cremosa o algodóncillo, tosferina, oftalmías purulenta y catarral, sarna, tiña, sífilis, epilepsia y core) (Carrillo, 1999, p. 72).

de las condiciones higiénicas del edificio, mueblaje y útiles, al informar mensualmente a la Dirección General del estado higiénico de las escuelas que visitaban.

LA HIGIENE Y LA SALUD EN LOS LIBROS DE TEXTO

A pesar de que estos temas comenzaron a discutirse ampliamente en el medio escolar, no hubo los resultados esperados. Las preocupaciones eran tantas y las respuestas tan lentas que la Academia Nacional de Medicina convocó a un concurso para elegir una cartilla que sirviera como medio de difusión para combatir la insalubridad y los malos hábitos de la población. La del médico Luis E. Ruiz titulada *La limpieza es hija del honor y madre de la salud*, obtuvo el premio y fue publicada como una cartilla de higiene por la editorial escolar Bouret, una de las más acreditadas de la época en 1902.²

Figura 1



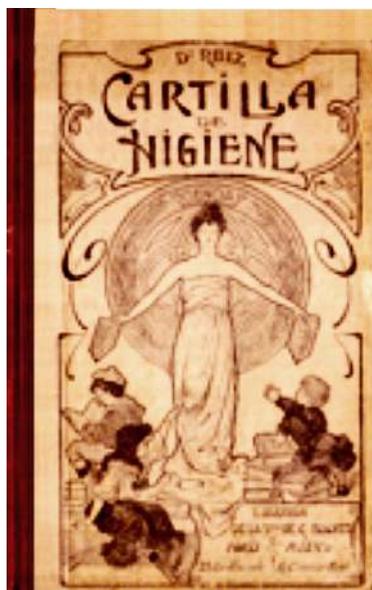
Luis E. Ruiz, médico

Esta estrategia se había implementado también en Colombia, donde los textos de higiene se constituyeron como una guía para la formación del

² Luis E. Ruiz (Alvarado, Veracruz, 1857-Ciudad de México, 1914) obtuvo el título de médico cirujano en la Escuela Nacional de Medicina en 1877. Escribió una tesis sobre el Tratamiento de la neumonía. Practicó en el Hospital Juárez y en 1879 se encargó de las materias de Higiene y Metodología Médica en la Escuela Nacional de Medicina. En 1887 ingresó a la Academia de Medicina y en 1894 formó parte del Consejo Superior de Salubridad; fue miembro fundador de la Sociedad Metodófila Gabino Barreda, presidente de la Academia de Profesores, secretario en el Primer Congreso Higiénico-Pedagógico y, en 1896, director general de la Dirección General de Instrucción Primaria, regidor de la Ciudad de México en el ramo de Instrucción en 1896. Como representante de México participó en el Congreso Médico Panamericano (Washington) y en el Congreso Internacional de Higiene (Roma) (Ruiz Luis, 1900).

maestro, la conservación y perfeccionamiento del escolar y, más ampliamente, para conducir a la nación hacia la civilización y el progreso, porque su objetivo era transformar “las costumbres populares y el encadenamiento definitivo de la nación hacia el tan anhelado progreso” (Noguera, 2001, pp. 179-181). Fue esta la función que jugaron los textos de Luis E. Ruiz diseñados para el universo escolar mexicano y que marcaría el inicio de una larga lista de colaboraciones que el médico tendría con la escuela porque la cartilla premiada, aunque estaba dirigida a los niños de cuarto año, que concluían su formación elemental, también servía en la formación de padres de familia y profesores. Sencilla en su exposición e innovadora por el número y la calidad de sus ilustraciones, lo convirtieron en un instrumento didáctico ideal para mostrar la profilaxis de las enfermedades transmisibles. Abordaba las nociones elementales de etiología referidas al cuidado del cuerpo (aseo, vacuna y aislamiento); a los alimentos (sanos, adecuados y cuidando la filtración del agua), propiedades de la habitación (aseo, antisépticos, fumigación) y limpieza del vestido (lavado, esterilización).

Figura 2. Cartilla de Higiene de Luis E. Ruiz



Fuente: Ruiz Luis, 1902.

Luis E. Ruiz transfirió a sus libros una noción de salud que ahora no resulta ajena.³ Para este médico, el problema de la salud no era solo individual también tenía una perspectiva social, porque era un elemento esencial para

³ “... cuando nada incomoda, se respira bien, a las hora de comer se tiene apetito, a la hora de dormir nos viene tranquilo el sueño, sentimos deseo de jugar y emprendemos con gusto el cotidiano trabajo, decimos satisfechos que tenemos salud...” (Ruiz, 1903, p. 15).

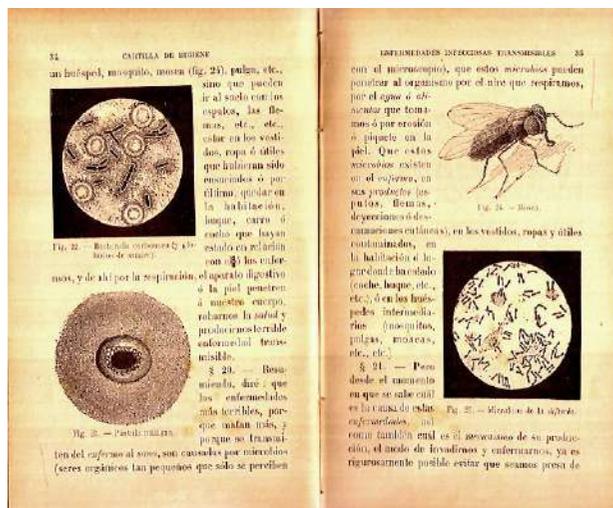
el progreso de los pueblos, en el que se conjugaba la educación física, intelectual y moral de sus habitantes; carecer de ella equivalía a levantar un edificio *sin base*. Para gozar de salud era primordial practicar individualmente las reglas de higiene, a cargo de la autoridad estaban el aseo de las atarjeas de la ciudad y la aplicación de las vacunas.

El manual escolar de Luis E. Ruiz mostraba a los profesores que la higiene era *el arte de conservar la salud*, es decir, un conjunto de reglas cuya observancia nos hacía permanecer sanos. Practicar la higiene personal era el primer deber del niño, le seguían el aseo de la casa (abriendo puertas y ventanas, procurando que no durmieran muchas personas en una habitación); el aseo del vestido, los útiles; y, por último, el de la comunidad en que vivía, evitando la acumulación de basura, estiércol y otros desechos que constituían un peligro y daban mal aspecto.

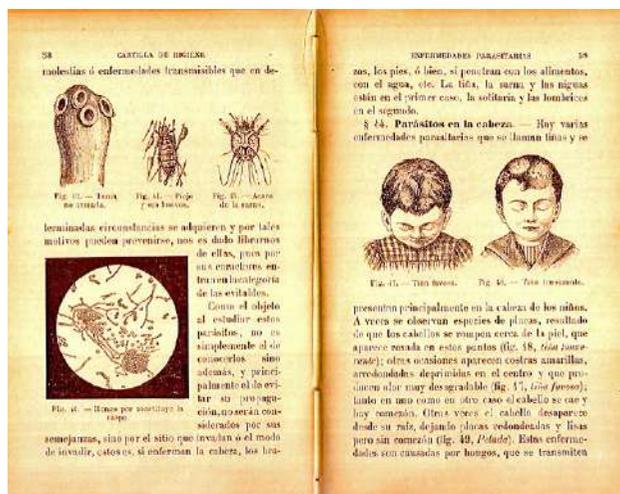
Con consejos prácticos, los libros de texto sirvieron para la difusión de las modernas ideas de higiene entre la población. La enfermedad y la suciedad fueron vistas como sinónimo de atraso social contrario a la idea de formar ciudadanos fuertes y sanos que se convertirían en buenos trabajadores. En los libros de moral, lectura y lecciones de cosas se propagaron las reglas de higiene orientadas hacia la moderación en la alimentación, en la bebida, el aseo y el ejercicio, la influencia del desarrollo físico en la moral individual. La colección de libros *Rafaelita* mostró a las niñas, el trabajo que podían realizar en la limpieza de casa con el barrido, trapeado y lavado de ropa (Galván y Martínez, 2017). Un libro de moral como el de José María Trigo señalaba el deterioro de la salud a causa de los microbios patógenos definidos como *ladrones* que podían robarla si no recibían la luz del sol, la circulación del aire y el aseo. Si los actos de la vida diaria no se efectuaban conforme a los preceptos higiénicos, era inevitable la enfermedad, por esto había que observar una rigurosa higiene tanto en la persona como en el medio en que se habitaba (Trigo, 1895).

En su libro, Luis E. Ruiz explicaba a los niños también cómo se transmitían las enfermedades causadas por microbios, seres orgánicos tan pequeños que solo se percibían a través del microscopio y que podían penetrar al organismo por el aire, el agua, los alimentos o piquetes en la piel. Desde el momento en que se sabía cuál era la causa de estas enfermedades y sus efectos, resultaba posible combatir a los microbios que se mostraron por primera vez a los niños a través de las imágenes vistas mediante la lente del microscopio. Como la mayor parte de los libros mexicanos de esta época, en su libro, Luis E. Ruiz citaba ejemplos del medio francés, como el del veterinario Moses, quien en 1885 al hacer la autopsia de una vaca tuberculosa, se había herido la mano y al poco tiempo había muerto por la inoculación, o la del doctor Roux, discípulo de Pasteur, quien había descubierto el microbio

Figura 3. Enfermedades infecciosas transmisibles y Cuidado de cara y cuello



Fuente: Ruiz, 1902, pp. 34-35.



Fuente: Ruiz, 1902, pp. 60-61.

la vida y nocivas para la salud, pues al ingerirlas había alteraciones en el funcionamiento de órganos como el estómago, el corazón y el hígado. Otros textos de lectura de la época señalaron, como en el texto de Ruiz, que el consumo de esta bebida podía repercutir en la sociedad en general y en la familia en particular con el nacimiento de niños con retrasos o deformaciones. Esta enfermedad no era transmisible, sino que se contraía por *imitación* y *compañerismo* y sus efectos se transmitían por herencia. Al escribir este texto, Ruiz era consciente de las penurias por las que atravesaba la escuela,⁴ sin embargo, resulta interesante observar que Ruiz asociaba este hábito a la población indígena y rural, una percepción que se discutía en el marco de los congresos en los que se reconocía lo poco que se había

y el suero de la difteria (Ruiz, 1898, p. 39). Esta estrategia fue muy innovadora porque introducía al alumno en el conocimiento científico a través de las imágenes.

Otro capítulo estaba dedicado específicamente a las reglas higiénicas que debían seguirse para evitar las enfermedades, donde el aseo y el régimen alimenticio eran *la base* y *la garantía* de la vida, por esto era primordial cumplir los preceptos higiénicos para tener salud: el aseo en el vestido, los alimentos y la habitación; al levantarse asearse con agua y jabón, limpiar las uñas y recortarlas; semanalmente tomar un baño completo y, si era posible, diariamente con una esponja y agua fría para evitar enfermedades de la piel. Además del aseo completo, evitar el contacto con animales, hervir la leche y cocer la carne. El texto de Ruiz señalaba también que en la Ciudad de México, la Oficina Conservadora, en la calle de la Encarnación, vacunaba todos los días a partir de las 11 horas y en la Casa de Cuna desde las 9 horas.

Al hablar de los alimentos, Luis E. Ruiz destinaba un apartado especial a la bebida, que la población indígena y rural juzgaba *erróneamente alimenticia*. El alcohol, el vino, la cerveza y el pulque eran innecesarios para

⁴ El médico Ruiz hacía un señalamiento que deja ver las carencias de material: "si indico que la escuela tenga un solo peine para todos los sanos, es porque prácticamente no se podrá conseguir más y es bueno empezar por algo" (Ruiz, 1902, p. 6).

hecho por este grupo con esfuerzos aislados y, por lo mismo, de corto alcance. Aquí se encontraba la razón para uniformar la enseñanza haciéndola obligatoria, sobre todo, en la zona rural, donde habitaban más de 4 millones de personas, para romper “con la esfera de pasividad y atonía en que vegetan [...] las tribus indígenas rezagadas de la civilización” (Primer Congreso, 1970, pp. 16, 92, 170).

Esta representación sobre los efectos que la bebida producía en el cuerpo, llevó a los ilustradores de los textos a imaginar el castigo que merecían los excesos y a mostrar la descomposición de órganos como el hígado, el corazón y el estómago.

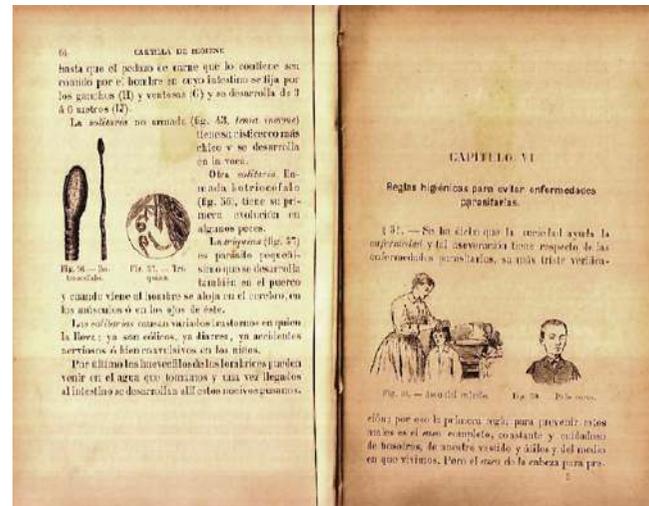
También fue gracias a la labor de los ilustradores que las imágenes dejaron de ser autónomas y apoyaron el mensaje descrito en la narración. Esto se muestra en el texto de Lucio Tapia dedicado a la bebida:

En estos libros de texto se incluyó un apartado dedicado al profesor. Era la parte metodológica que buscaba asegurar la práctica de las reglas higiénicas y no simplemente el conocimiento de ellas. El método, es decir, la forma y el procedimiento con que habían de enseñar estos conocimientos era de capital importancia: objetivo, con el conocimiento directo de las cosas y los fenómenos; o subjetivo, sirviéndose de sus representaciones. Lo esencial era procurar por todos los medios *inculcar* los principios o ideas fundamentales de la higiene.

ALGUNAS NOTAS FINALES

Los discursos sobre la higiene y la salud que se encuentran en los libros de texto responden a una preocupación particular. Discursos que son parte de una temporalidad y espacialidad definida, que reflejan también la extensión del Estado en la salud de los niños con el argumento del bienestar, por esto, la escuela busca vigilar y controlar el cuerpo de los niños, a través de los discursos de profesores y médicos, quienes adoptan el papel de escritores didácticos para crear una obra de utilidad en la clase. Nuevos textos que responden a un currículo

Figura 4. Aseo personal y del vestido y Reglas higiénicas para evitar enfermedades parasitarias

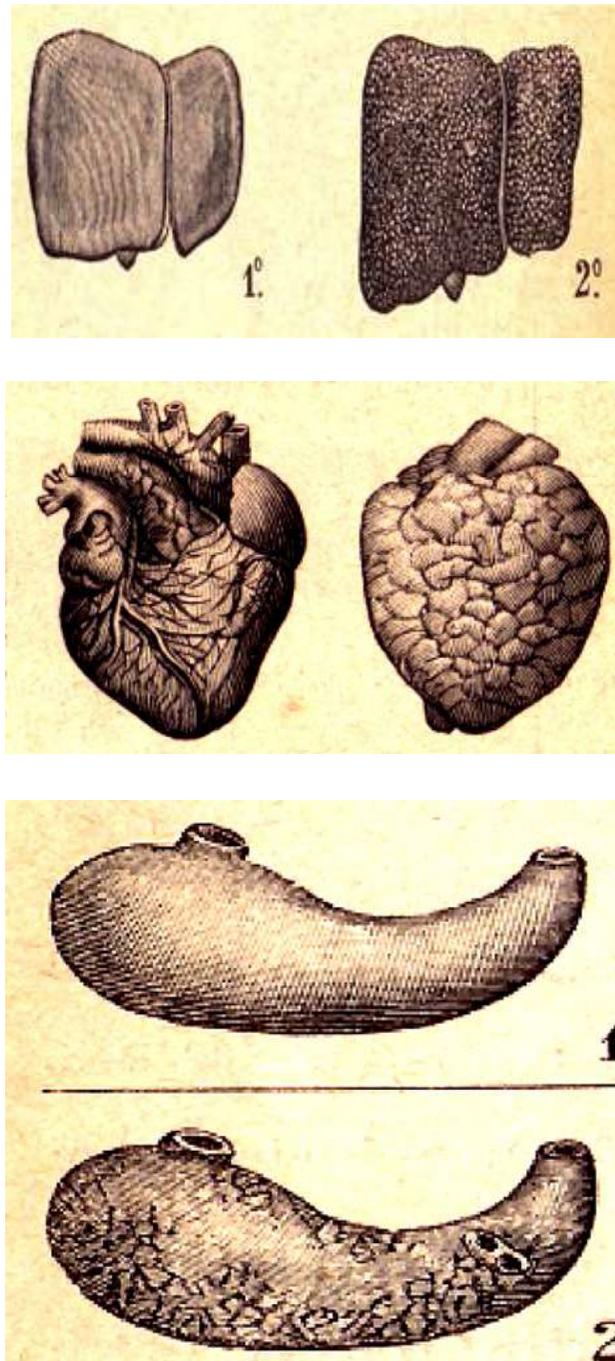


Fuente: Ruiz, 1902, p. 65.



Fuente: Ruiz, 1902, pp. 42-43.

Figura 5. Órganos atrofiados por la bebida



Fuente: Tapia, 1913, p. 120.

consumo del alcohol que excitaba y provocaba reacciones violentas. Otros textos remarcaron el interés por el ejercicio físico para conservar la salud conformando una nación de ciudadanos sanos en la que se integraran indígenas y campesinos. Era el proyecto de las Misiones Culturales que buscaba la formación de *líderes sociales*, la práctica del deporte y la habilidad para trabajar en cooperación con la comunidad.

y a un programa de estudio adoptado durante los congresos en los que se reunieron los especialistas a finales del siglo XIX.

En esta tarea, las empresas editoriales jugarán un papel importante ilustrando los textos de una manera original y clara, siguiendo el procedimiento intuitivo, para mostrar a los lectores un conocimiento preciso sobre la higiene y la salud. Un conjunto de saberes que orientaban al pequeño ciudadano a cuidar su entorno y su cuerpo de acuerdo con su género. Si estos proyectos educativos se habían centrado en el espacio urbano, algunos años después los temas rurales se integrarían a este discurso.

En los primeros años del siglo XX los temas seguirían apuntando al desarrollo físico, intelectual y moral del alumno, aunque, de manera paulatina, se integraron temas como la alimentación sana y sobria, sin grasa ni condimento, evitando el

REFERENCIAS

- Carrillo, A. M. (marzo-abril 1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana de Pediatría*, 66 (2).
- Carrillo, A. M. (2005). Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913). En L. Cházaro y R. Estrada (eds.), *En el umbral de los cuerpos: estudios de antropología e historia*. México: El Colegio de Michoacán-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Chávez González, M. (enero-junio 2010). Representaciones del cuerpo y el género en la ejercitación física en México, siglos XIX y XX. *ALTER. Enfoques Críticos*, 1 (1).
- Galván, L. E. y Martínez Moctezuma, L. (2017). Dos maestras: María M. Rosales y Ana María Valverde, autoras de la colección de lectura Rafaelita. En *Colección Las Maestras en México. Maestras urbanas y rurales. Siglos XIX y XX. Vol. 3.* (pp. 67-103). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México-Secretaría de Cultura.
- Noguera R., C. E. (2001). Los manuales de higiene en Colombia: instrucciones para civilizar al pueblo. En G. Ossenbach y M. Somoza (coords.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, España: UNED Ediciones.
- Parayre, S. (2011-2012). De l'hygiène a l'hygiène scolaire: les voies de la prévention a l'école XVIIIème-XIXe siècles. *Carrefours de l'Education* (32), 49-63.
- Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889-890*. A. J. Hermida Ruiz (Introducción y compilación de México). México: Ediciones El Caballito.
- Rasmussen, A. (2001). L'hygiène en congres (1852-1912): circulation et configurations internationales. En P. Bourdelais (dir.), *Les Hygiénistes, enjeux, modèles et pratiques*. París, Francia: Belin.
- Ruiz, Luis E. (1898). *Nociones elementales de higiene* (2ª. ed.). México: Imprenta de Aguilar e Hijos.
- Ruiz, Luis E. (1900). *Tratado elemental de pedagogía*. México: UNAM (reedición de 1986).
- Ruiz, Luis E. (1902). *Cartilla de higiene* (profilaxis de las enfermedades transmisibles) escrita para la enseñanza primaria. México: Librería de la Vda. de C. Bouret.
- Trigo, José M. (1895). *Moral teórico-práctica y educación*. San Luis Misuri, Estados Unidos: Spanish-American Educational-Libreros Editores.

DEVOCIÓN E IMAGINARIO. LIBRO SEGUNDO DE LECTURA

◀ LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA*
legalvanlafarga@gmail.com

Resumen

Este artículo forma parte de un proyecto más amplio en donde mi objetivo ha sido el buscar a los niños a través de sus lecturas, ya que han dejado muy pocas huellas. Al encontrar algunos de los libros con los que se les instruía, llegué al análisis de la cultura escrita. Parto de Roger Chartier, quien explica que en un libro pueden existir varios órdenes, como el de la devoción y el de lo imaginario, los cuales forman el eje de análisis de este libro.

Palabras clave: Compañía Lancasteriana, enseñanza mutua, ideología cristiana, imaginarios.

This article is part of a larger project where my objective has been to search for children through their readings, since they have left very few traces. Finding some of the books with which they were instructed, I came to the analysis of written culture. I start from Roger Chartier, who explains that in a book there can be several orders, such as devotion and the imaginary, which form the axis of analysis of this book.

UNA PRIMERA MIRADA

Encontré un pequeño libro en el que niñas y niños mexicanos aprendían a leer hacia 1840. Su título es *Libro Segundo de los niños para uso de las escuelas por*

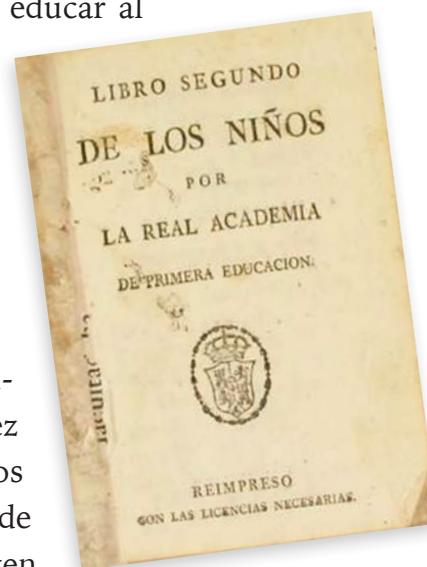
* Profesora-investigadora del CIESAS.

la *Real Academia de Primera Educación*, publicado en 1840, cuando en México la Compañía Lancasteriana¹ logró progresos de gran importancia. El método era el de enseñanza mutua, el cual funcionaba en un esquema en donde los alumnos más avanzados, los “monitores”, previamente instruidos por el preceptor, enseñaban a grupos de 10 niños. Según Dorothy Tanck “los niños mas avanzados leían el *Libro Segundo* de la Academia Española” (Tanck, 1992, p. 58). Esto me dio una pista para pensar que el libro que aquí analizo fue copiado del de España y editado en México.

Desde el punto de vista teórico, se inscribe en la cultura escrita, la cual nos transporta a un mundo desconocido. Esta cultura, al interior de la escuela, se plasma en aquellos libros en donde los alumnos aprendían primero a leer y después a escribir. Para comprender lo que significaba la enseñanza a partir de estos textos, debemos recordar que México en 1821 se había independizado políticamente de España, pero ideológicamente seguía ligado a lo que había sido el Virreinato, cuya finalidad era formar buenos católicos mediante la educación. La religión católica absorbía todos los ámbitos de la vida cotidiana y se enseñaba por igual dentro de la casa y en las escuelas. Al independizarse nuestra nación, se inició una lucha en contra de la enseñanza de la religión católica en las escuelas y del poder que ejercía el clero sobre la educación (Galván, 1985).

La escuela y sus libros se convirtieron en el medio utilizado, tanto por conservadores como por liberales, para influir en las conciencias de los mexicanos. Ambos grupos coincidían en que había que educar al pueblo mexicano, alfabetizarlo. Es en este contexto y después de una importante y fallida reforma, impulsada por José María Luis Mora y Gómez Farías en 1833, que se inscribe el libro escolar que se analizará. Sus dimensiones son pequeñas, se organiza en unidades y en él los niños aprendían a leer. Su ideología religiosa marca la forma cómo debía de hacerse la lectura.

Dos ejes guían este artículo: los niños y las lecturas. El primero se relaciona con la historia de los marginados, que a su vez forma parte de la historia social y de la nueva historia. Niños y jóvenes forman parte de esta historia de los marginados, de los mudos de la historia. En muy pocas ocasiones nos permiten



¹ La Compañía Lancasteriana en México se fundó el 22 de febrero de 1822 por el doctor Manuel Codorniu, el licenciado Agustín Buenrostro, el coronel Eulogio Villarrutis, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau de Linares. En ese mismo año se fundó la primera escuela y al año siguiente la segunda, la cual estuvo mejor organizada (Tanck, 1992, p. 49). Poco a poco se fueron fundando escuelas lancasterianas en toda la República Mexicana.

escuchar sus voces, por ello es importante rastrearlos, buscarlos, escucharlos y encontrarlos con base en sus lecturas.

Philippe Aries comenta que hasta la Edad Media el niño era visto como un adulto pequeño que competía, trabajaba y jugaba con adultos maduros. Esto para México puede ser válido, durante el siglo XIX. Angela Tucker Thompson afirma que en la ciudad de Guanajuato, durante el siglo antepasado, la escuela solo era un suplemento de la educación familiar, ya que los niños dependían de sus familias para su entrenamiento en algún oficio.

Estas afirmaciones me llevaron a pensar que quizás estos libros no solo se utilizaban al interior del aula, sino que también eran leídos en el seno familiar, tal como se observa en la portada del libro que se analiza; imagen que representa la lectura requerida. Aquí aparece la madre, rodeada de sus hijos, a quienes les está leyendo un libro. Esta imagen nos muestra la importancia que tenía el educar a la mujer dentro de la religión cristiana, ya que era ella la transmisora de estos valores, por lo que algunas sabían leer, más no necesariamente escribir. En lo que se refiere a la lectura, el análisis se realizará desde dos ejes: el de la devoción y el de lo imaginario.

Análisis del “Libro Segundo de los niños para uso de las escuelas por la Real Academia de Primera Educación, 1840”

Desde el Virreinato, la lectura se enseñaba por medio del “deletreo”, y no todos los que leían podían escribir. Roger Chartier afirma que “muchos son los individuos que salen de la escuela sabiendo leer, por lo menos un poco, pero no escribir” (Chartier, 1992, p. 117).

En el sistema lancasteriano, los alumnos aprendían en semicírculos en los que se encontraban niños de diversas edades, ya que lo que determinaba su asignación a una clase era su habilidad y no su edad. Este método perduró hasta finales del siglo XIX en México, por ello, en este libro lo primero que encontramos es la enseñanza de la lectura por medio del “deletreo”.

Después viene el “sentido de interrogación”. Para ejemplificarla, se iban haciendo preguntas en las que sobresalen los signos de interrogación. En tres lecciones hay preguntas que plantean las diferencias entre los primeros cristianos y los actuales (*Libro Segundo*, 1840, pp. 30-32). Se estructuran desde la enseñanza de la religión católica, para enseñar cómo utilizar los signos de interrogación. El discurso se construye con un doble fin: recordarle al niño que, como buen cristiano, tiene que cumplir con ciertas reglas en este mundo, para poder presentarse en la otra vida, e introducirlo en la puntuación gramatical de estos signos.

Dos lecciones más se relacionan con el “sentido de admiración”, así se utilizan alabanzas a Dios, para enseñarles cómo utilizarla. El discurso tiene un doble fin: el uso gramatical de los signos de admiración y enseñarle al

niño cómo debe de alabar a Dios, con la idea de que la devoción al rezar las oraciones era fundamental.

Una lección interesante es la del “sentido histórico”. Se habla de la creación del universo por Dios, en seis días y del séptimo como “día de descanso del Señor”. Explica la historia de Adán y Eva, desde su creación hasta su expulsión del paraíso por haber comido del fruto que “Dios les había prohibido” (*Libro Segundo*, 1840, pp.37-39).

La Sagrada Escritura es el texto que se aprovecha para enseñarles a leer. Esta lectura se puede realizar en voz alta, ya sea por la madre o el padre, pues es un texto conocido por ellos, o bien, por el propio maestro. Al inicio, se encuentra esta advertencia: “El maestro deberá decir a los niños lo que ellos exigen del que lee” (*Libro Segundo*, 1840, p. 5).

Roger Chartier explica cómo muchos textos están hechos para ser leídos en voz alta en una comunidad, y cómo este tipo de lectura se convierte en una “práctica de sociabilidad en diversas circunstancias y con finalidades múltiples”. La significación de un texto depende de la forma en que es leído, ya sea en voz alta, en silencio, en soledad o compañía, en el fuero interno o en la plaza pública (Chartier, 1992, p. 122; Chartier, 1995, p. 148).

Philippe Aries comenta que hasta la Edad Media el niño era visto como un adulto pequeño que competía, trabajaba y jugaba con adultos maduros. Esto para México puede ser válido, durante el siglo XIX. Angela Tucker Thompson afirma que en la ciudad de Guanajuato, durante el siglo antepasado, la escuela solo era un suplemento de la educación familiar, ya que los niños dependían de sus familias para su entrenamiento en algún oficio.

Otra lección se titula: Sentido de reconvención y reprensión (*Libro Segundo*, 1840, pp. 39-41). En ella se le recuerda al niño que Dios le va a tomar en cuenta sus actos y que él tendrá que responderle. El discurso se construye desde la idea de que el niño es malo desde pequeño y, por lo tanto, tiene que corregirse a partir del temor. Es una religión basada en el miedo que el menor debe de tenerle a un Dios que lo va a castigar. Es una lección pensada para ser leída en voz alta, ya que la puntuación gramatical indica pausas y oralidades dentro del texto.

Esta idea de educar a partir del miedo, se intensifica en la siguiente lección: Sentido de terror, espanto y amenaza. Son tres lecciones en donde se

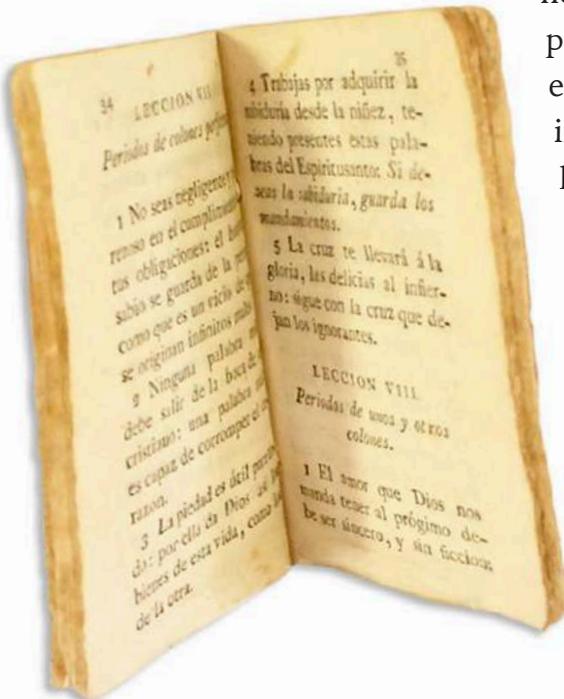
le advierte al niño que no debe de ser “discípulo de Lucifer...” (*Libro Segundo*, 1840, pp. 41-44). Viene después la contraparte con la lección: Sentido alegre y agradable, en donde se describe lo maravilloso que puede ser el cielo. La idea de un lugar agradable y maravilloso, en donde se vive en paz y en tranquilidad, será para los niños buenos y obedientes que cumplen con todos sus deberes. Existe una dualidad: los niños malos, quienes recibirán un castigo, y los niños buenos, quienes vivirán felices en la otra vida al lado del Creador.

La última lección: Sentido de oración en un ejercicio cotidiano de los niños, se estructura desde las oraciones que deberían aprenderse. Por la mañana, debería hacer la señal de la cruz, dar gracias a Dios por haberlo “sacado de las tinieblas de la noche a la luz del día” y rezar un Padre Nuestro y un Ave María, que estaban escritas en el libro. Así, cuando el niño asistía a la escuela, ya sabía rezar estas oraciones, sin embargo, no las sabía leer. Lo que Tanck propone es que al escuchar las palabras del Padre Nuestro y ver las palabras de la oración, “posiblemente aprendía a leer las frases, al asociar lo escrito con lo que ya tenía en su mente por memorización” (Tanck, 1988, p. 54). Su finalidad era doble: instruir al niño por medio de la devoción en la religión y enseñarlo a leer.

Uno de los métodos para la enseñanza, desde el Virreinato, era el de preguntas y respuestas, el cual se utilizaba en este libro. El autor dialogaba con los niños y les explicaba que un labrador que araba la tierra no podía sembrar debido a que no había llovido, por lo que les preguntaba qué era lo que debería hacer. El discurso cambiaba, ya no solo se le daban órdenes al niño, sino que ahora se le preguntaba su opinión. Sin embargo, su opinión

no se escuchaba, ya que no existía un espacio para que respondiera. Al no escuchar su voz, el espacio lo aprovechaba el autor quien, desde su propia concepción como adulto, le indicaba al niño lo que debería responder: “Acudir a Dios en la oración”, para que lloviera. Terminaba diciendo que Dios lo había escuchado, ya que “siempre oye al que de veras le ruega” (*Libro Segundo*, 1840, p. 58). El libro termina con un himno para que el niño le diera gracias a Dios por la mañana y por la noche. Se le indicaba que tenía que alabar a Dios con una gran devoción, tanto al levantarse como al dormirse.

Al indagar un poco más sobre este libro, encontré con que el título de *Libro Segundo* era utilizado para designar aquel texto en el que niñas y niños que iban más avanzados en la lectura continuaban con este hábito. Hacia 1873, José Rosas publicó el *Libro Segundo de Lectura*, para



“aprender a leer buenos preceptos morales”. Contenía materias como cosmografía, geografía e historia, además de biografías de hombres célebres.

Al acercarme a las “librerías de viejo” encontré un libro de José María Rodríguez y Cos: *Curso elemental de instrucción primaria. Libro Segundo*, editado en 1862, y en una cuarta edición, en 1884, por la Antigua Imprenta de Murguía. Era un libro para enseñar “el arte de leer” a niños y niñas. En las advertencias se dice que este libro se parece a uno que acababa de publicar don José Rosas, sin embargo, el de Rodríguez y Cos era más antiguo. Llamaba la atención sobre el hecho de que la forma en que se había enseñado a leer era, primero en prosa y luego en verso, por lo que el autor proponía lo contrario, utilizando versos sencillos. Basaba su idea en que “el niño aprende con más facilidad lo que más le agrada, y le agrada más la música del verso, que la seria gravedad de la prosa”, y comentaba, “Algo de esto guió seguramente al autor del Antiguo *Libro Segundo*, pero creo que no logró su objeto, a causa de haber empleado palabras aisladas, en la cuales, por no formar sentido, los niños no han sospechado siquiera la medida rítmica” (Rodríguez y Cos, 1884, pp. 3-4). Este autor nos comunica que existía un “Antiguo Libro Segundo” que, quizá, sea el que se acaba de analizar en este artículo.

UNA ÚLTIMA MIRADA

Al concluir el análisis de este pequeño libro, puedo afirmar que su misión pedagógica se encuentra en que se trataba de un texto que se leía y se volvía a leer, se memorizaba y se recitaba. Por lo general, no existía un libro para cada niño, ya que durante mucho tiempo la posesión de un libro significó una división cultural. Así, el maestro, el padre o la madre, repetía varias veces la misma lectura que el niño escuchaba y memorizaba.

El analfabetismo no fue un obstáculo para que existiera un público muy numeroso que escuchaba la lectura de un libro, apunta Roger Chartier (Chartier, 1995, pp. 115 y 149). Aquí, el público era infantil, por lo que, poco a poco, iba entrando en el maravilloso mundo de la cultura escrita a través de la religión cristiana.

Chartier nos recuerda que en un libro pueden existir varios órdenes, como el de la devoción y el de lo imaginario (Chartier, 1995, p. 164). En este libro encontré estos dos órdenes. El de la devoción se le va inculcando al niño conforme va avanzando en la lectura de oraciones, himnos, parábolas, moralejas. En cuanto al imaginario, en el texto se descubren diversos imaginarios con base en su lectura. Uno, es el del niño bueno y obediente que si cumple con sus deberes irá al cielo a conversar con apóstoles,

profetas y mártires. Pero, si no se porta bien y es “niño malo”, le podrá ir mal en el momento del juicio final. Así el imaginario del niño se construye con base en estas dos categorías: niño malo y niño bueno.

Otro es el imaginario del paraíso, que aparece como un lugar en donde todos se alegran, cantan y alaban a Dios. Así, para entrenarlo en estas alabanzas a Dios, se le enseñaban oraciones e himnos, que el niño recitaba y memorizaba con gran devoción. También se construye un imaginario relacionado con un mundo en donde reina el pecado; nuestros sentidos son malos y tenemos que cuidarnos de ellos. A este mundo perverso se opone la gloria del paraíso, imaginario mencionado anteriormente.

Así mismo está el imaginario del día como un momento agradable, en que el niño estará rodeado de flores, pájaros, peces, árboles frutales; y el de la noche, como el lugar del horror, el de las tinieblas, tal vez porque no había luz eléctrica y los hogares se alumbraban con velas. De nuevo, aparece esta dualidad entre bueno y malo.

Frente a todos estos imaginarios, se va formando el del propio niño. Este imaginario se va introduciendo a partir de la lectura del libro, en un mundo de reglas que tiene que observar, de oraciones que tiene que rezar, de himnos que tiene que memorizar. El objetivo es que el niño cumpla con todo aquello que se espera de él en este mundo, para que se le premie con el paraíso eterno.

La lectura de este texto va descubriendo lo que Ana Sacristán denomina el “currículum oculto”, aquel que “funciona cotidianamente en las aulas junto al formal”. Esta autora nos recuerda que los contenidos y experiencias escolares y aquellos que se adquieren en otros lugares, se convierten en “formas de pensamiento y racionalidad” (Sacristán, 1991, pp. 245-246). Por ello, su análisis muestra cómo el currículum oculto se va convirtiendo en formas de pensamiento que trataban de educar a una generación de mexicanos, dentro de una ideología cristiana en donde prevalecía el orden de la devoción y de lo imaginario.

Por otro lado, la lectura, nos recuerda Chartier, es una práctica encarnada en “gestos, espacios, costumbres” (Chartier, 1992, p. 108). En este libro encontré un doble espacio de circulación: el público de la escuela y el privado del hogar. Se utilizaba en dos espacios diferentes, pero con el mismo fin: que el niño aprendiera a leer y, al mismo tiempo, se iniciara en la doctrina cristiana. El espacio privado es muy importante ya que, en el siglo XIX, no todos los niños asistían a la escuela, algunos por tener que trabajar, otros más porque sus padres no veían un fin práctico en esta institución. De aquí que fuera dentro del hogar en donde la madre o el padre les enseñaban a sus niñas y niños a leer por medio del aprendizaje de la doctrina cristiana. En lo que se refiere a las costumbres, la lectura es

parte de una tradición que encontramos desde la época colonial en México cuando, durante las veladas, la lectura en voz alta formaba parte fundamental de las mismas.

La cultura escrita, a partir del análisis de este libro, muestra un mundo imaginado desde un orden distinto al nuestro. Nos deja ver otro México, en donde la ideología cristiana marcaba la forma como se debería de educar a los niños: dentro de una gran devoción hacia el Creador y dentro de ciertos imaginarios que tenían una gran presencia en la sociedad de la primera mitad del siglo XIX. Este es uno de tantos libros en los que niñas y niños de ayer se educaron. Faltan muchos libros por revisar y analizar, valga el presente como una muestra de la riqueza que aún queda encerrada en bibliotecas y “librerías de viejo”, y que todavía espera a aquella investigadora o a aquel investigador que la descubrirá.

REFERENCIAS

- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus Ediciones.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la Edad Moderna*. México: Instituto Mora. Colección Latinoamericana Nettie Lee Benson. Universidad de Texas, Austin.
- Galván, L. E. (1985). *Los maestros y la educación pública*. México: CIESAS.
- Libro Segundo de los niños para uso de las escuelas por la Real Academia de Primera Educación* (1840). México: Librería de Galván.
- Rodríguez y Cos, J. M. (1884). *Curso elemental de instrucción primaria. Libro Segundo* (4a. ed.). Enciclopedia Rodríguez y Cos. México: Antigua Imprenta de Murguía.
- Sacristán, A. (1991). El currículum oculto en los textos. Una perspectiva semiótica. *Revista de Educación* (296).
- Tanck, D. (1988). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700- 1821. *Historia de la lectura en México* (pp. 49-93). México: El Colegio de México.
- Tanck, D. (1992). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. En *La educación en la historia de México* (pp. 49-68). México: El Colegio de México.
- Tucker Thompson, A. (1990). *Children in family and society. Guanajuato, Mexico, 1780-1840*. Tesis de Maestría/Doctorado. Texas, Estados Unidos: University of Texas at Austin.

DEL AULA AL MUSEO, O CUANDO LA ESCUELA PRIMARIA ASUME TRABAJAR PARA LA PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO LOCAL. UNA EXPERIENCIA

◀ PAULA CALDO*
paulacaldo@gmail.com

Resumen

El presente artículo describe una experiencia pedagógica llevada adelante por el equipo de maestras y maestros de la Escuela de Educación Primaria N° 284 de la localidad de Centeno (Santa Fe, Argentina). La misma consistió en la elaboración de un censo de objetos con el propósito de relevar los objetos con valor patrimonial que poseen los vecinos del pueblo. La actividad se transformó en un eje transversal de la propuesta curricular anual (2017). El artículo profundiza en las decisiones, estrategias, intercambios, dificultades y aportes de la experiencia.

Palabras clave: escuela, patrimonio, objetos, cultura.

This article describes a pedagogical experience carried out by the team of teachers from the Primary School No. 284 in the town of Centeno (Santa Fe, Argentina). It consisted in the preparation of a census of objects with the purpose of surveying the objects with patrimonial value that the residents of the town possess. The activity became a transversal axis of the annual curricular proposal (2017). The article delves into the decisions, strategies, exchanges, difficulties and contributions of the experience.

* Doctora en Historia. Investigadora de la Unidad Ejecutora Investigaciones Socio-históricas Regionales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Ishir-Conicet) y docente del grado y posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes-Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

INTRODUCCIÓN

La experiencia que será relatada en este artículo es producto del proyecto Patrimonio, memorias locales y proyecciones futuras en una localidad de la provincia de Santa Fe: Centeno (Agencia Santafesina de Ciencia, Tecnología e Innovación, Número de proyecto: 2010-081-16, Resolución 118/216). En este marco, bajo la dirección de la doctora Marta Bonaudo trabajaron, junto a quien oficia de autora, la doctora Belén Colasurdo, la doctora Irene Doszta, el maestro Fernando Navarro, el licenciado Guillermo Ferragutti y la licenciada Micaela Pellegrini. Un equipo de profesionales interdisciplinario conformado por investigadores, becarios y personal de apoyo de la Unidad Ejecutora Investigaciones Socio-históricas Regionales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas.

Sin duda, el objeto que perseguía este ejercicio de investigación-acción era generar criterios, estrategias y actividades para revalorizar el patrimonio de Centeno, una localidad de 4 mil habitantes, perteneciente al Departamento San Jerónimo, Provincia de Santa Fe (Argentina), cuya traza urbana fue aprobada en el año 1890, al calor del avance del tendido de las líneas del ferrocarril (Ferrocarril Central Córdoba y Rosario). Emplazamientos urbanos como Centeno, que no alcanzan el rango de ciudad, son la expresión del modelo agroexportador que caracterizó la economía nacional en el cruce de los siglos XIX y XX. En esta configuración económica, este pueblo forma parte de la cuenca lechera santafesina,



una región donde la industria láctea se destacó por sobre la agricultura y la ganadería en pie. Actualmente, además de comercios e instituciones destinadas a cubrir los servicios de la población, en el plano cultural, la localidad cuenta con dos clubes deportivos, una asociación de inmigrantes (Sociedad Italiana) y una fundación cultural (Fundación Centeno). En cuanto a la cobertura de educación formal, posee una escuela de educación secundaria, una técnica profesional de adultos, dos de educación primaria rural, un jardín de infantes y una de educación primaria, que será el objeto de reflexión del presente artículo.¹

¹ Esta información puede ampliarse en Pellegrini, Mosso y Caldo, 2018.

Ahora bien, aproximarse a una población para el tratamiento del *patrimonio* construido y atesorado implicó algunos desafíos que reseñaremos. En primer lugar, conseguir que los vecinos se familiaricen con la propuesta y, luego, generar estrategias para trabajar en conjunto tanto en la puesta en valor del patrimonio como también en la construcción de estrategias y criterios de conservación y proyección a futuro. Por el carácter del proyecto matriz que nos sustentó, optamos por trabajar en términos de patrimonio cultural, definiéndolo de acuerdo con los criterios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:

... en su sentido más amplio (patrimonio) es a la vez un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos que se heredan del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio (UNESCO, s/f).

Así, la idea de patrimonio amerita enlazar una triple temporalidad donde pasado, presente y futuro coinciden para generar proyectos de intervención. En este sentido, abordar el patrimonio implica ejercer una tarea reflexiva sobre el pasado en vista a proyecciones futuras.

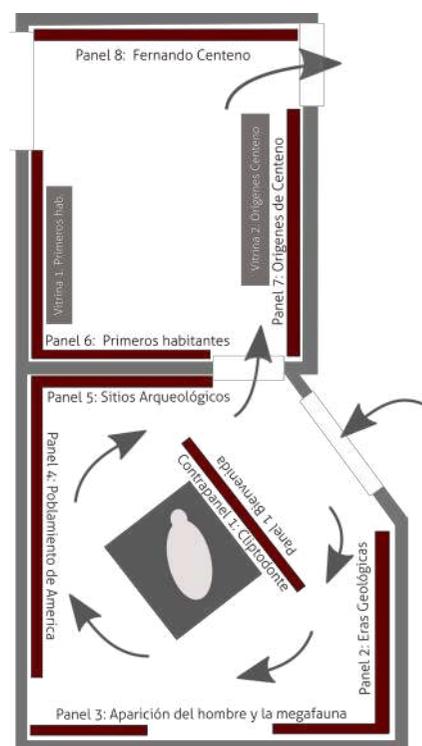
En este punto, la noción de transmisión adquiere relevancia pedagógica en tanto refiere al pasaje intergeneracional de los saberes, prácticas, estrategias y recursos históricamente producidos por una comunidad. En otras palabras, se transmite para que todo aquello vivido, sentido y generado no muera con sus creadores. En esos pasajes siempre se activa un componente de novedad que, paradójicamente, en tanto conserva, altera, supera, mejora o transforma. Por lo cual, los ejercicios vinculados a la puesta en valor del patrimonio y a la transmisión entre generaciones, más que obturar, habilitan el futuro. Justamente, esta concepción fue la que nos remitió a elaborar una serie de estrategias de trabajo junto a las escuelas de la localidad en general y a la escuela de educación primaria en particular.²

TRES LÍNEAS DE INTERVENCIÓN PARA LA PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO

La propuesta de trabajo persiguió tres líneas de intervención en las prácticas sustentadas en la complejidad semántica del concepto de patrimonio

² La clave didáctica escogida fue trabajar en la línea de la enseñanza en clave de transmisión. Para construir tal perspectiva tomamos notas de: Hassoun, J., 1996; Debray, 1997; Frigerio y Diker, 2004; Steiner y Ladjali, 2016.

cultural. Por un lado, se apuntó al tratamiento del *patrimonio tangible*. Esta primera caracterización alude al aspecto material del patrimonio que cristaliza en obras de infraestructura, arquitectónicas y objetos. Para ello, el trabajo tuvo como epicentro la casona de la Fundación Centeno, en la que se construyó un Museo Fundacional (inaugurado en septiembre de 2016). Allí, se diseñó una muestra estable que sitúa la historia de la localidad en el devenir de la historia mundial/universal.



Asimismo, se habilitó un espacio para muestras itinerantes y una valija de recursos didácticos para trabajar con las escuelas durante sus visitas. La Casa Museo Fundacional, a su vez, fue el primer nudo de la trama de un Museo a Cielo Abierto que, con señaléticas adecuadas y acordes, recuperó diferentes espacios históricos de la localidad.



En simultáneo, y como segunda línea de acción, se recuperó el *patrimonio intangible de la localidad*. Bajo esta nomenclatura se apuntó a reunir y conservar tanto los saberes productivos de los habitantes del pueblo (formas del trabajos, artes de hacer, entre otros), el recuerdo de tradiciones (fiestas) y de anécdotas representativas. En este punto, el tratamiento en talleres y mediante entrevistas de las memorias de los lugareños dio por resultado una serie de narrativas que recuperaron la agencia de los sujetos en las instrucciones, en los edificios, en las calles y en relación con los objetos, entre otros.

Los niños y jóvenes son los herederos de la historia, la cultura, los saberes, los lugares de memoria y la territorialidad de Centeno, y en tal carácter deben poseer herramientas para recibir ese legado y continuarlo.

Pero una tercera línea se ocupó de generar conciencia patrimonial e histórica en las nuevas generaciones a los efectos de conservar y prolongar el trabajo logrado. Es justamente en este tercer punto donde se sitúa el vínculo con las instituciones educativas existentes en la localidad. Por lo cual, para trazar tal lazo, el objetivo general fue: que los alumnos (de diferentes escuelas) adquieran mediante un trabajo sistemático conciencia patrimonial e histórica con miras al cuidado, conservación y prolongación de las tareas museográficas y patrimoniales realizadas. Los niños y jóvenes son los herederos de la historia, la cultura, los saberes, los lugares de memoria y la territorialidad de Centeno, y en tal carácter deben poseer herramientas para recibir ese legado y continuarlo. Esta dinámica no implica generar ejercicios para replicar tradiciones, sino la posibilidad de habilitar los efectos transformadores de las nuevas generaciones a partir del trabajo (respetuoso y fundamentado) con la herencia colectiva. En otros términos, la transformación social no ocurre haciendo tabla rasa con el pasado, sino a partir de una dialogada y analítica ponderación de las herencias (económicas pero también culturales y simbólicas). No obstante, para llevar a la práctica tal objetivo era necesario intervenir el diseño curricular de las escuelas a los efectos de integrar de modo transversal la problemática del patrimonio cultural.

PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS SABERES DE LOS DOCENTES SOBRE PATRIMONIO

Impulsados por la tercer línea de intervención en la práctica, convocamos a la Casa Museo Fundacional a los docentes de las diferentes instituciones

educativas de la localidad y, así, tomamos contacto con el equipo de la Escuela de Educación Primaria N° 284 Libertador General Don José de San Martín.³ Esta escuela fue creada cuatro años después de la fundación de Centeno (1894), resultado así la más antigua.

La propuesta generó dos instancias de intervención, una colectiva consistente en un ciclo de talleres destinados a los docentes de todas las modalidades, y otra focalizada en cada nivel del sistema educativo. La primera se desarrolló durante tres meses en la casona de la Fundación Centeno, fueron encuentros de tres horas de labor en torno a ejes previamente delimitados: el patrimonio, la historia de la localidad, el tratamiento de las memorias (las entrevistas, encuentros, historia oral), el trabajo con los repositorios visuales (educar la mirada), los muros y los objetos. Durante esos talleres, se expusieron abordajes tanto para la actualización bibliográfica y metodológica como para la generación de actividades conjuntas y el intercambio de saberes. De esas conversaciones resultó un trabajo de focalización en cada institución educativa, entre las cuales la Escuela de Educación Primaria asumió la tarea de pensar la relación Casa Museo Fundación-Escuela (¿cómo integrar el museo a la clase) y, para ello, se comprometieron a realizar, de forma colaborativa entre docentes y alumnos, un censo de objetos que perseguía objetivos específicos:

1. Dotar a la Casa Museo Fundacional de un catálogo de objetos existentes en la localidad. Justamente, como el Museo no posee un depósito, se dificulta la conservación de las piezas. Es por ello que el relevamiento de los objetos de carácter patrimonial que la población posee, habilita la posibilidad de tenerlos ubicados y poder solicitarlos en préstamo cuando posibles muestras los requieran.
2. Trabajar con los alumnos y sus familias en el reconocimiento y puesta en valor del patrimonio
3. Conocer y diseñar posibles muestras a los fines de trabajar, entre el aula y el museo, temáticas curriculares.

EL CENSO DE OBJETOS: RECORRIDOS DE UNA EXPERIENCIA

¿Cómo hacer un censo de objetos?, ¿qué es un objeto?, ¿qué es un censo? y cómo generar estrategias para integrar a docentes y alumnos en su

³ Es preciso aclarar que una docente de la escuela, María Adela Formía, es integrante de la comisión de trabajo de la Fundación Centeno. Desde esa doble pertenencia María Adela motorizó el vínculo entre ambas instituciones y nuestro proyecto.

confección?, fueron algunas de las preguntas que surgieron, cuyas respuestas encadenaron una seguidilla de reuniones de trabajo.

El primer ejercicio consistió en generar acuerdos en torno a qué es un objeto y cuándo el mismo se vuelve pieza de museo.⁴ Para reconocer la importancia que los objetos poseen en el devenir de la vida cotidiana, propusimos que cada maestro reconozca qué objetos resultan significativos en su día a día. Luego se solicitó la elección de uno a fin de describirlo en una ficha-analítica. La misma obliga a responder: ¿qué es?, ¿qué fecha y procedencia tiene?, ¿cómo lo conseguí?, ¿para qué lo utilizo? Como resultado de esta experiencia empezamos a diferenciar aquellos objetos útiles por su aplicabilidad material, otros porque son demostraciones de prestigio/lujo y otros más porque involucran afectos y sensibilidades. Así, una plancha no es igual que una medalla o que una carta o una fotografía. Asimismo, advertimos que un mismo objeto puede significar cosas diferentes de acuerdo con el usuario. Por ejemplo, una valija puede representar las vacaciones anuales (mi rol de turista) o la llegada de los inmigrantes, muchas familias conservan la valija de cartón, objeto de traslado de las pocas pertenencias con las que el primer antepasado arribó a estas latitudes (la Argentina aluvional).



Ahora bien, un segundo aspecto fue distinguir cuándo ese objeto se transforma en una pieza de museo. En este sentido, podría ser cuando su semántica aporta a la construcción de la memoria de la cultura colectiva. Sin duda, las valijas, para los pueblos surgidos al calor de la Argentina agro-exportadora, son un elemento de crucial valor patrimonial. Es la clara marca material del arribo de los inmigrantes a estas latitudes. Memoria individual-memoria

⁴ Estos ejercicios son deudores de la lectura de Tabakman, 2011.

colectiva fue un nudo de discusión que remitió a otro aspecto no menos fundamental del diseño metodológico. Es decir, un objeto cobra valor cuando se lo incluye en una dinámica de preguntas y sentidos que, al tiempo que revisan nuestra relación situada con el objeto, nos inscriben en dinámicas sociales más amplias. Así, la plancha antigua, que representa el trabajo diario de la madre/abuela, puesta en la dinámica de las muchas otras planchas conservadas en la localidad, permite la construcción de algunos problemas: la historia de la tecnificación de los trabajos domésticos (o la tecnificación del hogar), pero también la historia del consumo y de la generización de las tecnologías (electrodomésticos exclusividad de mujeres).



Ubicar al objeto en la pregunta y mostrarlo en esa lógica, implica elaborar un registro museográfico que, lejos de acumular objetos, privilegia el planteo de preguntas, problemas y entradas reflexivas. En este punto, el equipo de docentes advirtió una doble posibilidad cognitiva y didáctica, por un lado, censar los objetos (singularizar las materialidades); pero por otro, elaborar problemáticas que los pongan en relación con las dinámicas sociales. Esto último demandó la revisión de los contenidos de la propuesta curricular a fin de trazar una línea de trabajo que permitiera aprender entre el museo y la escuela. Ahora se abre una posibilidad diferente para abordar el problema de la inmigración, la historia de la localidad, las tecnologías, el mundo del trabajo, los soportes de la escritura, las historias familiares, las tradiciones, el calendario festivo.

Dice Silvia Tabakman:

La visita a la exposición de un museo implica entrar y ver. Estar en el museo, ver y sentir. Recorrer el museo, ver, sentir y entender. Ver, sentir, percibir, interpretar, entender, recordar. Y también aprender, opinar. El acontecimiento de la visita se compone de varias piezas. La primera de ellas es la experiencia sensible... (Tabakman, 2011, p. 36).

La misma autora también comenta que, en la dinámica de la visita, se genera una tensión entre los saberes del museo, las perspectivas de los docentes y el deseo de los alumnos. Ese tríptico genera una negociación de sentidos que puede ser tanto fructífera como decepcionante. Justamente, la posibilidad de que los maestros piensen desde la lógica del patrimonio la llegada al museo así como que también puedan ser los generadores de visitas y recorridos en esos espacios, es un modo de proyectar trabajos colaborativos exitosos, en tanto los alumnos entrenan la mirada para ampliar el arco de percepciones y aprendizajes más allá del aula.

No obstante, previo al abordaje del diseño curricular con el fin de diseñar muestras y guiones para trabajar con los niños, la tarea era conocer qué objetos se conservan en el pueblo. Para ello era necesario confeccionar un censo de objetos.

En términos teóricos entendimos que dicho censo sería una estrategia cuantitativa para inventariar, a partir de la elaboración de un instrumento de carácter estadístico, los objetos susceptibles de ser futuras piezas de museo.

En plenaria arribamos a ciertos acuerdos generales:

- Censar es una acción que arroja datos cuantitativos y estadísticos. Llevarla a la práctica implica visitar las diferentes unidades habitacionales de la población, con el fin de aplicar en cada una el instrumento de indagación, la encuesta.
- La encuesta debe estar cuidadosamente elaborada, apuntando a mensurar objetos sin herir sensibilidades, ni estigmatizar, ni estereotipar. Para la elaboración del cuestionario es necesario precisar qué aspectos puntuales se quieren conocer con el fin de relevar tanto la localización efectiva del objeto (dónde está) como su ficha descriptiva (origen, procedencia, materialidad, usos posibles, valoraciones sensibles).
- La realización de la encuesta es un acto complejo que requiere, primero, respeto por los encuestados. Luego, especificar quién va a encuestar y, finalmente, cómo se aplicará en el territorio. Esto es, las visitas se realizarán siguiendo el trazado de la planta urbana del pueblo o de acuerdo con un trazado genealógico de los alumnos (por lazos de familia). Esto debe estar claro a efecto de no superponerse, pero también de incluir a la mayor cantidad de sujetos posibles. El equipo resolvió trabajar sobre el plano de la localidad, dividirlo en segmentos, asignando un equipo de relevamiento a cada uno, con el objeto de consultar todas las unidades habitacionales.
- Siguiendo prescripciones psicogenéticas, para esta actividad los alumnos y alumnas de la escuela primaria resultan ser adecuados por la *lógica concreta* a partir de la cual operan y construyen conocimiento. En esta

clave, los alumnos tendrán una triple actividad: planificar el censo, realizarlo y analizar sus resultados.

Pasada la etapa de acuerdos teóricos y metodológicos entre los maestros, siguió el diseño de la encuesta. También en plenaria se acordó el modelo que transcribimos, siempre abierto al re-trabajo con los alumnos en clase.

Descripción general del encuestado

Edad

Sexo

Número de integrantes de la familia

Tiempo de residencia en Centeno

Preguntas

¿Posee en su casa algún objeto de los enunciados en la siguiente lista? Marque con una cruz

1. Fotografías (años 1900-1930)
2. Fotografías (años 1930-1970)
3. Fotografías (años 1970 al presente)
4. Muebles (fines del siglo XIX)
5. Muebles (1900-1950)
6. Muebles (1950 al presente)
7. Vestuario (fines del siglo XIX)
8. Vestuario (1900-1950)
9. Vestuario (1950 al presente)
10. Trajes de novia
11. Valijas
12. Piezas de tejido artesanal
13. Objetos de platería
14. Medallas
15. Vajilla
16. Utensilios de cocina
17. Herramientas de trabajo rural
18. Objetos de decoración
19. Discos de pasta
20. Electrodomésticos (1930-1950)
21. Electrodomésticos (1950-1970)
22. Electrodomésticos (1970-1980)
23. Elementos para coser, bordar, entre otros.
24. Cartas (correspondencia)
25. Juguetes (fines del siglo XIX)
26. Juguetes (1900-1950)

27. Juguetes (1950 al presente)

28. Otros

Si marca la opción “otros” indique sobre la línea de puntos de qué se trata?

Caracterice el objeto (¿qué es?, fecha, tamaño, color, marca)

Indique el valor sentimental y el valor de uso

¿Lo prestaría en caso de requerirlo para una muestra itinerante en el Museo?

Espacio para responder...

Finalmente, el trabajo culminó con la planificación de los modos en que iban a involucrar a los educandos. Un primer acuerdo estableció que sería una actividad transversal a la propuesta curricular de la institución, con aplicaciones específicas según las edades de cada grupo-clase. Así se propuso generar espacios de intervención de primero a séptimo año.

1. Todos los años de la escuela discutirían el contenido de la encuesta.
2. Todos los alumnos debían comprometerse a presentar el proyecto a sus familiares.
3. Los alumnos de tercero, cuarto y quinto participaron en la realización de encuestas.
4. Los alumnos de séptimo y sexto trabajarían en la digitalización y tabulación de la información
5. Los alumnos de segundo y primero trabajarían con aproximación a las imágenes y objetos específicamente.

REFLEXIONES FINALES

En diciembre de 2017, la Escuela de Educación Primaria de la localidad de Centeno presentó 414 fichas-formularios de encuestas (con imagen y su correspondiente ficha técnica), dando por concluido el censo de objetos. Las notas del material elaborado dan cuenta del siguiente equipo de trabajo docente juntos a sus alumnos a cargo: María Alejandra Aldeco, María Rosa Aichino, Viviana Aquili, Gisela Alcaráz, Rosana Biancuchi, Marcela Bertiche, Mariela Boero, Graciela Cabral, Gloria Cattaneo, Julieta Corpacci, María Rosana Díaz, María Elisa Fausti, Javier Ferraro, María Adela Formía, Rosana Mancini, Viviana Moreno, Malvina Molbert, Anabela Palomes, Cintia Ponce, Claudia Petini, Margarita Ramírez, Gloria Robotti, Mariana Rodríguez.⁵

⁵ El personal de la escuela en la actualidad está compuesto por los directivos: Marcela Manasseri (directora), Viviana Bauza (vice-directora); equipo docente: Rosana Mancini, Cintia Ponce, Rosana

Fue en el marco de una plenaria, donde el equipo manifestó fortalezas y debilidades de la tarea. Sin duda, fue una labor que asumieron en forma paralela al dictado de clases. Es decir, esta actividad implicó, además del trabajo con los niños en el aula, la salida a la sociedad, visitar todas las unidades habitacionales del pueblo, detenerse a conversar con los vecinos, explicarles el sentido de la encuesta (el museo, qué es un objeto y qué es el patrimonio). Escuchar, conversar, pero también poner en valor el saber y los recuerdos de los vecinos (padres, abuelos, tíos, amigos de los estudiantes). La cantidad y calidad de lo relevado dependió directamente del compromiso de cada maestra/equipo de alumnos encuestadores. El trabajo final fue un índice de objetos datados y descritos que hoy está disponible para el armado y diseño de guiones museográficos.

Fue un trabajo colectivo entre los docentes y alumnos, pero también con la sociedad (las familias y el museo). Esta experiencia descrita da cuenta del valor formativo de la escuela, cuando en ella se asume el compromiso colectivo, el hacer en conjunto, el respetar los tiempos del otro y el abrir las puertas de la escuela para producir y transmitir saberes con y en la sociedad. La pregunta por la puesta en valor del patrimonio, los objetos y el museo cruzaron la propuesta curricular de modo transversal invitando a los docentes a repensar en conjunto las prácticas educativas tendientes a inscribir a los nuevos (alumnos) en la cultura.

La cantidad y calidad de lo relevado dependió directamente del compromiso de cada maestra/equipo de alumnos encuestadores. El trabajo final fue un índice de objetos datados y descritos que hoy está disponible para el armado y diseño de guiones museográficos.

Finalmente, entendemos que las palabras de la historiadora Natalie Zemon Davis son la brújula que orientará el final abierto de esta experiencia:

[el pasado] es una herencia que debemos trabajar para recibir, pero que no puede ser apropiada por nadie... Lo que transmitimos a aquellos a quienes enseñamos no puede presentarse como un legado patrimonial con vínculos

Biancuchi, Anabela Palomes, María Rosa Aichino, Graciela Cabral, Margarita Ramírez, Lorena Báez, Viviana Moreno, María Alejandra Aldeco, María Adela Formía, Gloria Robotti, Mariana Mendoza, Julieta Corpacci, Viviana Aquili, María Rosana Díaz, María Soledad de la Varga, Gisela Alcaráz, Liliana Quintero, Mirta Gómez, Sandra Burgos, Javier Ferraro, Nerea Astiasuain, Marcela Bertiche, Ana Brusa, Mariana Rodríguez, Gustavo Rucci, Gloria Cattaneo, Graciela Ferrero, Mariela Piombetti, Claudia Vicaro, Malvina Molbert, Claudia Petini, María Elisa Fausti, Mariela Boero.

fijos, o como alguna clase de disposición o traspaso estricto de ideas, sino como una herencia gratuita de numerosos testimonios y actores, de vigorosa discusión sobre los tópicos y las significaciones del pasado y de un compromiso común para destinar a la comprensión de ese pasado lo mejor de nuestra capacidad (Zemon Davis, 1998, p. 118).

REFERENCIAS

- AA.VV, Centeno. *Centenario de su fundación. Origen y evolución*, Rosario, Amalvi, 1990.
- Alderoqui, S. (comp.) (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Flor.
- Pellegrini, M., Mosso, A. y Caldo, P. *Ajugas* (2018). *Maderas y pinceles. Reflexiones e imágenes en torno a una escuela técnica que forma profesionales para el mundo del trabajo. Centeno 1938 al presente*. Rosario, Argentina: Ediciones del ISHIR-CONICET.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2016). *El elogio de la transmisión*. Madrid, España: Siruela.
- Tabakman, S. (coord.) (2011). *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Buenos Aires, Argentina: Biblos
- UNESCO (s/f). *Patrimonio*. Recuperado de <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf>
- Zemon Davis, N. (1998). ¿Quién es el dueño de la historia? La profesión del historiador. *Entre pasados* (14), 111-118.

LETRAS DEL PASADO: **ESCRITOS INFANTILES** DEL SIGLO XIX MEXICANO

◀ HUGO ROBLEDO MARTÍNEZ*
robledo.m.hugo@gmail.com

¿Cómo escribían los niños del siglo XIX en México? ¿Cuáles eran sus intereses? ¿Cómo eran esos niños? Para contestar estas preguntas los historiadores de la educación han buscado en diferentes fuentes como diarios personales, periódicos, revistas, así como en libros y libretas escolares. Estos documentos, en su mayoría, atribuyen características generalizadas a los infantes como la “inocencia” que fue la constante durante prácticamente todo el siglo XIX entre médicos, educadores, literatos, pintores y fotógrafos.

Es importante mencionar que dentro de la gran gama de fuentes en donde encontramos escritos infantiles podemos dividir, como lo propone Meda (2013), dos tipos de escritura: la impersonal y la personal. La primera tiene la característica de estar mediada por algún adulto o la educación formal, podemos encontrarlas en libretas escolares, anotaciones en libros, recetas, entre otros. La segunda es un escrito libre donde no existe ningún mediador, podemos encontrarlas en diarios personales, almanaques y agendas.

A finales del siglo XIX, los niños mexicanos se vieron animados a escribir en algunas revistas, entre las que destacó *El Niño Mexicano* (1895-1896), dirigida por el abogado Victoriano Pimentel y que publicó cartas completas de niñas y niños, refranes, versos, recomendaciones, e incluso, retos matemáticos, adivinanzas y acertijos. Aunque la revista tuvo una vida corta se publicó semanalmente y llegaron a colaborar en ella grandes escritores como Guillermo Prieto, Juan de Dios Peza y Carlos Díaz Duffoo.

* Profesor normalista, especialista en computación y educación y maestro en Desarrollo Educativo por la UPN. Profesor adscrito a secundarias técnicas y al Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México.

La participación de los niños en la revista podía ser de tres formas: enviar cartas dirigidas al director recomendando algún libro, mandar “retos” o “preguntas diversas” a sus amigos lectores en la sección Entretenimientos y participar en algún concurso que abría la revista, donde podían ganar diferentes premios. Los niños que participaron eran de diferentes partes del país, ya que la revista no se vendía en puestos de periódicos, sino que se distribuyó por suscripciones. Fueron 10 entidades del país donde niñas y niños enviaron sus colaboraciones, entre las que destacaron Puebla, Tabasco, Tamaulipas, Hidalgo y el Distrito

Federal.

Aunque la revista no fue un órgano de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, abordó diferentes temas del currículo oficial de las primarias elementales de 1891 (Robledo, 2016), ya que algunos temas versaron sobre la Historia Patria, Lengua Nacional y Educación Moral, materias referentes a la educación impartida por el Estado porfirista. Y precisamente el régimen del general Porfirio Díaz inició el proceso de modernización educativa, en el que la primaria elemental tuvo prioridad al ser la base de la formación de los futuros ciudadanos que el país necesitaba.

Los escritos atribuidos a los niños en la revista *El Niño Mexicano*, nos permiten acercarnos a tres puntos nodales: la lectura, que nos ayuda a comprender qué es lo que leían los niños en determinado momento histórico y quiénes eran los productores de esos textos que en definitiva determinaban la personalidad de los infantes; las opiniones, que nos acercan al niño como sujetos históricos con gustos propios y capacidad de agencia escrita; y la transformación de lectores pasivos a colaboradores o escritores activos.



AUTOBIOGRAFIA INFANTIL

Tanto porque hemos recomendado á los niños subscriptores que escriban sus propias biografías, como porque está llena de candor y de gracia la carta que sigue, nos tomamos la libertad de publicarla, pidiendo por ello excusas á su autora:

Puebla, 26 de Diciembre de 1895.

Sr. Lic. D. Victoriano Pimentel.

México.

Respetable señor:

¿Qué diré á ustedes del gusto que tengo de que me tocó el segundo premio? Yo que no esperaba ni mención honorífica. Y buenos deseos tenía de algún premio, pero no tenía esperanza de obtenerlo. Luego que recibí el periódico y ví que había salido premiada, corrí á enseñarlo á mis padres, que quedaron muy satisfechos, y dan á ustedes las gracias, lo mismo que yo.

No pueden ustedes figurarse el gran sentimiento que tengo de no poderles enviar mi retrato, pero papá jamás ha querido que ni mis hermanos ni yo nos retratemos.

Yo nací el 22 de Febrero de 1882; mis padres son el Sr. Miguel Amador y la Sra. María de Jesús Fernández; olvidaba decir á ustedes que nací en Puebla.

Aprendí á leer y algo á escribir, pero una grave enfermedad de los ojos me impidió por mucho tiempo seguir estudiando. Después que me alivié empecé á estudiar con mucha lentitud; únicamente daba una lección, de memoria, de la Doctrina Cristiana; de suerte es que casi grande empecé á estudiar Geometría, Geografía, etc., etc. Hace algunos meses fué cuando empecé á estudiar el Inglés y el Francés.

Me he extendido diciendo á ustedes todo esto para que no extrañen que, siendo tan grande, esté yo tan atrasada.

Estoy aprendiendo en mi casa, no voy al colegio.

Me retrataré á la pluma: soy rubia, tengo los ojos pardos, la boca de cuatro centímetros, la nariz regular, orejas chicas, mido de estatura vara y media.

Pongo todo esto porque leí en nuestro querido periódico *El Niño Mexicano*, que en una biografía debe ponerse el aspecto físico y moral. Vivo en la calle de Cholula núm. 18, arriba.

Había olvidado decir que soy muy aficionada á componer versos; que quiero mucho á mis padres, á mi maestra, á mi patria y á ustedes que son otros maestros; que amo mucho la instrucción y á Dios en particular.

MARÍA MICAELA AMADOR.

ACERTIJO.

De pocos soy conocida,
y por muchos soy deseada;
estoy loca rematada,
y por amores perdida.
Le doy al triste consejo,
templo el dolor con cariño,
y tomo el rostro de un niño,
el de un joven, ó el de un viejo,
en goces trueco el dolor,
consuelo al que sufre doy.
Con estos datos, lector,
espero sabrás quien soy.

Niña *María Márquez*.

PREGUNTA HISTÓRICA.

Este escudo de armas perteneció á México, cuando



por segunda vez fué Imperio. Lo adoptó el emperador Maximiliano, y dejó de usarse cuando triunfó la República, en 1867.—*Fernando Suárez y Pinal*.

Pertenece á la Nación Mexicana; hoy no se usa: sólo se usó en tiempo del Imperio.—Lo que simboliza no lo sé, por no alcanzarme para ello mi poca inteligencia.—*Manuel Ad. González*.

La participación de los niños en la revista podía ser de tres formas: enviar cartas dirigidas al director recomendando algún libro, mandar “retos” o “preguntas diversas” a sus amigos lectores en la sección Entretenimientos y participar en algún concurso que abría la revista, donde podían ganar diferentes premios.

DEBERES MORALES DEL HOMBRE. COMPOSICION QUE OBTUVO SEGUNDO PREMIO.

DEBERES PARA CON DIOS.

Dios es un Ser infinitamente grande y también infinitamente perfecto, hasta el grado de que no podemos comprenderlo. En efecto, si examinamos todo lo que nos rodea, no podemos menos que asombrarnos. ¿Quién ha criado el mundo, los astros, los hombres, todo tan perfecto y asombroso, quién sino Dios? Dirijamos una mirada al firmamento y entre otras cosas veremos el Sol, tan grande como hermoso; no podemos menos que ponernos á considerar el estuendo espacio que nos separa de él, á tal grado que si disparáramos una bala de cañón con un peso de 87 kilogramos y una carga de 26 kilogramos de pólvora, y suponiendo que esta bala fuera impelida por una velocidad siempre igual de 500 metros por segundo, tardaría en llegar al Sol 7 años y 7 meses.

Respeto á su tamaño, me quedo abismado; pues su diámetro es de 108 mundos ó sea 1.377.452 kilómetros, y su volumen es 1.259.452 veces mayor que el de nuestro planeta.

Y si volvemos la cara á sus satélites, veremos el inmenso espacio que los separa de él; uno de ellos, el más inmediato, que es Mercurio, está á 15.000.000 de leguas; después tenemos á Venus, á 27.000.000, luego nosotros, es decir, la tierra, á 38.000.000, sigue Marte 58.000.000, Jupiter 200.000.000, Saturno 464.000.000, Urano 733.000.000, y por último, Neptuno. 1.747.000.000 ¡qué asombro!

Ahora si consideramos su revolución al rededor del Sol, no podemos menos que admirar la sabia mano que los rige; pues mientras la tierra emplea 365 días, Mercurio solamente 88 y Neptuno más de 164 años.

Esto es lo extraordinariamente grande, ahora si reflexionamos algo sobre lo infinitamente pequeño, nuestro asombro es mayor, por ejemplo, una gota de agua es un mundo de seres que se mueven, van y vienen lo mismo que el león, el elefante, etc., etc.

Y todo esto ¿quién lo ha criado? un Ser Supremo al que nosotros, humildes criaturas, le somos deudores de infinitas gracias; por lo tanto creo que nuestros deberes para con Él son estos: amarle sobre todas las cosas y guardar sus mandamientos.

DEBERES PARA CON NUESTROS SEMEJANTES.

Los deberes para con nuestros semejantes son el complemento de los anteriores, supuesto que Dios nos

ha dicho: "Amarás á tu prójimo como á tí mismo."

Sobre este particular me viene á la memoria un episodio que no hace mucho tiempo leí en un periódico extranjero publicado en 1872, que por cierto me impresionó bastante.

Había un vapor llamado "América" que hacía la travesía de Buenos Aires á Montevideo, y en uno de sus viajes periódicos, efectuado en la noche del 23 al 24 de Diciembre de 1871, cuando los pasajeros dormían profundamente, por imprevisión ó descuido, apareció el buque incendiado de una manera tan terrible que no hubo salvación para los que iban en él, por cierto eran muchos. Como debe suponerse hubo escenas horribles que conmueven hasta lo íntimo, y entre ellas, recuerdo la siguiente:

El fuego invade y rodea al joven abogado Augusto Marcó del Pont y á su señora, por todas partes: hay un sólo, supremo y terrible camino: ¡el agua! Augusto toma á su esposa y ambos se arrojan al mar, sin salvavida, sin un sólo madero, al amparo de Dios! Cambian de elemento, pero siempre con el fantasma de la muerte ante su vista. Augusto, fuerte y valiente, lucha con las olas con toda la energía de la desesperación. En esos momentos un hombre sublime nadaba á su lado amparado por un salvavida, que sostenía su extenuado cuerpo sobre las olas: era D. Luis Viale.

Una revolución divina se opera en el alma de ese hombre, la mirada de Dios brilla sobre su espíritu y arrancándose el salvavida, es decir, arrojando con él la última esperanza, ese íntimo sentimiento que jamás se abandona, se acercó á los esposos y luchando contra su propia vida, consigue quitarse el medio único de salvación que tiene y se lo da á la Sra. Marcó.

Y en este hecho tan notable del Sr. Viale ¿no están comprendidos todos los deberes para con nuestros semejantes? Si todos hiciéramos lo mismo, ya no necesitaríamos más.

DEBERES PARA CONSIGO MISMO.

Tales, uno de los siete sabios de la Grecia, dijo: "Cónócete á tí mismo" y mi maestro constantemente me dice "Respétate." Con lo cual me pongo á considerar que es lo mismo que decir: guarda los preceptos de Dios y cumple con tus obligaciones, sean las que fueren.

Puebla, Abril 20 de 1896.

Niño JULIO R. DÁVILA.

REFERENCIAS

- Meda, J. (2013). Historia de la cultura escrita infantil (video). Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/16168> el 30 de noviembre de 2015.
- Robledo, H. (2016). Revista El Niño Mexicano (1895-1896): la historia presentada al mundo infantil. Tesis de Maestría. México: UPN.

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LOS LIBROS DE TEXTO EN MÉXICO. UNA APROXIMACIÓN DE ESTUDIO DURANTE EL SIGLO XIX

◀ Blanca García Gutiérrez*
begg@xanum.uam.mx

La instrucción primaria exige toda la atención del gobierno, haciendo falta en ella no sólo reglamentos generales [...], sino además lo más esencial, libros elementales en que los niños aprendan principios sólidos, tanto en lo religioso como en lo civil.
Lucas Alamán (1826)

Resumen

Este artículo expone un recorrido acerca de la política educativa implementada en la escuela primaria a partir del México posindependentista, pasando por las diferentes etapas de gobierno que fueron perfilando la orientación escolar a lo largo de tres cuartas partes del siglo XIX. Trayectoria en la que, con el paso del tiempo, se incorporaron diferentes textos escolares, como fue el caso de la asignatura de Historia, cuyo propósito era que los niños iniciaran el conocimiento de su propia historia, y en la que los autores de dichos textos presentaban su particular visión de la historia patria. Aquí se ofrece una muestra sobre algunos de ellos, cuyos saberes escolares fueron muy significativos para su uso en las escuelas nacionales a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

Palabras clave: educación, Historia, textos escolares, siglo XIX.

This article presents a journey about the educational policy implemented in primary school from post-independence Mexico, passing through the different stages of government that were shaping the school orientation throughout three-quarters of the 19th century. Path in which, with the passage of time,

* Doctora en Historia. Profesora-investigadora en la UAM-Iztapalapa. Línea de investigación: Historia de la educación en México y la enseñanza de la Historia, siglos XIX y XX.

different school texts were incorporated, as was the case of the History course, whose purpose was for children to begin to learn their own history, and in which the authors of said texts presented their particular vision of the country's history. Here we offer a sample of some of them, whose school knowledge was very significant for use in national schools from the second half of the 19th century.

PREÁMBULO

El objetivo de este artículo es presentar un recorrido general acerca del uso de textos escolares utilizados en las escuelas primarias en México a partir de la Independencia, pasando por las diferentes etapas de gobierno que fueron perfilando la orientación escolar a lo largo de tres cuartas partes del siglo XIX. Si bien en la escuela se fueron incorporando en el currículo escolar diferentes asignaturas y libros escolares de estudio, los concernientes a la Historia representaron además la base necesaria para que los niños iniciaran el conocimiento de su propia historia, presentando los autores de dichos libros su particular visión de la historia patria. Aquí presentaremos una muestra de algunos de los libros de historia de México más representativos durante los años de estudio.

1. CONFORMACIÓN DE LA NACIÓN MEXICANA

Recordemos que la consumación de la Independencia en 1821 fue un triunfo político, cuyo ideal de emancipación y trayectoria que debía seguir el país hacia la modernización política y económica, resultó en la práctica motivo de escisión política en el seno de los grupos de poder partidista. Situación que dio por resultado el derrocamiento del gobierno del Primer Imperio de Agustín de Iturbide (1823), a partir del que se produjo una lucha entre las facciones de poder, las cuales en diferentes foros políticos (Congreso, prensa) se avocaron a discutir acerca de la forma de gobierno que reemplazaría al Primer Imperio, estableciéndose en 1824 la República Federal.

Desde entonces, la historiografía mexicana ha explicado la formación del Estado nacional (entre 1821 hasta 1867) a partir de la confrontación suscitada entre las distintas tendencias políticas, sobre todo entre la facción federalista y la centralista, en una primera instancia (Zavala, 1985), cuyas fuerzas políticas provocaron un largo y complejo proceso de conflicto partidista suscitado entre el grupo liberal y el conservador desde mediados del siglo XIX, los cuales se dieron a la tarea de imponer su modelo de nación. Acción que se llevó dentro de un contexto de ensayos y tentativas

de gobierno entre el sistema republicano y monarquista; cada uno con sus distintas variables y matices de adecuación a la realidad nacional, según lo permitían las circunstancias históricas del país.

Fueron los años más difíciles y decisivos para la construcción del Estado mexicano (Vázquez, 1992, pp. 29-32), en cuya configuración política, hasta el surgimiento del movimiento de Reforma –a partir de la Revolución de Ayutla de 1855–, los principios ideológicos y metas partidistas de liberales (como José Ma. Luis Mora, Valentín Gómez Farías, Mariano Otero, entre otros) y conservadores (por ejemplo, Lucas Alamán, Luis G. Cuevas, Bernardo Couto...), evaluaron las experiencias de gobierno y los resultados de su participación política. Sus ideas fueron expuestas, y comentadas, en los diarios más importantes de la capital del país, tanto los de filiación liberal como los de tendencia conservadora (*El Monitor Republicano, El Siglo XIX, El Heraldito y El Republicano; El Universal, La Sociedad, La Cruz*).

Posteriormente, los bien conocidos acontecimientos ocurridos durante la segunda mitad del siglo XIX representaron la secuela lógica de las pretensiones y aspiraciones partidistas, lo que concluyó con el triunfo de la facción liberal en 1867. Resultado que quizás no basta para afirmar (como asegura la historiografía del periodo), que las bases institucionales del México moderno se deben exclusivamente a los resultados políticos de la acción liberal, ya que el México del siglo XIX se debatió (principalmente) entre esas dos fuerzas políticas que parecían muy divergentes, pero que, sin embargo, tenían muchas ideas en común. Ambas corrientes, la liberal y la conservadora tenían el objetivo compartido de forjar a la nación mexicana dentro de los fundamentos jurídicos mediante un orden constitucional.

2. EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

LA REFORMA EDUCATIVA

Durante el siglo XVIII, el mundo occidental experimentó importantes cambios, cuyos resultados transformaron gran parte del mundo socio-cultural existente, tanto en la sociedad española como en la Nueva España, mismos que se reflejaron en la política implementada por los borbones españoles hacia el establecimiento de una sociedad apoyada en principios seculares, como por los efectos sociales que sobre la América española tuvo la influencia de las ideas de la Ilustración, la cual, entre otras cosas, planteaba la separación del Estado frente a la Iglesia. Así, estas medidas de cambio fueron lentas y progresivas en la sociedad novohispana, cuyos efectos, no obstante, afectaron no solo al campo político, sino también al ámbito de la educación.

Por lo tanto, a partir de la política reformista e ilustrada que llevaron a cabo los borbones (Carlos III y Carlos IV) en sus colonias en América hacia la segunda mitad del siglo XVIII, sentaron las bases para el establecimiento de una política educativa liberal nacional desde principios del siglo XIX, mediante la cual se contribuiría a alcanzar la modernización político-económica deseada. De esta manera, la educación representaba el medio propicio para lograr el *progreso* que el país anhelaba; meta que se podría alcanzar, en principio, con la multiplicación y formación de nuevas instituciones que regulasen la actividad escolar en el país, en combinación con la implementación de reformas a los planes de estudio vigentes (Staples, 1985, pp. 101-144).

Aún después de la caída del Primer Imperio (con Agustín de Iturbide, 1823), la Compañía Lancasteriana obtuvo el apoyo del gobierno, tanto para establecerse en el antiguo Convento de Betlemitas (noviembre de 1823) como para promover la enseñanza primaria a niños (en lectura, escritura, aritmética y catecismo religioso y civil) y para la preparación de maestros de “primeras letras” (durante seis meses) sobre la base del sistema de enseñanza lancasteriano...

También fue importante que durante el transcurso de las primeras décadas del siglo XIX, se comenzó a dar los primeros intentos de reformas educativas, mismas que tropezaron con la falta de acuerdos generalizados entre la elite política acerca de los nuevos principios que regirían a la nueva sociedad mexicana (Vázquez, 1975, pp. 21-50). En tal proceso, en primera instancia, el Plan de Iguala (1821) tomó la normatividad educativa planteada por la Constitución española de 1812, que establecía el inicio de la enseñanza oficial dada a través de la creación de “escuelas de las primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer y escribir, a contar y el catecismo de la religión” (Dublán, cit. Meneses, 1998, p. 87). Acción que se vincularía al trabajo educativo planteado por la Compañía Lancasteriana (fundada el 14 de julio de 1822) (Moreno Valle, 1975), cuyo sistema fue implementado a través de la creación de las escuelas de enseñanza mutua (El Sol y La Filantropía) y su labor anunciada en *La Gaceta de México*. Actividad que estaría bajo el cuidado del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores, siendo la sección de Fomento la encargada de promover la “ilustración” y el progreso educativo del país.

Aún después de la caída del Primer Imperio (con Agustín de Iturbide, 1823), la Compañía Lancasteriana obtuvo el apoyo del gobierno, tanto para

establecerse en el antiguo Convento de Betlemitas (noviembre de 1823) como para promover la enseñanza primaria a niños (en lectura, escritura, aritmética y catecismo religioso y civil) y para la preparación de maestros de “primeras letras” (durante seis meses) sobre la base del sistema de enseñanza lancasteriano (por monitoreo), mismo que tendría que difundirse hacia otros lugares del país. Este método resultaba económico y efectivo para la instrucción básica, ya que Dorothy Tanck señala que un solo maestro podía enseñar a 200 y hasta a más niños, aproximadamente. En tal labor, el gobierno, en 1828, subsidió económicamente a dicha compañía con \$3 000 pesos anuales, cantidad para la que no se garantizó su pago completo en los años subsiguientes (Tanck de Estrada, 1984, p. 182). Por lo tanto, para ese entonces la Compañía Lancasteriana representaba un importante intento para establecer un sistema de escuelas gratuitas en México.

Por otra parte, también fue significativo el llamado Plan de la Constitución Política de la Nación de 1823, que contemplaba la realización de un proyecto educativo a nivel nacional, pues sentaba las bases de lo que posteriormente sería el programa educativo liberal, esto es, establecer el control del Estado en materia educativa. Sin embargo, dicho plan no alcanzó a determinar las provisiones oficiales (no fue discutido en el Congreso), pues no quedaba establecido en manos de quién quedaba la responsabilidad educativa, ya fuera en la de un instituto (de tendencia centralizadora) o bajo la autoridad del Congreso para elaborar planes de estudios y la elección de los miembros de dichos institutos (Tena Ramírez, 1978, p. 146).

También, en diciembre de 1823, mediante el Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública, se establecían las bases en las que se sustentaría la educación elemental en México. Propuesta que marcaba que la instrucción sería pública y gratuita, pretendiéndose con ello hacer *uniforme* la enseñanza y los métodos de instrucción empleados. Por consecuencia, la instrucción pública estaría a cargo de una Dirección Nacional que coordinaría las actividades de enseñanza en el país y que mantendría una vinculación con la planta de profesores (de ciencias naturales, matemáticas, física, medicina, así como de teología y jurisprudencia); se prescribía también la utilidad de establecer escuelas de primeras letras (para niños y niñas), como la creación y conservación de centros culturales de apoyo a la educación, es decir, bibliotecas y museos (AGN, Gobernación, cit. Meneses, 1998, pp. 93-94). Acción en la que el Estado ordenaría a los conventos religiosos, a los pueblos y haciendas, crear escuelas, colegios de mujeres, eligiéndose los preceptores de común acuerdo entre el Ayuntamiento y los conventos y curatos. Tarea en la que el gobierno fomentaría la educación *moderna*, la que contemplaba, por ende, la enseñanza de las obligaciones y derechos civiles de los ciudadanos.

Para nuestro objeto de estudio es importante considerar que en tal disposición gubernamental, el Ayuntamiento sería el principal organizador de la escuela primaria, tanto en la capital del país como en las escuelas municipales en provincia. Propuesta en la que, desde 1825, se sabía que era difícil alcanzar grandes adelantos en el ramo de instrucción pública, ya que para ello se requería incrementar los fondos municipales, el número de maestros y el crecimiento de colegios (Alamán, 1825, pp. 30-34).

De igual modo, no prosperó el Proyecto sobre el Plan de Instrucción Pública presentado al Congreso el 16 de octubre de 1826, que establecía entre sus prioridades para el funcionamiento de la instrucción primaria que esta estaría abierta “para todos” y en todos los saberes del conocimiento, es decir, en ciencias naturales y humanidades. Aspiraciones educativas que se dieron dentro de la política partidista que reinaba en el país desde fines de los años veinte, tanto durante la administración de Vicente Guerrero (y el poder de los yorkinos) (Costeloe, 1996, p. 186) como la de Anastasio Bustamante, en la que a través de uno de sus ministros, Lucas Alamán (de Relaciones Interiores y Exteriores), se pretendió atender las necesidades del ramo educativo, entre otros (Cuevas, 1992, pp. 512-513).

El 19 de octubre de 1833, mediante decreto, se ordenó suprimir la Real y Pontificia Universidad de México y se estableció la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y los Territorios de la Federación, que estaría compuesta por el vicepresidente de la República y seis directores.

Fue hasta 1833, bajo el gobierno de Antonio López de Santa Anna, cuando un grupo de políticos del ala radical del partido democrático liberal, dirigidos por el vicepresidente Valentín Gómez Farías en colaboración con José María Luis Mora, expusieron un conjunto de reformas políticas y eclesiástico-militares. En esta propuesta, Gómez Farías (vicepresidente), quien actuaba como primer mandatario por ausencia del presidente, el general Santa Anna, se dio a la tarea de reorganizar los programas de enseñanza a nivel nacional a través de un plan general que abarcaba desde la primaria hasta los colegios de estudios mayores.

El 19 de octubre de 1833, mediante decreto, se ordenó suprimir la Real y Pontificia Universidad de México y se estableció la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y los Territorios de la Federación, que estaría compuesta por el vicepresidente de la República y seis directores (elegidos por el gobierno). Esta dirección se encargaría de la organización y funcionamiento de los establecimientos públicos de enseñanza del país, de la

administración de los fondos públicos consignados para tal función, de la reglamentación necesaria para el desempeño de dicho ramo (administrador, centros de instrucción, fondos, textos escolares, entre otros), así como de las condiciones laborales de los profesores (nombramientos, reglas de trabajo, salarios...) (en Briseño, 1991, pp. 313-314). Este plan en general se apoyaba en el principio de la “libertad de enseñanza”, alternando a la vez la enseñanza pública con la educación privada y permitiendo una relativa libertad de trabajo de los maestros en sus respectivas escuelas (Tanck de Estrada, 1977, p. 243).

Por lo tanto, la labor desempeñada por la Dirección General de Instrucción Pública mantuvo su propósito (de acuerdo con el reglamento del 2 de junio de 1834) de responsabilizarse en la organización de la educación pública. Entre sus múltiples funciones se contemplaba la formación de establecimientos y el funcionamiento de escuelas públicas de enseñanza, el nombramiento de profesores y la designación de textos escolares, entre otros.

3. LOS TEXTOS ESCOLARES

Recordemos que fue con la Constitución Federal de 1857 cuando México avanzó en un largo y complejo camino hacia la secularización de la sociedad, en cuyo proyecto político-cultural la educación jugaba un papel esencial marcado por el esquema político establecido por los liberales. Así, la educación pública durante la etapa de la Reforma liberal (1858-1861), implementó cambios significativos, pues se estableció la “libertad de enseñanza” (artículo 3o. de la Constitución de 1857), sobre la que algunos políticos liberales, como Ignacio Ramírez y Guillermo Prieto, planteaban que permitiría infundir en los estudiantes medios de “ilustración, moralización y progreso”. Aunado a ello, en 1861, siendo ministro de Educación Ignacio Ramírez, se planteó la necesidad de avanzar en este campo, pero la Intervención francesa (dirigida por Napoleón III) no permitió la implementación de una instrucción pública obligatoria y gratuita, la cual quedó establecida hasta la República Restaurada con la ley del 2 de diciembre de 1867, en la que se secularizaba la enseñanza en las escuelas públicas.

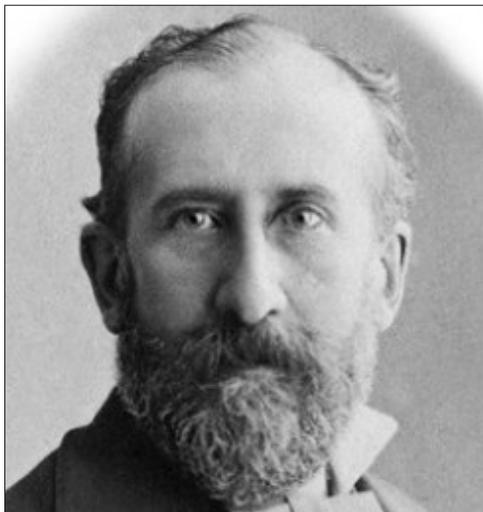
A partir de enero de 1875, se declaró vigente la instrucción obligatoria y gratuita en la mayor parte de los estados de la República Mexicana (Díaz Covarrubias, 1993, pp. ii-iii). Por esta razón se consideraba que los frutos alcanzados sobre la ejecución de la instrucción pública, pronto se verían reflejados en todas las clases sociales, lo que permitiría además la educación de nuevas generaciones en la población estudiantil. Planteamiento que fue

puesto en práctica durante el gobierno de Porfirio Díaz (1876-1910), en el que la política educativa se nutrió de nuevos elementos teórico-pedagógicos para hacer de la educación un medio de progreso y avance reflejado en diferentes ámbitos, desde la creación de la Escuela Preparatoria hasta la implementación de las escuelas técnicas. Camino en el que las medidas legislativas institucionales permitieron abrir nuevos espacios alternativos para la formación docente (Escuela Normal para Profesores), como la incorporación de escuelas que ofrecieron diferentes niveles de instrucción pública.

Los autores de textos escolares que se convirtieron en los más representativos durante la segunda mitad del siglo XIX para los recintos de instrucción primaria, fueron un colectivo de escritores, muchos de los cuales no tenían formación docente, sin embargo, sus libros representaron un apoyo importante para las escuelas municipales de la Ciudad de México.

Uno de estos escritores fue el veracruzano José Ma. Roa Bárcena (1827-1908), político, poeta y editor del diario *La Sociedad* durante el gobierno del Segundo Imperio de Maximiliano de Habsburgo. Roa Bárcena consideraba que dicho gobierno era la instancia idónea para establecer el orden jurídico y la paz social que el país requería. De su libro, *Catecismo elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX*, decía “[...] 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”. El libro fue publicado en 1862, y para 1888 alcanzó una sexta edición; el texto pretendía ilustrar a la “juventud” mexicana en el conocimiento de su historia nacional.

A pesar de ser un autor simpatizante de la causa política de los conservadores, en su texto se distingue una narrativa histórica moderada y mesurada al abordar la explicación de los hechos políticos más sobresalientes por los que atravesó México durante las primeras tres décadas de vida nacional. La estructura del libro se sustentó en el método catequístico,



José María Roa Bárcena

co, distinguiendo de manera pedagógica los principales periodos en los que se ha dividido tradicionalmente la historia nacional: antigua, virreinal e independiente (García, 2014, pp. 413-414). En el texto menciona a los autores en los que se apoyó para la realización del mismo: Francisco Javier Clavijero (para el periodo prehispánico), William H. Prescott, José María Luis Mora, Carlos María de Bustamante, Lorenzo de Zavala y Lucas Alamán (para la etapa republicana, principalmente), entre los más importantes (Roa Bárcena, 1986, p. 4).

Roa Bárcena es un escritor que, quizá por su tendencia política, ha recibido de la historiografía contemporánea reconocimiento por su importante trayectoria literaria (en cuento, prosa, poesía, entre otros), incluso llegó a ser miembro de la Academia Mexicana de la Lengua; pero también es reconocido por su labor como historiador gracias a su libro *Recuerdos de la invasión norteamericana 1846-1848: por un joven de entonces*, publicado en 1883, el cual ha sido una obra de consulta importante para el conocimiento y la comprensión de la lucha militar que se dio durante la guerra contra Estados Unidos (1847), ya que está basado en fuentes documentales de la época de primera mano. Por lo tanto, a pesar de ser Roa Bárcena un autor multifacético, en el campo educativo el *Compendio de Historia de México* fue un libro importante de consulta y de uso para las escuelas públicas y quizá hasta en las particulares.

Otros personajes cuyo pensamiento y percepción sobre el desenvolvimiento del México independiente y republicano quedó plasmado a través de sus obras literarias y en los libros escolares que escribieron en apoyo a la enseñanza de la historia para la escuela pública fueron: Manuel Payno, Guillermo Prieto y Justo Sierra, quienes destacaron en las esferas de gobierno como ministro de Hacienda (Payno), representante legislativo (Prieto) o ministro de Instrucción Pública (Justo Sierra). Todos ellos pertenecieron a una generación de liberales durante la segunda mitad del siglo XIX que estuvieron identificados con el proyecto político de nación capitalista, el cual se reflejó a través del cumplimiento de los preceptos liberales marcados en la Carta Magna de 1857, situación que dio pie a una contienda político-militar con el grupo conservador, la cual concluyó –durante el último tercio de siglo– con el triunfo de la facción liberal, con lo que se proyectó el esquema de formación política-educativa liberal durante el Porfiriato.

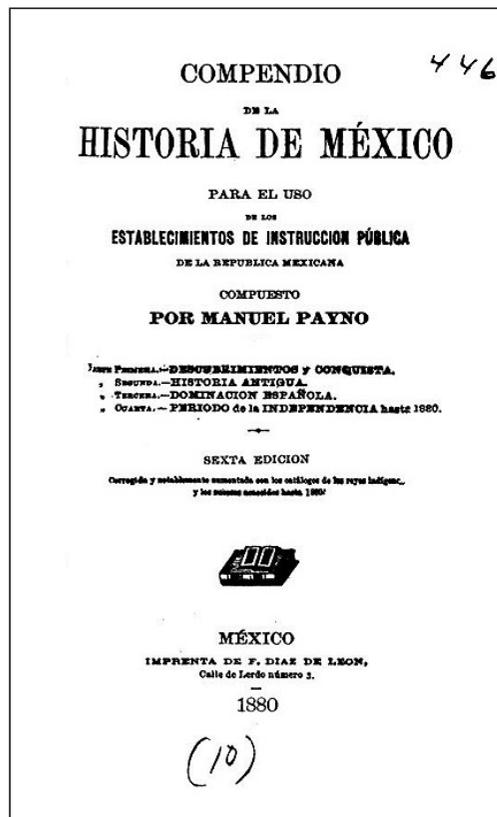
Cabe destacar la contribución de estos autores en la esfera educativa a través de su trabajo en los textos escolares para uso de las escuelas elementales. En el caso de Manuel Payno (1810-1894), autor del libro *Compendio de la Historia de México*, fue el libro oficial de consulta en los establecimientos de instrucción pública durante el régimen porfirista (Payno, 2002, p. 17). De igual manera, el texto de Guillermo Prieto (1818-1897), *Lecciones de Historia Patria* escrito para los alumnos del Colegio Militar, fue un libro que tuvo una gran influencia en la formación cívica en la comunidad estudiantil del Colegio Militar (Prieto, 1986).



Manuel Payno

Por su parte, el texto de Justo Sierra (1848-1912), *Historia Patria*, fue publicado en 1922 (SEP), el cual representó la visión más acabada del pensamiento liberal de la época porfirista.

Payno publicó por primera vez su *Compendio de la Historia de México* en 1870, la cual se divide en cuatro apartados: 1. El descubrimiento de América y la conquista española, 2. El Virreinato, 3. El México independiente y 4. La lucha liberal hasta el gobierno de Manuel González, durante el Porfiriato (Payno, 2002, p. 17). La temática se divide en lecciones de estudio, las que de manera interesante y bien estructurada plantean su percepción global de la historia, incorporan en las mismas acontecimientos importantes externos que influyeron en México y en la historia mundial. Destaca la situación económica y las crisis económicas recurrentes (y deuda externa), por las que pasó México, las que debilitaron y afectaron la conformación del Estado nacional, como también los cambios más importantes dados en los países de Europa y en Estados Unidos a lo largo del siglo XIX, países que buscaron mejorar la civilización occidental (los primeros) y alcanzar el progreso material de la época (ambos) (Payno, 2002, pp. 17-18).



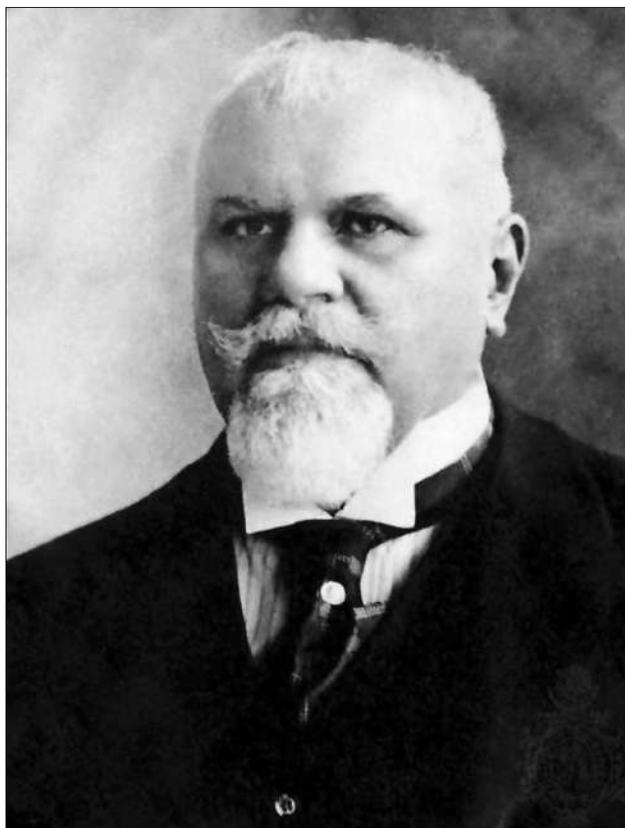
Fueron textos cuyo propósito estaba encaminado a fomentar en la población estudiantil el sentimiento nacionalista que el país requería después de haber pasado por muchas vicisitudes a partir de la independencia de España,

en 1821, así como también para apoyar al aprendizaje de la historia patria de México, cuyo estudio contribuiría, en opinión de los autores, a mejorar el progreso de la humanidad. De esta manera, los docentes partirían de una percepción histórica “objetiva”, en la que sus explicaciones en las diversas lecciones en las que estaba dividido el texto escolar, se avocaría a plantear hechos significativos (no pueriles), evitando caer en supuestos falsos, para hacer de la historia una disciplina seria y confiable (Prieto, 1986, p. v).

Su percepción histórica tenía que adecuarse al nivel de conocimiento que los escolares deberían adquirir, ya que Prieto consideraba que este tenía que ser conducido por los docentes a través de un razonamiento, “suministrado en pequeñas dosis”, para lograr depurar la verdad de los hechos, ya fuese en descifrar jeroglíficos o entendiendo el significado de la lingüística; todo ello para desentrañar los pasajes oscuros o poco comprensibles que tiene la historia (Prieto, 1986, p. vi). Sobre este planteamiento coincidían Payno y Sierra, quienes consideraban que había que dejar atrás el sistema catequístico de aprendizaje, pues en su lugar se tenía que conocer la lógica de los tiempos y las condiciones que pudieron determinar el surgimiento de un hecho histórico (Payno, 2002, pp. 355-356), se trataba en definitiva de adentrarse en una metodología moderna de aprendizaje.

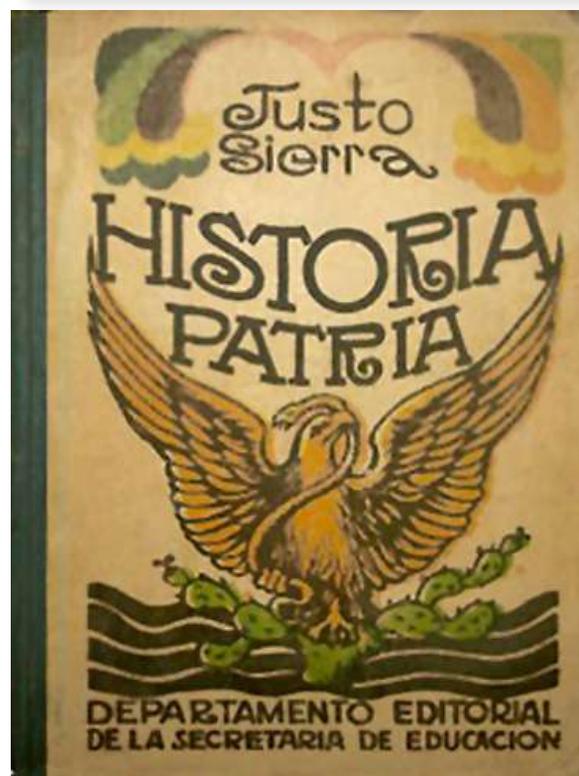
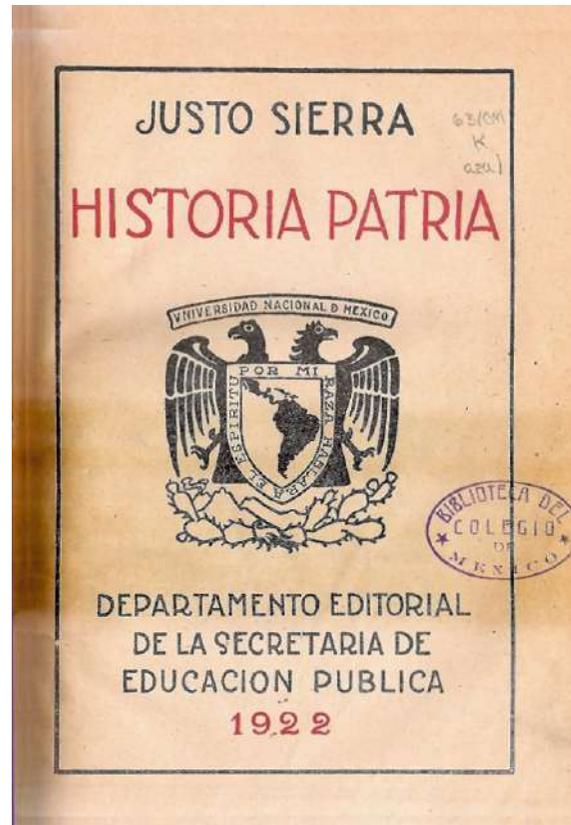
En otro sentido, de manera más enfática, Sierra advertía desde las primeras páginas del libro de texto a los maestros y alumnos que la escuela es un espacio en el que la educación muestra la oportunidad para que los niños se formen para cuando sean hombres, contribuyendo así al progreso de la sociedad; labor en la que colaborarían hombres “sabios” y condiciones materiales favorables para hacer de México un país que había logrado una transformación en su economía (con la industria, la introducción del ferrocarril, por ejemplo) (Sierra, 1922). De igual manera, los pensadores, literatos y artistas contribuirían para hacer de México un país civilizado, objetivo que haría de la educación la formación de hombres respetables, apoyados en una moral y en el cumplimiento del uso de libertad y justicia que toda persona de bien aspiraba a lograr (Sierra, 1922, pp. 7-8).

Por lo tanto, los libros de texto de los autores antes mencionados contribuyeron no solo a representar una práctica escolar, sino



Justo Sierra

que también inferen, a través de sus contenidos y lenguaje, la percepción de los mismos respecto a la razón de ser de la disciplina y la intencionalidad sobre la transmisión del conocimiento escolar en dicha materia; objetivo en el que está presente el bagaje cultural de dichos autores (Viñao, 2007, pp. 207-208).



REFLEXIÓN FINAL

La política educativa que se llevó a cabo a lo largo del siglo XIX, se caracterizó por la labor de un grupo de liberales de esta primera época (Valentín Gómez Farías, José Ma. Mora, Andrés Quintana Roo, Francisco García Salinas, entre otros), que se abocó a la tarea de hacer cambios dentro del esquema político federal imperante. La orientación de las principales reformas de 1833-1834 tendían al punto central de exclusión política y económica de la Iglesia, estableciendo, por ende, un conjunto de principios seculares, los cuales estarían presentes tiempo después en la Constitución de 1857. Varias de estas reformas políticas y educativas se habían iniciado durante el plan reformista de finales del siglo XVIII por los borbones, mismas que se perfilaron, desde entonces, a hacer del Estado el responsable de la organización de la educación pública. Si bien esta orientación ideológica era una labor comprensible de cambio planteado por la política modernizadora del mundo occidental desde el siglo XVIII, el progreso material y educativo eran puntos de interés común entre la elite política de México.

En dicho proceso de cambio, las reformas educativas establecidas desde la Independencia hasta finales del siglo XIX, lograron paulatinamente un mejoramiento en la política educativa y en los planes de estudio, labor que fue reconocida como un baluarte de triunfo de los liberales (planteado de manera reiterativa en el discurso político, en la prensa y en el Congreso), excluyendo la contribución de otras facciones políticas a dicho objetivo político-social. Dinámica en la que los libros escolares fueron un punto importante de apoyo para lograr tal propósito educativo.

En este trabajo presentamos una muestra de los autores de libros de Historia de México más representativos, que fueron utilizados y aprobados por la Comisión de Instrucción Pública para su uso en las escuelas públicas de la Ciudad de México a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Cada uno de ellos muestra diferentes interpretaciones de la historia nacional, cuya filiación política se deja entrever en la relación política que los escritores tuvieron con el gobierno en turno (liberal, conservador y porfirista). Sin embargo, los textos de Roa Bárcena, Payno, Prieto y Sierra, coinciden en su compromiso educativo para atender las mejoras necesarias que el país requería para atender esta exigencia escolar. Fueron libros en los que los autores, sin ser docentes de profesión, se enfrentaron al reto pedagógico de la escritura de la historia, para hacer de ella un conocimiento sencillo, comprensible y también agradable para su lectura en el salón de clase. Pasaron estos textos del manejo de un método catequístico a una explicación del acontecer histórico de manera comprensible para los alumnos, pretendiendo establecer, como plantea Roger Chartier, una comunicación de ideas

que diera testimonio del ser nacional a través del tiempo. Labor en la que el maestro jugaría un papel determinante, ya que su interlocución en clase haría de la lectura del texto una nueva interpretación del mismo.

Por lo tanto, el análisis de estos textos nos permite distinguir la conformación paulatina que se va haciendo sobre la profesionalización de la escritura histórica, ya que desde mediados del siglo XIX esta disciplina social estableció como forma de trabajo un método de estudio riguroso, como lo plantea Ranke, tanto en la recopilación y en la selección documental como en la manera en que se va reconstruyendo la explicación de los acontecimientos históricos. Esto muestra, además, el conocimiento e interés que dichos autores mostraron sobre las novedosas formas de entender el pasado.

Queda aún pendiente para otra ocasión la exposición de libros escolares de autores menos conocidos a los aquí comentados (maestros de primeras letras), quienes presentaron sus respectivos textos a la Comisión de Instrucción Pública para su uso en las escuelas municipales de la capital del país.

REFERENCIAS

- Alamán, L. (1825). *Memoria presentada a las dos Cámaras del Congreso General de la federación, por el Secretario de Estado y del despacho de Relaciones Exteriores e Interiores al abrirse las sesiones del año de 1825 sobre el estado de los negocios de su ramo*. México: Imprenta del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos en Palacio.
- Briseño, L., et. al. (1991). *Valentín Gómez Farías y su lucha por el federalismo 1821-1858*. México: Instituto Mora-Gobierno del Estado de Jalisco.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, España: Gedisa.
- Costeloe, M. P. (1996). *La primera república federal de México (1824-1835)*. México: FCE.
- Díaz Covarrubias, J. (1993). *La instrucción pública en México*. México: Miguel Ángel Porrúa [ed. facsimil de 1875].
- Cuevas, L. G. (1992). *El porvenir de México* (vol. II). México: Conaculta [ed. facsimil de 1851].
- Dublán, M. y Lozano, J. M. (1876). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República* (vol. I). México: Edición Oficial Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano, hijos.
- García Gutiérrez, B. (2014). Una transmisión de saberes. Los libros de texto de Historia y de Geografía de José María Roa Bárcena. En L. E. Galván

- y G. Galindo (coords.), *Historia de la educación en Veracruz* (pp. 403-427). México: Gobierno del Estado-Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911* (t. I). México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- Moreno Valle, L. (1975). *Catálogo de la Colección Lafragua 1821-1853*. México: Instituto de Investigaciones Bibliográficas/UNAM.
- Payno, M. (2002). *Compendio de Historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República mexicana, compuesto por Manuel Payno*. México: Conaculta [ed. facsimilar de la 6a ed. de 1886].
- Prieto, G. (1986). *Lecciones de Historia patria escritas para los alumnos del Colegio Militar* por el profesor Guillermo Prieto. México: INBA-INEHRM [ed. facsimil de 1886].
- Roa Bárcena, J. M. (1986). *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*. México: INBA-SEP-INEHRM [ed. facsimil de 1862].
- Staples, A. (1985). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Vázquez, et al., *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 101-144). México: Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México.
- Sierra, J. (1922). *Historia Patria*. México: SEP.
- Tena Ramírez, F. (1978). *Leyes fundamentales de México 1808-1978*. México: Porrúa.
- Tanck de Estrada, D. (1984). *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México*. México: Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México.
- Vázquez, J. Z. (coord.) (1992). *Interpretaciones del siglo XVIII mexicano. El impacto de las reformas borbónicas*. México: Nueva Imagen.
- Viñao Frago, A. (2007). Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *Memoria, conocimiento y utopía* (3), 93-120.
- Zavala, L. de (1985). *Ensayo histórico de las revoluciones de México desde 1808 hasta 1830*. México: Instituto Cultural Helénico-FCE [ed. facsimil de 1845].

UNA MIRADA HISTÓRICA A LAS EDITORIALES DE LIBROS ESCOLARES EN MÉXICO: 1876-1911

◀ IRMA LETICIA MORENO GUTIÉRREZ*
iletymoreno@hotmail.com

Resumen

El tema que aquí se aborda es un breve acercamiento histórico a los editores de textos escolares en nuestro país a finales del siglo XIX y principios del XX. La investigación se sitúa dentro de la historiografía de la historia del libro escolar desde la perspectiva de una historia cultura.

Centro el análisis en dos aspectos, la producción y la distribución de los materiales escolares, dos preguntas guían el trabajo: ¿quiénes producían los libros de escolares? y ¿cómo los distribuían? En el breve espacio de este documento solo se mencionan a algunos de los librerías/editores de la Ciudad de México, a la casa Bouret y Herrero hermanos como dos ejemplos de empresas editoriales escolares. También se habla sucintamente de tres editoriales norteamericanas que tuvieron en nuestro país un mercado amplio para sus libros escolares: Spanish American Educational, Appleton y Compañía y Silver Burdett.

Palabras clave: libros escolares, editoriales escolares, producción editorial, distribución de los libros.

The subject that is approached here is a brief historical approach to the publishers of school textbooks in our country at the end of the 19th century and the beginning of the 20th. The research is situated within the historiography of the history of the school book from the perspective of a cultural history.

I focus the analysis on two aspects, the production and distribution of school materials, two questions guide the work: who produced the school books? and

* Profesora jubilada del ISCEEM. Socia de la Somehide.

how did they distribute them? In the brief space of this document, only some of the booksellers/publishers in Mexico City, the Bouret and Herrero Hermanos house are mentioned as two examples of school publishing companies. It also briefly talks about three North American publishing houses that had a wide market for their school books in our country: Spanish American Educational, Appleton y Compañía and Silver Burdett.

INTRODUCCIÓN

La historia de las editoriales escolares es una de las líneas de estudio que se inscribe dentro de una historia más amplia, la de los libros escolares; sus contenidos, finalidad educativa, autores, materialidad, circulación, usos, métodos de enseñanza, entre otros.

Un lugar poco trabajado en este tenor es el que corresponde a las empresas editoriales. En la década de los ochenta aparecieron los cuatro tomos de *L'Histoire de l'édition française*, publicada por Jean-Yves Mollier, Frédéric Barbier y Pascal Fouché (Chopin, 2000, p. 115), investigaciones que marcaron el rumbo a otras investigaciones.

La producción editorial y distribución de los libros escolares como objeto de investigación histórico-educativa, es un tema poco atendido. El presente artículo pretende contribuir a este campo. La finalidad de este escrito es hacer un acercamiento a algunas de esas empresas editoriales que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX se abocaron prioritariamente a editar y distribuir los libros escolares en nuestro país.

Centro el análisis en dos aspectos: la producción y la distribución de los materiales escolares, para ello planteo dos preguntas que me permiten acotar: ¿quiénes producían los libros escolares? y ¿quién y cómo los distribuían? Estas interrogantes hacen referencia a los impresores y a los librereros que en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX se dedicaron al negocio de los libros escolares en la Ciudad de México.

La información que sirve de base para este análisis fue localizada en los propios libros escolares, en revistas educativas que en sus páginas promocionaban obras escolares y compendios bibliográficos (Ziga, 1986, 1988), también los catálogos de las propias empresas editoriales me ayudan en esta aventura.

El contenido de este artículo comprende los siguientes apartados: el primero, un acercamiento teórico-metodológico que pretende ubicar al lector en la perspectiva de la historia del libro escolar y la necesidad de estudiar los procesos de edición y distribución de estos materiales; el segundo, editores y librereros, aborda los primeros empresarios de las letras en nuestro país,

unos pocos son los que se tratan; en el tercero, hago referencia a dos casas editoriales: Bouret y Herrero Hermanos; en el cuarto, describo brevemente algunos datos sobre tres empresas editoras de Estados Unidos, cuyo mayor mercado de libros educativos fueron los países de habla hispana: Appleton, Silver Burett y Spanish American; cierro este artículo poniendo sobre la mesa de discusión, en el quinto apartado, algunas ideas finales sobre la necesidad de ahondar en la investigación sobre las editoriales escolares.

ACERCAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

La perspectiva teórica que fundamenta este trabajo es la historia de la cultura escrita (Chartier, 1993; Darton, 1999) y, de manera particular, la historia de los libros escolares (Chopin, 2000, 2008; Escolano, 2000).

Los libros escolares son espacios de conocimiento, de prácticas de lectura, de socialización de valores, de soportes de las verdades que han de ser aprendidas, de ideologías, de prácticas sociales; pero también son mercancías que buscan consumidores, que atienden a demandas de lectura de un sector social, la escuela, las políticas educativas.

Los libros escolares como mercancías culturales son producto de un proceso complejo que se vincula con la producción intelectual del texto y su soporte material. El libro/mercancía entra en el circuito de la distribución y venta bajo los principios de la oferta y la demanda (Chopin, 2000).

En este documento, considero al proceso de producción y distribución de los libros no solo como un trabajo de especialistas y una actividad creativa, sino también como un proceso cultural e histórico multideterminado y en constante cambio. Los adelantos técnicos en la impresión, la cultura de la edición, los materiales empleados, los diseños, la presentación comercial de los libros para hacer de ellos una mercancía atractiva; las relaciones que se establecían entre los profesionales del libro: autor, editor, librero, lector; hicieron que evolucionara el mundo de los libros.

Acercarse a las tradiciones editoriales, a las empresas productoras de libros, en general, y escolares, en particular, es un entramado complejo, son muchos los hilos, no es tarea fácil; sin embargo, desde la historia de los libros, se nos abre una posibilidad de explorar este campo de estudio.

En la perspectiva de Roger Chartier (1993), a partir de la historia de los libros, seguir la materialidad de los impresos es una posibilidad de abordar estas historias; sin embargo, como lo señala Robert Darnton:

... si se quiere evitar que la historia del libro sea fragmentada en especializaciones esotéricas separadas las unas de las otras por técnicas específicas y

una incorporación mutua, es indispensable tener una visión de conjunto del libro en tanto medio de comunicación (Darnton, 1999, p. 6).

La producción de los libros camina paralela a la incorporación de nuevos lectores y nuevas comunidades de lectura. El siglo XIX se caracterizó por abrir los espacios y prácticas de la lectura a nuevas formas impresas, nuevos lectores: mujeres y niños, principalmente. Este proceso fue lento y elitista, circunscrito al medio urbano; no debemos pasar por alto que el crecimiento de las escuelas como comunidades de lectura fue también un hecho propicio para la producción de libros escolares.

Uno de los ejes de análisis que sigo para el estudio de los libros, es el proceso de producción: impresores, editores, libreros, tipógrafos, mercaderes, autores de algunos libros, a partir de identificar a las empresas y empresarios de las letras.

Escuela y libros escolares van de la mano, como dice Escolano, los libros son: “espacios de memoria que revelan códigos empíricos de la vida de las instituciones y las claves de identidad del oficio de enseñante” (Escolano, 2000, p. 16).

Si bien tienen su propia historia como materiales culturales, los libros escolares caminan de forma paralela a la historia de los procesos educativos, a la vida de las escuelas y sus prácticas de enseñanza. El libro escolar nace y se debe a la escuela, a los maestros, a los alumnos y a la acción formadora de ellos.

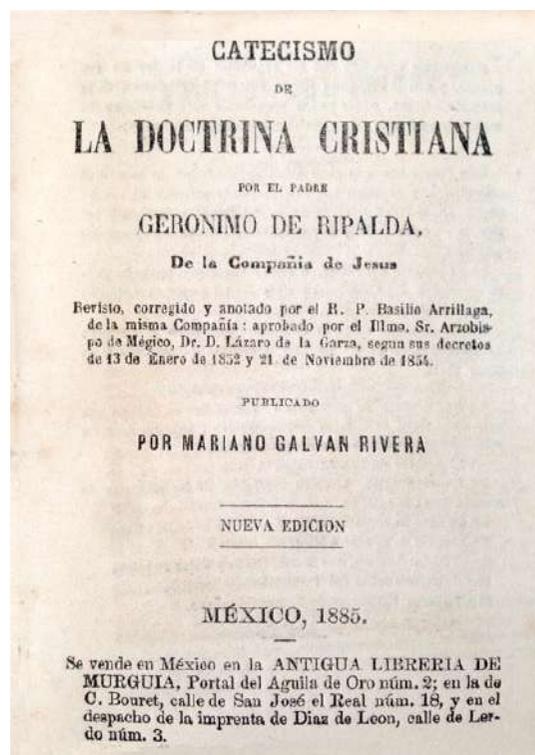
LIBREROS/EDITORES EN EL SIGLO XIX EN MÉXICO

Una pista que me permitió seguir la huella de los empresarios de libros escolares fue la propia bibliografía escolar de la época; en los datos editoriales de los libros o en la difusión que los empresarios y los autores hacían sobre sus materiales impresos, con la finalidad de promover su venta. Encontré datos que fui tejiendo para acercarme a esta red editorial: imprenta, tipografía, lugar de edición, casa editorial, ubicación del negocio, propietario de la empresa, taller o imprenta, los cuales me guiaron a los empresarios de los libros escolares.

Uno de los ejes de análisis que sigo para el estudio de los libros, es el proceso de producción: impresores, editores, libreros, tipógrafos, mercaderes, autores de algunos libros, a partir de identificar a las empresas y empresarios

de las letras. En los pies de imprenta de los libros escolares revisados encontré algunas empresas que describiré brevemente.

La *Librería de Munguía*, cuyo fundador, don Manuel Munguía, desde 1846 se dedicó al comercio de los libros, estaba situada en la calle de 16 de septiembre en el centro de la Ciudad de México. Fue una de las librerías más destacadas en la capital, muchos textos pasaron por sus talleres; en sus vitrinas se podía encontrar uno de los libros escolares más utilizados en las escuelas: *El silabario de San Miguel*.



Esta librería anunciaba entre sus mercancías escolares el libro *El niño lector* como: “un método moderno con el cual se enseña a leer y escribir a los niños en el menor tiempo posible” (Hernández, s/f, p. 336).

De gran prestigio entre los amantes de las letras en el siglo XIX, fue la librería de Juan Buxo, un español que desde 1853 fundó en la capital de la República la *Librería madrileña*, la cual posteriormente cambió su nombre a *Librería española*. El giro comercial

que caracterizó este negocio fue la venta de libros religiosos, entre los cuales se encontraban textos de lectura para niños utilizados principalmente en los colegios católicos de la Ciudad de México. También editó los libros de: *Geografía del Distrito Federal* (1899) y *Nociones de Geografía para segundo año de la instrucción obligatoria* (1899), de Valentín Zamora. Al maestro Julio Hernández, esta empresa le editó su texto denominado *Nociones de instrucción cívica y moral* (1897).

Irineo Paz fue librero y editor; en sus talleres se elaboraron textos dedicados a los niños, tal fue el caso de *El catecismo geográfico*, escrito por Julio Zárate; y *Las perlas del corazón*, un libro para mujeres escrito por la baronesa Wilson, en el cual, seguramente, las lectoras mexicanas encontraron textos edificantes y morales.

Manuel Cambes era dueño de una “librería y papelería” en la Ciudad de México; fue un empresario dedicado, principalmente, al comercio de materiales escolares y de enseñanza: mapas, cartas geográficas, cronologías históricas, tinta, papel, pizarras y también libros escolares. En este lugar se podía comprar el libro *Elementos de geografía de la República mexicana con datos*

importantes de todas las Américas (1891), cuyo autor firmaba como M. C., tal vez el mismo Manual Cambes, dueño de la librería, fue el autor de este texto. Su librería estaba como muchas otras en el centro de la Ciudad de México.

Mención necesaria merece don Ignacio Cumplido en este mundo de los empresarios de las letras mexicanas, él fue un destacado impresor y tipógrafo, de sus talleres salió un diario que recuerda la vida del México de ese tiempo, *El Siglo XIX*. Ignacio Cumplido también fue el artífice de materiales de lectura para niños, en sus talleres se editó *El amigo de los niños*, un libro de lectura utilizado en las escuelas elementales.

Rafael Rafael junto con Andrade y Escalante, fueron editores de libros infantiles y escolares, en su negocio ubicado en la calle de Cadena 13, en el centro de la Ciudad de México, se podía comprar *El domingo de los niños*, una colección de artículos recreativos para la juventud (1851).

La familia Rebolledo, de Coatepec, Veracruz, tuvo una presencia importante en el mundo de los impresores, a don Antonio Matías de Rebolledo debemos la circulación de algunas de las principales obras pedagógicas de intelectuales europeos. Este empresario fundó una colección denominada *Educación e instrucción*. Además creó la Biblioteca didáctica y la Biblioteca de la familia, en la cual Rebolledo publicó una de las obras de Enrique Pestalozzi: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1889), para lo cual utilizó la traducción del español José Tadeo Sepúlveda (Moreno, 2005, p. 54). En esta misma colección se publicó también: *Educación de la infancia. Dividida en tres partes, la moral, la virtud y la buena crianza*, obra traducida libremente por el editor del original de Blanchar (1882).

Como señaló el maestro Carlos A. Carrillo, Rebolledo fue: “honrado e ilustrado industrial de ideas elevadas y nobles sentimientos [...] propietario de una imprenta [...] amante impulsor de la instrucción popular, a la que consagró no sólo sus energías sino su fortuna” (Carrillo, 1964, p. 28).

DOS EMPRESAS UNA TRADICIÓN: BOURET Y HERRERO HERMANOS

Estas dos empresas editoras de libros escolares, sin ser las únicas, fueron importantes en nuestro país a final del siglo XIX y principios del XX. La librería de Bouret se estableció en México desde 1846,

La familia Bouret, familia de libreros procedentes de Francia se estableció en México a principios del siglo XIX [...] de la primera etapa de su vida que se ha marcado de forma tentativa entre 1819 y 1850, no se tienen elementos para asegurar que fundó librería alguna (Zahar, 2000, p. 89);

sin embargo, a partir de 1852, tenemos testimonios de su existencia. Antonio García Cubas, en su obra *Libro de mis recuerdos* (1986), habla de esta librería; además, en el pie de imprenta del libro de Jesús Hermosa, *Manual de geografía y estadística de la República mexicana* (1857), se menciona como lugar de impresión la librería de Ch. Bouret en la calle de 5 de mayo en la Ciudad de México. Victoriano Salado Álvarez, en sus *Memorias* (1946), menciona que:

... había un chico muy inteligente, Raúl Mille, muy simpático y trabajador [...] que leía libros a pesar de ser librero. Era agente de la vieja librería de Bouret; antes de Rosa, después de Rosa y Bouret y al último de la viuda de Bouret, todas beneméritas de las letras mexicanas (Salado Álvarez, 1946, p. 308).

En sus primeros años de existencia, se denominó Librería de Rosa o Librería de Rosa y Bouret y estaba ubicada en el portal de los Agustinos. Luego pasó a ser la Librería de la Vda. de Ch. Bouret y cambió su domicilio a la calle de 5 de mayo. Estuvo vinculada a la casa matriz establecida en París, como lo señala el siguiente relato de Azorín:

... la casa en que acabamos de entrar es vieja como todas las de la calle de Visconti; tiene un ancho zaguán destartado; en el fondo se ve un patio; en la entrada hay cajones de tablas sueltas [...] nos encontramos en el núcleo de la Casa de Rosa y Bouret, en la sala viejísima en que hay unos libros puestos en tableros y un mostrador. Están dos dependientes formando unos paquetes de volúmenes. No es el aire de estos días el que respiramos en la Casa de Rosa y Bouret sino el de mediados del siglo XIX (Azorín citado por Zahar Vergara, 2000, p. 128).

A finales de los años veinte, Bouret se unió a la empresa El Libro Francés Unido y creó un nuevo negocio que trabajó el mismo giro comercial, denominándose Sociedad de Edición y Librería Franco Americana S. A. cuyas siglas son SELFA.

Para la década de los cuarenta, la empresa SELFA se desintegró y gran parte de su acervo bibliográfico pasó a una nueva empresa,

El acervo de la empresa SELFA fue liquidado por Jacinto Lasa Sarriegui (Vasco), de esta liquidación se formaron dos editoriales, la desaparecida ediciones Aguilar, manejada por el señor Román, y la editorial Patria [...] dirigida actualmente por Isabel Lasa, hija de don Jacinto (Zahar Vergara, 2000, p. 93).

La familia Bouret tenía en París una imprenta propia donde publicaba libros en castellano, y encontró en los países de habla hispana un mercado

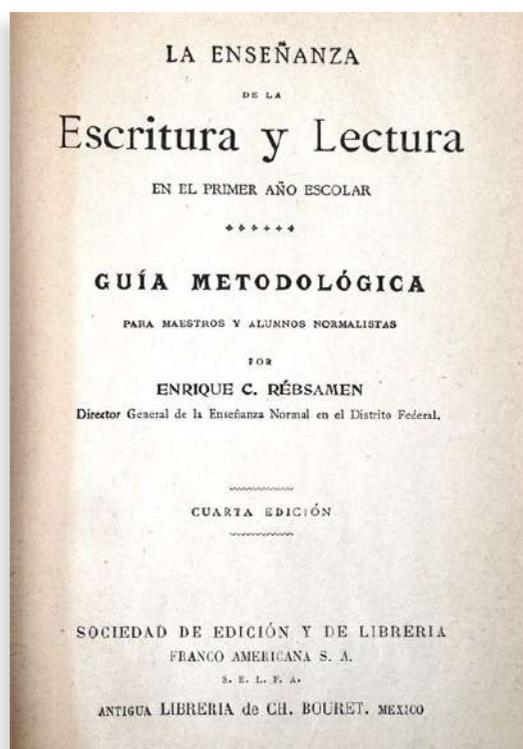
prometedor, algunos intelectuales españoles y americanos hacían las traducciones; por ejemplo, el texto de lectura para niños *Frascuero*, fue traducido y adaptado para los niños mexicanos por Genaro García y Ezequiel A. Chávez. El *Compendio de teoría pedagógica*, del pedagogo francés Compayré, fue traducido por el argentino Facundo Sarmiento (1918) y fue una lectura obligatoria en los cursos de Pedagogía de las escuelas normales del país y de América.

En el siglo XIX, la Librería de Bouret fue una de las principales empresas difusoras y comercializadoras de libros escolares, mencionaré solo algunos: *Mantilla Libro 1 de lectura*, de Luis Mantilla (1892), y los demás textos de lectura de este mismo autor; *Química para niños*, cuyo escritor fue Luis León (1909); *Manual de economía doméstica*, (1895) de Borghini Louis, declarado texto en las escuelas de América (Ziga y Curiel, 1988); *La mujer y el hogar* (1901), de Dolores Correa Zapata, obra “adaptada como texto de economía doméstica en la escuela Normal para profesoras y como libro de lectura en las escuelas primarias [...] Premiada en la exposición de París de 1900 y de Búfalo en 1901” (Ziga y Curiel, 1988, p. 128).

El libro de *Moral e instrucción cívica* (1921) fue traducido y adaptado del francés por Gregorio Torres Quintero; *Mi primer libro de geografía* (1921), de Gildardo Avilés, maestro normalista egresado de Jalapa; y *Geografía intuitiva* (1908), cuyo autor fue Juan José Barroso.

Bouret hacía referencia a las bondades de los textos como una forma de promover sus textos frente a los lectores; por ejemplo: con respecto al libro de lectura de Luis Mantilla, *Libro 1 de lectura*, dice:

... los métodos modernos de enseñanza presentan a la vez que inmensas ventajas, algunos graves inconvenientes. El más importante es producir en los niños la miopía, que se debe a la luz defectuosa de las escuelas, al uso de libros impresos en letras demasiado pequeñas y en papel un tanto obscuro [...] Queriendo evitar por nuestra parte este peligro, hemos impreso el Mantilla en caracteres claros, nítidos y en papel un tanto amarillento, que es el más apropiado a la buena visión (*Mantilla 1*, 1892).



Bouret publicó en su colección *Biblioteca Pedagógica* de 1906 las siguientes obras:

- *Pestalozzi y la educación popular moderna*, por Pinloche.
- *Guía del profesor*, contiene todas las reglas necesarias para la enseñanza moderna, por Mariano Canseco.
- *Curso de pedagogía teórico y práctico*, por Compayré, traducido de la décima tercera edición con autorización del autor.
- *Psicología teórica y práctica aplicada a la educación*, por Compayré.
- *Curso de moral*, por Compayré, traducción de la undécima edición por Fuentes Betancourt, profesor de moral (*La Enseñanza Normal, II*, 5, abril de 1906).

Además de los libros para maestros y para niños, Bouret promocionó su *Catálogo ilustrado de materiales de enseñanza y útiles para la enseñanza*, en donde difundía de manera gráfica: mapas geográficos, cartas históricas, esquemas del cuerpo humano, historia gráfica de la naturaleza, cuadros murales de historia patria, cuadros cronológicos, sistema métrico decimal, lecciones de cosas, entre otros materiales y útiles escolares acordes con las nuevas perspectivas pedagógicas de la enseñanza intuitiva.

En el siglo XX, SELFA, después Editorial Patria, publicó una serie para maestros denominada *Cuadernos de Técnica Pedagógica*, el número uno de esta serie fue *Grupos de regularización (técnicas de enseñanza de lectura-escritura)*, de la maestra Rosaura Lechuga (1961), también publicó algunos de los libros escolares que fueron dictaminados para uso de las escuelas oficiales, tal fue el caso de: *Iris. Libro cuarto* (1942), escrito por el maestro Atenógenes Pérez y Soto.

Herrero Hermanos, una librería ubicada en la calle de 5 de mayo en la Ciudad de México, debe su creación a los libreros españoles Leoncio y Guillermo Herrero; en 1889 se menciona la casa editorial de Herrero y Benavides ubicada en San José del Real número 8, en el centro de la Ciudad de México, seguramente, se trata de la misma empresa en sus primeros tiempos.

Para 1904, la empresa se promueve como Herrero Hermanos, estos datos los encontramos en una carta que don Enrique S. Solórzano, representante comercial de esta casa, envió al gobierno de Estado de México. En esta misiva el señor Solórzano dice lo siguiente:

... No pretendemos que nuestras obras, por recomendación sean textos en sus escuelas, deseamos, sí, que usted ordene a la Junta de Instrucción su examen, y que el resultado de este estudio se nos comunique, pues si el resultado

de esa autorizada Junta fuese favorable; nos alienta para proseguir nuestra empresa editorial [...] (AHEM, 1904, Educación).

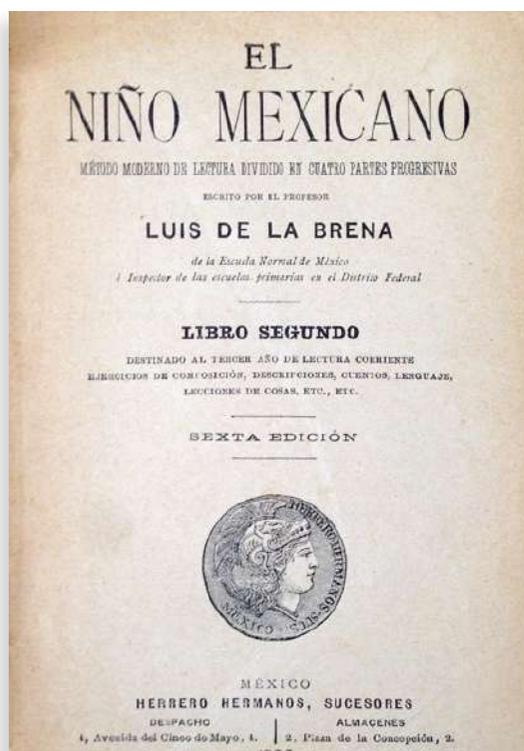
Por el señor Solórzano también sabemos que en enero de 1920 sus nuevos dueños eran: “Gabriel Fernández (antiguo socio) regresa a Barcelona, Leoncio Herrero es el gerente, los nuevos socios son: Andrés de Sebastián, Hilario Hernández y Escolástico Matute” (AHEM, 1920, Educación).

Herrero Hermanos buscó diferentes medios para promocionar sus productos escolares, uno de ellos fue anunciarse en las páginas de la revista *La Enseñanza Normal*, en donde además de los libros escolares difundió otros materiales y útiles educativos. Por ejemplo:

Compendio métrico para la enseñanza objetiva. Del Sistema Métrico Decimal de Pesas y Medidas [...] museo escolar para lecciones de cosas. Dispuesto en Cuadros Murales que miden 59 x 49 centímetros [...] precio de los veinte cuadros pegados en cartón con ribetes y provistos en su parte superior de dos ojillos para colgar... \$28.00 [...] Pídase el catálogo especial de obras de Enseñanza y Materiales escolares que enviamos gratis al que lo solicite (*La Enseñanza Normal*, abril 1906).

La mayoría de los textos escolares editados y vendidos por Herrero Hermanos fueron escritos por maestros mexicanos, entre ellos tenemos: *Lecciones de cosas*, de Manuel F. Villaseñor; *Libro primero de lectura*, escrito por Luis de la Brena; *Moral práctica*, cuyo autor es Lucio Tapia; *El niño ciudadano, el niño fuerte*, del maestro Celso Pineda; *La Patria mexicana*, de Gregorio Torres Quintero; *República mexicana, Compendio de Geografía universal*, de Daniel Delgadillo; entre muchos otros.

Encontramos aún en la segunda mitad del siglo xx un comercio activo de libros de texto de esta editorial, entre ellos podemos mencionar los libros de civismo de Benito Solís Luna, editados entre 1948 y 1957; *Nuestra amiga naturaleza* (1960), de Natalio Monroy Padilla; *Geografía física y humana* (1952), de Jorge Vivó. Las ediciones de Herrero traspasaron los tiempos y siguen presentes.



Bouret y Herrero, dos familias de librerías editoriales extranjeras que llegaron a nuestro país e hicieron de la industria editorial de textos educativos y escolares su principal producción, si bien fueron las principales empresas productoras de los libros escolares que se usaron y leyeron en las escuelas mexicanas no fueron las únicas.

En este campo de la producción y venta de textos educativos, también hubo empresas editoriales extranjeras que desde su país de origen promovieron sus materiales escolares y encontraron no solo en México sino en los países de habla hispana un campo propicio para su venta; entre estas empresas se encuentra: Silver Burdett y Cía., Appleton y Cía. y Spanish American Educational, principalmente.

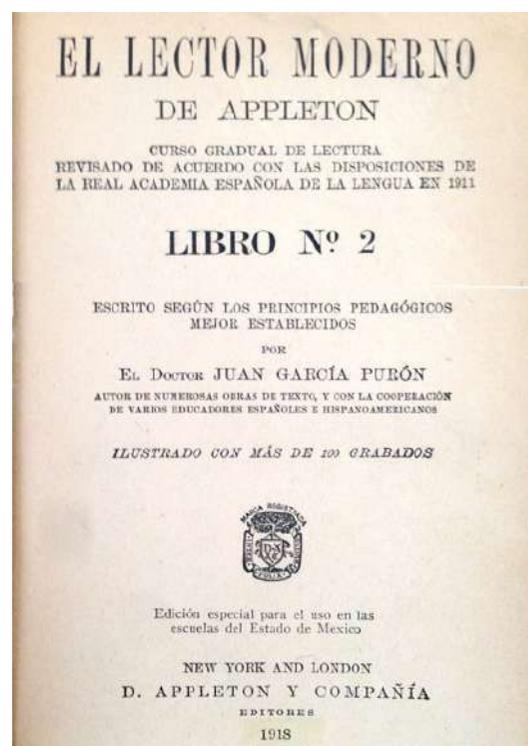
OTRAS EMPRESAS PRODUCTORAS DE LIBROS DE TEXTO

Spanish American Educational Co. Librerías-editoriales se localizaba en San Luis Misuri, Estados Unidos, con domicilio en 200-212 Pine Street, y cuyo representante legal para los países de América y autor de algunos libros fue José M. Trigo. Entre los textos editados y adaptados para los niños de Latinoamérica tenemos: *Nociones de Geografía política universal* (1897), *Geografía física universal*, así como la serie de libros de lectura *El niño ilustrado*, todos ellos de la autoría y adaptación de José M. Trigo.

Una de las políticas de venta de esta empresa fue hacer llegar de manera directa los catálogos de sus publicaciones, visitar a las instituciones

gubernamentales y escuelas para mostrar sus ejemplares. En el caso del Estado de México, la editorial publicó sus textos bajo la leyenda “Serie de la Educación Moderna, para las escuelas oficiales del Estado de México” (AHM, 1896, Educación).

Appleton y Compañía, ubicada en Nueva York, fue una empresa que no solo atendió la demanda de los pequeños lectores, sino también la de los maestros; para los países de América Latina editó en la serie *Biblioteca del Maestro* obras de J. Baldwin, N. A. Calkins, Sheldon, entre otras.



Appleton también ofreció al gobierno del Estado de México hacer una edición especial de sus libros *Serie de lectura: El lector moderno*, escrito por el doctor Juan García Purón, con la leyenda: “Edición especial para el uso de las escuelas del Estado de México”, de esa manera garantizó su comercio en esta entidad.

Silver Burdett se anunciaba como: “gran empresa editorial [...] Libros de texto de todas clases en varios idiomas. Literatura y música modernas. La más progresiva y adelantada en sus sistemas y que publica siempre la última palabra en libros de instrucción general”. Esta leyenda aparecía en la contraportada de sus libros, donde también estaban los datos del lugar de edición: “85 Fifth Anenue, New York, U. S. A.”.

Fue una gran empresa, tenía oficinas en varias ciudades de la Unión Americana: Boston, Chicago, Filadelfia, San Francisco, Atlanta, Dallas, así como en otros países de américa; en México, Zeferino Domínguez fue su representante legal.

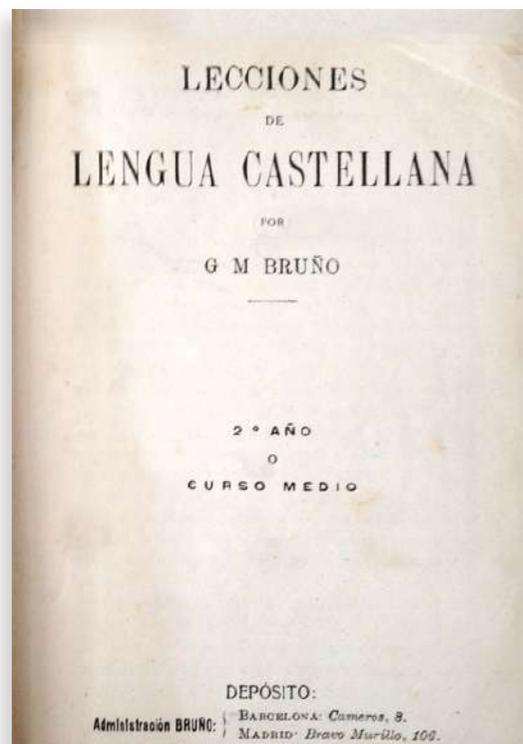
Domínguez envió al gobernador del Estado de México una carta ofreciendo la serie de libros de lectura que Fernández Junco adaptó para los países de habla hispana, en la que le dice que:

... la serie de libros de lectura, están adoptados en las escuelas públicas de las principales ciudades de los Estados Unidos, y por las autoridades de las escuelas públicas de: Cuba, Puerto Rico [...] se distinguen por su calidad, originalidad, variedad y mérito pedagógico (AHM, 1902, Educación).

Las tres empresas mencionadas se dedicaron exclusivamente a la producción y venta de libros educativos para niños y para maestros, usaron como medios de comercialización la promoción a los gobiernos locales que eran los encargados de comprar y enviar a las escuelas los materiales de enseñanza.

IDEAS FINALES

Este breve recorrido histórico por las editoriales escolares de la Ciudad de México entre las últimas décadas del siglo XIX y las



primeras del xx, es apenas un atisbo de la riqueza que falta por estudiar en este campo, si bien la historiografía sobre los libros escolares en los últimos años ha merecido una atención especial por algunos grupos de investigadores educativos, el tema de las empresas editoriales aún tiene un largo camino que recorrer.

Este artículo abona de manera aislada a visibilizar el problema, sin embargo, se requiere de un proyecto de investigación más amplio y de más largo aliento, que convoque a profesionales de diversas áreas de las ciencias sociales y que se indague en nuevas fuentes

Como lo señala Chopin (2000), el tema de las editoriales escolares está en ciernes, si bien hay trabajos como los de la Universidad París X-Nanterre y la Universidad de Versailles Saint Quentin en Yvelines, aún falta camino que recorrer. En nuestro país el panorama no es mejor, algunos trabajos aislados, como este artículo, solo abren la discusión.

El asunto de los productores y vendedores de libros escolares para niños y para maestros es un tema que está en los catálogos de las editoriales, en la industria editorial, en los libros escolares, en los compendios bibliográficos, algunas de las fuentes que esperan ser consultadas por los historiadores de la educación.

Algunas de las líneas pendientes que identifiqué en este campo de estudio, además de profundizar en cada una de las empresas editoriales mencionadas, son: las publicaciones para las escuelas católicas impresas bajo el sello editorial de M. Bruño y los libros escolares FDT.

De igual manera, habría que revisar el papel que los propios gobiernos locales y el nacional tuvieron como editores de libros escolares, a través del Ministerio de Fomento, o las imprentas regionales; la edición de los materiales educativos producidos por la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Editora Popular en la década de los treinta o las publicaciones del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, entre otros.

Si bien la historia de las editoriales y los editores de textos escolares es una historia que tiene sus propios ritmos, camina y caminó paralela a la historia de la vida escolar, de los libros de los maestros y en general de la educación.

REFERENCIAS

- AHEM. Educación, Dirección de Educación Pública, 1897-1920.
- Carrillo, C. (1964). *Artículos pedagógicos*. México: SEP-Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Madrid, España: Alianza Universidad.

- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En J. R. Berrio (coord.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 107-235). Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse evidence historique. *Histoire de l'Education* (117), 7-56.
- Darnton, R. (1999). Entrada libre. ¿Qué es la historia del libro? *Historias* (44), 1-10, septiembre-diciembre. México: INAH.
- García Cubas, A. (1986). *El libro de mis recuerdos*. México: Porrúa.
- García Purón, J. (1918). *El lector moderno, libro No. 2*. NuevaYork, Estados Unidos: Appleton y Compañía.
- Hermosa, J. (1857). *Manual de geografía y estadística de la república mexicana*. Edición facsimilar. México: Instituto Luis Mora.
- Hernández, J. (s/f). *Guía práctica del educador mexicano*. México: Antigua Imprenta de Murguía.
- Louis, S. (1897). *Libro segundo de lectura* (tr. M. Fernández Junco). Nueva York, Estados Unidos: Silver Burdett.
- Lucio, G. (1935), *Simiente, libro cuarto para escuelas rurales*. México: SEP-Comisión Editora Popular.
- Moreno, L. (2005). *Una historia del pensamiento pedagógico en México 1870-1910*. Tesis de doctorado. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Pérez y Soto, A. (1942). *Iris para 4º año*. México: Patria.
- La Enseñanza Normal*, II (5) (abril 1906).
- Salado Álvarez, V. (1946). *Memorias I Tiempo viejo*. México: EDIAPSA.
- Trigo, J. (1897). *Nociones de geografía política universal*, San Louis Misuri, Estados Unidos: Spanish American Educational.
- Zahar Vergara, J. (2000). *Historia de las librerías de la ciudad de México. Evocación y presencia*. México: Plaza y Valdés.
- Ziga, F. (1986). Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970. IV. Libros de geografía de México, América y universal. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas* (pp. 11-76). México: UNAM.
- Ziga, F. y Curiel, G. (1988). Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970. VI libros de civismo, derecho constitucional, economía y moral (pp. 113-162). *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*. México: UNAM.

LAS COLECCIONES DE ESCRITURA COMO FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

◀ LUZ AMELIA ARMAS BRIZ*
luzameliaa@yahoo.com

Resumen

Las colecciones de escritura son fuentes importantes para la historia de la educación pues permiten conocer lo que niños y niñas realmente hacían dentro de las aulas. Los ejercicios nos muestran que los trazos, la limpieza, el orden, la paciencia y la creatividad que exigía cada una de las planas, eran tan importantes como el contenido. Los ejercicios caligráficos fueron un instrumento pedagógico para los maestros, pues sirvieron no únicamente para que los niños logaran escribir con una bella letra, sino para que aprendieran cuestiones relacionadas con otras disciplinas.

Palabras clave: Historia, Querétaro, educación, escritura, caligrafía.

The writing collections are important sources for the history of education because they allow us to know what boys and girls really did in the classroom. The exercises show us that the lines, cleanliness, order, patience and creativity required by each of the plans were as important as the content. The calligraphic exercises were a pedagogical instrument for the teachers, as they served not only for the children to be able to write with beautiful handwriting, but also for them to learn questions related to other disciplines.

* Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Este trabajo se inscribe dentro de la historia social y aporta elementos novedosos a la historia de la educación, al analizar las prácticas educativas a través de las colecciones de escritura elaboradas por alumnos de escuelas públicas rurales y urbanas de Querétaro en el siglo XIX.

La historia de la educación basada en leyes, planes, programas, instrucciones oficiales y manuales, arroja información únicamente sobre las políticas educativas dictadas por los gobernantes y deja en la obscuridad el trabajo real, cotidiano, de maestros y alumnos dentro del salón de clase.

En México se han realizado trabajos de investigación y análisis de libros de texto, pero los cuadernos escolares han sido poco explorados.¹ Su análisis nos permite conocer el quehacer escolar dentro del aula, lo que realmente realizaban los estudiantes, independientemente de los diferentes planes y programas educativos, que frecuentemente quedaban en letra muerta.

Anne Marie Chartier (2004), quien ha estudiado los saberes escolares, reconoce que a través de los cuadernos de trabajo se puede ubicar la pedagogía y el método utilizado por los maestros para enseñar a leer y escribir basándose en los ejercicios realizados dentro del aula.

Las colecciones de escritura que aquí presento sirvieron a los preceptores como instrumento pedagógico. El contenido de los trabajos realizados era tan importante como los trazos, la limpieza y el orden de cada página. Los niños debían desarrollar ciertas habilidades para lograr una plana perfecta: sin una sola mancha de tinta y con letras y palabras perfectamente alineadas. Así mismo, nos dan un asomo a la ideología de la época y de las opiniones de maestros y maestras en ciertas materias, dado que muchos de los ejercicios eran dictados por ellos, o bien, escogidos de alguno de los libros en su poder.

Los ejercicios caligráficos sirvieron no únicamente para que los niños lograsen trazar una bella letra, sino para que aprendieran cuestiones relacionadas con otras disciplinas. Fueron un medio para memorizar lecciones de historia, gramática, geografía, religión y moral cuando las condiciones materiales de las escuelas distaban mucho de ser las óptimas para cumplir con los cánones educativos. Dan constancia también de que los alumnos tenían la capacidad de redactar cartas y componer versos, así como del incumplimiento de la laicidad en las escuelas públicas.

Este acervo consta de alrededor de 50 colecciones y está resguardado en el Archivo Histórico del Estado de Querétaro (AHEQ). El conjunto data de

¹ La doctora Luz Elena Galván y la doctora Oresta López fueron de las primeras investigadoras en analizar los contenidos de libros de texto utilizados en las escuelas mexicanas del siglo XIX y principios del XX y han invitado a otros investigadores a hacerlo. En Francia y España, los cuadernos escolares son una importante fuente de estudio. En España están siendo trabajados con el fin de arrojar luz sobre las políticas educativas del régimen franquista.

los años 1874 a 1884, mostrando el interés de gobernadores y prefectos de distrito de las épocas de la República Restaurada y el Porfiriato por el ramo educativo y los mecanismos de los que se valieron los profesores para llevar a cabo su práctica docente.

Hacia el año de 1868, a un año de haber sepultado al Segundo Imperio Mexicano, los gobernantes queretanos comenzaron a expedir leyes, reglamentos y planes que avalaron el proyecto educativo del liberalismo triunfante. Meneses Morales (1983, p. 192) afirma que la educación recibió del presidente Benito Juárez “un espaldarazo definitivo, augurio de continuo progreso en los años por venir”.

El primer paso de los gobernantes queretanos fue la publicación de un Plan General de Estudios para todo el estado. La gratuidad de la enseñanza, la obligatoriedad de la misma y el laicismo, quedaron instituidos en dicho plan. Su artículo sexto declaró que todas las escuelas que fueran abiertas por el Estado serían gratuitas. “En todas las ciudades, villas, pueblos y comunidades del Estado se fundará por los menos una escuela para niños y otra para niñas, ambas gratuitas...”. A los hacendados, clase pudiente del estado, se les quiso obligar, en primera instancia, a que colaboraran con la tarea de educar al pueblo sosteniendo una escuela dentro de sus fincas, imponiéndoles una multa de \$50.00 por cada mes que pasara sin que se abriera la escuela.

El artículo 13º del mismo plan, prohibió la enseñanza religiosa tanto en los planteles de educación primaria como en el Colegio Civil, establecimiento público que ofrecía educación secundaria y profesional a los varones. El catecismo de la religión católica desapareció del currículo de materias, apareciendo en su lugar el estudio de los Deberes morales y sociales del hombre (AHEQ, 1868).

Para vigilar que los nuevos cánones educativos se cumplieran, se formó la Junta Directiva de Instrucción Pública, que desarrolló grandes esfuerzos por ir abriendo escuelas en todas las poblaciones del estado siguiendo los principios de laicidad, obligatoriedad y gratuidad.

Sin embargo, la realidad atentó contra la reforma educativa. La entidad estaba sumida en la pobreza y la población se resistía a los cambios. ¿Cuáles fueron entonces las prácticas escolares en las escuelas públicas primarias?

Algunos maestros abandonaban las aulas por no recibir a tiempo sus salarios y los que continuaban ejerciendo el magisterio no estaban bien preparados, pues desconocían el método lancasteriano, método de enseñanza obligatorio en las escuelas públicas primarias desde 1844, cuando el gobernador Julián Juvera lo introdujo al estado. A pesar de los bajos salarios que recibían los maestros, las malas condiciones de las escuelas y el atraso en sus pagos, se les exigía rendir cuenta de lo que ocurría dentro de los

establecimientos, bajo amenaza de que si no lo hacían perderían su empleo. Profesores y profesoras debían mandar al secretario de Educación Pública padrones de matrícula y asistencia de sus alumnos, así como reportes de las calificaciones alcanzadas por los estudiantes en cada una de las materias impartidas. También debían preparar a los alumnos para los exámenes finales que se llevaban a cabo en ceremonias que eran verdaderos actos públicos, donde se daban cita las máximas autoridades de la cabecera de Distrito, los sinodales escogidos por el secretario de Instrucción, los padres de familia y todos los miembros de la comunidad que desearan asistir.

Junto con los reportes de fin de año, los mentores mandaban al secretario de Gobierno las colecciones de escritura de los que seguramente fueron sus alumnos más destacados, para que “por ellas se forme usted juicio de sus adelantos”. El principal objetivo de la escuela elemental fue que los educandos salieran dominando, por lo menos, la lectura y la escritura.

Al revisar el contenido de las colecciones de escritura podemos dar cuenta de lo que los alumnos hacían realmente dentro del aula, independientemente de lo que dictaran los planes y programas educativos. Todos los ejercicios realizados tenían como objetivo que los alumnos logaran una hermosa escritura, pero también que reforzaran los conocimientos de otras disciplinas.

Si bien los planes de estudio señalaban que las materias a estudiarse dentro de las escuelas primarias eran: lectura, escritura, aritmética, cosmografía, geografía, historia y moral, la falta de libros de texto, sobre todo en las escuelas rurales, dificultaba la enseñanza de algunas asignaturas, como bien denunciaban los maestros en sus reportes. No fue sino hasta la década de 1890 que empezaron a llegar a Querétaro, con cierta regularidad, remesas de libros de texto, mapas, globos y otros implementos, de la Imprenta y Librería Aguilar e Hijos, ubicada en la calle de Santo Domingo de la Ciudad de México. Los libros remitidos eran los mismos que se destinaban para las escuelas de la capital de la República y el gobierno estatal los repartía, primero a las escuelas de la capital y luego a las escuelas de los distritos foráneos.²

Fue común que en las escuelas rurales no existieran suficientes libros de texto, considerados en esa época una herramienta pedagógica indispensable para facilitar el aprendizaje. Tampoco llegaron a sus manos las revistas editadas en la capital del país que difundían los trabajos tanto de pedagogos extranjeros como nacionales. *La Enseñanza Objetiva*, dirigida por Miguel Quesada y editada en la capital del país, llegaba regularmente a los colegios

² Se remitían regularmente ejemplares de Rafaelita, Juanito, Lecciones de Cosas, Historia Patria, de Guillermo Prieto, y cuadros de geografía, física, geometría, ábacos y mapas de México, de García Cubas.

particulares de provincia. En Querétaro la recibía el colegio San Luis Gonzaga dirigido por Andrés Balvanera (Moreno, 2004, p. 80).

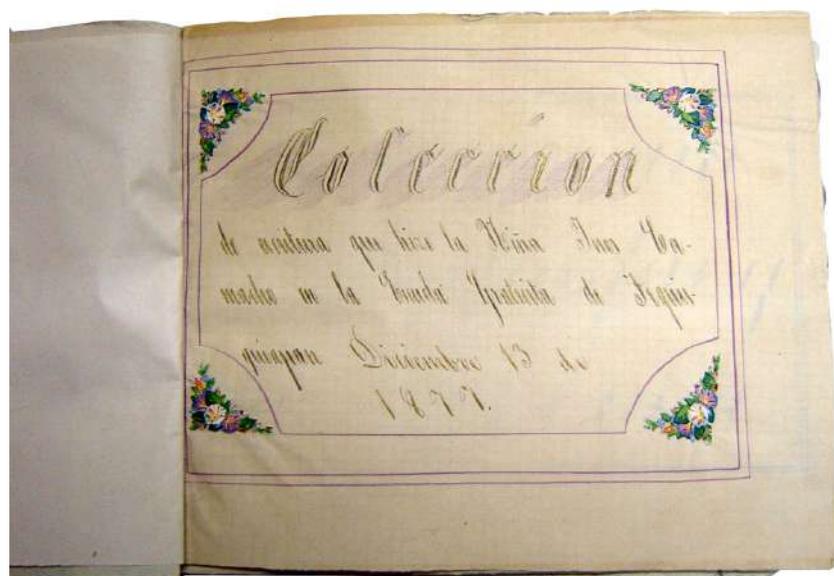
A pesar de todas las carencias que padecía el ramo educativo, en profesores, método, libros, muebles e higiene escolar, algunos niños salían dominando, por lo menos, la lectura y la escritura.

En una época en que un solo maestro atendía hasta 50 o más estudiantes en el mismo salón de clase, se hacía indispensable dictar las lecciones o poner a los estudiantes a copiar del pizarrón frases y refranes de autores clásicos. Los maestros aprovecharon los trabajos de caligrafía para subsanar la falta de libros de texto de otras materias curriculares. Cabe señalar que la mitad de las colecciones estudiadas pertenecen a niñas, a pesar de que la proporción de su asistencia a las escuelas con relación a los niños era de la mitad, lo que significa que las niñas tenían mejor aprovechamiento que los niños. Se encontraron también colecciones pertenecientes a la Escuela de Adultos de la Cárcel de la Ciudad. A los presos más aplicados el gobierno llegaba a condonarles meses de prisión, alentando la rehabilitación social a través de la educación.

A falta de libros, se procuró que no faltaran en las escuelas, hasta en las más pobres, papel, tinta, plumas, pizarrines y tizas, material todo que proporcionaba el gobierno. Al final del año, el profesor o profesora escogía los mejores trabajos que formarían la colección.

Hay que señalar que los maestros a los que hacemos referencia fueron maestros empíricos, toda vez que la Escuela Normal para Profesores de Ambos Sexos apareció en Querétaro hasta el año de 1886. Cuando se les preguntaba a estos maestros qué método utilizaban para la enseñanza, ellos decían que el lancasteriano, pero al cuestionarles en qué consistía dicho método pocos sabían describirlo (Armas Briz, 2004).

Las colecciones de escritura fueron engargoladas con hilos, o bien, unidas con pegamento. En cada una de las hojas el estudiante trazaba márgenes y las líneas o renglones sobre los que había de escribir. La primera página, que servía de portada, fue adornada con bellos trazos realizados tanto en tinta negra como de colores y dibujos que normalmente consistían en guías de plantas y flores, o bien, de figuras geométricas. En esta portada escribían con letras grandes el nombre y ubicación de su escuela, su nombre y la fecha de elaboración. Entre las niñas hubo quienes lograron dar a su escritura un efecto tridimensional, a base de líneas puntadas atrás de cada letra. Además pegaban en las esquinas de los márgenes aplicaciones de pequeñas flores de tela. Ellas tenían acceso a estos elementos porque, a diferencia de los niños, cursaban la materia de costura y bordado. Si el alumno no era bueno para dibujar, siempre quedaba la opción de adornar su portada con figuras hechas de papel plateado y dorado.





Una colección de escritura bien elaborada era objeto de reconocimiento tanto para el maestro como para el alumno, que se podía hacer acreedor a una mención honorífica. El niño Emiliano Muñoz, de la Escuela de Niños de Santiago, dejó registrado, en la última página de su cuadernillo, que la excelencia de los trabajos ahí presentados le valió recibir mención honorífica en el ramo de escritura al presentar el examen final del curso correspondiente al año de 1875 (AHEQ, 1878). Su colección destaca entre las demás porque es la más extensa, con 16 páginas de ejercicios, cuando la mayoría tiene entre cinco y 10 planas y porque la portada no fue hecha por la mano del alumno, sino en la imprenta de Frías y Fernández Hermanos. Esto fue posible porque la escuela a la que asistió Emiliano estaba ubicada en la capital del estado y probablemente fuera el mismo maestro quien mandó imprimir la portada para mejor lucimiento del trabajo.



No todos los alumnos ni los maestros trabajaban al mismo ritmo. Existen colecciones formadas por apenas tres o cuatro ejercicios y se dio el caso en que el maestro presentó colecciones de escritura colectivas, como el de la Escuela Nacional de Niños de Tolimán, en las que incluyó los trabajos de cinco o seis alumnos.



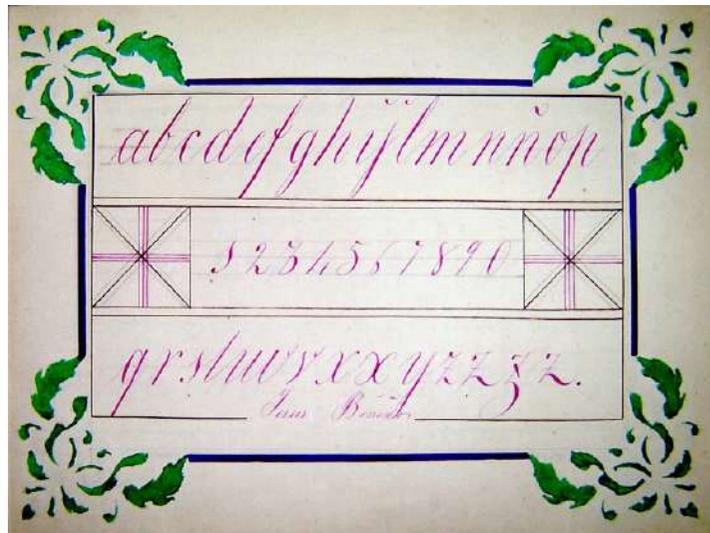
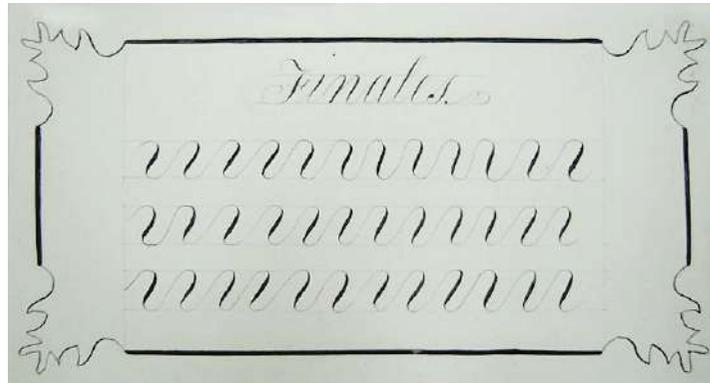
Escribir correctamente, tener una bella, elegante y clara letra cursiva al salir de la escuela, podía significar encontrar un buen empleo. Aquellos que no lograban mejorar su letra a pesar de los ejercicios de caligrafía, preferían no escribir, pues una mala letra era motivo de vergüenza. Se les enseñaba a los niños que la escritura era considerada un arte y por ello había que dedicarle tiempo y paciencia. Aunque ya existían durante el porfiriato las máquinas de escribir, su uso todavía no se había generalizado y en casi todos los negocios y oficinas las cartas y los documentos eran manuscritos. Los trabajos mecanografiados fueron considerados como deshumanizados y hubo cierta repulsión hacia la mecanización, como siempre ocurría a lo largo y ancho del mundo, cuando se inventaba una nueva máquina. Se consideraba a la escritura como un arte, eco fiel del alma, como un espejo que reflejaba las ideas y, por lo tanto, la personalidad del individuo.

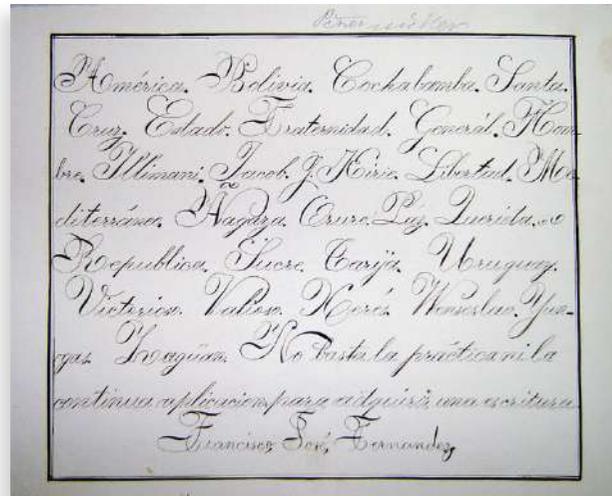


Para poder aprender a escribir con letra cursiva era indispensable realizar múltiples planas de ejercicios de caligrafía. Las cartillas de escritura o colecciones de escritura incluían planas con este tipo de ejercicios, que el alumno hacía con paciencia y dedicación siguiendo las instrucciones de su maestro, mismas que aparecen escritas en algunas planas de las colecciones:

Sentado el niño para escribir, debe tener el cuerpo en una posición natural y algo separado de la mesa sobre la que escribe. El correcto doblar de los dedos de la mano derecha y la colocación de la pluma entre ellos [...]. No se logrará soltura si no corre el brazo o, por lo menos, es indispensable que los dos dedos pequeños sigan continuamente el movimiento de los tres que sujetan la pluma (AHEQ, 1879).

Las primeras planas de las cartillas están dedicadas a trazos caligráficos cuyo objetivo era dar soltura a brazo, mano y dedos al desplazarse sobre el papel. Una vez dominado este ejercicio, se procedía a la escritura del alfabeto, primero en letras minúsculas y luego en mayúsculas, como se ve en la secuencia de las colecciones de escritura. Era común intercalar líneas con los números del cero al nueve entre las letras del abecedario. Después podemos encontrar planas con listas de palabras completas, primero los sustantivos comunes y en seguida los nombres propios, ya fueran de países o de personas.





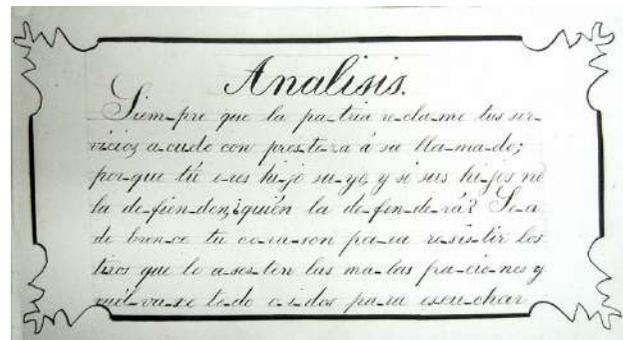
Aproximadamente 70% de los ejercicios dedicados a perfeccionar la escritura sirvieron al maestro para cubrir o reforzar los conocimientos de otras materias. Los maestros confiaban en que al escribir las definiciones de verbo, adverbio y adjetivo, el alumno podría memorizarlos más fácilmente. La memorización fue, durante todo el siglo XIX, el método básico dentro de las escuelas, pues sería hasta fines del siglo XIX y principios del XX que se comenzó a instalar paulatinamente el llamado método objetivo, por medio del cual los educandos aprendían a través del conocimiento sensorial de los objetos, además de la memorización. El profesor Andrés Balvanera, fundador de la Escuela Normal de Querétaro en 1886 y más tarde, como inspector de Instrucción Pública, se encargó de profesionalizar a los maestros rurales enseñándoles cómo aplicar las pedagogías en boga de Pestalozzi y Froebel, invitándolos a formar academias de profesores.

El estudio de la geografía está presente en las colecciones. Aparecen planas en las que se describe qué es un lago, una laguna o la ubicación de México en el Continente Americano.

Entre las planas de la cartilla de Agustina Guerrero, de la Escuela para Niñas de Tolimanejo, aparece un texto en el que se advierte la importancia del estudio de la Historia, pues dice:

El hombre que posee la historia es hombre de todos los países, al paso que el que la ignora es como un estúpido bárbaro, que solo conoce los objetos que lo rodean y lo que tiene delante de los ojos.

Despertar en la conciencia de los pequeños el sentimiento nacionalista que exigía la época, también fue uno de los objetivos que se quiso alcanzar a través de los ejercicios de escritura. Abundan las planas con frases y sentencias alusivas al amor y defensa de la patria. Estos combinan a veces tres ejercicios: el caligráfico, la memorización de una sentencia cívica y la separación de palabras en sílabas.



En la selección de los temas para los ejercicios de escritura, se puede detectar las inclinaciones de maestros y maestras. A pesar de que en la Constitución estatal se decía que en materia de laicismo se sujetaba a la de 1857, en varias de las colecciones de escritura predominan los ejercicios que hablan sobre valores de la religión católica, ya haciendo alusión a los mandamientos de la ley de Dios, ya definiendo las virtudes teologales o relatando pasajes de la vida de algunos santos.



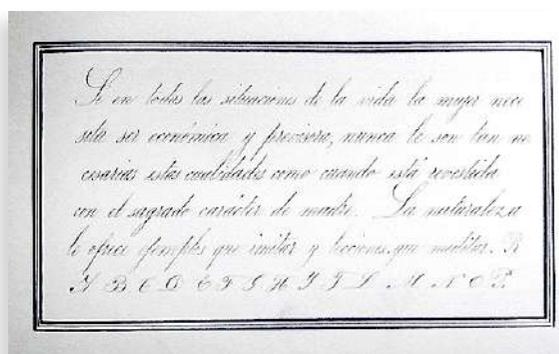
Las planas de escritura también fueron un medio por el cual se dejaba claro a niños y niñas el papel que debían jugar en la sociedad como buenos padres y madres de familia; los primeros dentro de la esfera de la política

y de los negocios, las segundas dentro del ámbito doméstico y privado. El ideal del hombre era el padre proveedor que salía a trabajar, mientras la mujer debía dedicarse al cuidado de la casa y de los niños. Las cartillas incluían ejercicios alusivos al carácter y virtudes consideradas entonces como propios de cada género. Varias colecciones de escritura de los alumnos de la escuela de Tolimán contienen planas en donde se hace referencia a la pureza como valor femenino y a la sabiduría como valor masculino con la frase: “María es la más pura de las mujeres. Salomón el más sabio de los reyes” (Armas, 2004).

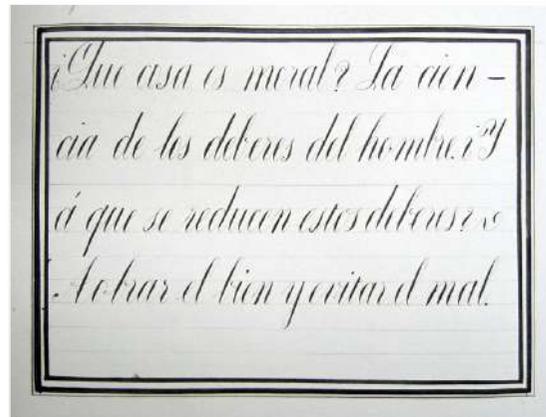


En los trabajos realizados por la niña Justina Flores, de la misma escuela, podemos leer ejercicios donde se mencionan los valores considerados femeninos. A la maternidad se le confiere un carácter sagrado. Contiene también un ejercicio en el que se relaciona a la mujer con Eva, como compañera de destierro de Adán:

La mujer no es, como algunos han supuesto, un ser degradado, un espíritu tentador para el hombre y la causa continua, viva, latente de todas sus caídas; pero tampoco es el ángel impecable y puro que otros han creído ver en ella, ni siquiera la flor fragante y bella que ha de perfumar su peregrinación. Nosotros vemos a la mujer respecto al hombre su compañera de destierro, porque verdadero destierro es nuestra existencia (AHEQ, 1884).



Otros profesores dictaron a sus discípulos máximas y sentencias moralizantes de autores latinos antiguos. Abundan máximas sobre el valor de la vida, el amor y respeto a los padres, la amistad, la felicidad, el trabajo. A todos los niños había que inculcarles las buenas costumbres y los deberes del hombre para consigo mismo y con la sociedad. Esto se llevó a cabo con la asignatura de Moral, la cual fue considerada durante todo el siglo XIX y parte del XX como una ciencia.



Por último, hay que decir que entre las planas de la colección de escritura colectiva que preparó el profesor de la escuela de Tolimán, con motivo de la visita que realizaría a ese poblado el gobernador Gayón, se encuentran dos cartas dirigidas al mandatario, donde los alumnos Florentino Aguilar, Jesús Briseño y Romualdo de Santiago, en prosa los dos primeros y el último en verso, alaban los esfuerzos del gobernante por llevar la educación a todos los rincones del estado y le ofrecen la colección como muestra de agradecimiento. Jesús Briseño fue más allá y en el último párrafo de su misiva exhorta al gobernador a que se destinen más fondos para cubrir las necesidades básicas de útiles escolares, sin los cuales “el encargado de nuestra educación se ve privado de llevar a cabo el fin que se propone”. No era común que la máxima autoridad estatal visitara las escuelas foráneas, por lo que el acontecimiento debía ser aprovechado no solo para el lucimiento

de profesores y alumnos, sino también para hacerle saber las carencias que sufría la escuela.

El acercamiento a los trabajos que niños y niñas realizaron dentro de las aulas permite a los investigadores conocer, estudiar y analizar cuáles fueron las prácticas educativas en los salones del Querétaro porfiriano. Como vimos a lo largo del trabajo, el acervo brinda muchas posibilidades de investigación. Una veta sería la historia de la educación de la mujer y la cuestión de género. También se puede ampliar el conocimiento sobre la enseñanza de las diferentes disciplinas que abordan.

Normalmente, el destino de los cuadernos de trabajo escolares es la destrucción, dado que al finalizar cada ciclo escolar tanto los padres de familia como las autoridades escolares los tiran a la basura. Quizás este acervo se escapó de ser destruido debido a la belleza con que fueron diseñadas cada una de las planas.

Se han realizado pocos esfuerzos por formar archivos que resguarden estas importantes fuentes para el estudio y análisis de las prácticas escolares en el pasado y en el presente. Veremos con entusiasmo el surgimiento de nuevas investigaciones que amplíen el conocimiento, por lo que esperamos que pronto surjan nuevas investigaciones en el tema.

REFERENCIAS

- AHEQ. Colección de escritura de Justina Flores. 1884.
- AHEQ. Colección de escritura de Tomás Nieves. 1879.
- AHEQ. Plan General de Estudios que debe regir en el Estado de Querétaro de Arteaga. 1868.
- AHEQ. Colección de escritura de Emiliano Muñoz (1878).
- AHEQ. Colecciones de escritura. Fondo Ejecutivo. Sección tercera.
- Armas Briz, L. A. (2003). *Niñas y señoritas en las aulas del Querétaro porfiriano*. México: Gobierno del Estado de Querétaro.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Meneses Morales, E. (1983). *Tendencias educativas oficialistas en México. 1821-1911*. México: Porrúa.
- Moreno Gutiérrez, I. L. (2004). *Una historia del pensamiento pedagógico en México (1870-1910)*. Tesis de doctorado en Historia de Educación. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Suárez Muñoz, M. y Jiménez, J. R. (2000). *Constitución y sociedad en la formación del estado de Querétaro, 1825-1929*. México: FCE-Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro.

LOS MAESTROS NORMALISTAS AUTORES DE LIBROS DE TEXTO DURANTE EL PORFIRIATO, 1876-1911

◀ ROSALÍA MENÍNDEZ MARTÍNEZ*
rmenindez@upn.mx

Resumen

La política educativa del Porfiriato dio énfasis a la formación del magisterio al requerir maestros conocedores de las nuevas corrientes pedagógicas, así como de los nuevos métodos y didácticas, a fin de promover una enseñanza moderna. Bajo esta idea el Estado impulsó la profesionalización de los maestros desde el liderazgo gubernamental, la idea era sustituir paulatinamente a los maestros empíricos por profesionales. Los nuevos aprendizajes serían adquiridos en las recién creadas escuelas normales, algunos ejemplos: la Escuela Normal de Xalapa, de Orizaba y de la Ciudad de México.

Este artículo tiene por objetivo presentar a algunos maestros egresados de escuelas normales y que escribieron libros de texto de diferentes disciplinas escolares. Me planteo las siguientes preguntas: ¿por qué los normalistas estaban interesados en escribir libros de texto?, ¿por qué elegí solo a estos maestros?, ¿qué caracterizó a este grupo de maestros-autores?

Palabras clave: libros de texto, Porfiriato, maestros normalistas, escuelas normales.

The educational policy of the Porfiriato emphasized the formation of teachers by requiring teachers who are knowledgeable about new pedagogical currents, as well as new methods and didactics, in order to promote modern teaching. Under this idea, the State promoted the professionalization of teachers from

* Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Profesora-investigadora en la UPN-Ajusco.

the government leadership, the idea was to gradually replace the empirical teachers by professionals. The new learnings would be acquired in the newly created normal schools, some examples: the Normal School of Xalapa, Orizaba and Mexico City.

This article aims to present some teachers graduated from normal schools and who wrote textbooks of different school disciplines. I asked myself the following questions: why were the students interested in writing textbooks?, why did I choose only these teachers?, what characterized this group of teacher-authors?

LOS LIBROS DE TEXTO Y SUS AUTORES: UN LARGO CAMINO

La publicación de libros de escolares era ya una práctica desde el siglo XVII, las cartillas, los catecismos, los silabarios, los catones (libros compuestos de frases y periodos cortos y graduados que se utilizaban para ejercitar en la lectura a los principiantes). Todos estos materiales, por lo general, eran usados para la enseñanza de la lectura, la escritura y los temas religiosos. Lucía Martínez anota que:

... el término libro (del latín *liber, libri*) se refería a la reunión de muchas hojas de papel vitela, ordinariamente impresas, cosidas o encuadernadas con cubierta de papel, cartón, pergamino u otra piel, que formaba un volumen [...] El libro de texto se definió exclusivamente como aquel que era usado en las aulas para que en él estudiaran los escolares”.¹

Para el siglo XIX, los libros para uso escolar fueron cambiando a partir de las nuevas corrientes pedagógicas, los avances tecnológicos y los cambios políticos que derivaron en la entrada de los sistemas educativos nacionales; pensadores como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Auguste Comte, entre otros, fueron decisivos para estos cambios.

Los autores de libros de texto en México eran, por lo general, escritores, poetas, periodistas, políticos, abogados, médicos, ingenieros, arquitectos, pero no maestros. Los libros escritos por estos autores tuvieron su importancia en su momento, ya que fueron los primeros textos que sirvieron de apoyo en la enseñanza de diferentes disciplinas y, sobre todo, sentaron las bases para la escritura de nuevos libros. Sin embargo, “tanto los catecismos como las cartillas tendieron a desaparecer ya que sus métodos

¹ http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.1.htm

expositivos como su tratamiento didáctico fueron sustituidos por planteamientos más modernos” (Menéndez, 2004, p. 91).

Podemos decir que hubo un periodo dominado por autores que no contaban con conocimientos de pedagogía, mencionaré algunos de esos nombres: Pedro de la Rosa, *Nueva Cartilla de Primeras Letras*; Manuel Payno, *Historia General de México*; Jerónimo Martínez de Ripalda, *Catecismo de Ripalda*; Ramón Lainé, *Catecismo de Historia General de Mejico*; Manuel Rivera Cambas, *Cartilla de Historia de México*; José María Roa Bárcena, *Catecismo Elemental de Historia de México*; Lucas Alamán, *Disertaciones sobre la historia de la República Mexicana*; Carlos María Bustamante, *Mañanas de la Alameda de México*.

La escritura de los textos cambió de manera significativa a raíz de la celebración de los Congresos de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891. Como parte de sus conclusiones se estableció toda una normativa en materia de libros de texto. Se destacan varios puntos. Los libros se someterán a un dictamen; en un principio este fue elaborado por la Dirección General de Instrucción Pública, más tarde por el Consejo Superior de Educación Pública, y también colaboró la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México. Si el dictamen era favorable el libro se recomendaba y podría ser utilizado como libro de texto en las escuelas. Esto resultó ser de vital importancia para la circulación del texto.

Los libros debían estar apegados a los planes y programas de estudio, los programas marcaban los contenidos y su secuencia, así como la extensión que debían tener. Para Alain Choppin, la relación manual-programa es evidente, ya que

... 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, 1992, p. 16).

Tanto los planes como los programas de estudio y el listado de libros de texto autorizados eran publicados en la *Revista de Instrucción Pública* y en el *Boletín de Instrucción Pública* (Menéndez, 2004), así como en otras publicaciones para maestros como la revista *La Enseñanza Primaria*. Estos nuevos textos se fueron perfilando a la idea de un libro moderno, que era de uso exclusivo para la enseñanza. Al respecto Gabriela Ossenbach Sauter anota,

... se tiende a considerar en este grupo sólo a aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intención indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad,

por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar (Ossenbach Sauter, 2010, p. 121).

Tanto autores como editoriales fueron muy cuidadosos de seguir las indicaciones para las publicaciones de estos textos.

Por lo que respecta al Estado, este favoreció la edición de dichos libros y el tema fue objeto de polémica no solo entre los pedagogos y educadores, sino también entre los padres de familia y la sociedad en general. Sin embargo, el gobierno de Porfirio Díaz los consideró como materiales básicos para la formación de los futuros ciudadanos, por lo cual estimuló su publicación, lectura y uso en las escuelas tanto públicas como privadas.

Los autores de los libros de texto fueron mudando a finales del siglo XIX y esto como resultado de la presencia de un nuevo grupo en el escenario educativo: los normalistas. Algunos de estos maestros, al egresar de las escuelas normales, buscaron espacios colegiados para continuar el debate pedagógico y el intercambio de ideas y propuestas para la educación pública, convencidos de que el conocimiento debía ser llevado a todas las escuelas a fin de erradicar la ignorancia y atraso que tanto daño causaba en el país.

Este grupo estaba convencido de que la educación sí podía ser el camino para el progreso de la nación, por tanto, se dio a la tarea de construir espacios magisteriales, que dieron origen a la creación de asociaciones, academias y colegios de profesores, como fue el caso del Colegio de Profesores de la Ciudad de México; este fue tan solo el primer paso. Entre este grupo se encontraban algunos profesores –a los que yo he considerado de élite– que dio el siguiente paso: la fundación de *La Enseñanza Primaria*, una revista para maestros.

Los autores de los libros de texto fueron mudando a finales del siglo XIX y esto como resultado de la presencia de un nuevo grupo en el escenario educativo: los normalistas. Algunos de estos maestros, al egresar de las escuelas normales, buscaron espacios colegiados para continuar el debate pedagógico y el intercambio de ideas...

Cada paso implicaba mayor presencia de los normalistas en el escenario educativo, convencidos y empoderados de sus conocimientos y saberes, pues conocían los planes y programas de estudios, algunos incluso participaron en su elaboración. La presencia de los maestros en la construcción de la política educativa fue un rasgo distintivo de este gremio. El conocimiento de los métodos modernos fue otra de sus grandes fortalezas, incluso, llegaron a crear sus propios métodos e innovar en la enseñanza de las disciplinas

que atendían, todo ello a fin de explicar a los maestros los instrumentos pedagógicos para una mejor enseñanza. Entre algunos de estos casos figuran: Enrique Rébsamen (*Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas elementales y superiores de la República Mexicana*. Xalapa, México. Imprenta de Gobierno del Estado, 1890), Gregorio Torres Quintero (*Guía metodológica escritura-lectura*. Librería de Bouret, 1905) y Luis de la Brena (*El niño mexicano, método moderno de lectura. Libro primero, libro segundo y libro tercero*. Editorial Herrero Hermanos, 1905).

Estos maestros conocían los programas, los métodos, y ahora estaban convencidos de sus novedosas propuestas pedagógicas para escribir libros de texto, este fue el siguiente gran paso que dieron los normalistas. Por primera vez, este grupo ganó un espacio privilegiado y de poder, el de la publicación de los libros de texto. Ellos eran ahora los especialistas que conocían el programa, el método y el discurso pedagógico moderno. Tomaron esta oportunidad y la aprovecharon espléndidamente, al conformar un selecto grupo con autoridad, respeto y credibilidad en el ámbito educativo y en la sociedad en general.

LOS MAESTROS: ESCRIBEN Y PUBLICAN LIBROS DE TEXTO

El maestro normalista logró atravesar por complejos caminos y posicionarse como uno de los actores protagónicos del escenario educativo del Porfiriato, tarea que no fue fácil; sin embargo, los normalistas aprovecharon todos los espacios que el propio Estado les ofreció y permitió. Los amigos, compañeros y maestros fueron tejiendo una especial y singular red de los egresados de las escuelas normales, ese fue el punto de conexión y de arranque para que algunos maestros se insertaran en el mundo editorial. Hablemos de los libros que escribieron.

Alain Choppin señala que el autor de un libro de texto es un actor cuya obra ha sido producto de un grupo social y de una época determinada (Choppin, 2000, pp. 124-126). Y es el caso de la élite normalista, sus libros reflejaban varios aspectos de la sociedad en que fueron concebidos, sobre todo si consideramos que estos maestros vivieron un momento político y social de entre siglos.

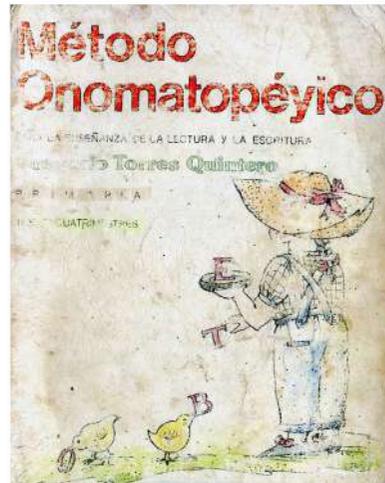
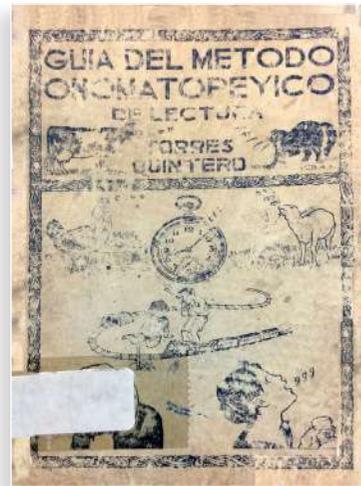
Los maestros-autores concibieron la idea de libros modernos, es decir, estaban dedicados y, por tanto, atendían a sus lectores principales: el niño y el maestro. Para el primero, se consideró a la didáctica para hacerlo atractivo y de fácil entendimiento para los jóvenes lectores. Se utilizaron imágenes, mapas (para las materias que los requerían), cuadros, fotografías; la tipografía era importante y de preferencia debía ser atractiva; se incluía un

índice, cuestionarios, glosario de términos, dedicatorias; en algunos casos color; el lenguaje era sencillo, pero con los conocimientos precisos a enseñar. Para el segundo, se incluía una pequeña introducción que establecía cómo usar el libro, algunas incluían notas didácticas y notas indicativas para aprovechar el texto.

Los normalistas no se limitaron a escribir sobre una disciplina en particular, muy por el contrario las atendieron todas, sin dejar espacios vacíos. Algunos se convirtieron en verdaderos líderes y cabezas de redes académicas y profesionales, tal fue el caso del profesor Gregorio Torres Quintero, originario del estado de Colima y egresado de la primera generación de alumnos de la Escuela Normal de la Ciudad de México. También fue funcionario público, supervisor escolar, director de escuela, autor de libros de texto, articulista, director de revistas pedagógicas, poeta, cuentista, miembro de sociedades y colegios de profesores; pero quizás lo más interesante de este maestro colimota² fue que traspasó las aulas y la escuela y se insertó en los espacios de la élite educativa porfiriana. Podemos decir que fue un hombre que vivió intensamente su vida profesional, convirtiéndola en el eje conductor de su propia vida (Menéndez, 2016, p. 1). “Era un hombre que concebía al trabajo como uno de sus más preciados valores; con una inclinación marcada para la verdad y la humildad, con enorme aprecio a la discreción, la medida en el hablar, caminar, vestir y comer” (Rodríguez, 2015, p. 21).

La producción editorial de Gregorio Torres Quintero fue extensa, durante toda su vida no dejó de publicar y de escribir artículos para las revistas donde colaboró y fue director, por ejemplo: *La Educación Moderna*, *La Educación Contemporánea* y *La Enseñanza Primaria*. La publicación de libros de texto será otro de sus compromisos con la educación; su producción fue amplia y quizá su obra más conocida, que le dio un lugar en el espacio de la historia de la pedagogía, fue su *Método onomatopéyico*, publicado en 1904, el cual circuló hasta los años ochenta del siglo xx. Sus libros de texto atendieron diversas disciplinas: lecciones de cosas, historia nacional, cálculo mental, recitaciones, lecturas intuitivas sobre vegetales, el trabajo manual, biografías de héroes. Un segundo libro de importancia editorial fue *La patria mexicana. Elementos de historia nacional*, reeditado hasta los años cincuenta del siglo xx.

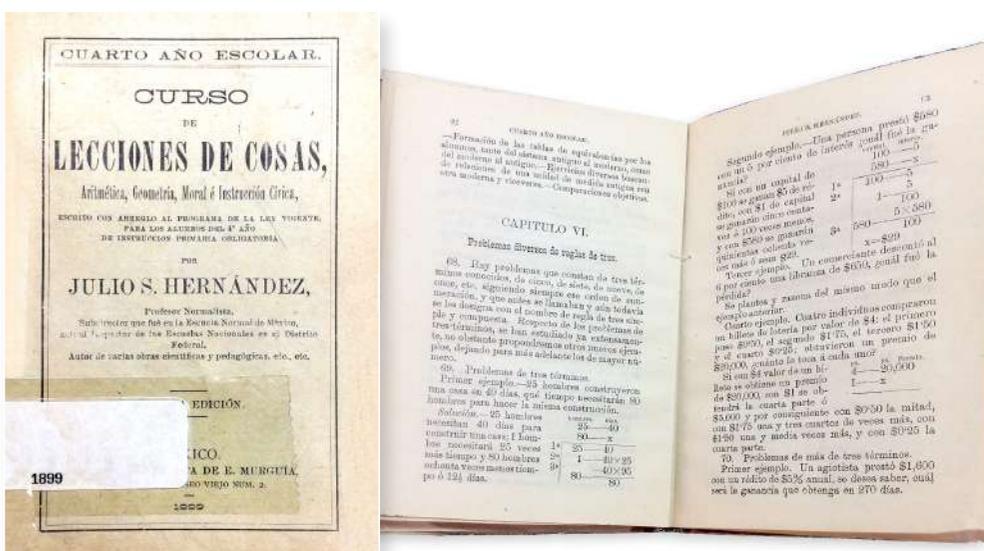
² Este término fue utilizado por el maestro Gregorio Torres Quintero en varias de sus publicaciones para hacer referencia a la población originaria o habitantes del estado de Colima.



Ahora me permito presentar a algunos autores de libros de texto (a esta lista se suma por supuesto Torres Quintero). Pero ¿quiénes son?, ¿dónde estudiaron?, ¿cómo lograron escribir libros de texto? Sí, son varias preguntas y quizás nos faltan muchas más por formular y el espacio de este artículo no es suficiente para abordar tantos aspectos, por ello solo nos acercaremos a un breve momento de la vida de estos maestros que considero que son parte de una élite educativa que se desarrolló desde 1890, es decir, inician con la apertura de las escuelas normales en el país y se irán configurando y reconfigurando a lo largo del siglo xx. Su desaparición se dará en 1959 con la llegada de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, al constituirse la Secretaría de Educación Pública como la autora formal de los libros.

Presentemos al maestro Julio S. Hernández, que nació en Huauchinango, Puebla, en el año de 1863 y murió en la Ciudad de México en 1921. Fue egresado de la Escuela Normal de Puebla, en la que sirvió como maestro, en 1890 se trasladó a la Ciudad de México, donde ocupó varios cargos de

dirección. Fue inspector de primera enseñanza, secretario de la Sociedad de Estudios Pedagógicos, subdirector de la Escuela Primaria anexa a la Nacional de Maestros y participante en el Congreso Nacional de Educación de 1917. Fue un destacado autor de libros de texto. Se especializó en temas de matemáticas, aritmética y geometría, también escribió un texto sobre instrucción cívica y moral. Los títulos de sus libros fueron los siguientes: *Curso de lecciones de cosas, aritmética, geometría, moral e instrucción cívica*, *Metodología para la enseñanza de la aritmética*, *Método natural de escritura y lectura*, *Cálculo intuitivo*, *Álbum pedagógico*, *Guía práctica del educador mexicano*, *Sociología mexicana y educación*, *La vida de un educador*, *Elementos sobre moral universal* y diversos artículos sobre estos temas.



El profesor Celso Pineda cursó sus estudios de profesor en la Escuela Normal de la Ciudad de México. Al terminar, se desempeñó como director de la Escuela Nacional Suplementaria Núm. 15, para el año de 1902 el presidente de la República lo nombra director de la Escuela Oficial Primaria Nocturna Complementaria de la capital. A partir de este año su actividad profesional será producto de las relaciones que estableció. En junio de 1904 ocupó la plaza de Oficial Primero de la Dirección General de Instrucción Primaria que mantuvo hasta 1910, laboró en diversos cargos como funcionario en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

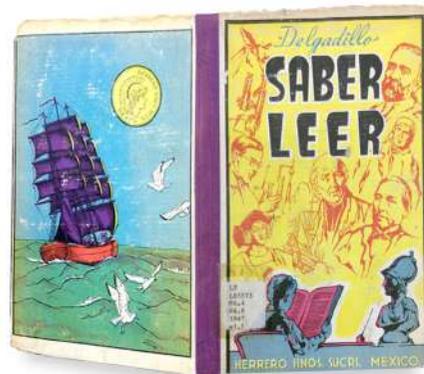
Atendió los temas de instrucción cívica y fue autor de dos libros de texto, el primero titulado *El niño fuerte: lecturas acerca de la higiene*, escritas para niños, se publica en el año 1905 por la editorial Herrero Hermanos. Al año siguiente se publicó el libro de texto con el cual adquiere renombre en el ámbito de los libros escolares: *El niño ciudadano. Lecturas acerca de la instrucción cívica*, también por Herrero Hermanos en 1906. En el mismo año, el libro es



publicado por la Imprenta Sucesores de Rivadeneyra, casa editorial establecida en Madrid, España³.

Otro destacado y prolífero autor fue Daniel Delgadillo, quien nació en el año de 1872 en Atizapán de Zaragoza, Estado de México. Hizo sus estudios en la Escuela de Artes y Oficios y en la Normal de Profesores, de la Ciudad de México, graduándose como maestro en 1893, murió en 1933.

Se especializó principalmente en temas de geografía para escuelas de diferentes niveles educativos: primarias, secundarias y normales. Destacan los títulos de los libros de texto: *La República Mexicana, geografía elemental*, de 1904; *El Atlas geográfico elemental de la República Mexicana* y *El Distrito Federal, geografía elemental*, publicados en 1910; así como *La Tierra, geografía elemental*. El profesor Delgadillo también atendió la disciplina de la lectura y escribió los siguientes libros: *Saber leer*, *Poco a Poco* y *iAdelante!*.



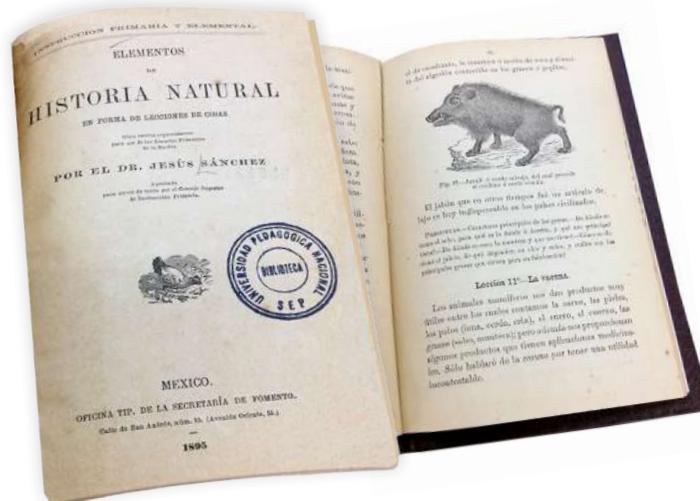
Luis de la Brena Vázquez nació en la Ciudad de México el 2 de febrero de 1873 y murió en 1964. Estudió en la Escuela Normal para Maestros en 1900 y se desempeñó como maestro ayudante en la Escuela Anexa a la Normal. De 1903 a 1915 trabajó como inspector de primera clase y en ese mismo

³ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Sección Antiguo Magisterio. Serie Personal Profesores. Expediente 21. Caja 145. folio 4.1895, 1898.

año fue nombrado director de la Escuela Normal para Varones, también fue oficial mayor de la Dirección General de Enseñanza Técnica al mismo tiempo que impartía clases de matemáticas, economía política, moral práctica y elementos de ética en la Normal de Maestros. Enseñó ejercicios militares y esgrima en el Instituto Nacional de Estudios Preparatorios y Mercantiles. En 1930 obtuvo la medalla de plata en la exposición de Sevilla, España, por su libro de texto *El niño mexicano*;⁴ laboró como inspector general de sector en 1935. Tuvo una participación cultural destacada en la Exposición Internacional de París, 1937. Fue presidente de la Junta de Administración del Seguro del Maestro del 1 de julio de 1941 al 1 de julio de 1943.

Se interesó por los temas de lectura y moral, escribió en especial un libro de texto para presentar un método de lectura titulado *El niño mexicano, método moderno de lectura. Libro primero, libro segundo y libro tercero de lectura.*

Por su parte, Jesús Sánchez cumplió funciones como profesor de historia natural, horticultura y jardinería en la Escuela Normal de Profesoras e impartió la materia de zoología en la Escuela Nacional Preparatoria; fue ayudante en la Escuela Primaria Anexa a la Normal. Escribió solo un libro de texto, *Elementos de historia natural*, el cual fue bien acogido y difundido en las escuelas.



Juan José Barroso fue profesor normalista, miembro de la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos. Atendió los temas de geografía intuitiva y

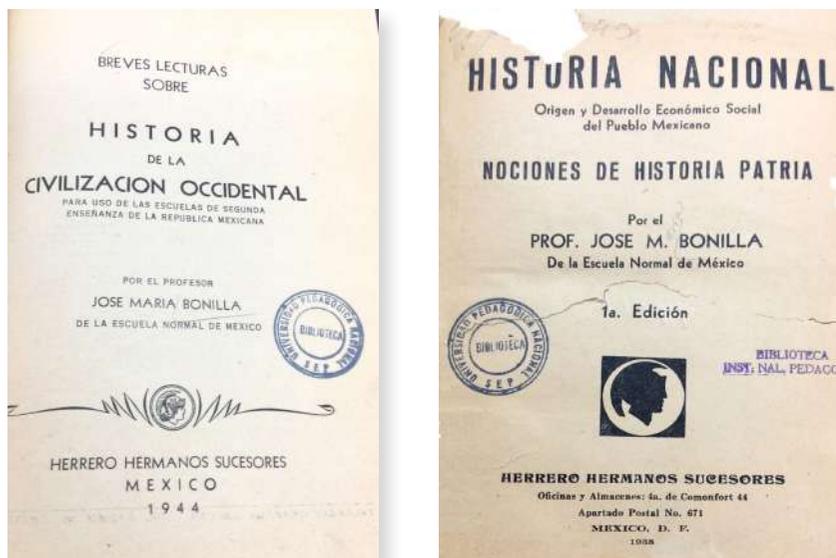
⁴ Este libro se encuentra en la Biblioteca de MANES, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

lengua nacional y publicó un texto con Andrés Oscoy y Juan Leyva titulado *Apuntes para un libro sobre metodología de la enseñanza de la lengua nacional*.



José María Bonilla, nació en el año de 1872 en el estado de Puebla, realizó sus estudios en la Escuela Normal de Maestros de la Ciudad de México, se tituló en 1891. Su primer empleo fue como director de la Escuela de Niños de Cuautempan, Puebla, del 26 de enero de 1892 hasta el mes de enero de 1897. Entre sus cargos figuran: ayudante de la Escuela de Instrucción Primaria Anexa a la Escuela Normal de Profesores del Distrito Federal, director interino de la Escuela Primaria Elemental en el Distrito Federal, director de la Escuela Primaria Superior del Distrito Federal (Xochimilco Tacubaya), inspector escolar de zona para las escuelas primarias del Distrito Federal, inspector de zonas foráneas del Distrito Federal, profesor supernumerario, profesor interino de lengua nacional y ciencias físicas y naturales para los cursos post-escolares de las escuelas nacionales primarias de la zona Xochimilco, director de la Escuela Normal Primaria para Maestros en el Distrito Federal, inspector de zona escolar en el estado de Tlaxcala, director general interno de instrucción pública en el estado de Tlaxcala, profesor de la Escuela Normal Primaria para Maestros impartiendo las clases de lengua y literatura castellana, profesor de la Escuela Normal Primaria para Maestras, impartiendo las clases de instrucción cívica. Fue el encargado de escribir la monografía de las escuelas normales y se desempeñó como miembro de la Comisión de Libros de Texto para las escuelas primarias del Distrito Federal. Su vida profesional concluyó como profesor en la Escuela Nacional de Maestros hasta el año de 1925.

Escribió importantes libros de texto: *La evolución del pueblo mexicano* (que fue su libro más importante), *Los derechos políticos*, *Historia Nacional*, *Breves lecturas sobre la civilización occidental*.



El profesor Lucio Tapia obtuvo su grado en 1893, fue maestro ayudante de primaria en la Ciudad de México, así como director de educación en Baja California, inspector pedagógico, inspector técnico de la Dirección de Instrucción Primaria, profesor de la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México (Chavero, 2010). Fue autor de los libros de texto: *Compendio de moral práctica* para el uso de las escuelas nacionales, publicado en 1904, y *Viaje a través de México por dos niños huérfanos. Escenas y paisajes del México antiguo y del México actual*, publicado en el año de 1907, y *Trilogía heroica*.



Los apuntes biográficos de estos maestros nos permiten ubicarlos como un grupo que mantiene una serie de características similares, que les dan unidad e identidad y esto les permite realizar proyectos y actividades en conjunto.

Este grupo se caracterizó de manera especial por generar redes con los grupos de normalistas de todo el país. El punto de conexión fueron los líderes intelectuales como Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero, Carlos A. Carrillo, Justo Sierra, Alberto Correa.

Todos estos maestros construyeron una trayectoria desde que egresaron de las escuelas normales, allí se tejen los primeros contactos, afinidades, vínculos e intereses que posteriormente se fortalecerán. Los egresados de las normales de la Ciudad de México y de Xalapa se mueven como peces en el agua, seguros de sus conocimientos y, por tanto, exigían puestos y los lograban. La movilidad de los maestros era enorme, siempre y cuando fueran normalistas. El gobierno federal estaba interesado en el perfil de estos maestros y los promovió de manera especial, pues al no tener injerencia en los estados, estos actores educativos eran los encargados de difundir y expandir el nuevo modelo educativo por todo el país, la autoría de los normalistas en la escritura de los libros de texto fue bien acogida por el gobierno al estar difundiendo el programa educativo del régimen porfirista.

CONSIDERACIÓN FINAL

Los maestros-autores de libros de texto fueron actores destacados del escenario educativo de finales del siglo XIX y los inicios del siglo XX. Aprovecharon de manera adecuada la coyuntura que se les presentó y el interés del Estado por profesionalizarlos e insertarlos en el espacio de la burocracia al contratarlos como trabajadores del sistema educativo nacional, este fue el primer paso, contar con una estabilidad laboral, por supuesto que sus conocimientos y saberes pedagógicos les dieron la entrada para incursionar en diversos espacios como, por ejemplo, ser parte de esta burocracia educativa, elaborar planes de estudio, programas, guías metodológicas, ser congresistas, ponentes, es decir, se movieron en diversos entornos, uno muy especial fue el de la escritura de libros de texto, lo cual no representó un camino del todo fácil puesto que la competencia, los intereses locales y la presión de autores que, al mismo tiempo, eran funcionarios (como Justo Sierra, autor de libros de historia de México) complicaban el escenario.

Todos estos maestros construyeron una trayectoria desde que egresaron de las escuelas normales, allí se tejen los primeros contactos, afinidades e intereses que posteriormente se fortalecerán. Los egresados de las normales de la Ciudad de México y de Xalapa se mueven como peces en el agua, seguros de sus conocimientos y, por tanto, exigían puestos y los lograban.

De cualquier forma buscaron las redes y los contactos para publicar y mantenerse en el mercado editorial y vaya que lo lograron; adquirieron prestigio,

dinero y autoridad en la materia. Es importante conocer a este grupo que incursionó en temas diversos desde la historia patria hasta las lecciones de cosas, la aritmética, la geografía, la higiene, la lectura y escritura, las ciencias naturales, el civismo, la moral, la urbanidad; es decir, atendieron todas las asignaturas de la currícula de educación primaria, que no fue tarea fácil; sin embargo, los normalistas se convirtieron en un grupo respetado y reconocido por sus saberes y conocimientos, con capacidad y habilidad para incidir en la política educativa del país. Sus publicaciones reflejaban el modelo educativo que este grupo promovía y que conoció y aprendió en las aulas de las escuelas normales en todo el país. El movimiento armado de 1910 presentaría nuevos retos para este grupo de profesores, los vientos cambiaron, sin embargo su huella quedó en la conformación de un proyecto educativo moderno gestado a finales del siglo XIX y cuya notoria influencia ejerció repercusiones hasta los años cuarenta del siglo XX.

El gran legado de estos normalistas para la historia educativa del país está en la escritura de sus libros de texto, en estos materiales educativos se encuentran las bases de nuestras actuales disciplinas escolares y está contenido parte de nuestro pasado educativo. Los normalistas autores de libros de texto son parte importante de ese pasado.

REFERENCIAS

- AHSEP. Fondo Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Sección Antiguo Magisterio. Colección Especial, Libros de Texto (Acervo Histórico) de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN. Biblioteca del Centro de Investigación Manuales Escolares (MANES).
- Carpy Navarro, C. I. (2011). Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891. En C. I. Carpy Navarro (comp.), *Miradas históricas de la educación y la pedagogía*. México: Conacyt-UNAM-Ediciones Díaz Santos.
- Chavero, V. (2010). *Los libros de texto: recurso pedagógico para la enseñanza de la asignatura de moral en educación primaria de la ciudad de México. 1890-1908*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. Línea La historia y su docencia. México: UPN.
- Choppin, A. (1992). *Manuels scolaires. Histoire et actualité*. París, Francia: Hachette.
- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

- Colección Libros de Texto (en línea). Georg Eckert Institute. Alemania.
- Diccionario Porrúa, Historia, Biografía y Geografía de México* (1970) (3^a. ed.). México: Porrúa.
- Diccionario de la Real Academia Española*.
- Martínez, L. (s/f). Los libros de texto en el tiempo (parte II). Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.1.htm
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- Menéndez, R. (2004). Los libros de texto de historia utilizados en las escuelas primarias de la ciudad de México (1877-1911). En *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Menéndez, R. (2016). Reseña. Yo, Gregorio Torres Quintero. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, IV, 7.
- Montes de Oca, E. (2015). Justo Sierra Méndez, maestro y autor de libros de historia (1848-1912). En E. Montes de Oca, J. Reynoso, M. G. Mendoza e I. Leticia Moreno (coords.), *Historiadores pedagogos y libros escolares: su contribución a la educación del mexicano*. México: Seminario de Cultura Mexicana.
- Moreno Kalbtk, S. (coord.) (1994). *Diccionario Biográfico Magisterial* (T. I). México: SEP.
- Ossenbach Sauter, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 115-132.
- Rodríguez, M. de los Á. (2015). *Yo, Gregorio Torres Quintero*. México: Archivo Histórico del Municipio de Colima.
- Staples, A. (1988). El catecismo como libro de texto. En *Los intelectuales y el poder en México*. México: El Colegio de México.
- Staples, A. (1995). Alfabeto y catecismo en la educación en la historia de México. En *Lecturas de Historia Mexicana* (T. 7). México: El Colegio de México.

LIBROS DE TEXTO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE GUADALAJARA EN LA SEGUNDA MITAD DEL XIX

◀ MARÍA GUADALUPE GARCÍA ALCARAZ*
mggarcia.alcaraz@gmail.com

Resumen

La producción y circulación de libros de texto en la segunda mitad del siglo XX presenta desfases y tensiones al vincularla con la introducción de la enseñanza objetiva y con la reorganización de las escuelas primarias. En Guadalajara, las autoridades municipales y estatales buscaron introducir libros escolares acordes con estos cambios, para lo cual se hicieron compras masivas de textos de autores extranjeros o de prestigio nacional, pero también se siguieron adquiriendo libros de autores locales, cuyo contenido fomentaba la memorización, misma que concordaba con prácticas de enseñanza que persistían en las escuelas.

Palabras clave: reformas, libros de texto, producción y circulación, autores.

The production and circulation of textbooks in the second half of the 20th century presented lags and tensions when linked to the introduction of objective teaching and the reorganization of primary schools. In Guadalajara, the municipal and state authorities sought to introduce school books in line with these changes, for which massive purchases of texts by foreign authors or of national prestige were made, but they also continued to acquire books by local authors, whose content encouraged memorization, same that was consistent with teaching practices that persisted in schools.

* Profesora-investigadora del Departamento de Estudios en Educación Universidad de Guadalajara.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es dar a conocer algunas características de los libros escolares que circularon en Guadalajara en el siglo XIX, vinculados con los cambios en los modelos de enseñanza. Para lograr este objetivo partimos de lo señalado por Escolano (2001), quien afirma que la presencia de los libros en las escuelas se da desde la aparición de la imprenta, advierte que los libros elaborados con fines educativos van de la mano con los sistemas educativos. Con base en lo anterior, consideramos esencial ubicar el proceso mediante el cual la escuela va alcanzando un mayor estatus organizativo mediante la estructuración de planes de estudio y la definición de formas claras para regular y guiar el trabajo escolar. Triangulamos esta información con el volumen de libros impresos o comprados por las autoridades, las asignaturas de enseñanza a las que estaban destinados y la autoría de las obras.

Consideramos que la producción de libros fue sensible a la transformación de los modelos de enseñanza y que se afinó bajo el moldeamiento de una institución escolar racional, moderna y uniforme. Con el correr del siglo XIX, los libros se fueron constituyendo en un instrumento configurador del currículo y en un elemento que incidió en el moldeamiento de las prácticas de los preceptores. La legislación educativa, los inventarios de las escuelas, los informes de los profesores, de los inspectores y gobernadores, así como algunas listas de libros escolares en venta en la ciudad de Guadalajara, constituyeron nuestras fuentes para identificar los encuentros y desencuentros entre producción, distribución y recepción de libros y para ubicar los vínculos o rupturas entre las reformas propuestas para la enseñanza y su introducción en las escuelas.

LOS PROLEGÓMENOS DE LA ENSEÑANZA OBJETIVA

En la segunda mitad del siglo XIX, la difusión de nuevas ideas y propuestas pedagógicas no se dio de manera constante, sino que los nuevos principios y contenidos asociados a la enseñanza objetiva, se movieron a destiempo y penetraron a un ritmo lento en las prácticas y dinámicas cotidianas de maestros y alumnos. Si los funcionarios educativos buscaban circular alguna novedad, con frecuencia esta se veía frenada por las tradiciones escolares, o bien, se mezclaba con lo existente. Es por ello que la difusión de la enseñanza objetiva se despliega en Jalisco en un amplio arco temporal que cubre desde los años sesenta del siglo XIX hasta los inicios del XX. De forma similar, y como se mostrará más adelante, los libros escolares fueron

portadores de estas combinaciones y negociaciones entre la introducción de nuevos modelos de enseñanza y formas sustentadas en la reiteración de principios, acciones y fórmulas probadas.

El uso de la enseñanza objetiva, ligada al realismo pedagógico, es decir, enseñar al niño en relación con los objetos, fue señalada en la Ley de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios promovida por Gabino Barreda en 1867. En Jalisco una primera evidencia de la circulación de estos principios la encontramos en el libro de Ambroise Rendú, *Curso de Pedagogía o Principios de Educación Pública para el Uso de los Alumnos de las Escuelas Normales y de los Preceptores Primarios*, el cual había sido traducido del francés por Manuel López Cotilla, publicado en 1859 y regalado a los profesores. Una segunda evidencia está en lo dispuesto en el Plan General de Enseñanza Municipal de Guadalajara. Allí se expresan como fines de la educación: “El desarrollo simultáneo de las facultades morales, intelectuales y físicas”. También se señalan algunas disposiciones didácticas relacionadas con el uso de demostraciones, las lecciones prácticas, el planteamiento de preguntas para estimular el interés de los niños, la aplicación de los conocimientos, la elaboración de mapas y cuadros sinópticos, e incluso, en el caso de las “lecciones de objetos”, se estipula que deberían de ser “variadas y divertidas”. Además se indica que el profesor debería promover una lógica deductiva y procedimientos de instrucción que vayan de lo general a lo particular para la enseñanza de contenidos científicos; finalmente, se pide a los mentores que usen tres “tipos de estudio”: lectura en texto, aplicación de lo estudiado a la realización de ejercicios prácticos y el desarrollo de la inteligencia mediante preguntas y cuestionamientos.¹

En este reglamento también hay huellas de la escuela lancasteriana, sobre todo en relación con la organización escolar. Así, se expresa que los grupos se dividirían por ramos y grados de avance, el tiempo escolar se estructuraría en secciones de una hora para cada ramo, también se enlistan las responsabilidades de los “directores” (monitores) y se indica que el maestro debería expedir billetes por asistencia, los cuales se intercambiarían por premios al final del año. De este modo tenemos la coexistencia de una organización escolar previa, con novedades pedagógicas y didácticas.

Las materias de enseñanza estipuladas en el reglamento son: lectura, escritura, gramática, aritmética, principio de álgebra, dibujo lineal y natural, urbanidad, moral, catecismo constitucional, geografía (física del mundo, de México y noticias geográficas del estado de Jalisco y del municipio de

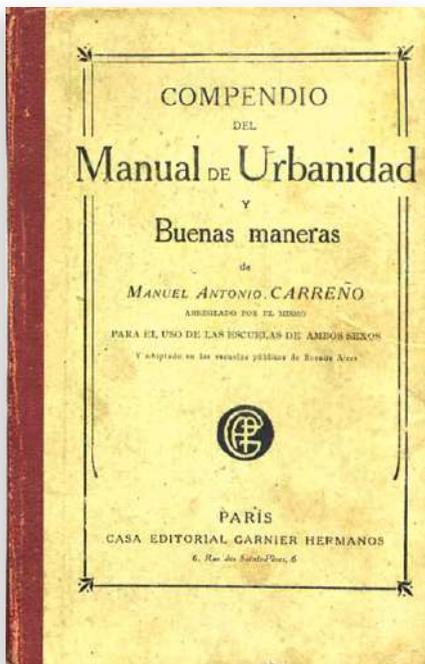
¹ Para reafirmar lo dispuesto en ese reglamento, entre 1877 y 1878 se repartieron entre los profesores de Guadalajara nueve ejemplares del libro *La enseñanza elemental, guía teórico-práctica para la instrucción primaria* de Manuel Guillé. Archivo Municipal de Guadalajara (AMG), 1877, paq. 142; leg. 98; paq. 143, Leg. 144.

Guadalajara), historia (de México), gimnasia y rudimentos de economía política. Destacan tres elementos: el hecho de que las niñas “estudiarán los mismos ramos y, además, costura en blanco, corte de ropa, principios de música y economía doméstica” (Art. 10°); el laicismo avanza, pues ya no aparecen materias relacionadas con este tipo de instrucción; finalmente, es de llamar la atención el hecho de que se disponga el estudio de la geografía de estado y del municipio.

Los libros autorizados fueron el silabario de Velázquez para la lectura inicial, diferentes libros para la lectura avanzada, incluidos la urbanidad de Carreño y extractos de la Constitución Federal y del estado de Jalisco. Los textos para el resto de las materias serían sometidos a revisión y autorización. Así, a lo largo de la década se dictaminaron libros para la enseñanza de la moral, de la historia, del sistema métrico y de la geografía del estado de Jalisco. A excepción del libro de historia, en los demás casos, los autores fueron jaliscienses. Se trataba de intelectuales y profesionistas destacados que laboraban como profesores en los liceos y en las escuelas de enseñanza profesional. Ellos escribieron libros para facilitar la instrucción de las materias que impartían en esos niveles, posteriormente hicieron versiones breves, “nociones”, para ser usadas en las escuelas primarias. De tal modo que para la instrucción

moral se adoptó el libro del licenciado M. Contreras; de Ignacio Guevara, la *Gramática castellana* y la *Geografía del estado de Jalisco*; para el sistema métrico decimal se seleccionó el libro de Juan B. Matute² y para aritmética la obra de José Velázquez. Hacia 1880 algunas escuelas poseían libros de lectura de Pestalozzi.³

En la realidad, ni las modificaciones a la legislación, ni la circulación de algunos libros con novedades pedagógicas lograban cambiar de forma significativa las estructuras profundas que sostenían las prácticas de instrucción basadas en la repetición de los contenidos, así como las formas de organización de los establecimientos. En 1882, la Comisión Municipal de Escuelas fue autorizada por el Pleno del Ayuntamiento para “reformular las escuelas”, pues “ni la organización, ni el sistema mutuo resultan ya satisfactorios”. Sin un proyecto concreto, con pocos recursos y con la tendencia de los maestros a conducir la enseñanza bajo esquemas memorísticos, las reformas penetraron solo parcialmente.

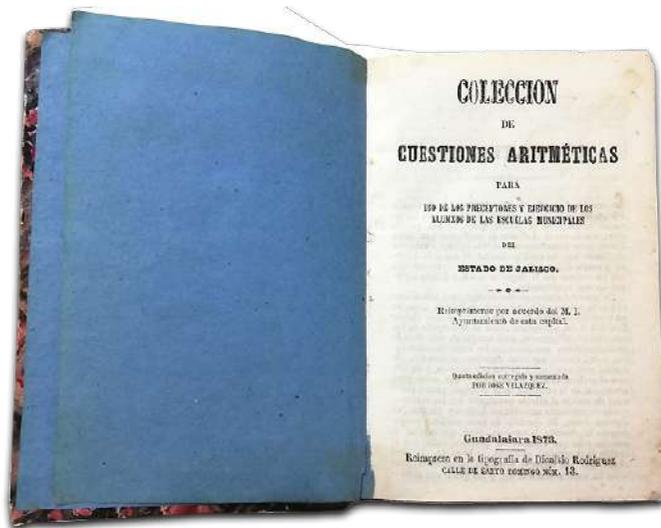


Manuel Antonio Carreño (1886). *Manual de urbanidad y buenas maneras*. París: Casa Editorial Garnier Hermanos.

² AMG, 1878, Paq. 143, Leg. 142; 1878, Paq. 153, Leg. 4 y 8; 1884, Paq. 153, Leg. 77.

³ AMG, 1889, Paq. 147, Leg. 11.

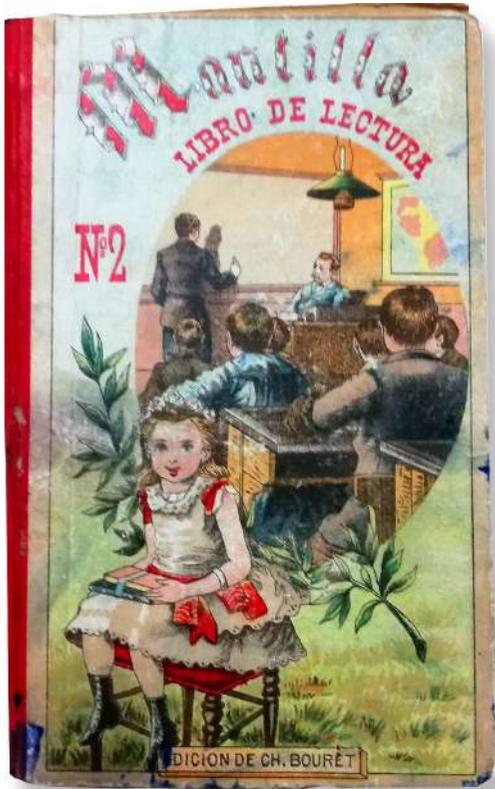
Los intentos de cambio se expresaron de nuevo en el Reglamento de Instrucción Primaria de 1883, los ramos de enseñanza estipulados fueron: moral, urbanidad y derechos de los ciudadanos; lectura y escritura; elementos de aritmética y del sistema métrico decimal; elementos de geometría; elementos de gramática española; elementos de geografía, especialmente de México; elementos de historia de México; nociones de dibujo y modelado; nociones de ciencias físicas y naturales con aplicación a la agricultura y los oficios; canto, costura y labores domésticas; francés e inglés en las escuelas de primer orden de la capital, para lo cual se contratarían maestros extranjeros. Ahora sería la Junta Directiva de Estudios, órgano del ejecutivo estatal, la única encargada de determinar los libros de texto. Las escuelas se organizarían en tres cursos (niveles), en función de las edades de los niños: elemental de 6 a 9 años, mediano de 9 a 11 y superior de 11 a 14. En este reglamento se habla también de la existencia de un inspector general y de que los ayuntamientos seguirían sufragando los gastos de las escuelas. Estas materias fueron confirmadas en el Plan de Estudios de 1884.⁴



José Velázquez (1873), *Colección de cuestiones de aritmética para uso de los preceptores y ejercicio de los alumnos de las escuelas municipales del Estado de Jalisco*. Guadalajara: Imprenta de Dionisio Rodríguez.

Con respecto a la existencia de libros, en 1887 los preceptores reportaban lo siguiente: la escuela núm. 5 “16 libros de mantilla, 20 gramáticas y un cajón de hojas sueltas de los restos que han quedado de los libros que han servido de texto”; la 11 de niños, contaba con “varios libros inservibles”; en la 1 de niñas había pocos libros, todos de “medio uso” e insuficientes para

⁴ Francisco Tolentino, Gobernador Constitucional del Estado de Jalisco, Reglamento de la Instrucción Primaria, Guadalajara, marzo 16 de 1884.



Luis F. Mantilla (1911). *Mantilla. Libro de lectura 2*. México: Librería de la Vda. CH. Bouret.

las 200 alumnas que acudían a ella.⁵ La 2 de niños reportaba 169 libros en existencia, más “un cajón lleno de hojas sueltas”; la 11 de Mezquitán tenía “varios libros inservibles”.⁶ El panorama era aún más desalentador si consideramos las escuelas de otros municipios. En el caso del primer cantón, correspondiente a la parte central del estado de Jalisco, se reportaba, en enero de 1883, escuelas cerradas desde años atrás por falta de recursos, o bien, funcionando con aportaciones vecinales ante “la pobreza del ayuntamiento”; había escuelas atendidas por particulares, en ellas se enseñaba a leer, escribir, contar y el catecismo. Estas escuelas eran por lo regular “muy pobres de útiles y los padres de familia les pagan a personas sin título y las vigila el ayuntamiento”. En la mayoría de ellas solo laboraban de enero “al principio de las aguas”, pues los padres de familia necesitaban de los niños y niñas para las labores agrícolas.⁷ En Mezquitic, en la Sierra

Norte de Jalisco, el profesor pidió libros en 1874, en 1878, 1880 y 1884, pero solo se hizo la dotación en dos ocasiones de apenas 25 ejemplares de libros de lectura y de aritmética.⁸

Al arribar a la última parte del siglo XIX, la élite intelectual y los funcionarios educativos coincidían en que a través de los establecimientos escolares se inculcaría en las conciencias infantiles nuevas ideas, actitudes y valores relacionados con la libertad, el trabajo, el orden, el pensamiento racional, el nacionalismo y el progreso. Para alcanzar este ideario era necesario “modernizar” las bases de la escuela primaria, formar a una nueva generación de profesores en las escuelas normales y cambiar los materiales de enseñanza, principalmente los libros.⁹

⁵ AMG, 1887, Paq. 156, Leg. 151.

⁶ AMG, 1887, Paq. 156, Leg. 151.

⁷ Archivo Histórico de Jalisco (AHJ), IP-4-882; JAL/190.

⁸ AHJ, IP-4-874, MEZ/1589; IP-4-878, MEZ/271; IP-4-884, MEZ/104.

⁹ AMG, 1882, Paq. 150, Leg. 92 y 93; 1883, Leg. 118; 1885, Leg. 98 y 205; 1886, Paq. 155, Leg. 265; 1886, Paq. 155, Leg. 265.

LA GESTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL: LOS LIBROS Y LOS AUTORES

La transformación de las escuelas tuvo un impulso importante a finales de los años ochenta, sobre todo, en los entornos urbanos o semiurbanos. Con el afán de lograr una mejor organización y control, durante los últimos años del siglo XIX, se gestó un proceso de centralización, se hicieron modificaciones a la legislación educativa, se publicaron reglamentos generales y particulares, se imprimieron miles de boletas de inscripción, de reporte de calificaciones y de exámenes, formatos para inventarios, para solicitud de materiales, entre otros. Un punto crucial se dio en 1889, cuando el gobierno del estado asumió el control de las escuelas, el pago de sueldos, la compra y distribución de materiales y libros. Con esta nueva legislación, el rol de los ayuntamientos se circunscribió a la vigilancia de escuelas y maestros a través de inspectores, en la zona centro del estado, y mediante Juntas Municipales de Vigilancia en el interior. Estas instancias servirían de enlace entre los preceptores y la Junta Directiva de Estudios, órgano del poder ejecutivo encargado de la educación.¹⁰ Este proceso de centralización trajo aparejado cambios en los planes de estudios y, por supuesto, en la elección de libros, así como en su impresión, compra y distribución.

Para 1889, la legislación retoma la clasificación de las escuelas, de 1ª, 2ª, 3ª, y 4ª, clase, según la importancia demográfica y política de cada localidad y en función de ámbitos urbanos o rurales. El currículo más amplio correspondía a las escuelas de 1ª. clase y el más reducido a las de 4ª. Las materias que se agregan, con respecto a la legislación precedente son la historia y geografía de Jalisco y la gimnasia.

Finalmente, la Ley de 1904 nos muestra por primera vez una organización escolar basada en seis grados –de 1º a 6º– y una tipología que establece lo siguiente: escuelas de 1ª. clase son aquellas que cuentan con los seis grados y en las que, preferentemente, hay un profesor para cada uno de ellos; escuelas de 2ª clase, con los seis grados, pero en las que un profesor atiende dos grados consecutivos (1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º). Los establecimientos de 3ª clase atenderían de 1º a 4º grado y los de 4ª clase los primeros tres grados. Dentro del plan de estudios observamos: la organización graduada de la escuela, la introducción de nuevos postulados pedagógicos ligados a la enseñanza objetiva y a la enseñanza activa, la prohibición de los monitores y el hecho de que se responsabilice al maestro de la atención del grupo en

¹⁰ Se reestructuró la organización del sistema escolar la cual quedó asentada en la Ley de Orgánica de Instrucción Pública de 1889, sancionada por Ramón Corona, gobernador del estado. Véase también el Reglamento interior de las escuelas del Estado. Guadalajara, Jal., 14 de agosto de 1889.

su conjunto y no de sectores o individualidades. Las materias de instrucción muestran algunos cambios: la lectura, la escritura y la gramática son sustituidas por una sola materia que está presente en los seis grados escolares: la lengua nacional; la urbanidad pierde terreno como tal y se instituye la moral práctica y la instrucción cívica; la enseñanza de las matemáticas se vuelve más compleja, el niño transita de las lecciones de cosas a los principios de la aritmética y la geometría, hasta llegar en el 5° y 6° grado a estudiar el álgebra y las nociones de contabilidad.

En este plan de estudios hay un claro propósito por lograr aprendizajes prácticos y útiles que permitieran a los niños y niñas encontrar empleo, o bien, ser ciudadanos industriales y trabajadores. Además de la contabilidad, se planteaba que los niños aprendieran nociones de agricultura y tecnología aplicada, ejercicios prácticos de topografía, trabajos manuales, ejercicios militares e higiene; en el caso de las niñas se harían trabajos manuales de floricultura y horticultura, aprenderían además economía doméstica, bordado y costura. Las clases “científicas” eran: física, química, zoología, botánica, mineralogía, historia, geografía y fisiología.¹¹ En este punto, la historia natural, que se indicaba en el anterior plan de estudios, se presenta en disciplinas específicas. También se incorpora formalmente la enseñanza de la higiene con la clase de fisiología, esto en consonancia con los postulados establecidos por los médicos de la época y consignados en el Congreso Higiénico-Pedagógico celebrados entre 1889 y 1891.

Al iniciar los años noventa, la existencia de fondos centralizados permitió una mejor fluidez tanto en el pago de salarios como en la adquisición de los materiales escolares. La escuela municipal fue vista como anacrónica y limitada, pues en ella se privilegiaba la tradición y la enseñanza memorística, era una especie de rémora frente a los vientos de modernización. Desde esta postura se pensaba en una escuela basada en la ciencia y en la racionalidad, una escuela nacional y vigilada por el Estado. La escuela moderna requería de nuevas formas de organización, de nuevos planes de estudio, de la formación de profesores¹² y por supuesto de nuevos libros.¹³

¹¹ Miguel Ahumada, Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Jalisco: “Reglamento de Instrucción Pública”, Guadalajara, Jal., enero 2 de 1904.

¹² En octubre de 1889, el inspector Agustín Bancalari y Aurelio Ortega y Francisco Ramírez, profesores de planteles oficiales, realizaron una estancia en la Normal de Jalapa. A su regreso dictaron varias conferencias pedagógicas con el fin de dar a conocer a los profesores de la entidad lo que habían aprendido. Gobierno del Estado de Jalisco, Periódico *El Estado de Jalisco, Órgano Oficial*, 30 de octubre de 1889 y 1 de marzo de 1890.

¹³ Enrique Láubscher estuvo en Guadalajara a finales de 1888 y principios de 1889. Asesoró en la reforma de las escuelas normales y primarias. *El Estado de Jalisco*, 15 y 26 de diciembre de 1888.

La lógica que se impuso desde entonces fue la de profundizar las diferencias entre escuelas urbanas y rurales. Aun con la oficialización de las escuelas, la miseria de muchas de ellas persistía. Mientras que las escuelas de Guadalajara recibían con más regularidad libros y útiles, en el resto de Jalisco el panorama solía ser, con frecuencia, diferente. Como medida remedial el gobierno del estado optó por dar al director de cada escuela entre 3 y 10 pesos mensuales para la compra de materiales, no obstante las quejas eran frecuentes: “hacen falta toda clase de libros”, “hacen falta textos”, “faltan algunos textos”, decían los profesores de varias escuelas.¹⁴

Como ya señalamos, la instrucción quedó plenamente a cargo de la Junta Directiva de Estudios, esta instancia determinaba los libros de texto, su compra y distribución, los ayuntamientos quedaron como auxiliares de la Junta, sujetos a sus disposiciones y como instancias encargadas de hacer el trabajo de inspección en las escuelas.¹⁵ Así, en 1891, el inspector Juan R. Zavala, de la Comisión de Escuelas del Ayuntamiento Tapatío, además de quejarse del estado lamentable de los locales y de que estos eran insuficientes para el número de alumnos, destacaba la insuficiencia de la aportación mensual del gobierno del estado para la compra de útiles. Pues tan solo en las escuelas de Guadalajara, Zavala considera urgente, entre otras cosas, 400 pizarras. En este mismo informe se señala que se recibieron 1 792 textos, los cuales fueron distribuidos en 13 escuelas.¹⁶

Para los años noventa, los libros de autores locales coexisten con libros escritos por autores de otras latitudes. Lo anterior se relaciona con la preocupación por uniformar la enseñanza primaria a nivel nacional y con la transferencia de la toma de decisiones relacionadas con la selección, impresión o compra de los textos del Ayuntamiento a la Junta Directiva de Estudios. Dentro de los libros de lectura aprobados encontramos los de Mantilla para la lectura, y para la enseñanza de las matemáticas la geometría de Paluzee.¹⁷

Encontramos evidencias de que el gobierno del estado mandó imprimir libros con regularidad a partir de los años noventa. En 1891, por ejemplo, se compraron a Carlos Bouret y a G. Herrero, establecidos en la Ciudad de México: 14 000 libros de texto y 1 191 objetos de enseñanza. Tres años después se adquirieron 6 445 libros y 1 366 pizarras y el mismo número de pizarrines.¹⁸ Además, fueron comprados directamente a Juan de la Torre los siguientes libros: 3 000 ejemplares de Instrucción Cívica, 8 500 del “Amigo de los niñas” y del “Amigo de los niños” y 1 800 de Geografía de México de

¹⁴ AHJ, IP-4-889.

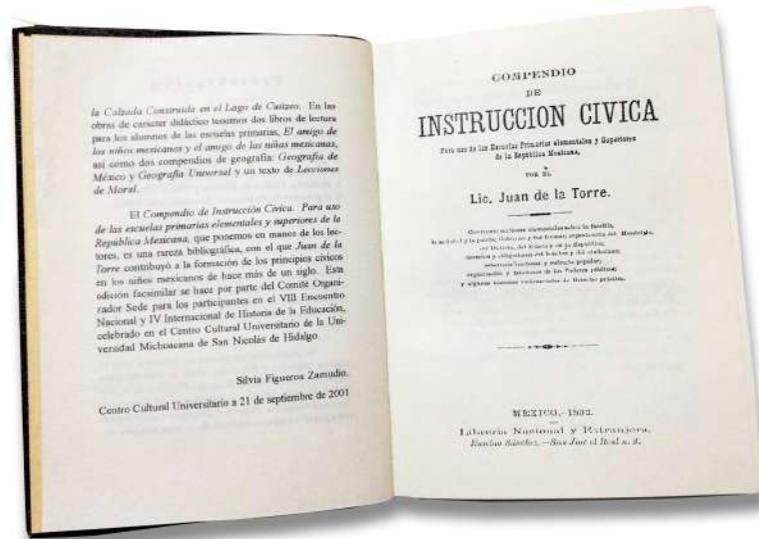
¹⁵ Luis C. Curiel, Gobernado Constitucional del Estado de Jalisco, *Reglamento que norma las atribuciones de los Ayuntamientos en el ramo de Instrucción Primaria*, 1891.

¹⁶ AMG, C. 1246, Paq. 164, Exp. 451,

¹⁷ BPEJ, ADIP, C. 19, Exp. 5.

¹⁸ AMG Informes de los presidentes municipales para los años referidos.

Ezequiel A. Chávez. De esta Geografía destaca la inclusión de figuras y mapas que no solo ilustraban el texto, sino que que también servían a los alumnos para realizar ejercicios. La enseñanza de esta asignatura se completaba con mapas y con el uso del globo terráqueo, materiales con los que fueron dotadas las escuelas. Este ejemplo muestra que poco a poco los libros van dejando atrás la estructura de “catecismo” y los autores se esfuerzan por disponer los contenidos de forma atractiva y práctica para los niños, esto en correlación con la enseñanza objetiva y con los avances de la pedagogía de la época.



Juan de la Torre (1892). *Compendio de instrucción cívica. Para uso de la Escuelas Elementales y Superiores de la República Mexicana*. México: Librería Nacional y Extranjera.

En el ámbito local, hacia 1891 el ejecutivo estatal compró 3 000 ejemplares de la gramática de Guevara y 5 000 de los principios de geometría práctica de este mismo autor, 1 000 de la aritmética de Souza,¹⁹ 5 000 Elementos de Gramática y 5 000 del Libro Primero de Geografía, ambos escritos por Ignacio Guevara.²⁰ Todos ellos autores residentes en Guadalajara.

Las ideas en torno a la particularidad de la infancia y a la necesidad de instruirla, estaban presentes en el proceso de escolarización, pero también en moldearla a través de la cultura escrita. La infancia y la juventud son vistas como consumidoras de libros. De este modo, en las librerías de la ciudad se ofrecen “obras de instrucción, enseñanza, religión, recreo y literatura”, “colecciones para infancia y la juventud”, “cuentos ilustrados” y “obras de instrucción primaria”, cuyo precios oscilaban entre \$1.70 y 12 centavos.²¹

¹⁹ AHJ, IP-7-891. GUA/3231, 16 fojas.

²⁰ AHJ, IP-1-894. JAL/620, 38 fojas.

²¹ En el *Catálogo de la Librería de Vila y Escobedo* se consignan poco más de 500 títulos dedicados a la juventud y la infancia. Guadalajara, Tip. De José M. Yguíniz, 1890.

Entre 1893 y 1905 encontramos en las solicitudes de materiales de los maestros y en los informes del ejecutivo estatal los siguientes textos: *Lectura de Mantilla*; *La ciencia al alcance de los niños*, de Muñoz de Lerna; *Aritmética*, de Souza; *Historia Natural de Parravicini*; *Organización política de México y Deberes y derechos de los ciudadanos mexicanos*, de Juan de la Torre; *Moral de Zamacois*; *Historia de México*, de Payno. De autores locales tenemos la *Geometría*, de la Junta Directiva de Estudios; el libro de *Gramática*, de Tomás V. Gómez; la *Gramática y la Geografía* de Jalisco, ambos de Ignacio Guevara; el Sistema Métrico Decimal, del ingeniero Agustín Bancalari.²²

Tan solo en el bienio 1894-1895 se distribuyeron en las escuelas de Guadalajara 7 622 textos, y para los años 1894-1896 el gobierno del estado compró 43 821 textos para ser distribuidos en todas las escuelas oficiales del estado a través de las comisiones municipales de escuelas.²³ Además de estos materiales, los profesores recibieron ejemplares de los programas oficiales, formatos para el registro de asistencia y de calificaciones y materiales escolares como papel, plumas, tinta, mapas, gises, pizarras y ábacos, todo comprado a Manuel Herrera. El material llegaba a Guadalajara, procedente de la Ciudad de México, en enormes cajones en el flamante ferrocarril, inaugurado en 1888.²⁴

El siglo cierra con un sistema escolar en ciernes y fundamentalmente urbano. La otra cara de la moneda serán las muchas comunidades campesinas, para quienes la escuela, la cultura escrita y los libros seguirán siendo una realidad distante.

CONCLUSIONES

A lo largo del periodo analizado observamos que hubo un incremento importante en el número de libros que se distribuyeron en las escuelas primarias públicas de Guadalajara y de Jalisco y también que se diversificaron las temáticas, ambos fenómenos están relacionados con la institucionalización de la escuela primaria, el traspaso de las escuelas municipales al gobierno del estado, el laicismo educativo, la introducción de la enseñanza objetiva y la incorporación a los planes de estudio de conocimientos científicos que se escolarizaron.

²² Santa Cruz, Francisco, Gobernador Sustituto, *Memoria de Gobierno*, Guadalajara, Tip. del Gobierno, 1893, p. 134.

²³ AHJ, Luis C. Curiel, Gobernador Constitucional del Estado de Jalisco, *Memoria de Gobierno*, 1894 -1896.

²⁴ AHJ, IP-7-909, Jal/3137.

En las últimas tres décadas del siglo XIX operan cambios importantes en la producción y circulación de libro, los cuales se inscriben en el interés de los gobernantes porque la escuela se constituya en un motor civilizatorio que contribuya a generar una identidad común, racional, y basada en un solo idioma y un pasado común. De ahí la introducción de nuevas materias como la historia, ciencias, geografía, lengua nacional.

A partir de los años sesenta se observan intentos por organizar mejor la instrucción primaria: control de escuelas y maestros a través de los inspectores y de la Comisión de Escuelas de los Ayuntamientos, introducción de nuevas materias y contenidos asociadas a la selección de nuevos libros de texto. Tal vez por ello autores locales prepararon catecismos y cuadernillos, cuya publicación estuvo en estrecha vinculación con el prestigio y estatus profesional del autor. Fue entonces que abogados e ingenieros que se incorporaron a trabajar en el campo educativo, como inspectores de escuelas primarias o como funcionarios en la Junta de Instrucción Pública, elaboraron libros que fueron aceptados de forma oficial y distribuidos en las escuelas de todo el estado de Jalisco. Los autores locales estarán presente hasta las primeras décadas del siglo XX con textos sobre materias básicas, relacionadas como su campo de formación y de experiencias profesionales, así el ingeniero escribirá libros de geografía, de aritmética y del sistema métrico decimal; los abogados libros de gramática, lectura o relacionados con la instrucción cívica. Dentro de estos autores ubicamos a José Velásquez, Ignacio Guevara, Agustín Bancalari, Juan B. Matute y Longinos Banda, cuyas obras se vendían en las librerías locales, pues su demanda no provenía únicamente de las escuelas públicas, los colegios también compraban una cantidad importante de libros cuyo costo era cubierto por los padres de familia.²⁵

Hacia los años ochenta, la gradación escolar se definió con mayor claridad y se reformularon los planes de estudio, lo que hizo necesario nuevos libros. En este contexto, llegaron al estado cantidades significativas de libros comprados en la Ciudad de México y de autores que trataban campos de conocimiento de nueva aparición en el currículo escolar: la lengua nacional, la historia y geografía del mundo y de México, las lecciones de cosas y las ciencias naturales

Materias como historia y geografía de México se cubrieron con libros escritos por autores de talla “nacional”. La primera de ellas se incorporó a los planes de estudios a finales de los años setenta y el libro aprobado fue el de Payno y coexistió con el de Luis Felipe Mantilla que se usaba para que

²⁵ Gobierno del Estado de Jalisco, *El Estado de Jalisco*, Periódico Oficial, 17 de julio de 1879.

los niños de los grados superiores aprendieran la Historia universal, el cual fue aprobado por “Su claridad, su método, las ilustraciones y mapas, todo lo hace recomendable”.²⁶

En cuanto a los libros de lectura observamos que el contenido se seculariza, si bien persiste una intención moralizante, el sustento de esta, no es ya la religión, sino la razón. En las dos últimas décadas del siglo XIX, 1880 a 1900, las lecturas infantiles se ligan a narraciones que ilustren y diviertan a una infancia que ahora es concebida como una etapa diferenciada, y a la idea de que es necesario cultivar su inteligencia. Es entonces que aparecen los libros con cuentos, narraciones, fábulas, pero también los libros enciclopédicos que incluyen temas que aportan conocimientos sobre historia, geografía, botánica, mineralogía. Los autores de estos libros escolares no fueron locales, sino que eran autores con presencia y prestigio nacional o bien internacional.

REFERENCIAS

- Archivo Municipal de Guadalajara. Ramo Educación.
 Archivo Histórico de Jalisco. Ramo Educación.
 Ayuntamiento de Guadalajara (1989). *Reglamentos, ordenanzas y disposiciones para el buen gobierno de la ciudad de Guadalajara, 1733-1900* (Presentación de G. Covarrubias Ibarra). México: Ayuntamiento de Guadalajara.
 Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
 Castañeda, C., Galván, L. E. y Martínez, L. (coords.) (2004). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
 Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los libros escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII (29-30), 209-229, enero-septiembre. Medellín, Colombia.
 Escolano, B. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII (29-30), 13-24, enero-septiembre. Medellín, Colombia.
 Ossenbach, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en América: la contribución del proyecto MANES. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (19), 195-203. Salamanca, España.

²⁶ BPEJ-DIP, Caja 30, Paq. 15, Exp. 3008, 1881.

MAURICIO Y SU MURAL

◀ Karen Elizabeth Romero López*
eli_romero@live.com.mx



Título: Sueño de paseo dominical en la Alameda Central. **Autor:** Diego Rivera. **Técnica:** fresco. **Medidas:** 4.17 m x 16.67 m, superficie total de 65.42 m². **Ubicación original:** comedor Versalles del Hotel del Prado en la Ciudad de México. **Año de elaboración:** 1947. **Segunda ubicación:** lobby del Hotel del Prado. **Año de su traslado:** 1961. **Encargados del traslado:** arq. Ruth Rivera Marín, arq. Noldi Schereck e ing. Crais Burr. **Ubicación actual:** Museo Mural Diego Rivera sito en la Alameda Central de la Ciudad de México. **Causa de su traslado:** sismo de 1985. **Año de traslado:** 1986. **Encargados de su traslado:** Instituto Nacional de Bellas Artes, Facultad de Ingeniería de la UNAM y restaurador Tomás Zurián.

Era la primera vez, después de dos años de estudios, que regresaba a la secundaria. Acoplarse de nueva cuenta a la dinámica escolar fue complicado, documentos por llenar, horarios que cumplir, alumnos tan distintos entre sí y, por supuesto, los comentarios de los compañeros sobre los alumnos y su comportamiento.

* Profesora de educación secundaria en la asignatura de Historia, adscrita a la Escuela Secundaria Técnica Núm. 19 Diego Rivera, en la alcaldía de Tlalpan, Ciudad de México; maestra en Desarrollo Educativo por la UPN.

Mientras esperaba el inicio de mi primera clase con un grupo de tercer año de secundaria, mi atención se dirigió a un estudiante, de estatura pequeña, tímido y con los clásicos anteojos de “fondo de botella”, gruesos y verdes, aislado de los demás estudiantes, me acerqué a una de las prefectas y le pregunté: “El chico que está asomado en la barda, ¿quién es?”, “¡ah!, es Mauricio, un chico con BAP. Está en uno de sus grupos de tercero”. No era la primera vez que tenía un estudiante con esas características.

Llegó la hora de entrar al grupo de tercero, el grupo de Mauricio. Él se ubica hasta el frente, por el asunto de la vista, pero también muy alejado de sus compañeros. Les doy la bienvenida a la clase de Historia de México, explico brevemente que en las siguientes clases retomaremos el tema del Porfiriato y lo aprenderemos por medio de un mural. Comienzo a sacar y repartir el material que voy a utilizar, entre ellos, réplicas a color del mural *Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central*, de Diego Rivera. Le doy una copia del mural a Mauricio, de inmediato busca “algo” en sus bolsillos, no lo encuentra y me dice: “Maestra, le puedo pagar el lunes, es que no traigo dinero”, le respondo: “No te preocupes, es un obsequio”, me regala con una sonrisa.

Me dirijo al grupo: “Bien chicos, ¿conocen a Diego Rivera?”, los alumnos no responden, están entretenidos viendo el mural, el único que responde es Mauricio: “Sí, maestra, fue un pintor”, lo felicito por la respuesta. Los estudiantes estaban absortos con la réplica del mural, por lo que les pedí que lo apartaran y leyéramos juntos la biografía de Rivera y damos inicio a la lectura. Alzando la mano, todos quieren participar, cada uno leyendo un párrafo sobre el muralista.

Se impresionaban por los detalles de la vida del guanajuatense: “¡Qué nombre tan largo y feo!, ¿Tenía un hermano gemelo?, ¡Tan chiquito y ya pintaba!, ¿En serio vivió durante el Porfiriato?”. La propia lectura les comenzaba a dar pistas de qué trataría nuestra actividad. El único que no participaba como sus compañeros era Mauricio.

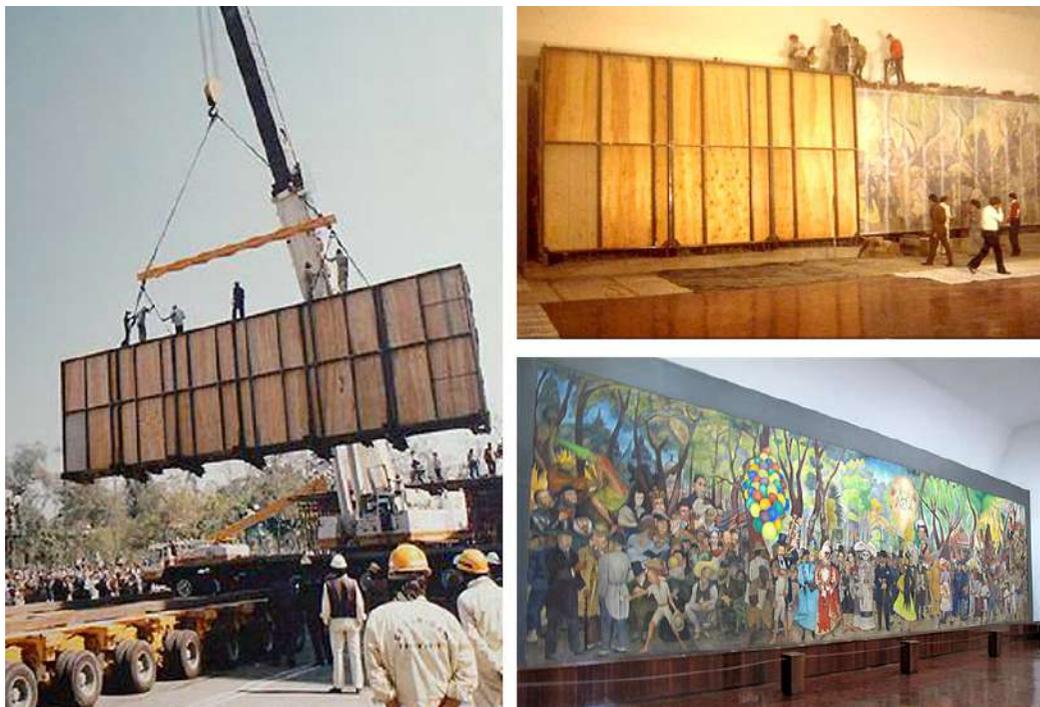
Llegó el momento de trabajar con el mural, les pido que lo vuelvan a tomar, para comenzar a leer la descripción escrita en la parte de abajo de la impresión. Le pedí a la alumna Nadia que leyera la ficha técnica del mural. Así pues, les comentaba que el Hotel



Diego Rivera cambiando la frase “Dios no existe”. Fotografía tomada del diario *Crónica*.

del Prado debía reflejar la grandeza de la cultura en nuestro país en los años cuarenta, además de que no solamente Diego Rivera había sido invitado y contratado para decorar este hotel, sino también José Clemente Orozco o Roberto Montenegro.

Mauricio hizo el comentario de lo que estaba en la ficha técnica y fue la segunda ubicación del mural, que se movió 60 grados, del comedor al lobby del hotel, lo que llamó su atención y posteriormente preguntó: “¿A poco se puede mover el mural?, ¿de qué tamaño era el mural?”, les pedí que volvieran a leer la ficha técnica e imaginaran las dimensiones, entre varios comentaban que era mucho más largo y más alto que el salón donde nos encontrábamos. Mauricio trataba de medir el espacio con la mente.



Traslado del mural en 1986 a su actual ubicación. Fotografías tomadas del Museo Mural Diego Rivera.

Los estudiantes estaban muy atentos a mi relato, por lo que continué:

Durante el terremoto de 1985, el hotel que albergaba el mural quedó muy afectado, por lo que se buscó un lugar para resguardarlo, decidieron que se alojaría a tres cuadras de donde se encontraba, a un costado de la Alameda. El recorrido tardó más de 12 horas, esto fue porque no podían hacer movimientos muy bruscos, debido a la fragilidad del mural y por fin lo colocaron donde actualmente se encuentra, el Museo Mural Diego Rivera.

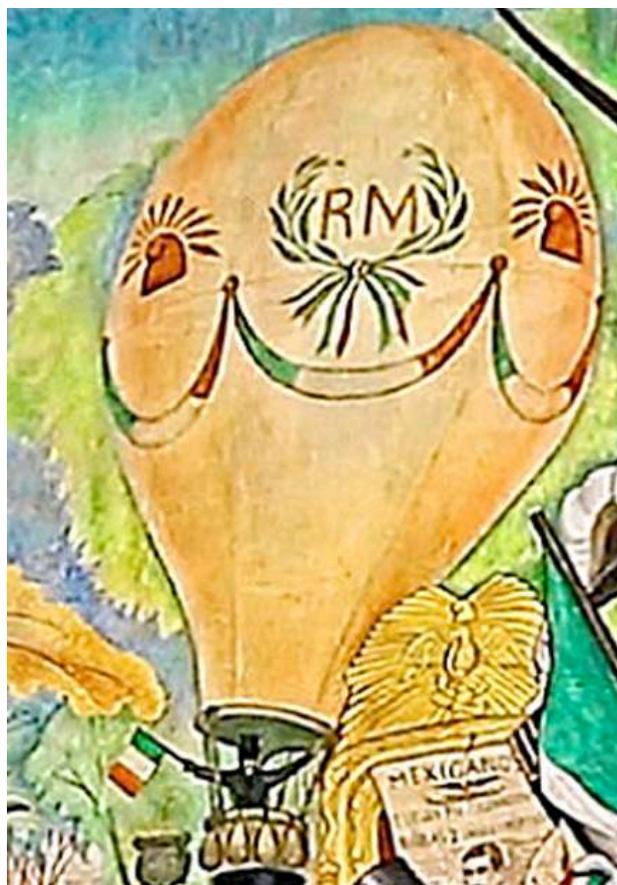
Mauricio, levanto la mano y preguntó: “Maestra, ¿cuánto cuesta el mural?”, sus compañeros rieron, por lo que les pedí que no lo hicieran, ya que la

pregunta era muy válida, otro de sus compañeros, Cristian, le respondió: “¡Es de un valor incalculable!, no lo puedes comprar”. Asentí con la cabeza y acercándome a Mauricio le comentaba que el mural formaba parte de nuestro patrimonio histórico.

Cuando empezamos descifrar el mural, les pregunté: “De los personajes que están en el mural, ¿a quiénes conocen?”, de inmediato quien respondió fue Mauricio: “Veo a Diego Rivera de niño, a Sor Juana, también a Frida, a Porfirio y a ‘Juaquin’ Cantolla”, saltó mi curiosidad por saber cómo conocía a Joaquín de la Cantolla y Rico, no es común que un adolescente lo ubique a la perfección, lo invité a que nos contara sobre el personaje: “Mauricio, ¿nos puedes platicar sobre el personaje?”, pedí a sus compañeros que le prestaran atención: “Sí, maestra, fue quien creó el globo de Cantolla o los globos aerostáticos, fue el primero en México en volar y el globo que está en el mural tiene dos letras, RM, que significa República Mexicana, él está en el globo y lleva una bandera mexicana. Lo conocí porque mi papá me platicó de él”. Tanto sus compañeros como yo estábamos embelesados por haber escuchado hablar a Mauricio con soltura.

“¡Maestra, es que Mauricio nunca participa, tampoco habla mucho!”, me dijo Yuriko, su compañera. El timbre que anunciaba el fin de la clase nos sacó de nuestro encanto y de los conocimientos de Mauricio. Agradecí la participación y les pedí que ubicaran los personajes más importantes que reconocieran y los anotaran en sus libretas para el lunes. Nos despedimos afectuosamente.

Llegó el lunes y con él Mauricio. Abordándome a la mitad del patio: “¡Maestra!, ya vi el mural, tiene razón, es muy grande como para llevarlo a mi casa y nunca lo terminaría de pagar! Pero ya tengo mi propio mural”, desenrollando una copia de *Sueño de un paseo dominical en la Alameda Central* de Diego Rivera, mostrándolo orgulloso de tener por fin su propio mural.



Globo de Cantoya

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE AMÉRICA EN MÉXICO EN LA DÉCADA DE 1930*

◀ LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**
lucianomff@uol.com.br

Resumen

Este texto es el resultado de una investigación que buscó estudiar las representaciones de Brasil construidas y difundidas por los libros de texto de historia de América publicados en México entre 1938 y 1965. En el artículo nos centramos en la década de 1930, época en la que se intensificaron los debates sobre programas y los libros de texto como estrategias importantes para asegurar la efectividad de la escuela socialista propuesta por el gobierno de Lázaro Cárdenas. Demostramos que de las discusiones y deliberaciones establecidas durante este gobierno, resultó el primer libro de texto de Historia de América para la educación primaria, así como un avance importante en la institucionalización de los contenidos de Historia de América en los programas escolares de las escuelas mexicanas.

Palabras clave: historia de América, Brasil, México, libros de texto.

This text is the result of an investigation that sought to study the representations of Brazil constructed and disseminated by the American history textbooks published in Mexico between 1938 and 1965. In the article we focus on the

* Este texto es el resultado de una investigación en desarrollo en la UPN, donde trabajo como profesor-investigador visitante en el segundo semestre académico de 2018. Agradezco a la UFMG la licencia otorgada, al CNPq la beca de apoyo y a la profesora Rosalía Menéndez, así como a todo el equipo de la UPN-Ajusco por su apoyo y bienvenida.

** Catedrático de Historia de la Educación en la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil, y profesor visitante-investigador de la UPN-Ajusco.

1930s, a time in which debates on programs and textbooks intensified as important strategies to ensure the effectiveness of the socialist school proposed by the Lázaro Cárdenas government. We demonstrate that the discussions and deliberations established during this government resulted in the first textbook of American History for primary education, as well as an important advance in the institutionalization of the contents of American History in the school programs of Mexican schools.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es el resultado de una investigación que buscó estudiar las representaciones de Brasil en los libros de historia de América publicados en México de 1938 a 1965. Mi interés por estudiar México está, entre otras razones, motivado por el hecho de que este es un país que, con sus especificidades, se asemeja a Brasil en términos de una cultura política autoritaria y excluyente, de gran centralización política y administrativa y de un sistema educativo público de grandes proporciones que, continuamente, se ve en “crisis” (Acevedo Rodrigo y Caballero, 2012).

Lo que queríamos estudiar era cómo se construyen las imágenes sobre Brasil, qué elementos discursivos e imaginarios se movilizan, por ejemplo, y entender si estas imágenes contribuyen a la construcción de representaciones sobre el país en los libros de texto utilizados en las escuelas públicas mexicanas.

Sin embargo, en el transcurso de la investigación me encontré con una intensa discusión sobre el lugar de la historia de América en el programa de la escuela primaria mexicana y, así mismo, sobre los libros de texto que permitirían mejorar su enseñanza. Así, en este texto, nuestro enfoque no son todos los libros y mucho menos la forma en que Brasil aparece en ellos. Nos interesa, en cambio, abordar más específicamente el proceso de delimitación de contenidos, la elaboración del primer libro de Historia de América publicado en México para la escuela primaria. Este es el libro *Historia de América*, escrito por los profesores Luis Álvarez Barret y Antonio Rangel y publicado por el diario *O Nacional*, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1938.

Como sabemos, la investigación de libros de texto representa una parte significativa de la inversión investigativa de la comunidad de educación académica en todo el mundo (Munakata, 2012). A raíz del trabajo pionero de A. Choppin, la desnaturalización del libro de texto y su comprensión como objeto o artefacto cultural ha permitido que se movilice como objeto o como fuentes de investigación de diversa índole (Gomes Batista y De Oliveira Galvão, 2009; Munakata, 2012).

Pensar, con Chartier (1990), representaciones, es pensarlas como construcción de lugares (incluida la geográfica), identidades (incluida la lingüística, como en el caso que nos ocupa) y como objeto y espacio de luchas (la geopolítica, por ejemplo). Dado que los libros de texto son objetos regidos por políticas externas a ellos, pero que se objetivan en ellos, estudiarlos es también estudiar las formas en que los grupos e instituciones que les dieron apoyo económico y editorial, participan en la lucha de representaciones que establecen lugares e identidades para los demás, pero en el mismo movimiento, para ellos mismos.

Nuestra mirada cubre el periodo de 1930 a 1941, época de intensos debates nacionales en México sobre las direcciones y significados de la educación pública. A pesar de la existencia de una discusión previa sobre la enseñanza de la historia americana en México, fue después de la Conferencia Interamericana de Montevideo de 1933 que el debate sobre el tema se intensificó en todo el continente. El motivo es que en esta conferencia se realizó una convención y en la que no solo se defendió la importancia de la enseñanza del Continente Americano en las escuelas, sino que también se establecieron los lineamientos generales que deben presidir esa enseñanza y la elaboración, o alteración, de libros de texto sobre la materia. El hito final de la investigación es 1941, cuando el presidente Manuel Ávila Camacho asumió el gobierno de México e hizo un cambio profundo en la dirección de la política educativa mexicana. Como resultado de este cambio, hay una nueva dirección para la discusión sobre la enseñanza de la Historia de América en el país.

La investigación se llevó a cabo, fundamentalmente, en las colecciones especiales de la biblioteca Torres Quintero de la UPN, en las que se encuentra un vasto acervo de libros de texto, así como una extensa documentación de la SEP que cubre gran parte del siglo xx. La documentación analizada, en el conjunto de la investigación, estuvo constituida por los libros de Historia de América, los programas de Enseñanza de los años treinta a los sesenta y la legislación educativa pertinente. En cuanto a los libros, comparamos diferentes ediciones, pero esto no siempre fue posible, lamentablemente, al igual que no todas las veces encontramos las primeras ediciones de los libros analizados.

A lo largo de la investigación, estudiamos varios de los libros de Historia de América que fueron publicados y utilizados en las escuelas mexicanas desde 1938 hasta 1965, de los cuales mostramos las portadas.

En ellas se advertirá rápidamente que, de diferentes formas, las portadas evocan y movilizan imágenes de América. En el caso del libro de la SEP, *Mi libro de quinto año*, a diferencia de los demás, esta evocación se hace desde una imagen nacional (o nacionalista), que explica la posición que tiene la

Figura 1. Portada del libro *Historia de América*, de Navas (1943)



Figura 2. Portada del libro *Historia de América*, de Navas (1947)

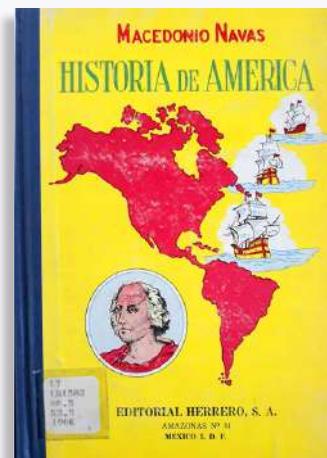


Figura 3. Cubiertas del libro *Nuestra América*, de Monroy Padilla (s/f)

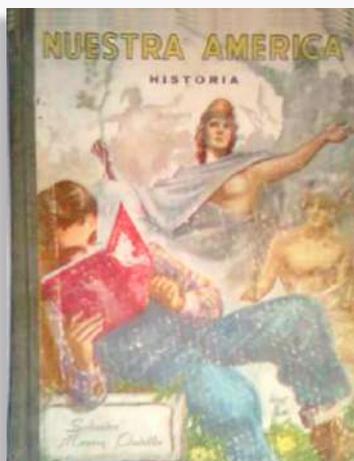


Figura 4. Portada del libro *Historia de América*, de Hernández Ruiz (1959)

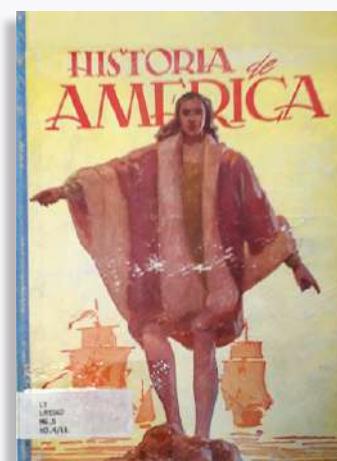


Figura 5. Forros del texto *Mi libro de quinto año*, Historia y Civismo, de Gutiérrez (1964)



comprensión de la historia de América, y al final, el objetivo de comprender mejor el lugar de México en la historia. Sin embargo, el contenido de los libros de historia de Estados Unidos sigue, casi todos, la tónica de estudiar Estados Unidos para ubicar mejor la nacionalidad mexicana en su interior. Esta es también la nota clave del libro de Álvarez Barret y Rangel (1938) al que nos referimos a continuación.

LA HISTORIA DE AMÉRICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS: INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE UN LIBRO

Como señala Alexandra Pita Gonzáles (2014, p. 117), desde la década de 1920 la discusión sobre la enseñanza de la historia en América ha sido una preocupación para los intelectuales latinoamericanos, ya sea en congresos específicos de historia o en el marco de conferencias internacionales americanas. Sin embargo, fue solo en la década siguiente que en México se produjo una movilización para que tales ideas pudieran operacionalizarse en el ámbito escolar, ya sea en la revisión de los libros de texto de historia o en los programas de enseñanza.

En la década de los años treinta el siglo xx, se evidencia la falta de dosificación de los contenidos de los programas de Historia –se discute sobre el recargamiento de contenidos en los programas de estudio y se propone su disminución–, se señaló el carácter cíclico de los programas, al demostrar que en cada año escolar debía estudiarse la totalidad del pasado de México, también se propuso la necesaria vinculación de la Historia de México con la Historia universal y como reflejo del panamericanismo del momento se señaló la necesidad de incluir algunas unidades sobre el estudio de América o bien un curso especial sobre Historia de América (Lima Muniz y Angulo, 2014, p. 45).

Sin duda, un hito importante en este movimiento de revisión de libros de texto y programas de enseñanza, para que incorporen una perspectiva más americanista que favorezca el diálogo y la paz entre las naciones del continente, fue la Convención sobre la Enseñanza de la Historia celebrada en el marco de la VII Conferencia Internacional Americana en Montivideo en 1933. En el documento que resume las posiciones de la Conferencia sobre el tema y titulado *Convención sobre la Enseñanza de la Historia*, los participantes expresan “que es urgente complementar la organización política y protección jurídica para el desarme moral de los pobres, mediante la revisión de los libros didácticos que se utilizan en los diferentes países” (República de los Estados Unidos Mexicanos, 1936) y que esta necesidad

ya había sido depurada en los distintos congresos científicos de la historia que se dieron en el continente en la última década. También se refieren, como justificación de la relevancia de la Convención, a la actitud pionera de Brasil, Argentina y Uruguay, que recientemente suscribieron acuerdos con la intención de revisar conjuntamente sus libros de texto.

La convención no solo estableció que era necesario “revisar los textos adoptados para la educación en sus respectivos países, a fin de depurarlos de todo lo que pudiera emocionarlos en la más salvaje sorpresa de la juventud, la aversión a cualquier pueblo americano” (art. 1), así como que era necesario revisarlos continuamente (art. 2). También propuso la creación de un Instituto de Enseñanza de la Historia, con sede en Buenos Aires, para coordinar tales esfuerzos (art 3).¹

Así, quizás ya como resultado del impacto del contenido de la Convención en la Secretaría de Educación Pública, documentos firmados en junio de 1934 establecen la disciplina Historia de América como optativa para el área de Literatura, para varios cursos de perfeccionamiento y promoción de docentes de la red pública (SEP, 1933-1945).

Al mismo tiempo, el equipo de Cárdenas, que había asumido el gobierno en diciembre de 1934, intensificó sus esfuerzos para revisar los libros de texto de la escuela primaria, buscando adecuarlos a los nuevos lineamientos socialistas establecidos para la educación pública. En este sentido, el Instituto de Orientación Socialista, con sede en la SEP, informa, en agosto de 1935, que

Con el objeto de resolver con tiempo el problema pedagógico y económico de los libros de texto, se estudió el proyecto de bases para un concurso, que fue presentado por el Departamento de Enseñanza Primaria, y además de haberse dado esta resolución el mes de junio del año en curso, se presentó a las nuevas autoridades educacionales un proyecto para la selección y publicación de los libros que fueran necesarios en el nuevo año escolar (SEP, Memoria de la Secretaría de Educación, 1935, v. I. 1935. p. 431).

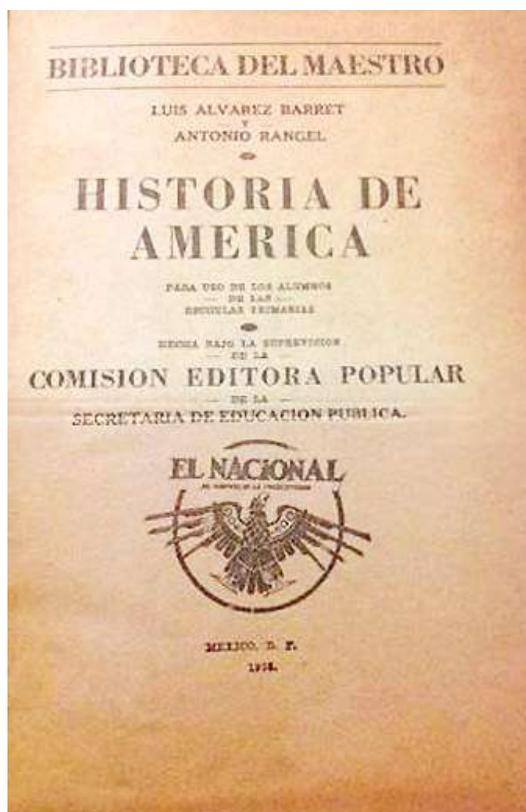
Dada la complejidad e importancia del tema de los libros de texto, que sintetizaba, al mismo tiempo, problemas ideológicos, pedagógicos y económicos, en 1935 se creó la Comisión Editorial Popular para coordinar los esfuerzos del gobierno en la materia (SEP, *Memorias*, 1936, p. 193). La comisión organizó un concurso para elegir nuevos libros didácticos, entre ellos, como veremos, Historia de América. Sin embargo, el concurso para el área de lectura

¹ Ver, al respecto, el trabajo de Gonzales y Ramírez (2014).

e historia, no resulta en libros que se ajusten a los criterios establecidos por la comisión, por lo que decide producir los libros para estas disciplinas. Para ello designa una pequeña comisión, compuesta por tres personas, que deberá seguir la siguiente instrucción:

Por lo que hace al plan y contenido que debía informar el libro de texto de América para uso de alumnos de quinto año de las Escuelas Primarias Urbanas, se estimó conveniente que se dividiera en diversas épocas, siendo la primera, la precolombina; la segunda, la colonial; la tercera, la revolución emancipadora; la cuarta, la integración de las nacionalidades, y la quinta, la era del imperialismo. Es decir, todo proceso que haga conocer de una manera general a los alumnos, el panorama de la Historia de América desde que se tiene noticias de dicho Continente, hasta el actual régimen económico que priva en todos los países de América (SEP, *Memorias*, 1937, v. 1, p. 551).

Figura 6. Hoja interior del libro *Historia de America*, de Álvarez Barret y Rangel, 1938



Fuente: Álvarez Barret y Rangel, 1938, p. 3.

El libro se publicó en 1938 y allí conocimos cuáles fueron los elegidos por la Comisión Editorial Popular para la producción del que, con el auspicio de la SEP, se convirtió en el primer libro de Historia de América para ser utilizado en las escuelas mexicanas. A diferencia del informe de 1936 que hablaba de una comisión de tres personas, el libro salió a la luz con solo dos autores. Estos son los profesores Luis Álvarez Barret y Antonio Rangel.²

Como podemos ver, la Comisión de Publicaciones Populares decidió encargarse del libro a alguien que estaba directamente involucrado con la reforma en curso. Su publicación por parte de la imprenta de *El Nacional*, el diario oficial del Estado mexicano, como una “cooperación con la labor educativa del Gobierno Federal”, dentro de la colección de la Biblioteca del Maestro, resultó en un libro de bajo costo con una tirada que logró hacer que llegara a todos los estudiantes mexicanos de primaria.

En la página 3 de los libros, entre las diversas piezas de información, hay un claro acento

² No pude encontrar información sobre este autor.

para tres de ellos, además, por supuesto, de que es un libro de Historia de América: 1) que el libro forma parte de la Biblioteca del Maestro; 2) que es responsabilidad de la Comisión Editora Popular; 3) que fue publicado por *El Nacional*, información que lleva de inmediato el libro al espacio institucional que lo sustentaba: la SEP.

En la organización del contenido del libro, los autores siguieron fielmente las recomendaciones de la Comisión Editorial Popular, recomendaciones que, muy probablemente, el propio Luis Álvarez Barret ayudó a establecer. Ver, al respecto, la tabla comparativa a continuación:

Tabla 1. Libro de historia de América: propuesta de la Comisión Editora Popular (1937) y libro de Álvarez Barret y Rangel (1938)

| Contenido propuesto por la Comisión Editora Popular | Libro <i>Historia de América</i> Álvarez Barret y Rangel Partes (resumen) | Páginas |
|---|---|---------|
| | Elementos pretextuales | |
| 1ª Época Precolombina | 1ª Época Precolombina | 08-81 |
| 2ª Época Colonial | 2ª Época Colonial | 82-153 |
| 3ª Revolución Emancipadora | 3ª Revolución Emancipadora | 154-204 |
| 4ª Integración de las Nacionalidades | 4ª Integración de las nacionalidades | 205-271 |
| 5ª Era del Imperialismo | 5ª Era del Imperialismo | 272-340 |

El planteamiento del libro está claramente en deuda con una lectura marxista de la sociedad y la historia y con el compromiso de los autores y de la propia Comisión Editorial Popular de impulsar el proyecto socialista que creían que estaba en marcha en México en ese momento, tal como lo establecen los protocolos de redacción y lectura establecida por la Comisión Editorial Popular que abrió el libro:

Es teoría ya aceptada por su innegable validez, que en la producción social de su vida, los hombres se encuentran ligados por ciertas relaciones indispensables, independientes de su voluntad; por relaciones de producción que corresponden a un grado determinado de evolución de sus fuerzas productoras materiales.

Se sabe también que el conjunto de esas relaciones de producción constituye la estructura económica de las sociedades, el fundamento real sobre el cual se eleva la superestructura jurídica y política. [...]

La vida de la humanidad solo está a nuestro alcance por el relato que de ella hace esa ciencia que se denomina Historia, que nos detalla los ciclos evolutivos humanos que han de servirlos como estudio para mejorar las condiciones de nuestra vida, tanto por lo que hace al presente como al futuro (Álvarez Barret y Rangel, 1938, p. 5).

En esta perspectiva, si bien se evita considerar los “descubrimientos” como el punto cero de la historia estadounidense a través de un extenso texto sobre culturas precolombinas, no se escatiman críticas al imperialismo de las potencias capitalistas, especialmente de Estados Unidos en relación con América Latina.

Mientras que la Comisión Editorial Popular dirigió la elaboración y publicación del libro de Historia de América y la Dirección General de Educación Primaria, Urbana y Rural de los Estados y Territorio, cuyo subdirector era Luis A. Barret, actuó para ampliar la federalización de la educación primaria, esto no dejó de procesar la reformulación de programas relacionados con las escuelas primarias del Distrito Federal. Así, en agosto de 1939, la Junta informó que nueve estados tenían contratos con la SEP para “federalizar” la educación primaria (p. 72) y que el Departamento de Educación Primaria y Normal había diseñado e implementado nuevos programas en el Distrito Federal (SEP, *Memorias*, 1939, p. 12).

El programa del Distrito Federal estableció que el curso de Historia, en el quinto año de la escuela primaria, estaría dedicado a la historia de América. Y el contenido especificado fue muy cercano al establecido en el libro *Historia de América*, de Luis Álvarez Barret y Antonio Rangel.

Vemos, por tanto, que a los alumnos de primaria del Distrito Federal, desde 1938, se les entregó un libro sobre la historia de América, el de Álvarez Barret y Rangel, y que la historia de América se consagró como el contenido predominante del quinto curso. En ambos casos, comienza con un acercamiento a la historia de las civilizaciones precolombinas y se centra en los descubrimientos, la colonización, los movimientos de emancipación y la América independiente (siglos XIX y XX). En este último siglo, destacan el imperialismo y el sindicalismo, que marcarían sus primeras décadas. Incluyendo uno de los contenidos señalados para el tema Proceso económico de América, se trata de “Consortios de países imperialistas para explorar los combustibles del subsuelo de América” (SEP, 1940, p. 79). Algunos términos, incluso, que se hacen explícitos en el programa ya aparecen en el libro de Álvarez Barret y Rangel. Para citar un ejemplo de esto, se puede ver que el “capítulo” referente a la segunda parte, Periodo Colonial, del libro comienza precisamente con los antecedentes económicos y políticos europeos de los descubrimientos (Álvarez Barret y Rangel, 1938, p. 22); este es, precisamente, el contenido indicado para iniciar el ítem 2 del programa, relacionado con Descubrimiento, conquista y colonización de América.

El 1 de diciembre de 1940, Ávila Camacho asumió la presidencia en sustitución de Cárdenas. Luis Pontón, un cardenista que pensaba continuar con la labor del gobierno anterior, es invitado a la SEP. Sin embargo, el contexto político y, sobre todo, las fuerzas que apoyaron al nuevo gobierno

fueron diferentes, lo que motivó su salida de la SEP apenas ocho meses después, en septiembre de 1941, no sin antes preparar una reforma de los programas para las escuelas de la República.³

Estos dos programas: Distrito Federal (1940) y República (1941), el último publicado o elaborado por el equipo que estuvo en la SEP durante el gobierno de Cárdenas, nos muestran el movimiento de articulación entre los países de América y sus defensas, lo que genera que en México se produzca una revisión de los programas de enseñanza para incorporar la historia de América como disciplina o como un contenido de la escuela primaria.

Como hemos visto, en el ámbito de la SEP, el movimiento se ancló inicialmente en el contexto panamericano y se operacionalizó a través de la producción de un libro de historia de América para las escuelas primarias, que se hizo bajo la responsabilidad de la Comisión de Publicaciones Populares. Luego, el mismo grupo actuó para que los contenidos que había definido para el libro también estuvieran en los programas de enseñanza. Como resultado de estos dos movimientos se logró la institucionalización de la preocupación por la historia de América y su explicación como uno de los contenidos importantes de la historia en la educación primaria.

Sin embargo, cabe señalar que el movimiento aquí analizado no es lineal. Por ejemplo, a pesar de que el Programa para las escuelas de la República Mexicana incorpora contenidos relacionados con la historia de América, en la lista de libros aprobados para uso escolar en 1941 no hay ninguna indicación de libros de Historia de América por quinto y sexto año. Sin embargo, hay una indicación de Geografía objetiva del continente americano, de José Mateo Rodríguez, y Alma Latina, de Francisco César Morales (SEP, *Memoorias*, 1941, p. 52).

Las razones por las que el libro de Álvarez Barret y Rangel –el único que estaba disponible y había sido aprobado previamente– no está entre los libros recomendados parece que se relacionan con la presión de la SEP –como ocurrió en 1935–, para depurar algunos libros de texto, solo que ahora el objetivo eran los libros con sesgo marxista, como nos informa Morales:

La Nacional (octubre, 15 de 1941), el órgano del PAN, echó su cuatro de espadas y solicito que así como en 1935 se habían descartado los libros

³ El comienzo de la década de 1940 fue uno de los más controvertidos y turbulentos de la historia de la educación en el siglo XX. Con la salida del presidente Cárdenas y la entrada del presidente Camacho, en diciembre de 1940, hubo un conjunto de movimientos a favor del cambio de una “educación socialista” a una educación de “unidad nacional” que resultó, entre otros aspectos, en una coeducación y fomento de la iniciativa privada en el ámbito educativo. Al respecto existe una abundante bibliografía (Greaves, 2008; Ramos, sd.).

de texto de la época para apoyar las nuevas enseñanzas del artículo 3º, en 1941 era indispensable suprimir los libros de texto socialistas escritos por List Arzubide, Lucio, Mancisidor y otros y, en vez de los horribles carteles comunistas, los negros dibujos de pesadilla y la repetición de las palabras “huelga”, “lucha de clase”, debía emplearse un tipo de símbolos e imágenes atractivas a la niñez. El artículo se extendía en numerar una serie de ejemplos del radicalismo socialista de los antiguos libros de texto y concluía con la necesidad de eliminarlos (Meneses Morales, 1998, p. 225).

Tales presiones, sumadas a los otros conflictos que ocuparon el escenario de las disputas políticas por el rumbo o camino de la educación mexicana en la década de los cuarenta, hicieron que el libro dejara de publicarse, por contradecir las propuestas asumidas por el gobierno de Camacho desde la época, finales de 1941.

Sin embargo, si este es el destino del primer libro de Historia de América patrocinado y adoptado por la SEP, incluso con el ascenso al poder de grupos más conservadores, el movimiento de institucionalización en la historia de Estados Unidos no se ralentizará. Por el contrario, animados por las ideas de una educación para la paz y la integración americana, otros temas, como Torres Bodet, entrarán en escena y reforzarán la perspectiva de que la escuela primaria debería contribuir a la fijación de este ideal por parte de los niños mexicanos. Este movimiento dará lugar, en los años siguientes, a la publicación de un número significativo de libros de texto de Historia de América, hasta que, en 1965, apareció el primer libro con este contenido aprobado por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y publicado por la SEP.

REFERENCIAS

- Acevedo Rodrigo, A y Caballero, P. (ed.) (2012). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México El Colegio de México/Cinvestav.
- Álvarez Barret, L. y Rangel, A. (1938). *Historia de América*. México: SEP.
- Chartier, R. (1990). *História cultural: entre práticas e representações*. Sao Paulo, Brasil: Difel.
- Chaves Orozco, L. (1947). *Historia de América*. México: Patria.
- Gomes Batista, A. A. y De Oliveira Galvão, A. M. (2009). *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Sao Paulo, Brasil: Mercado das Letras.
- Gonzales, A. P. y Ramírez, R. V. (2014). La Convención sobre la Enseñanza de la Historia: educar para la comprensión americana. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios Internacionales. Programa de Historia de las Relaciones Internacionales. Recuperado de www.caei.com.ar

- Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo. 1940-1964*. México: El Colegio de México.
- Hernández Ruiz, S. (1959). *Historia de América* (9ª ed.). México: Herrero Hermanos.
- Lima Muniz, L. H. y Angulo, R. R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. *Clío* (18-19), 41-62. UNL-UNLP.
- Medina, E. (1959) *Joven continente*. México: Herrero Hnos.
- Mendes de Faria Filho, L. (2012). Mendes de. Nação, identidade e educação na América Latina. En C. Alves y A. C. Mignot (ed.), *História e Historiografia da educação Latino-Americana* (pp. 69-87). Río de Janeiro, Brasil: Quated.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México-1934/1964*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Latinoamericana.
- Monroy Gutiérrez, A. (1964). *Mi libro de quinto año. Historia y Civismo*. México: SEP-Conaliteg.
- Monroy Padilla, S. (s/f). *Historia de América* (6ª ed.). México: Pub. Monroy Padilla.
- Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12, 179-197.
- Navas, M. (1943). *Historia de América*. México: s/ed.
- Navas, M. (1947). *Historia de América* (7ª ed.). México: D. E. Herrero y Cía.
- República de los Estados Unidos Mexicanos (1936). *Convencion sobre la enseñanza de la historia, firmada en Montevideo el 26 de diciembre de 1933*. México: DO.
- República de los Estados Unidos Mexicanos (1938). *Convenio celebrado entre Mexico y el Brasil para la revision de los textos de enseñanza de historia y geografia*. México: DO.
- SEP (1933-1945). *Memorias*. México: SEP.
- SEP (1940). *Programas para las Escuelas Primarias del Distrito Federal*. México: SEP.
- SEP (1941). *Programas para las Escuelas Primarias de la Republica Mexicana*. México: SEP.
- SEP (1947). *La educacción en el sexenio 1940-1946*. México: SEP.

EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

EL SEMINARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DEL CIESAS.
NOTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SU HISTORIA

◀ FEDERICO LAZARÍN MIRANDA*
flm@xanum.uam.mx

Resumen

El Seminario de Historia de la Educación del CIESAS, inició sus trabajos en 1988, coordinado desde entonces por Luz Elena Galván Lafarga. En el seminario se ha reconstruido y analizado la historia de la educación desde distintos enfoques metodológicos y explicativos de acuerdo con las tendencias historiográficas de cada momento. El objetivo de este artículo es mostrar cómo el Seminario de Historia de la Educación del CIESAS tejió una red de investigadores en historia de la educación que ha contribuido a la consolidación e institucionalización de este campo disciplinar.

Palabras clave: historia de la educación, tendencias historiográficas, enfoques metodológicos, CIESAS.

The Educational History Seminar of CIESAS, began its work in 1988, coordinated since then by Luz Elena Galván Lafarga. In the seminar the history of education has been reconstructed and analyzed from different methodological and explanatory approaches according to the historiographic trends of each moment. The objective of this article is to show how the CIESAS Educational History Seminar wove a network of researchers in the history of education that has contributed to the consolidation and institutionalization of this disciplinary field.

* Cuerpo Académico de Historia Mundial, Área de Historia del Estado y la Sociedad, Universidad Autónoma Metropolitana.

PRESENTACIÓN

Junto con Luz Elena Galván, en 1988, las iniciadoras del Seminario de Historia de la Educación (SHE) del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), fueron Mireya Lamonedá (†), María Eugenia Vargas (Nina), Beatriz Calvo, Susan Street y María Bertely. El seminario inició de forma multidisciplinaria, confluyeron la antropología, la etnología, la historia, la didáctica, entre otras disciplinas, situación que lo enriqueció de forma importante, pues los análisis se hacían desde distintas interpretaciones y orientaciones académicas.

Para mostrar de qué manera el Seminario de Historia de la Educación del CIESAS tejió una red de investigadores en historia de la educación que ha contribuido a consolidar e institucionalizar este campo disciplinar, dividiré este artículo en tres partes: en primer lugar, desde la perspectiva de la historia de la ciencia mostraré por qué el seminario fue un paso importante en la institucionalización de nuestro campo; en segundo lugar, haré un recuento de la manera como ha conformado una red disciplinar; y en tercer lugar, realizaré un balance de los logros y aportes de la red de investigadores alrededor del SHE.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA HISTORIA DE LA CIENCIA

Generalmente cuando queremos analizar lo que se ha hecho en el campo de la historia recurrimos a la historiografía, que nos ayuda a analizar desde qué perspectivas y enfoques teórico-metodológicos hemos escrito la historia. En el campo de la historia de la educación sucede lo mismo. De hecho, cada 10 años el Comité Mexicano de Investigación Educativa invita a los especialistas de los distintos campos de la investigación educativa a realizar los estados del conocimiento, balance al que estamos invitados los historiadores de la educación. El último se denomina *Historia e Historiografía en México. Hacia un balance. 2002-2011*, coordinado por María Esther Aguirre (2016), compilado en dos volúmenes que muestran los avances en el campo en esos 10 años.

En palabras de Silvia Figueroa:

La obra consta de dos tomos, y el primero contiene 9 capítulos; de éstos, los dos primeros aparecen dedicados a la organización y la apertura de nuevos repositorios [documentales] que, en su conjunto, han quedado denominados como “Vestigios del pasado” (Figueroa, 2017, p. 113).

El texto hace un balance regional de la historia y de conjunto de la educación, se muestran los temas, enfoques, teorías y metodologías utilizadas en nuestro campo disciplinar en la última década.

El balance historiográfico es muy importante, pues nos permite conocer el estado de avance de nuestro campo disciplinar, permite observar cómo se desenvuelve el conocimiento histórico y los saberes que se involucran en la reconstrucción y explicación del pasado educativo; así mismo, nos permite conocer las fuentes que utilizan los historiadores en su quehacer profesional y cómo estas cada vez se han ido ampliando.

¿Cómo se ha institucionalizado el campo de la historia de la educación? Para esto propongo que el análisis lo hagamos desde el enfoque de la historia de la ciencia. Este enfoque nos permite reconstruir y analizar la forma como una disciplina inicia, crece y se consolida, así como la importancia no solo de su profesionalización, sino también de su institucionalización. La institucionalización de un campo disciplinar es muy importante porque permite su permanencia más allá de los actores sociales que lo impulsaron originalmente y garantiza su continuidad temporal, sin importar la renovación de los investigadores.

El balance historiográfico es muy importante, pues nos permite conocer el estado de avance de nuestro campo disciplinar, permite observar cómo se desenvuelve el conocimiento histórico y los saberes que se involucran en la reconstrucción y explicación del pasado educativo; así mismo, nos permite conocer las fuentes que utilizan los historiadores en su quehacer profesional y cómo estas cada vez se han ido ampliando.

Si analizamos desde la historia de la ciencia, la historia de la educación siguió los pasos que caminaron otras disciplinas como la física, la biología, las matemáticas, la sociología y la antropología. Es decir, los actores sociales interesados en esas disciplinas iniciaron de forma individual la investigación, después se empezaron a reunir en grupos de trabajo, para, finalmente, conformar sociedades nacionales e internacionales. Desde estas asociaciones organizaron mesas de trabajo, simposios y congresos nacionales e internacionales, además, buscaron tener presencia en las instituciones públicas o privadas para crear carreras, laboratorios de investigación y seminarios. A partir de ello se multiplican factores regionales y nacionales como cursos, congresos, publicaciones, intercambios académicos, por mencionar solo algunos. Esta institucionalización se logra en procesos de mediana duración

con el aporte constante de los actores sociales de ese campo disciplinar, así como la incorporación de nuevos actores jóvenes, quienes darán continuidad al mismo.

En la historia de la educación así sucedió. En 1988, un grupo de investigadoras del presente y pasado educativo se reunieron, bajo el liderazgo de Luz Elena Galván, para dar vida al SHE, en el que se congregaron para intercambiar y discutir sus avances individuales en la materia. Podemos preguntarnos cómo esas actividades contribuyeron al proceso de institucionalización de nuestro campo disciplinar.

EL SEMINARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DEL CIESAS. LA CONFORMACIÓN DE UNA RED DISCIPLINAR

En 1992, me integré al grupo de investigadores profesores y amigos que hacían historia de la educación en el Seminario de Investigación Educativa del CIESAS. En ese momento ya se habían incorporado historiadores de otras instituciones como el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), el Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav-IPN), o lo que hoy es el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM), la Universidad de Guadalajara (U de G), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) o el Colegio Mexiquense y, por su puesto, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM),¹ entre otras (debo aclarar que a algunos de ellos ya los conocía, gracias a que en esos tiempos trabajaba en el Archivo Histórico de la SEP). Esto muestra cómo alrededor del SHE se fue conformando una red de impacto en distintas instituciones y estados del país.

En el SHE existía una política de puertas abiertas, de tal forma que los requisitos informales para ingresar eran: estar interesado en la Historia de la Educación, hacer investigación en el campo y asistir, con toda puntualidad, cada primer martes del mes a comentar y discutir textos o avances de investigación de los colegas del seminario.

Recuerdo que cuando me integré al seminario, también se discutía volver a organizar los encuentros de historia regional de la educación, el último de los cuales se había llevado a cabo en 1990. A principios de 1993 acordamos

¹ Para no omitir nombres de algunos de los colegas que asistían al SHE, prefiero poner el nombre de sus instituciones de adscripción.

volver a llevar a cabo un nuevo Encuentro de Historia de la Educación, también decidimos que el nombre cambiaría por el de encuentros nacionales y dar continuidad en el número con los anteriores, de tal forma que en 1994 organizaríamos el quinto. En los cuatro anteriores participaron colegas del extranjero, por ejemplo: Mary Kay Vaughan de Estados Unidos, además de especialistas de Sudamérica, por lo que decidimos incluir en el seminario ese carácter internacional. Así nació el v Encuentro Nacional y I Internacional de Historia de la Educación.

Ya estaba decidida la organización de nuestro encuentro en el año de 1994, solo nos faltaba la sede. Nuestro colega y amigo Jesús Márquez, propuso como lugar del v Encuentro la ciudad de Puebla, a través de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Aquí es donde se presenta una casualidad en la historia y, por una situación muy coyuntural, nació el Comité Académico Interinstitucional para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación, pues cuando nuestro colega les hizo el ofrecimiento a las autoridades de la BUAP, estas no tomaron en serio la propuesta que hacía un grupo de amigos, por muy profesores e investigadores que fuéramos de distintas instituciones de investigación y educación superior del país. En una reunión del SHE para organizar el encuentro que tuvimos en el CIESAS de la Ciudad de México, Jesús Márquez llegó con esa noticia, pero también llevaba la solución, palabras más palabras menos, preguntó: “Por qué no nos constituimos en un comité interinstitucional”, y añadió: “somos académicos y hemos trabajado no solo en la organización de los encuentros regionales, sino también hacemos trabajo en distintas instituciones”, de tal forma que hasta el nombre del comité ya lo traía preparado. De esa forma nació el Comité Académico Interinstitucional para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación en el seno del SHE. Haber tomado la decisión de adoptar ese nombre en ese momento fue clave para la consolidación de la red de historiadores de la educación y, sin percibirlo, dimos un paso más hacia la institucionalización de nuestra disciplina.

Otro aspecto que surgió a partir de este quinto encuentro fue el de establecer un tema específico para cada evento, en este caso decidimos que el mismo sería: “Nuevos temas, problemas y enfoques”. En esos momentos llegaba a la historia de la educación el enfoque social que se sumó al regional, que desde los años ochenta se estaba cultivando, de tal manera que se estaba realizando investigación y explorando nuevos temas y problemas, con enfoques innovadores, como la Historia de la Lectura y la Cultura Escrita. Por lo que nos pareció importante saber cómo se estaba trabajando la historia de la educación en nuestro país y en otras partes del mundo, pues tuvimos conferencistas extranjeros invitados que presentaban los avances en el campo o en la disciplina de la historia en general.

En el año de 2002, nuevamente la coyuntura nos llevó a dar el siguiente paso en la institucionalización de nuestro campo, pues en ese año se obtuvo la sede en nuestro país del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIEHLA), pensábamos que esas eran palabras mayores por lo que teníamos que consolidar al comité, lo más sensato era constituirnos en una asociación sin fines de lucro que continuara con el fomento y la promoción de nuestro campo.

De esa forma nació la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide), creíamos que ello nos permitiría organizar mejor el CIEHLA, así fue como en marzo de 2002, 17 profesores e investigadores de diversas instituciones del país firmamos el acta constitutiva de nuestra sociedad, fuimos: María Esther Aguirre, María Eugenia Espinosa, Silvia Figueroa, Luz Elena Galván, Irma Leticia Moreno, Oresta López, Jorge Ernesto Mesta, María de Lourdes Alvarado, Alicia Civera, Elsie Rockwell, Valentina Torres, Guadalupe García, Martha Patricia Zamora, Lucía García, Elvia Montes de Oca, Carlos Escalante y quien esto escribe. Cabe aclarar que el día que nos citó el notario a firmar el documento, algunos colegas no pudieron estar en este acto fundacional, pues se encontraban fuera de la Ciudad de México en su lugar de residencia y les fue imposible trasladarse a la capital ese día, curiosamente la mayoría de los que firmamos el acta constitutiva de la Somehide, participábamos en el SHE. Con esta nueva organización continuamos con nuestros encuentros y en 2011 organizamos la 33 ISCHE (International Standing Conference for the History of Education).

Cabe añadir que tanto en el Comité Interinstitucional como en la Somehide, siempre estuvimos presentes los miembros del seminario, bajo el liderazgo de Luz Elena Galván, participando en la organización de los encuentros de historia de la educación del CIEHLA y la ISCHE, en donde participamos en los comités organizadores y comités científicos de esos eventos, además de proponer mesas o simposios especializados sobre el tema que se trabajaba en el seminario en esos momentos. Así mismo, nos hemos integrado en los distintos consejos directivos de la sociedad.

EL SEMINARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DEL CIESAS Y SUS APORTES AL CAMPO

En 1998, en una de las sesiones del seminario surgió la propuesta de Luz Elena Galván de hacer un texto que sirviera a jóvenes historiadores o estudiantes interesados en iniciarse en el campo de la indagación del pasado educativo, por lo que empezamos a trabajar en lo que denominamos un diccionario de historia de la educación. El resultado fue por demás interesante:

en primer lugar recibimos apoyo económico del Conacyt, en segundo lugar el documento que preparábamos crecía, por lo que un texto en papel resultaría muy voluminoso, así que nos acercamos a la Dirección General de Cómputo Académico (DGCA) de la UNAM, en donde recibimos apoyo técnico y logramos un acuerdo por el que la DGCA editaría en formato electrónico nuestro diccionario, además de ponerlo en línea.

El resultado fue un documento innovador en el campo de la historia de la educación que nos puso en la vanguardia de la disciplina: el *Diccionario de Historia de la Educación*, que se editó en disco compacto (CD). Era la primera vez que un proyecto histórico se publicaba de esa forma. El diccionario cuenta con una sección de biografías, una bibliografía comentada, términos y sus definiciones utilizadas en ese momento en la historia de la educación, también tiene un buscador de actores sociales y contiene los términos y textos. Incluimos una cantidad importante de artículos, 31 para ser exactos, escritos por historiadores de distintas instituciones de investigación y educación superior del país, con diferentes temas de la historia de la educación en México desde el siglo XVIII hasta el siglo XX y un ensayo para la interpretación de fotografías educativas. De tal modo que ofrecíamos un panorama, lo más amplio posible de temas y problemas de la historia de la educación de ese momento, con el fin de invitar a la discusión a otros colegas o de ayudar a los jóvenes historiadores a acercarse a nuestro campo (Galván, 2000 y 2002).

El resultado fue un documento innovador en el campo de la historia de la educación que nos puso en la vanguardia de la disciplina: el *Diccionario de Historia de la Educación*, que se editó en disco compacto (CD). Era la primera vez que un proyecto histórico se publicaba de esa forma. El diccionario cuenta con una sección de biografías, una bibliografía comentada, términos y sus definiciones utilizadas en ese momento en la historia de la educación, también tiene un buscador de actores sociales y contiene los términos y textos.

En 2001, el Comité Mexicano de Investigación Educativa inició los estados del conocimiento en investigación educativa, por ello algunos miembros del seminario participaron en esas actividades que dieron vida al texto sobre la historiografía de la educación en México entre 1992 y 2002, coordinado por Galván, Quintanilla y Ramírez (2003).

La tónica que siguió el SHE a partir de entonces fue muy interesante, pues conforme se va desarrollando nuestro campo disciplinar cada dos o

tres años el tema de investigación cambia, ello ha permitido que tengamos un texto al final de cada periodo, así la entrega de los materiales cierra un tema y nos permite abrir otro. Por ejemplo, en 2002, iniciamos el tema de manuales y libros de texto en México siglos XVIII, XIX y XX, que terminó una primera etapa con la publicación de un libro (Castañeda, Galván y Martínez, 2004), en el que reconstruimos y analizamos textos y manuales escolares, así como sus posibles lectores en el México de los siglos XIX y XX. En los dos siguientes años hicimos una reconstrucción y análisis de la forma como se enseñó en México la historia en diversos periodos y niveles educativos en nuestro país (Galván, 2006). En 2007 regresamos a los manuales escolares y libros de texto, desde la perspectiva de análisis de la relación con las propias disciplinas, niveles escolares y lectores a los que estaban dirigidos (Galván y Martínez, 2010).

El SHE, en 2007, inició una relación internacional con los colegas de la Universidad de Gent, Bélgica, Frank Simon y Mark de Paepe, que a su vez tenían su propio seminario de historia de la educación en esa institución, con la creación de un seminario internacional entre historiadores mexicanos y belgas, que inició con la presentación de avances de investigación en el XV Congreso de la Asociación de Historiadores Latinoamericanistas en Layden, Holanda (2008). La relación fue fructífera pues se intercambiaron experiencias y se hizo una historia comparada de la educación entre maestras belgas y mexicanas, situación que también se vio materializada en un texto (Lazarín, Galván y Simon, 2014).

A partir del año 2010, la red se abocó a la historia de la educación en Veracruz, proyecto que nos solicitó el gobierno del estado (a través de Enrique Florescano), del que se obtuvo como resultado la publicación de un texto (Galván y Galindo, 2014). Al unísono, continuábamos con la exploración de los manuales y textos escolares, en ese momento empezamos a conocer a los autores, sus redes de saber y la formación de nuevos lectores (Galván, Martínez y López, 2016).

El tema que hemos empezado a investigar a partir de 2016 es el del magisterio como creador de saberes, es decir, aquellos maestros que además de cumplir con su labor en las aulas, se dieron tiempo para escribir libros de texto o manuales escolares, por lo cual pasaron de reproductores a creadores de saberes. En esta ocasión se han incorporado colegas de la Universidad del Valle, en Colombia. Así mismo, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México hizo una invitación al SHE para colaborar en la colección *Las maestras de México* (2017), que edita esa dependencia, texto en el que se rescató desde la historia social a maestras olvidadas por la historiografía; su vida, su formación y sus aportaciones a la educación se reconstruyeron y analizaron en este volumen.

Por el SHE hemos pasado muchos investigadores, algunos hemos permanecido a lo largo de los años, otros se han ido, algunos más han regresado, lo importante es que la red que se conformó ha dado frutos, pues en nuestras instituciones hemos promovido al seminario, algunos han creado sus propios seminarios y la relación no se ha roto, aunque algunos de ellos ya no participan seguimos manteniendo la relación académica y de amistad con todos los colegas que han colaborado en el SHE.²

Como se puede observar, el SHE, bajo la coordinación de Luz Elena Galván Lafarga, ha logrado tejer una red de historiadores de distintas instituciones de investigación y educación superior tanto del país como del extranjero. El lector puede ver que el SHE, en sus 30 años de existencia, ha explorado distintos temas del campo de la historia de la educación, ha hecho importantes aportaciones al conocimiento de ese pasado educativo desde enfoques innovadores, utilizando las herramientas de la historia social, regional, así como de la lectura y la cultura escrita.

Tal vez piensen que tengo una visión muy optimista de lo que sucedió. Tienen razón. Como les dije, ha sido una historia que he vivido, compartido y construido con los colegas y amigos del SHE.

EPÍLOGO

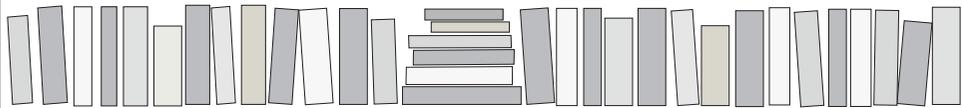
Desde que en aquel año de 1992 (en esa época tenía el grado de maestro en historia), me integré al grupo de colegas del SHE, no solo formaron una red de gran influencia en la historia de la educación, sino que también ayudaron en mi formación profesional como historiador, por ejemplo: mis avances de tesis doctoral los presenté en forma parcial en las sesiones del mismo. Creo que esta situación también la vivieron otros colegas camaradas del SHE.

Aún así tenemos que seguir luchado por el crecimiento e institucionalización de nuestro campo, pues en las instituciones de educación e investigación superior cada vez tenemos más cursos, seminarios y tesistas. No obstante ello, un paso atrás fue la desaparición de la historia de la educación del currículo de las escuelas normales del país, de manera que la red que constituye el SHE a través de la Somehide debe iniciar una lucha-negociación por su restablecimiento.

² La mejor forma de conocer a los colegas que han participado en el seminario es echar una mirada a los índices de los textos que se encuentran al final de este artículo.

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, M. E. (coord.) (2016). *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011* (2 tomos). México: IISUE-UNAM-Comie.
- Figueroa, S. (abril-junio, 2017). Una perspectiva panorámica de la historiografía de la educación en México (2002-2011). *Revista de la Educación Superior*, XLVI (2), 182, 113-116. México: ANUIES-Comie.
- Galván, L. E. (2000). *Diccionario de Historia de la Educación*. México: CIESAS-Conacyt-GGCA-UNAM.
- Galván, L. E. (2002). *Diccionario de Historia de la Educación* (2a. ed.). México: CIESAS-Conacyt-GGCA-UNAM,
- Galván, L. E., Quintanilla, S. y Ramírez, C. I. (2003). *Historiografía de la educación en México. La investigación Educativa en México, 1992-2002*. México: Comie-SEP-CESU-UNAM (*La Investigación en México, 1992-2002*).
- Castañeda, C., Galván, L. E. y Martínez, L. (2004). *Lectores y lecturas en la Historia de México*. México: CIESAS.
- Galván L. E. (2006). *La enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Galván, L. E. y Martínez, L. (coords.) (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: CIESAS-UAEM-Juan Pablos Editor (*Ediciones mínimas*).
- Galván, L. E. y Galindo, G. (coords.) (2014). *Historia de la educación en Veracruz*. México: Universidad Veracruzana-Secretaría de Educación-Gobierno del Estado de Veracruz.
- Galván, L. E., Martínez, L. y López, O. (coords.) (2016). *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*. México: CIESAS-Universidad Autónoma del Estado de Morelos-El Colegio de San Luis (*Publicaciones de la Casa Chata*).
- Hobsbawm, E. (1997). *Historia del siglo xx*. Barcelona, España: Crítica.
- Lazarín, F., Galván, L. E y Simon, F. (coords.) (2014). *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas*. México: UAM-I (*Colección Biblioteca de Signos*, 69).
- Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*. P. Galena (2017). Presentación. México: Secretaría de Cultura-INEHRM (*Colección La Maestras de México*, 3).



MAESTRAS URBANAS Y RURALES, SIGLOS XIX Y XX

◀ PAULA CALDO*
paulacaldo@gmail.com

Galván Lafarga, L. E. (dir.) (2007). *Maestras urbanas y rurales siglos XIX y XX* (tomo III). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Visibilizar a las mujeres que habitan dentro del término colectivo “maestros”, es una gimnasia que invita a volver a escribir la historia de la educación. Oportunamente, en las últimas décadas, la doctora Luz Elena Galván Lafarga, directora del libro que tenemos a bien reseñar, orientó sus investigaciones en la línea de la historia de la educación mexicana, destacando el protagonismo de las mujeres. Sin duda, es el enfoque de la historia social el que conduce a esta historiadora a recuperar la agencia de los sujetos desde abajo, en su caso, las maestras.

Así, en 2008, coordinó junto a Oresta López *Entre imaginarios y utopía: historias de maestras*; y en 2014 hizo lo propio en otra obra colectiva:

Poder, fe y pedagogía. Historias de maestras mexicanas y belgas. Esta labor comprometida y rigurosa provocó reuniones académicas y seminarios, dando cita a un conjunto de especialistas preocupados por estudiar a las maestras como agentes históricos, apelando a diferentes estrategias, entre ellas la perspectiva de género, la historia comparada y la apuesta biográfica. En consecuencia, y a resultas de esta sistemática e intensa tarea, se desprende *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*, un libro que representa el tomo III de la colección *Las maestras de México* (impulsada por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México).

Como producto editorial, *Maestras urbanas y rurales* es un libro de 168 páginas, cuyo contenido se divide en: Presentación, a cargo de Patricia Galeana; Introducción, redactada por la directora Galván Lafarga y cuatro capítulos destinados a estudiar las trayectorias de diferentes maestras. Concretamente, el primero se denomina Juvencia Ramírez viuda de Chávez: una profesora de la élite educativa porfirista

* Paula Caldo es doctora en Historia, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y docente de grado y de posgrado de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

(1864-1937), redactado por Rosalía Menéndez Martínez. El segundo, *Dos maestras*: María M. Rosales y Ana María Valverde, autoras de la colección de lecturas *Rafaelita*, bajo la autoría de Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma. El tercero, *Una vida en las aulas*: Guadalupe Quinto Montenegro (1906-1959), es producto de una investigación de Irma Leticia Moreno Gutiérrez; y, finalmente, el cuarto se llama: *La maestra rural María de la Luz Barrera López* y el proyecto educativo del gobernador Saturnino Osornio. Querétaro, 1928-1935, escrito por Luz Amelia Armas Briz.

Ahora bien, ¿qué nos llevó a emprender la lectura de este libro y su posterior reseña? En primer lugar, para quienes apostamos por una historia de la educación con mujeres en perspectiva de género, la labor de estas historiadoras resulta un reglón crucial para iniciar tanto el *estado del arte* de nuestras investigaciones como también diálogos comparativos (en términos regionales y temporales). Se trata de una línea de trabajo donde las maestras van adquiriendo singularidad no solo en los procesos formativos sino también en sus trayectorias laborales. Esas docentes no están solas, en sus experiencias se cruzan con familiares (son hijas, esposas, madres, entre otros roles), con profesores durante la formación, con colegas varones y también con políticos e intelectuales.

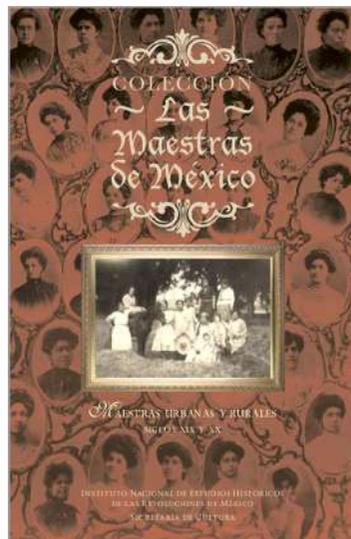
Sin embargo, la pregunta por la maestra permite ir perfilando una trayectoria que conduce a plantear categorías tan singulares como, por ejemplo, la que aparece en el capítulo dos: “escritoras didácticas”. Esta expresión refiere a aquellas educacionistas que elaboraron cartillas y libros de texto para uso exclusivo de la

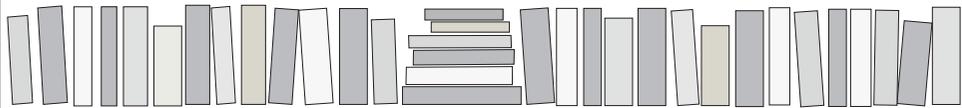
clase. Dar con la existencia de estos libros es un trabajo de búsqueda detallista y minucioso y mucho más aún lo es seguir las huellas de las “escritoras didácticas”. Precisamente, la experiencia concreta de estas últimas queda atrapada en el aula, dejando así pocas huellas tangibles en los archivos de visita frecuente para hacer historia de la educación. Entonces es producto de la investigación de Galván Lafarga y Martínez Moctezuma que hoy podemos aludir a estas maestras. En general, el conjunto de pesquisas presente en el libro reseñado es resultado de la innovación en las estrategias

de búsqueda y apertura en cuanto a la materialidad y procedencia con respecto a las fuentes. Así, las huellas de estas maestras se persiguen por medio de entrevistas (historia oral), fotografías, epístolas, diarios de clase, memorias, libros de texto, entre otros.

En segundo lugar, es importante destacar el uso del enfoque biográfico que ordena los capítulos. Pero lejos de tratar a estas mujeres como heroínas, las autoras logran

poner en diálogo las prácticas de las maestras con los procesos generales de la historia de la educación. Así, la historia de vida de Juvencia Ramírez, María Rosales, Ana María Valverde, Guadalupe Quinto Montenegro y María de la Luz Barrera López, se vuelve la punta del *iceberg* a partir de la cual pensar las experiencias de la historia de la educación mexicana en general, con sus mujeres y varones, educadores y educandos. En otras palabras, la biografía operando en la clave de la historia social permite mostrar a los sujetos en sus contextos. Las citas de François Dossé y de Mílada Bazant son referencias fundamentales en el interior de los lineamientos teóricos que sostienen el enfoque.





En tercer lugar, y a resultas del diálogo de los personajes con los contextos, el libro presenta historias de maestras urbanas pero también rurales. Esto remite a pensar las diferentes formas de trabajo áulico como también los trayectos formativos de las maestras rurales. Salir de las grandes ciudades para seguir las trayectorias de educadoras como María de la Luz Barrera López, es un modo de reconocer la importancia social que estas docentes adquirieron no solo dentro del aula, sino en la comunidad. Las maestras rurales eran las encargadas de ordenar en términos culturales la sociedad. Aquí, va perfilándose el carácter político e intelectual de las mujeres del magisterio. Ellas ejercieron el reparto de los símbolos de la cultura, la elaboración de teorías pedagógicas y la escritura y producción de libros.

Finalmente, para las mujeres que vivieron en la bisagra de los siglos XIX y XX, el magisterio fue la puerta que las condujo al espacio público. Ellas pudieron, además de cobrar un

salario, trabajar en contacto con pares y acceder a una carrera profesional tanto en el plano de la pedagogía como en el mundo de las políticas educativas. El caso de Juvencia Ramírez ejemplifica esos derroteros, puesto que formó parte de la élite educativa del porfiriato. Ella supo trazar redes de sociabilidad intelectual.

Así, las páginas de *Maestras urbanas y rurales* destacan a las mujeres del magisterio en diálogo con los acontecimientos y líneas de pensamiento del contexto, dando por resultado una historia de la educación con mujeres y en perspectiva de género. Esto es crucial puesto que la pedagogía y sus enfoques historiográficos poseen una deuda con la historia de mujeres en perspectiva de género que, justamente, este equipo de historiadoras mexicanas comenzó a saldar. Con esta reseña queremos celebrar la existencia de este nuevo libro, pero también el rigor conceptual, los ajustes historiográficos como el trabajo de archivos que se despliega. En tiempos como los actuales en los cuales la formación de las maestras es devaluada, es importante leer este libro a fin de conocer el carácter intelectual, el profesionalismo y el compromiso social de las mujeres del magisterio de antaño.

REFERENCIAS

- Galván Lafarga, L. E. y López, O. (coords.) (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Lazarín Miranda, F., Galván Lafarga, L. E. y Simón, F. (coords.) (2014). *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA • 19

procedentes de la antropología, la sociología y la literatura. Se establecieron así relaciones con otras historias, como las de la mujer, de la cultura, de la lectura y de la familia, principalmente.

Dentro de este panorama, Antonio Viñao⁴ afirma que la historia social de la educación nació de la renovación de la historiografía iniciada en la década del sesenta, del interés de los historiadores por investigar la educación como fenómeno social y de la influencia de la sociología en la historia.

Lo que aquí se presenta son diversas narrativas de relatos de vida de maestras que vivieron a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX. En estas narrativas es posible "leer una sociedad a través de una biografía". Esto se debe a que una "vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que le toca vivir a esa persona", en este caso a las maestras; asimismo, de las "épocas históricas que esa persona recorre a lo largo de su existencia".⁵

Se trata de narrativas que se inscriben dentro de la historia social de la educación, ya que las cinco maestras sobre las que se ha investigado forman parte de la gente común. En algunos casos, las maestras escribieron tanto libros escolares como literatura infantil y cuento. Se trata de cuatro capítulos que muestran relatos de sus historias de vida.

Las narrativas de dos de estas maestras se dibujan dentro de la historia regional de los estados de Querétaro y Estado de México. En estos casos no existen documentos en archivos,

⁴ Antonio Viñao Frago, "La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 15, Méico, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, mayo-agosto, 2002, p. 235.

⁵ Mercedes Blanco, "Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos", en *Andamios, Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, 2012, pp. 54-55.

Colecciones especiales de la BIBLIOTECA GREGORIO TORRES QUINTERO

◀ ROSALÍA MENÍNDEZ MARTÍNEZ*
rmenindez@upn.mx

La biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con varias colecciones que resguardan valiosos materiales de nuestra historia educativa, así como la de otros países, en especial de América Latina, Estados Unidos y Europa.

Es importante señalar que la biblioteca Torres Quintero resguarda uno de los acervos más relevantes de libros de texto de todo el país (tabla 1).

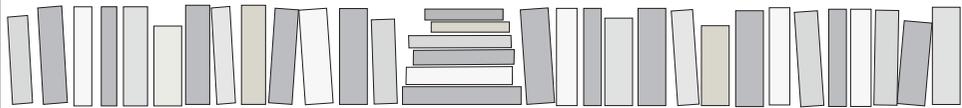
Tabla 1

| Colección especial | |
|--|--|
| Colección Fondo Antiguo (FA) | 489 títulos en CE y 303 en LT= 797 títulos que están colocados en el repositorio. Años: 1806-1958. |
| Colección Libros de Texto (LT) | 2 744 títulos de estos 7 693 volúmenes en LT (ya descontamos los que pasaron al Fondo Antiguo). Este acervo contiene en su mayoría libros de texto de nivel secundario. Años: siglo XIX (1806-1900), siglos XX y XXI (1901-2014). |
| Colección de Libro de Texto Gratuito (LTG) | 1 285 títulos en 3 148 volúmenes (son en su mayoría libros de texto de nivel primario). Años: 1959-2018. |
| Colección SEP | 7 651 títulos en 12 339 volúmenes (la mayoría son libros publicados por la SEP como autor). Años: 1960-2018. |
| Este fondo cuenta con más de 23 500 volúmenes | |

Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero://biblioteca.ajusco.upn.mx Datos hasta 2018.

La diversidad de materiales impresos es abundante: libros de texto y libros escolares que fueron editados a lo largo de un amplio periodo que va desde 1806, al que corresponde el texto más antiguo, hasta el año 2019; así como los libros editados por la SEP. También se cuenta con otro

* Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Profesora-investigadora de tiempo completo de la UPN-Ajusco.



tipo de materiales como: revistas, folletos, libros de diferentes áreas del quehacer educativo, diccionarios, mapas, láminas, libros de ejercicios, libros de trabajo, entre otros.

Las editoriales en su mayoría son mexicanas, sin embargo también se tienen registrados textos de otros países como: Francia, España, Estados Unidos, Alemania, Chile, Argentina, Gran Bretaña, El Salvador, Guatemala, Brasil, Ecuador, Venezuela, Cuba y demás países de América Latina.

En el año de 1985 se sumó al acervo la Colección Medina, esta fue creada por la donación de los maestros normalistas, José Dolores Medina Delgado y su esposa María Concepción Ortiz Silva. La colección está conformada por informes, ponencias, revistas, manuales, libros de texto, álbumes, tesis, temarios, memorias, folletos, cartillas y materiales de trabajos escolares. Es decir, un abundante acervo que nos brinda fuentes diversas que dan cuenta del pasado educativo tanto de nuestro país como de otras naciones. Esta colección está conformada por 189 manuales escolares. La mayoría de estos materiales son mexicanos, pero se localizan también libros de Estados Unidos y algunos más de Argentina y Francia. Las casas editoras son variadas, pero destacan las siguientes: Editorial Botas, Herrero Hermanos, Secretaría de Educación Pública, Patria, Porrúa, Ediciones Águilas, entre otros.

Las disciplinas que destacan son las siguientes: historia, geografía, literatura, aritmética y lectura. El libro escolar más antiguo de la colección corresponde al año de 1907 y el más reciente al año de 1970.

Se cuenta con una base de datos con un registro total de 205 materiales, la cual

fue elaborada por cinco estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía: Juan Carlos Benítez González, Jonathan David Celis Hernández, Itzel Hinojosa Quiroz, Diana Patricia Juárez Enríquez y Sandra Salazar Ramírez, adscritos al Proyecto de Servicio Social denominado Fuentes para la Historia de la Educación, que coordinan las profesoras Rosalía Menéndez y María Rosa Gudiño.

Otra fuente que reguarda la biblioteca son las tesis producidas por los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional, los temas de libros de texto han sido abordados por varios de ellos, los registros nos reportan una temporalidad entre los años de 1878 a 2018. Se elaboraron 110 tesis, 95 de ellas corresponden a licenciatura, tres a especialización y 11 a maestría; y se cuenta con una de doctorado.

El nivel de educación primaria es el que reporta mayor interés de estudio, seguido de secundaria; las temáticas que sobresalen para ser estudiadas son: historia, civismo, español, matemáticas, lectura y escritura. El siglo xx es elegido como el de mayor interés para las investigaciones, le siguen los siglos XIX y XXI.

En el año 2009 fue donada la biblioteca UNESCO, lo que dio origen a la colección SEP-UPN-UNESCO, con 14 mil ejemplares aproximadamente.

Visitar la biblioteca Gregorio Torres Quintero, de manera virtual, mediante una consulta en línea o presencial, bien vale la pena para todo aquel interesado en los temas educativos del pasado y del presente que nos conducen al futuro educativo.

Ubicación: Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan, C. P. 14200, Ciudad de México.

<http://biblioteca.ajusco.upn.mx>

SEMBLANZA

LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA

◀ ROSALÍA MENÍNDEZ MARTÍNEZ.*
rmenindez@upn.mx

La doctora Luz Elena Galván Lafarga nació el 22 de enero de 1949 en la Ciudad de México, murió el 31 de enero del año 2019.

Realizó sus estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Historia en la Universidad Iberoamericana. Desde un inicio su interés se perfiló por los temas educativos y, en especial, por los relativos a la historia de la educación. Sus trabajos recepcionales dan cuenta de ello:

El proyecto de educación pública de José Vasconcelos (licenciatura), *La palabra Mazahua. Documentos municipales para la historia de la educación indígena* (maestría) y para el doctorado profundizó en el mundo magisterial con el trabajo, *Solidad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*.

Los títulos de sus tesis marcaron el camino de una historiadora sumamente interesada y comprometida con la historia de la educación del país, lo cual la llevó a incursionar en la investigación y la docencia. Su primera participación profesional fue como investigadora del Departamento de Investigaciones Históricas del INAH (1973 a enero de 1974), enseguida ingresó como investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (febrero de 1974) del cual formó parte hasta el mes de febrero del año 2019.

Su vida profesional se desarrolló entre las aulas, los archivos, las bibliotecas, pero también en los espacios de evaluación. Destacó como especialista



* Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Profesora-investigadora de tiempo completo de la UPN-Ajusco.

en evaluación y fue invitada por la SEP y el Conacyt. Entre algunas de las intervenciones realizadas destacan: la propuesta para el libro de texto integrado de primero de primaria, los libros de texto publicados por la SEP en 1995, el Concurso Nacional de Materiales de Apoyo para la Educación Primaria, en el área de Historia; fue jurado de los siguientes libros de texto para el nivel de secundaria: *Libro de Historia de México para 3º de secundaria*, *Historia general del estado de Oaxaca*, *Historia y geografía de Oaxaca*, *Historia y geografía de Tlaxcala*, *Historia 1º. grado. Ensayo de guía didáctica*, *Historia y geografía de Guanajuato* y los libros de texto de historia de secundaria.

La evaluación de diversos trabajos se desprende de su gran conocimiento sobre los temas educativos, esto derivado de sus múltiples investigaciones, más de 25 que dan cuenta de la evolución y consolidación del trabajo de una importante y destacada investigadora. Sobresalen algunos de los proyectos de investigación en los que participó: *Creación de la Secretaría de Educación Pública*, *Estudio histórico sobre el magisterio entre 1887 y 1940*, *Estudio histórico de la capacitación para maestros indígenas mazahuas*, *Protesta social de los maestros del Valle de México: 1979-1982*, *Las mujeres y su educación superior en la historia de México*, *Situación socioeconómica del magisterio: 1908-1910*, *Las niñas, los niños y sus lecturas en el siglo XIX. Primer subproyecto: La prensa infantil en la segunda mitad del siglo XIX. Segundo subproyecto: Libros escolares de ayer: 1870-1940, Entre bordados, notas musicales, urbanidad y escritura. Una mirada a las alumnas del Colegio de San Ignacio de Loyola, Vizcaínas: 1857-1921.*

La doctora Galván dirigió importantes proyectos académicos internacionales como: el *Diccionario de Historia de la Educación en México*, con apoyo del Conacyt (1998-2001); *Manuales escolares mexicanos, siglos XVIII-XX*, en colaboración con el Proyecto Internacional de Manuales Escolares (MANES) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, España (2003-2008). Fue coordinadora del Seminario de Historia de la Educación en México, desde 1988 hasta 2018.

La docencia también fue parte de su trabajo académico y colaboró en los siguientes programas: maestra de asignatura en el Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, Maestría de Antropología Social del CIESAS, Doctorado de Antropología Social del CIESAS, Doctorado en Ciencias de la Educación (ISCEEM), Maestría de la Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Doctorado en Historia, CIESAS Peninsular.

Su producción editorial fue extensa y hoy forma parte de la historiografía de la educación tanto de México como de otros países, solo anoto algunas publicaciones: *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, 1985 (México, CIESAS, 1985), *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910* (México, CIESAS, Ediciones de la Casa Chata no. 28, 1991), *Voces e historias de vida. Evaluación del Proyecto de Becas SEP* (México, CIESAS/

SEP, 2006), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (México, CIESAS, El Colegio de San Luis, PUEG-UNAM, 2008), *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910* (Prólogo de Pablo Latapí Sarré, México, CIESAS, 2ª ed., 2010), *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas* (México, Editorial UAM-Iztapalapa, 2014, Colección Biblioteca de Signos; coordinadora junto con Federico Lazarín y Frank Simon), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar* (Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz y Universidad Veracruzana, Veracruz, 2014; coordinadora junto con Gerardo Galindo), *Derecho a la educación* (México, Secretaría de Cultura, INEHRM y UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, Colección Grandes Temas Constitucionales).

Una faceta más de la labor académica de esta destacada investigadora fue su participación en comités y sociedades académicas y anoto algunas de ellas: miembro del Comité Editorial del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, miembro de la Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe, miembro del Comité Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, miembro del Comité Editorial del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, presidenta del Comité Académico Interinstitucional para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación en México, presidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, miembro del Consejo Editorial de la *Revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación: Memoria, conocimiento y utopía*, miembro del Comité Consultivo en el Consejo Directivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, presidenta del Congreso número 33 de la International Standing Conference for the History of Education.

En este recorrido por la vida académica de la doctora Galván Lafarga, es necesario y pertinente detenerme para hacer mención del trabajo que realizó en torno al tema de los libros de texto mexicanos, sin lugar a dudas su visión y perspectiva la coloca como pionera en el estudio, investigación y divulgación sobre esta clase de libros, hoy día gracias a su liderazgo el tema de la manualística en México ha dado importantes frutos.

Los primeros pasos se dieron con su propuesta de organización del Seminario de Libros Escolares mexicanos siglos XIX-XX, la gestación de este seminario tuvo su origen en el año de 1988 en el CIESAS, donde organizó un Seminario en Investigación Educativa con la dirección de Guillermo Bonfil.

A finales de los años noventa, en esta institución se considera la necesidad de establecer un espacio académico para atender cuestiones de historia de la educación. Así nació y se definió un seminario específico para atender estos temas, el seminario estaba dirigido por Luz Elena Galván Lafarga.

Como resultado de los trabajos del seminario se iniciaron una serie de publicaciones. En el año 2002, se publica el *Diccionario de Historia de la Educación*, en formato multimedia.

Para el año de 1996, se realizó un importante convenio de colaboración entre la Universidad de Educación a Distancia (UNED) con el liderazgo de Gabriela Ossembach y el CIESAS con la anuencia del entonces director doctor Rafael Loyola. Así se iniciaban las primeras reuniones del Seminario Libros Escolares, siglos XIX al XX, a este seminario se incorporaron investigadores de diversas instituciones universitarias del país que le dieron un soporte y definición del objeto de estudio de sus investigaciones. Entre algunos de ellos destacan: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Veracruzana, el Colegio de San Luis, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Aguascalientes, el Instituto de Investigaciones en Educación Superior del Estado de México, el Colegio Mexiquense, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Entre algunos de los participantes se encuentran los investigadores: Lucía Martínez, Blanca García, Leticia Moreno, Gerardo Galindo, Rosalía Menéndez, Federico Lazarín, Siddarta Camargo, Graciela Fabián, Luz Amelia Armas, Oresta López, María Guadalupe García, Elvia Montes de Oca, Belinda Arteaga, Jesús Márquez, Lina Marcela Quintana, Miguel Ángel Martínez, Paula Caldo, Luciano Oropeza, María Esther Aguirre y María de los Ángeles Rodríguez, entre otros.

El seminario generó importantes frutos con una serie de publicaciones, todas ellas coordinadas por la doctora Galván entre las que destacan: *Lecturas y lectores en la historia de México* (2004), coedición entre la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el Colegio de San Luis y el CIESAS; *Formación de una conciencia histórica* (2006), publicado por la Academia Mexicana de Historia; *Entre imaginarios y utopías. Historia de maestras* (2008), CIESAS y Colsan.

Las disciplinas escolares y sus libros (2010), una coedición entre el CIESAS, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Ediciones Juan Pablos; *Poder, fe y pedagogía. Historia de maestras belgas y mexicanas* (2014), la UAM-I y el CIESAS; *Historia de la educación en Veracruz* (2014), editado por la Secretaría de Cultura del Estado de Veracruz y el Conaculta.

A partir del año 2015 se apuesta por nuevas temáticas en este espacio investigativo y se conforma el seminario titulado *El magisterio como productor de saberes: 1890-1960*, con el liderazgo de Luz Elena Galván. Como parte de las nuevas temáticas se da la incorporación de nuevos integrantes y países como: Argentina, Brasil y Colombia.

La publicación más reciente del seminario fue *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores* (2016), por Ediciones de La casa chata. Las

ediciones de estos libros han estado principalmente al cargo de Luz Elena Galván Lafarga, Lucía Martínez Moctezuma y en algunos libros participaron Carmen Castañeda y Oresta López.

La trayectoria de la doctora Luz Elena Galván dio cuenta de un trabajo de más de 40 años, sus aportaciones no solo están en su vasta producción, sino también en la formación de sus estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, en las direcciones de tesis y evaluaciones. Sus investigaciones, proyectos, seminarios como los Libros de Texto. Su labor ha sido reconocida por diversas instituciones académicas y de la sociedad, se le han otorgado reconocimientos, premios y distinciones, como las siguientes: Universidad Iberoamericana, Mérito Universitario; Premio al mejor Seminario del CIESAS, otorgado por dicha institución al Seminario de Investigación Educativa del CIESAS; reconocimiento por sus Aportes a la Investigación de la Historia de la Educación Pública del País, otorgado por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad; reconocimiento de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación por su trayectoria en la investigación dentro del campo de la Historia de la Educación y por la formación de recursos humanos en este campo; reconocimiento como presidenta del Comité Científico Internacional que organizó en México el 33 Congreso de la International Standing Conference for the History of Education, San Luis Potosí, México, 2011 (ISCHE, 33); reconocimiento del CIESAS por 40 años de labor en la institución; el SNI como Investigador Nacional Nivel 3.

Las aportaciones, innovaciones, interés y propuestas para la gestación de nuevas líneas del conocimiento, la organización de eventos, las publicaciones, todos proyectos importantes para la doctora Galván, aunque quizás uno de sus proyectos favoritos fue el Seminario de Libros de Texto Mexicanos, siglos XIX y XX, el cual se celebraba cada martes por lo general a fin de mes, a las 10 de la mañana en punto, en una de las salas del CIESAS, en la calle de Juárez en el centro de Tlalpan en la Ciudad de México.

La doctora Galván Lafarga fue una de nuestras más destacadas investigadoras en temas de la historia de la educación a nivel nacional y una digna embajadora de la educación mexicana en el extranjero.

CARTAS DEL LECTOR

Viajar a través de las palabras escritas en el mundo pedagógico de la revista *Entre maestros*, me ha permitido reconocermé en esas voces áulicas de docentes y alumnos que se adentran en el espacio infinito de los saberes.

La revista es además una herramienta didáctica muy valiosa que ayuda a los y las docentes a diseñar estrategias, planear, innovar y teorizar acerca de su práctica docente.

La reflexión crítica va surgiendo cuando se leen las narraciones escritas por las y los profesores desde sus contextos, con lo que provocan

el interés de las y los lectores por escribir sus propias experiencias pedagógicas.

Desde su primer número esta revista ha sido un apoyo en la formación de maestros, campo en el que me desempeño.

Les invito a leer los interesantes artículos, las propuestas de investigación e intervención, así como a nutrirse de los documentos teóricos que nos ayudan a hacer praxis.

María Luz López Morales
Monclova, Coahuila, México

MUSEO EN EL AULA, UN VIAJE POR LA PREHISTORIA



Rosa María Juárez Mendoza*
rosamariajuarezmendoza@yahoo.com.mx

Durante la investigación que realicé para obtener el grado de maestra en Desarrollo Educativo en el ciclo escolar 2015-2016, tuve la oportunidad de entrevistar a un grupo de maestros de quinto grado de educación primaria para conocer su opinión acerca del libro de texto gratuito de historia y el uso que hacen de este como recurso didáctico.

LA VOZ DE LOS DOCENTES

Es preciso señalar que mediante las entrevistas, los docentes manifestaron su inconformidad con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009), por considerarla una imposición por parte del Estado; asimismo, reconocieron la falta de capacitación para comprender los enfoques didácticos de cada una de las asignaturas que conforman los campos de formación y, en el caso específico de historia, los maestros coincidieron en varios aspectos, entre ellos los siguientes:

1. El tiempo destinado para su enseñanza, (1.5 horas semanales) no es suficiente para abordar los contenidos ya que son muy extensos.

2. Las actividades del libro de texto son tediosas para los alumnos, porque no se relacionan con lo que ellos viven de manera cotidiana ni con sus intereses.

A pesar de lo expuesto por los docentes, el uso del libro de texto gratuito representa una obligación en el quehacer educativo, pues es el recurso oficial por excelencia para transmitir las propuestas durante cada reforma educativa. Esta situación ha generado, entre otras cosas, que la enseñanza y el aprendizaje de la historia dentro de las aulas de educación primaria carezca de relevancia para los actores educativos, pues no tiene significado para ellos.

Después de analizar la información recabada en las entrevistas formulé algunas preguntas: ¿qué se puede hacer para revertir el desinterés en la asignatura de historia?, ¿cómo se puede abordar su enseñanza para que a los niños les agrade y les interese?, ¿qué recursos didácticos pueden ayudarnos? Dar respuesta a las interrogantes es lo que intentaré mediante este artículo, y para ello compartiré mi experiencia al poner en práctica activi-

* Licenciada en Educación Primaria por la BENM. Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN.

dades pedagógicas que permiten el desarrollo del pensamiento histórico; encomienda fundamental en la enseñanza de la historia de acuerdo con los Programas de estudio de educación primaria 2011.

ANTES DE COMENZAR

De acuerdo con Gabriela Soria, desarrollar el pensamiento histórico es una tarea compleja que implica llevar a cabo “una enseñanza intencional y sistemática que movilice un entramado conceptual vinculado a la forma de razonar de la ciencia histórica para generar su conocimiento, lo cual significa enseñar al alumnado a reconstruir e interpretar los hechos históricos” (Soria, 2015, p. 2).

Además, en los Programas de estudio de educación primaria, se ostenta que “para que la clase de Historia resulte significativa, se requiere que el docente use una diversidad de recursos y estrategias didácticas que estimulen la imaginación y la creatividad de los alumnos” (sep, 2011, p. 149), y es precisamente la imaginación histórica una competencia que nos ayuda a dar sentido a los acontecimientos pasados a través de la empatía y la contextualización de los mismos (Santisteban, 2010). Ambos conceptos son condiciones imprescindibles para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos; tarea esencial en la práctica docente.

Ahora bien, es necesario señalar que “por estrategia de enseñanza o estrategia docente entendemos los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga, 2003, p. 8). Asimismo, para poner en operación una estrategia se requiere que: “esté claramente establecido el tema, el propósito, las acti-

vidades a desarrollar, los recursos didácticos y los criterios para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Acevedo y Salazar, 2013, p. 45).

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN UN GRUPO DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Por lo expuesto anteriormente, es comprensible que los docentes aborden los contenidos que se plantean en el libro de texto. En el bloque I del libro de sexto grado de educación primaria se presenta el tema de la prehistoria, por ende, es el contenido que tomamos en cuenta para desarrollar la propuesta didáctica que lleva por título: *Museo en el aula, un viaje a la prehistoria*. A continuación exponemos la secuencia de actividades y las conclusiones.

Aprendizajes esperados propuestos en los programas de estudio 2011

- Identifica la duración del periodo y la secuencia del origen del ser humano, del poblamiento de los continentes y de la sedentarización aplicando términos como siglo, milenio y a. C.
- Ubica espacialmente el origen del ser humano, el poblamiento de los continentes y los lugares donde se domesticaron las primeras plantas y animales.
- Explica la evolución del ser humano y la relación con la naturaleza durante la prehistoria.
- Compara las actividades y las formas de vida nómada y sedentaria.
- Reconoce la importancia de la invención de la escritura y las características de las primeras ciudades.
- Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.

Recursos didácticos

Videos, páginas electrónicas, artículos de revistas, libro de texto gratuito de historia sexto grado, cuadernos, hojas blancas y de color, plastilina, acuarelas, pinceles, distintos tipos de papel (casarón, crepé, kraft, américa y bond), marcadores, colores, huesos, piedras, pieles de animales, plantas, entre otros.

Inicio

Después de realizar las actividades de diagnóstico en el grupo de sexto grado A de la escuela primaria Siete de enero, detecté que a la mayoría de los estudiantes les agrada realizar investigaciones, presentar exposiciones y hacer actividades que se relacionan con las artes plásticas, por ejemplo, la pintura y el modelado. Bajo estas primicias, le propuse al alumno crear un museo de la prehistoria en el aula.

Los alumnos reaccionaron entusiasmados y preguntaron: ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿quiénes van a venir a verlo?, entre otras cuestiones. Poco a poco fui disipando sus dudas y expliqué que el proyecto requería trabajar en equipos, investigar en diversas fuentes, hacer exposiciones, elaborar maquetas y demás. También puntalicé que las actividades se desarrollarían en seis semanas aproximadamente (12 horas).

Primero mostré dos videos sobre los periodos de la prehistoria, sus características y los descubrimientos que los seres humanos efectuaron en cada uno de ellos. Los alumnos hicieron comentarios que demostraron su interés en el tema. Posteriormente, organicé al grupo en equipos para leer y parafrasear algunos artículos de la revista *National Geographic* (2018), con base en hallazgos recientes de la prehistoria. La actividad acrecentó su entusiasmo

Descubren una estatuilla de mujer de oro, correspondiente a la Edad del Hierro, en Dinamarca

Posiblemente un símbolo de la fertilidad y la salud
La mujer de oro parece estar o bien de pie sobre sus dedos o bien saltando atléticamente con los simples estrados. Por encima de los pies son claramente visibles, en forma elegante, las pantorrillas y las rodillas.

Al ver la figura por la parte delantera se tiene la tentación de asociarla desnuda, exuberante y atléctica, figura femenina con la fertilidad y la salud. Cabe destacar que en la parte trasera tiene diez 'dientes' prominentes, algo que nunca se había visto antes.

Figuras femeninas desnudas son una rancia en el arte de la Edad del Hierro nórdico, donde dominan las figuritas masculinas.



El arado separó las figuras
Las cinco estatuillas probablemente fueron enterradas en el mismo lugar, de forma individual o colectiva, en algún momento del siglo VI d.C., es decir, durante el período de migración.

Tres de ellas fueron encontradas separadas cada cinco metros, mientras que las otras dos fueron halladas a 10 y 15 metros más lejos. Es de suponer que el arado fue lo que las separó.

Su ubicación pudo haber sido elegida debido a la presencia en la zona de uno o más manantiales.

Sólo una excavación podría dar más información sobre las características del lugar, y ello se ha convertido ahora en una alta prioridad.

Encontradas las armas más antiguas de Norte América

Las recientes excavaciones han desenterrado puntas de lanza de 15.500 años de antigüedad que serían las armas más antiguas jamás halladas en Norte América, además de los asentamientos humanos más antiguos de la zona.

Las puntas de lanza de más de 15.000 años de antigüedad halladas recientemente en EE.UU. los arqueólogos de la Texas A&M University cuestionan las teorías más extendidas acerca del poblamiento del continente americano.

En el sitio arqueológico llamado Debra L. Friedkin, los investigadores de la Texas A&M University descubrieron una cantidad significativa de herramientas que fueron utilizadas como armas de cazar. Tres-12 años de trabajos en la zona, han sido desenterradas numerosas puntas de lanza.

Según apunta el profesor Waters a través de un comunicado de la propia universidad, "sin duda fueron usadas para cazar. Tenemos 130 elementos situados en el tiempo (la mayoría pun proyectiles) subyacentes a las capas de hallazgos pre-Clovis, cuya antigüedad ha sido demé por el sistema de datación OSL", aclara Michael Waters.

Los análisis a los que han sido sometidas las armas y otras herramientas encontradas han re que se trata de piezas de 15.500 años de antigüedad. Hacia mucho tiempo que los arqueólogos trataban de dar con un descubrimiento que respaldara las teorías sobre los asentamientos pre la cultura Clovis y, tal y como afirma Michael Waters, ahora lo han encontrado.

Esta sorprendente datación arroja nuevas dudas sobre las teorías más firmes que explic el poblamiento del continente americano. Estos descubrimientos expanden nuestro conocimiento sobre los primeros pobladores de Norte América. El poblamiento del continente durante la Tardía del Hielo fue un proceso complejo, y esta complejidad empieza a verse reflejada en los testimonios arqueológicos", ha explicado el profesor Michael Waters a *National Geographic España* a través correo electrónico.

Hallan el fósil humano más antiguo

En 1974, la canción *Lucy in the Sky with Diamonds*, de The Beatles, sonó repetidas veces **entre el** equipo de investigadores dirigidos por el paleoantropólogo Donald Johanson, que descubrió los restos esqueléticos de un homínido de 3,2 millones de años de antigüedad en el sitio arqueológico de Hadar, en Etiopía. El nombre Lucy fue utilizado para designar a esta hembra de la especie *Australopithecus afarensis*. Una hembra de un metro aproximado de altura y de unos 30 kilos de peso que caminaba erguida y que tenía el aspecto de un chimpancé. Pero lo que es más importante, fue el primer esqueleto hallado de esta especie, una de las que originó el género *Homo* en África, al cual pertenecemos.

En 2014 fue hallado un nuevo fósil en el sitio arqueológico de Ledi-Gomaru, cerca del sitio de Hadar, en Etiopía. Se trata de un fragmento fosilizado de una mandíbula inferior con cinco dientes, cuyo hallazgo fue publicado en *Science* el día 27 de marzo y que ha sido propagado por todo el mundo. Esta mandíbula es el fósil más antiguo que se atribuye a nuestro género. La evolución del *Australopithecus* al *Homo* supone, en los últimos 6 millones de años, una importante transición adaptativa de una existencia más propia del simio a una que depende más de unos cerebros grandes, de las herramientas de la carne, explica Brian Villmoare, uno de los principales autores del estudio, a *Historia National Geographic*.

Una buena parte de la anatomía de la mandíbula, de unos 2,8 millones de antigüedad, está estrechamente relacionada con la fase más antigua del *Homo*, por ejemplo los dientes y la forma del hueso (el *Corpus mandibulae* y el *Ramus mandibularis*). Sin embargo, la parte frontal, en la sínfisis o línea de unión de las dos hemimandíbulas, es similar a la del *Australopithecus afarensis*. Esto sitúa la evolución de nuestro género cercana a los 3 millones de años, la fecha en que encontramos los últimos indicios de la especie de Lucy, *A. afarensis*. El descubrimiento sitúa el origen del *Homo* en el este de África y extiende sus registros 400.000 años atrás, pues los últimos fósiles atribuidos a nuestro género tienen una antigüedad máxima de 2,3 ó 2,4 millones de años, sostiene Villmoare.

Por último, el equipo paleontológico de Villmoare también cree haber descubierto una de las causas de la aparición del *Homo*. Hemos identificado un cambio aparente en el clima que llevó a la aparición de animales propios del campo abierto, al menos en el norte de Etiopía. La aparición de nuestro género podría estar vinculada a este cambio climático, pues el *Australopithecus afarensis*, como especie parcialmente arbórea, es improbable que subsistiera en un ambiente más seco, abierto y relativamente desahogado.

Hallan miles de petrograbados de 6.000 años de antigüedad en México



Un equipo de arqueólogos mexicanos han identificado unas 500 piedras grabadas con alrededor de 6.000 figuras, posiblemente elaboradas hace 6.000 años, en el sitio de Narigua del norte del estado mexicano de Coahuila, según ha informado este martes el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

Se calcula que estas imágenes, que incluyen formas geométricas y figuras que parecen ser animales, son similares a las de otros yacimientos y con base en distintas investigaciones entre los pueblos indígenas que sobrevivieron hasta épocas recientes, se sabe que este tipo de expresiones gráficas fueron parte de rituales de iniciación, de cacería del venado, o dedicados al cosmos.

por buscar más información y crear el museo. Al finalizar la sesión, solicité a los estudiantes que escribieran lo que esperaban aprender a lo largo del

proyecto y la forma en que les gustaría participar. Un representante de cada equipo leyó sus textos y notamos que varias ideas coincidían.

Preguntas:

- ¿Cuáles son los homínidos más antiguos?
Australopithecus africanus y afarensis.
- ¿En qué periodo aparecieron las herramientas para la caza mayor?
en el paleolítico
- ¿Cuándo apareció el Homo sapiens sapiens?
en el año 160 000 - 28 000 a.c.
- ¿Dónde se originaron los homínidos?
en África
- ¿Dónde se encuentran los rastros prehistóricos más recientes?
América del Sur

Desarrollo

Con el propósito de que los alumnos pudieran tener un panorama general de lo que fue la prehistoria, inicié la sesión con la lectura de un cuento titulado *Cuca en la prehistoria*, luego, los niños comentaron cómo se sentirían en el lugar de la protagonista del cuento y qué harían en ese tiempo y espacio. A la mayoría le agradó la idea de haber existido en esa época. Más tarde elaboraron un dibujo de manera individual, donde expresaron cómo sería su vida en la prehistoria. Con este antecedente, utilizamos el libro de texto para observar la presentación del bloque, la línea del tiempo y el mapa titulado: *Origen del ser humano y poblamiento del mundo*, y respondieron las preguntas que ahí se planteaban sobre el tema.

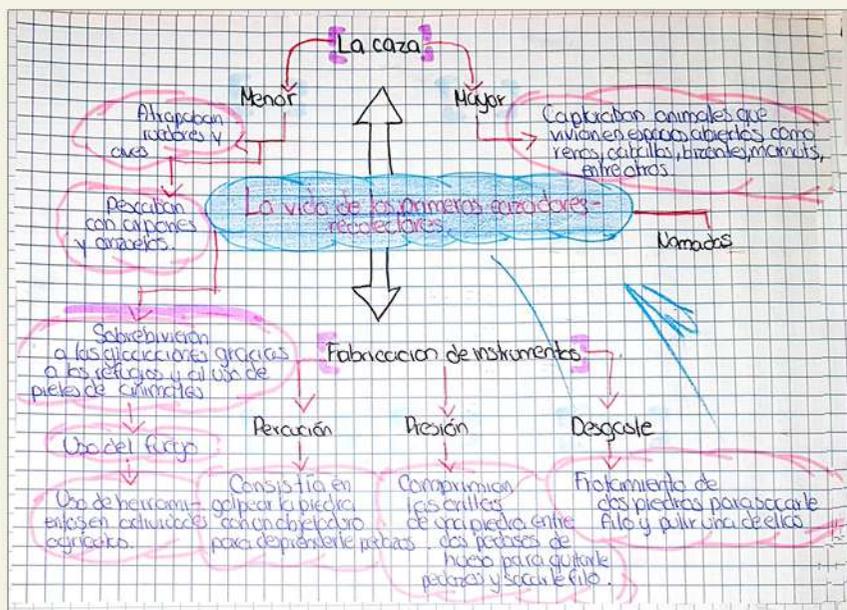
Para continuar, les solicité que formaran equipos de tres integrantes, mientras yo escribía en el pizarrón los subtemas a trabajar: ubicación temporal y periodos de la prehistoria, la hominización del ser humano, del nomadismo al sedentarismo, el

poblamiento de los continentes, el descubrimiento del fuego, la elaboración de herramientas, la agricultura y la ganadería, la caza, las pinturas rupestres y el descubrimiento de la escritura. Después seleccionaron el tema que más les agradó.

Posteriormente, a cada integrante del equipo le di una hoja de color para que la dividieran en tres partes iguales de manera horizontal y realizaran un cuadro denominado C-Q-A que propone Díaz Barriga (2010) para activar los saberes previos de los alumnos; en la primera columna escribieron (C), lo que saben o conocen del tema; en la segunda escribieron (Q), preguntas sobre lo que quieren saber; y en la tercer columna (A), escriben lo que aprendieron después de investigar, seleccionar información y exponerla ante el grupo (quedó para completarla después).

Acordamos que, de manera individual, cada alumno buscaría tres fuentes de consulta como mínimo para compartirlas con su equipo; la guía para seleccionar la información fueron las pregun-

| LA PREHISTORIA | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|
| ETAPA | INICIO | FORMA DE VIDA | OBJETOS | ARTE |
| PALEOLÍTICO | Hace aproximadamente 1.000.000 de años (aparición del ser humano) | Eran nómadas, cazadores y recolectores. Vivían en tribus. | Herramientas de piedra hueso y piedra tallada (Bifaz) | Pinturas rupestres representando escenas de caza. Esculturas de Venus. |
| NEOLÍTICO | Hace aproximadamente 7.000 años (descubrimiento de la agricultura y la ganadería) | Se vuelven sedentarios. Aparecen los primeros poblados. Eran ganaderos, agricultores y artesanos. | Herramientas de piedra pulida y cerámica. | Pinturas rupestres representando escenas de recolección, caza y bailes. |
| EDAD DE LOS METALES | Hace aproximadamente 6.000 años (descubrimiento del uso del metal) | Aparecen las primeras ciudades y el comercio. | Herramientas, armas y otros objetos de metal. La rueda, la vela y el arado. | Monumentos megalíticos (menhir, dolmen y crómlech) |



tas que plantearon en el C-Q-A, además de integrar los sucesos que consideraran importantes para su tema (imágenes, videos, cuadros).



Los homo se empezaron a civilizar y aprendieron a hacer sus propias casas, a cultivar y dejaron de migrar de un lugar a otro para conseguir comida.

En la siguiente sesión se reunieron en equipos para compartir sus hallazgos y seleccionar la información que les pareció relevante. Cabe destacar que trajeron información de diversas fuentes; inclusive dos alumnas visitaron el Museo Nacional de Antropología e Historia. Luego, les solicité que pensarán cómo darían a conocer su investigación a todo el grupo (mapa mental, mapa conceptual, resumen, entre otros). Así fue como iniciaron la elaboración de sus láminas para exponer. Durante cada actividad observé y orienté a los alumnos a través de preguntas de reflexión.

En las siguientes sesiones, cada equipo presentó el resultado de su trabajo al grupo. Al final de cada exposición se mostró un video corto sobre el tema. Todos los alumnos realizaron un producto en su cuaderno con información trascendental por medio de esquemas o mapas conceptuales. Algunos

hicieron preguntas o comentarios tales como: “¿se imaginan cómo operaría un doctor sin instrumentos especializados?”, “¿sin el desarrollo de la agricultura y la ganadería los seres humanos tal vez nos habríamos extinguido!”, “el hambre los obligó a pensar para cazar a animales muy grandes como el mamut”.

Al finalizar las exposiciones solicité a los niños que pensarán en una actividad plástica (modelado, dibujo, maqueta, entre otros) que pudieran hacer para integrarla a nuestro museo. Los alumnos participaron de manera entusiasta en todas las tareas. Trabajaron arduamente en el salón de clase y en sus casas hasta que presentaron sus obras terminadas.

Entonces preguntamos ¿qué es un museo?, ¿cuál es su finalidad?, ¿cómo se presentan las piezas? Por votación se decidió que las obras se presentarían en orden cronológico. Luego seleccionaron la información que colocarían en cada una de sus presentaciones.

Algunos equipos propusieron que al finalizar la visita se regalaran sopas de letras o dibujos con el

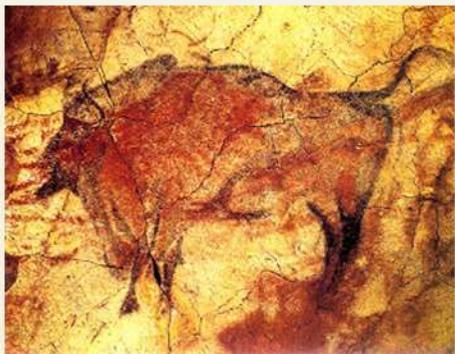


tema: la prehistoria, y que se colocara un cuaderno en donde los visitantes anotaran sus nombres y comentarios acerca de su visita al museo; estas ideas fueron aceptadas por todo el grupo.

Cierre

Los alumnos elaboraron invitaciones para que los demás grupos acudieran a observar el museo. Montamos la exposición y más tarde empezaron a llegar los visitantes. La exhibición inició con una pequeña presentación de cada uno de los temas por parte de los integrantes de cada equipo, enseguida, comenzó el recorrido para observar las piezas. El evento fue importante y atractivo no solo para los alumnos de sexto A, también para la mayoría de los niños de la escuela. Los comentarios que escribieron los docentes, directivos y alumnos fueron positivos y vitales para los anfitriones.

Para concluir con la estrategia, los estudiantes del grupo de sexto A realizaron una reflexión por escrito sobre la experiencia de participar en el proyecto del museo en el aula y la compartieron de manera oral. Los alumnos expresaron su agrado por trabajar en equipo, investigar, exponer y por aprender nuevas cosas. También apliqué la siguiente rúbrica como instrumento de evaluación.



Bisonte barbudo o gran bisonte policromado caminando con el rabo tieso. Cueva de Altamira, España.

| Nombre | Observaciones |
|-------------------------|--|
| Sergio López Rubio 5º B | ¡Felicitamos al grupo 6ºA por el buen trabajo que realizaron! |
| Mtra. Silvia Nishi 5º A | Trabajo en equipo y presentación muy bien en todo, muy interesante y creativo. Las felicitaciones al grupo y a su maestro. Fue muy agradable asistir. |
| Mtra. Claudia 4º B | Muy buen trabajo, les felicitamos a todos y a su maestro, fue interesante y muy creativo. Mtra. Claudia Terán Claf. |
| Nombre | Experiencias |
| Guillermo Salas 5º B | Me parece un trabajo muy bueno se evidencian la participación de todos y el trabajo de investigación que realizaron. Les felicitamos y también a su maestro por propiciar estas actividades tan atractivas y favorables para el aprendizaje. |
| Directora | |

CDMX a 21 de Noviembre 2018 / DIA / MES / AÑO

¿Cuál fue mi experiencia al participar en la creación?

Me gustó mucho hacer el museo porque fue la primera vez que lo hago, también me gustó hacer la maqueta. Lo que más me gustó fue el trabajo en equipo.

Pamela Pérez Martínez DIA / MES / AÑO

Ciudad de México 21 de Diciembre 2018 / DIA / MES / AÑO

¿Cuál fue la experiencia de hacer el museo de la Prehistoria?

Me fue mi experiencia más divertida de todos fue muy divertido y me gustaría hacer más actividades como el viaje a la prehistoria o mi me tocó la escritura y fue más divertida me gustaron los pintados ropestres y cómo hacían el fuego y la línea del tiempo.

20 de noviembre del 2018. Valentina Mercedes López DIA / MES / AÑO

¿Cuál fue mi experiencia al hacer el museo en el salón?

Fue algo espectacular que nunca había hecho y que quiero volver hacer aunque fue algo pesado para mí al estar frente a algunos grupos también me sirvió para aprender la prehistoria, los años, sus actividades y como vivían etc.

| Indicadores del aprendizaje | Excelente (A) | Satisfactorio (B) | Suficiente (C) | Requiere apoyo (D) |
|---|---------------|-------------------|----------------|--------------------|
| Ubica acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo. | | | | |
| Localiza, compara y representa sucesos y procesos históricos en mapas. | | | | |
| Selecciona, organiza y clasifica información relevante. | | | | |
| Formula y responde interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos. | | | | |
| Emplea en su contexto conceptos históricos. | | | | |
| Describe, explica, representa y expresa sus conclusiones. | | | | |
| Desarrolla empatía con seres humanos que vivieron en otros tiempos. | | | | |
| Muestra interés por el trabajo en equipo y participa activamente. | | | | |
| Expone con claridad y domina el tema. | | | | |
| Reflexiona sobre la actividad y se autoevalúa. | | | | |
| Total | | | | |

CONCLUSIONES

La actividad del museo en el salón resultó una experiencia innovadora para los alumnos de sexto A, primero, porque fue una vivencia sin precedentes, luego porque ellos seleccionaron el tema de la prehistoria que más les agradó, pero, sobre todo, por el proceso de investigación que realizaron; desde el hecho de plantearse preguntas, buscar información en distintas fuentes, presentar su exposición de la manera que lo consideraron más pertinente, es decir, los alumnos fueron parte activa de sus aprendizajes. No fue la narración tradicional del maestro ni la memorización de los hechos, sino la comprensión de los sucesos de la vida cotidiana de los seres humanos prehistóricos, de igual manera utilizaron materiales que les gusta manipular y un plus fueron los comentarios que escribieron los visitantes.

Es fundamental destacar el rol del docente,

ya que no es alguien que impone o posee la verdad absoluta, es en todo momento un mediador pedagógico; es decir, se integra como un investigador que va descubriendo cosas nuevas junto con los estudiantes. Debemos referir que para desempeñar este papel es necesario conocer el desarrollo, los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, además de comprender la metodología de la historia como ciencia y así plantear cosas novedosas para lograr que nuestra práctica sea exitosa.

Por otra parte, es preciso señalar que el libro de texto gratuito no es una receta de cocina o un cronograma de actividades, ya que son los docentes

los que deciden de acuerdo con las necesidades, los intereses de los alumnos y el contexto, con qué recursos didácticos pueden lograr los aprendizajes esperados. En este proyecto el libro se empleó





Australopithecus afarensis es un homínido extinto que vivió hace entre 3.9 y 2.9 millones de años. El fósil más famoso es el esqueleto parcial llamado *Lucy* (3.2 millones de años) encontrado por Donald Johanson y sus colegas. Fue descubierto en 1974 en Hadar, Etiopía. Se cree que es el antepasado descubierto más antiguo del *Homo sapiens* moderno. *Lucy* medía solo 3 ½ pies de altura (aprox. 90 cm) a pesar de que era un *Australopithecus afarensis* maduro.

La capacidad cerebral era pequeña, pero la forma y el tamaño de la pelvis indican bipedalismo.

La réplica de museo que se muestra arriba, está hecha a partir de una escultura cuidadosamente producida, basada en fotografías, descripciones y mediciones precisas de fósiles originales.



como una fuente de información más, a pesar de que los temas son los que en éste se plantean.

Finalmente, no olvidemos que:

Una forma de vincular la imaginación con la realidad es la historia, ya que las experiencias de la humanidad –alejadas en tiempo y espacio– son recreadas por el hombre para comprenderlas. “Un hecho” no es nada, tiene que ser parte de una interpretación para que tenga significado, sólo mediante la actividad creadora de la imaginación podrán aparecer interrogantes imprevistas o inéditas explicaciones; la imaginación nos permite ampliar nuestros horizontes (Salazar, 2006, p. 146).

REFERENCIAS

- Acevedo, C. y Salazar J. (2013). Problematizando el presente: una propuesta de formación histórica en los alumnos de la UPN. *Entre Maestros*, 13 (45). México: upn.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/85/151>
- Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Galván Lafarga, L. E. (2006). Teoría y práctica en la enseñanza de Clío. En L. E. Galván (coord.), *La formación de una conciencia histórica* (pp. 219-241). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM-SEP.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada/número 14*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531002.pdf>
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria*. México: sep.
- SEP (2014). *Historia sexto grado*. México: sep.
- Soria, G. M. (2015). Génesis del pensamiento histórico. Memoria del VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Morelia, Michoacán, México.



APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE



EL CUIDADO DEL NIÑO

En esta ocasión recomendamos a nuestros lectores el cortometraje titulado *El cuidado del niño*, realizado por el famoso cineasta Walt Disney a inicios de 1940. Esta película en dibujos animados forma parte de una serie de 17 que se filmaron como material de enseñanza para dos campañas de educación audiovisual encabezadas por la Oficina de Asuntos Interamericanos (OIAA) de Estados Unidos e implementadas en América Latina entre 1944 y 1946. Una se llamó *Salud para las Américas*, con 13 cortos, y otra *Alfabetización para las Américas*, con cuatro. Los filmes se produjeron en inglés y posteriormente se doblaron para la audiencia hablante de español y portugués. En 1945 llegaron copias a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a la Secretaría de Salud (SS), cuyo archivo histórico resguarda una de estas.

El cuidado del niño hace parte de la serie *Salud para las Américas* y representa una lección de nutrición para mujeres embarazadas y consejos sobre el cuidado del recién nacido. La protagonista es una familia de campesinos con cuatro hijos que espera la llegada del quinto, y la madre recurre al médico para que cuide su embarazo y le dicte los consejos básicos sobre alimentación e higiene. Al igual que otras películas educativas de Disney, la historia de esta familia es narrada en forma de

un libro abierto que, a cada cambio de página, ofrece una explicación diferente. Por ejemplo, el valor nutrimental de comer frutas y verduras en porciones adecuadas, la importancia de la lactancia materna, la vacuna contra la viruela, la necesidad de proteger a un recién nacido de moscas y mosquitos, portadores del paludismo. Detrás de cada uno de estos consejos está la *prevención* de enfermedades como un requisito fundamental para lograr una buena salud. El conjunto de consejos plasmados en este filme conformó lo que en el pasado se conocía como educación higiénica que se promovía a través del cine, entre otros instrumentos educativos. Actualmente se le denomina educación para la salud y es una materia necesaria en todos los niveles educativos de las escuelas mexicanas para fomentar, entre las nuevas generaciones, consejos sobre alimentación, educación sexual, enfermedades crónicas e infectocontagiosas, entre otras. Pero, sobre todo, para inculcar a la población hábitos higiénicos y de vida cotidiana.

Este cortometraje es útil para rescatar con nuestros estudiantes un ejemplo del esfuerzo educativo y sanitario de antaño que buscaba contribuir a conformar un mejor país con mexicanos sanos.

MARÍA ROSA GUDIÑO CEJUDO mrgudino@upn.mx