



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Belinda Arteaga Castillo y Andrea Torres Alejo (2022).
La educación moderna, los alumnos de la primera generación de la
Escuela Normal de Xalapa y sus libros de texto: el caso de Luis
Murillo.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura
escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 225-252)
[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

LA EDUCACIÓN MODERNA,
LOS ALUMNOS DE LA PRIMERA
GENERACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL
DE XALAPA Y SUS LIBROS DE TEXTO:
EL CASO DE LUIS MURILLO

Belinda Arteaga Castillo
Andrea Torres Alejo

La educación moderna llegó a México en la segunda mitad del siglo XIX. La República restaurada trajo consigo no solo la posibilidad de sentar las bases de un nuevo proyecto de nación basado en los principios constitucionales de la soberanía nacional y el respeto entre los pueblos, sino también un apogeo de la prensa y de los debates públicos sobre diversos aspectos sociales. Entre ellos, la educación tuvo un lugar preponderante, en parte por la urgencia del liberalismo triunfante por formar ciudadanos con una sólida identidad nacional y, por otro lado, por la necesidad del grupo gobernante de afianzarse en el poder.

Lo que estaba en juego no eran cuestiones menores pues el futuro de México estaba aún en entredicho. La patria asediada por las potencias extranjeras y las divisiones internas reclamaba transformaciones profundas con orientaciones claras que dieran viabilidad a la joven nación. En ese contexto, hacia 1870 nacieron innumerables publicaciones periódicas (diarios, revistas y panfletos), a través de las cuales se difundieron y discutieron diversas corrientes pedagógicas que tenían como objetivo renovar la educación en sus usos y costumbres, sobre todo, en sus fundamentos mismos.

Muchas de estas publicaciones tuvieron como propósito central realizar críticas a la educación lancasteriana (Lancaster y Bell) llegada a México durante el Imperio de Agustín de Iturbide y apoyada por él, transformándose en el modelo dominante debido a sus bajos costos y enormes beneficios en términos de cobertura.

Carlos A. Carrillo (1855-1893) fue una de las voces más audibles en este sentido. Él se preocupó por difundir las concepciones de la “Educación Moderna” que fueron expuestas con amplitud como resultado del Congreso Higiénico Pedagógico (1882) que él mismo organizó con el respaldo de varias personalidades del momento. Sin desconocer la importancia de la obra de Carrillo, la llegada a México y el trabajo teórico-práctico de Enrique Laubscher (1837-1890) en Orizaba y de Enrique Rébsamen (1857-1904) en Orizaba y Xalapa serían cruciales para divulgar los principios de esta escuela y de las propuestas pedagógicas que hacían parte de ella.

En ambos casos, pero con mayor fuerza en el de Rébsamen, este impulso de comunicación se concretó en la fundación de la Escuela Normal de Xalapa (1886), que implicó un vigoroso esfuerzo por formar maestros que realizaran en las aulas la teoría que fundamentó la “Educación Moderna”. Fue este intelectual quien al lado de los catedráticos de la escuela Normal y sus egresados (sobre todo los de las primeras generaciones) los que llevaron a cabo un ambicioso proyecto que incluyó diversos aspectos entre los que destacan no solo la erección de la Normal, sino la creación de otras Normales que seguían el modelo Rébsamen, la redacción de textos escolares con los preceptos de la “Educación Moderna” y la dictaminación de libros de texto escritos para su uso en las escuelas primarias elementales y superiores. Vale la pena apuntar que, por su parte, se dio el surgimiento de revistas especializadas en educación, como es el caso de *México Intelectual*, que nació y prosperó bajo la dirección del propio Rébsamen, y la publicación de diversos artículos y libros que tenían la finalidad de fortalecer el dominio público de la propuesta rebsamiana.

Es este el contexto socio-histórico y cultural que sirve de marco a esta investigación que se centra en dos ejes analíticos. En el primero de ellos se recuperan fragmentos de la obra escrita por Enrique Rébsamen, en los que se aborda la definición pedagógica de “Educación Moderna”, así como la interpretación del autor de este modelo, que abarcaba tanto una mirada científica y práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como una visión de la formación de maestros y de la organización de los conocimientos que debían impartirse a los futuros profesores en una escuela normal creada ex profeso para ello.

La construcción de esta institución abarcaba una narrativa pedagógica y una visión de las tareas de los docentes en el aula, el diseño de planes y programas de estudio tanto para la formación de maestros como para su impartición en la escuelas primarias prácticas anexas a las Normales, la utilería didáctica que comprendía tanto libros de texto como materiales y equipos diversos y la disposición de los espacios físicos necesarios para alcanzar a cabalidad las funciones sociales atribuidas a las escuelas formadoras de docentes. Dichos espacios comprendían bibliotecas, gabinetes, museos, talleres, aulas y áreas abiertas como teatros, canchas y pistas para la práctica de diversos deportes.

En el segundo apartado se aborda a Luis Murillo, alumno de la primera generación de la Escuela Normal de Xalapa, que posteriormente se transformó en discípulo cercano a Rébsamen y en un académico investido de un enorme prestigio profesional. Fue autor de libros de texto que se utilizaron en las escuelas primarias elementales del país. En este caso, la obra que se analizará se centra en el estudio de las ciencias naturales, especialmente en lo que se refiere a la botánica y la zoología. Nos interesa mostrar la importancia de este texto ya que consideramos que a través de él el autor intentó llevar a la práctica y traducir para los legos “el método de la educación moderna” que su mentor construyó con la idea de transformar de manera profunda las escuelas mexicanas.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES
COMO OBJETO DE ESTUDIO

Las aproximaciones que desde la investigación educativa se han realizado en México en torno a los docentes y su formación como objeto de estudio datan de la séptima década del siglo pasado. Esfuerzos pioneros como los de Arnaldo Córdova (1972), Luz Elena Galván (1977) y David Raby (1974) mostraron la riqueza que estos trabajos podían aportar a la historia de la educación y que abrieron una veta de posibilidades insospechadas para el futuro que, efectivamente, se nutrió con los posteriores desarrollos en torno a este objeto de investigación (Galván y Quintanilla, 1993, pp. 35, 45).

Sin duda alguna ya desde los años pioneros fue posible reconocer que, en México, hablar del *maestro* en singular era prácticamente imposible pues si algo caracteriza a los docentes de antaño —y de hoy en día— es su diversidad. Esta misma heterogeneidad que marca a estos actores puede extenderse sin demasiado esfuerzo a sus instituciones formadoras, mismas que no solo tienen distintos orígenes históricos sino que respondieron a proyectos políticos e ideológicos —por no mencionar los académicos— también plurales.

Los asideros teórico-metodológicos que hasta hoy se han ensayado para trabajar con estos actores y sus instituciones formadoras han transitado de la historia política (que sigue el ritmo de los sexenios, así como de las normas jurídicas y se distingue por sus anclajes con el poder) hasta la historia social y la historia cultural que recupera la vida cotidiana, los objetos y escenarios en su expresión material y las prácticas de quienes pueblan los complejos universos de las escuelas. Desde el vuelco epistemológico que se inició en el contexto de los años ochenta, a partir de la llamada “crisis de paradigmas” que sacudió a las ciencias sociales en el escenario mundial, surgió una reacción a las corrientes posmodernas que auguraban (algunas de ellas) el fin de la historia. Sin duda, la historia en general no solo sobrevivió, sino que se fortaleció con la presencia de vigorosas cosmovisiones que permitieron la construc-

ción de panópticos interpretativos cada vez más finos, matizados y complejos, así como la emergencia de nuevos objetos de estudio, fuentes y registros analíticos.

Hoy en día, el taller del historiador ya no es (aunque no creemos que antes lo fuera) el desván de las nostalgias ni el refugio del anticuario. Por el contrario, si hubiese que representarlo en una sola palabra, podríamos describirlo como un espacio abierto, lleno de luz, por donde transita la vida humana que es, a no dudarlo, lo que le da sentido a la tarea del historiador; la vida de los hombres y de las mujeres en el tiempo, como ya sentenciaba Marc Bloch.

¿DESDE DÓNDE LEER LA HISTORIA DE LOS DOCENTES Y SU FORMACIÓN?

Cuando analizamos los trayectos académicos que se han recorrido en la investigación que da cuenta de la historia de los profesores y los procesos involucrados en su formación, podemos constatar que la historia social ha sido un lugar privilegiado para explicar este objeto de estudio. Esta busca dar cuenta de los rasgos identitarios de estos actores, así como los procesos que dieron lugar a la emergencia de instituciones educativas que, como las escuelas Normales, permitieran adscribir a la profesión una serie de conocimientos, pautas de comportamiento, cosmovisiones sobre la educación y formas de ser y actuar. Desde la historia social podemos dar cuenta de los fines sociales de la educación, de las funciones de los sistemas escolares, las normas que los regulan, los contextos curriculares y sus transformaciones, así como del quehacer de los maestros y los estudiantes, entre otras cuestiones.

Por su parte, el giro etnográfico que Agustín Escolano (2003) explica con precisión, supone la visibilidad de contenidos, objetos y entramados simbólicos, que dan cuenta de lo cultural situado en los contextos escolares y del aula. Sin duda, a partir del diálogo interesado entre estas y otras perspectivas es posible complejizar nuestra lectura del pasado/presente de la educación y otorgar significado a sus posibles futuros.

Bajo esta lógica, es factible revisar históricamente las tensiones existentes entre la docencia como un oficio, como una profesión (agregaríamos de Estado, para el caso de México) y un ejercicio técnico aséptico y desinteresado políticamente hablando. Estas concepciones en juego constituyen representaciones sobre el ser docente que se han materializado en narrativas pedagógicas e ideológico-políticas, tradiciones empíricas y ejercicios normativos que forman parte de imaginarios colectivos, muchos de ellos contruidos desde el poder, pero también a cargo de algunos protagonistas de los colectivos de maestros. Estos actores se han encargado de crear y recrear esfuerzos instituyentes e instituidos que no siempre empatan con las biografías de los profesores de carne y hueso que están en las aulas.

Como señala Escolano:

Las identidades de la profesión de maestro no serían transmitidas mecánicamente de una generación a otra, sino que se reconstruirían en cada etapa histórico-social mediante una especie de transacción entre las tradiciones recibidas y las estrategias que las instituciones y los individuos desarrollan al recrearla. La apropiación de la memoria corporativa del oficio de profesor, que estaría asistida por su reconstrucción histórica, se complementaría con las pautas de cambio que cada generación incorpora [Escolano, 1998, p. 16].

Pero no solo es la tensión entre los cambios y las permanencias del ejercicio docente la que está en juego. La memoria colectiva de los educadores guarda momentos de rupturas y de regresiones, pues la docencia nunca ha sido una cuestión resuelta. Otro importante juego de contradicciones tiene que ver con el origen del aprendizaje de la pragmática de su oficio: ¿Proceden de una añeja tradición empírica según la cual el profesor se hacía sobre la marcha a fuerza de ensayo, error y mucha imaginación, o bien de los tratados pedagógicos que en sus años de juventud el maestro en servicio tuvo que memorizar y repetir para poder llevar a cabo “ensayos exitosos” durante su época de “practicante” en las

escuelas de nivel básico? Mucho nos tememos que, como afirma Escolano, superar las

numerosas monografías que examinan el desarrollo institucional de las escuelas normales desde la crónica de su vida administrativa, los contenidos de sus programas y textos, la extracción geográfica y social de los candidatos a la enseñanza elemental, el perfil de sus profesores y otros aspectos de la vida de estas escuelas [...] no deben conducirnos al engaño de pensar que los maestros “de carne y hueso” que se formaron en estos centros, desempeñaron luego su oficio conforme a los “cánones académicos” que éstas difundieron [Escolano, 1998, p. 18].

Para organizar miradas alternativas desde el giro etnográfico o desde la historia de la cultura escolar, Escolano propone tres registros:

- El primero, constituido por la cultura empírico-práctica que se transmite por diversos mecanismos de relación dentro de la vida cotidiana de las instituciones.
- el segundo, que se organiza alrededor del “conocimiento experto” sobre todo a partir de la instalación académica de las disciplinas y técnicas que auspició desde finales del XIX el movimiento positivista y que sería la cultura propiamente científica de la educación, y
- un tercero que estaría asociado a los discursos y prácticas de orden político institucional que se configuran en torno a la estructura y funcionamiento de los sistemas y [...] la escuela como organización que instituye (Escolano, 1997, p. 18).

Desde luego que estos registros no aparecen separados sino articulados e interactuantes, pues comparten escenarios, contenidos y representaciones de “lo educativo” aunque sean diferentes y, de hecho, contradictorios. Con fines de sistematización, es posible afirmar que la cultura escolar que abordaremos en el siguiente apartado se refiere al registro de la cultura científica en la que predomina

el discurso académico que sirvió como base a la fundación de las escuelas Normales decimonónicas en varias latitudes e intentó formar maestros que dominaran la ciencia de la pedagogía y una práctica profesional orientada por ella.

En este contexto, como veremos más adelante, los libros escolares y sus autores adquirieron un gran prestigio social y un enorme peso específico como depositarios de la “verdad” aceptada socialmente y validada como “científica”.

UNA REVISIÓN DEL PASADO/PRESENTE EDUCATIVO MEXICANO: RÉBSAMEN Y LA ESCUELA MODERNA

En el caso de México, las huellas y registros disponibles hasta hoy en día nos permiten seguir planteando preguntas como las siguientes: ¿Después de sus estudios de Normal el maestro titulado fue, como lo quiso el Estado, un buen técnico de la enseñanza capaz de comprender y llevar a las aulas los programas oficiales o se transformó en un maestro guerrillero convencido de que la educación era crucial para el advenimiento revolucionario? ¿Fue el maestro un mártir y un profeta, como lo vislumbró José Vasconcelos, primer secretario de educación mexicano, o un líder social agrarista y agnóstico decidido a luchar por la reforma agraria y en contra del fanatismo religioso?

Para cada pregunta cabrían respuestas matizadas, si no es que múltiples afirmaciones que permiten registrar la diversidad del “magisterio”, esa entelequia que también debemos cuestionar. Si nos atenemos a la historia social y la historia cultural como paradigmas clave para interpretar el pasado/presente de la formación de docentes en México, entonces es posible reconocer que la segunda parte del siglo XIX fue crucial en ese sentido, pues fue en ese momento, en que en distintas partes del mundo se realizaron cambios estructurales que definieron nuevamente las representaciones sociales sobre la docencia como ejercicio académico cobijado por supuestos científicos.

Las escuelas Normales tenían ya una vasta historia, pues las primeras surgieron hacia finales del siglo XVIII en la Universidad de Halle, en Prusia (hoy Alemania), y posteriormente fueron retomadas por los revolucionarios franceses (1789). No se puede soslayar el hecho de que la influencia de Lancaster y Bell y sus escuelas Normales tuvieron una gran influencia, primero en las colonias de las potencias europeas y después en el corazón de los imperios mismos. Sin embargo, el punto de quiebre inició hacia 1870 a nivel mundial, en el momento en que nacieron las “escuelas Normales modernas”, como se les conoció entonces; este hecho marcó un antes y un después en los programas orientados a preparar a los maestros para llevar a cabo la misión de educar.

Pero, ¿cuál era el significado de modernidad atribuida como cualidad a la educación? En realidad esta categoría es polisémica y su significado se construyó históricamente y se ha reconstruido a través del tiempo respondiendo muchas veces a los imperativos del contexto histórico-social.

No obstante, en esta gama de significados y connotaciones a la cual se asocia la modernidad existen huellas de nacimiento que no se pueden eludir. En primer lugar, y desde una perspectiva de larga duración, su vinculación con el capitalismo maduro que desplazó al feudalismo a raíz de las sucesivas revoluciones industriales que transformaron al mundo conocido desde el siglo XIV hasta mediados del XIX. En segundo término, su categórica distancia respecto del dogma religioso y su cercanía con el pensamiento científico (ilustrado) y el contractualismo como cuna de los Estados modernos y de estructuras cercanas a las repúblicas o las monarquías parlamentarias. Y en tercero, su énfasis en las formas legales fundadas en las constituciones, el reconocimiento a los derechos humanos, el estado de derecho y la valoración de la “academia” como un espacio abierto a la innovación, el debate y la construcción de paradigmas capaces de explicar a la naturaleza y a las sociedades humanas.

Si nos atenemos a una lectura coyuntural y nos enfocamos únicamente en la segunda mitad del siglo XIX, la modernidad aludía a un proceso de secularización que separaba a la Iglesia del Estado, se empeñaba en instaurar Estados modernos fundados en el derecho y la razón y en formar ciudadanos libres dispuestos a hacer girar las ruedas del capitalismo a través de la industrialización, el fortalecimiento del capital financiero, las exportaciones y el aliento a las comunicaciones.

En ese contexto, diversos paradigmas comparten las visiones, preocupaciones y tendencias, e inician diálogos que antes se antojaban imposibles; por ejemplo, entre protestantes y jacobinos, liberales y positivistas, marxistas y anarquistas. Como la historia ha consignado, estos encuentros no siempre tuvieron como resultado a un Bonaparte comulgando en Notre Dame. En cambio, notables fueron las rupturas históricas que separaron hermanos y aliaron enemigos bajo la mirada irónica de la historia. Independientemente de estos saldos, parafraseando a Marx, el fantasma de la “modernidad” recorrió el mundo decimonónico y muchas veces dio lugar a innovaciones dignas de ser registradas. Tal fue el caso de las que tuvieron lugar en los escenarios educativos. En esos espacios –aun reconociendo los múltiples significados atribuidos a la modernidad–, al parecer existieron profundas coincidencias.

Una muy importante, y que suponemos sirvió de anclaje para las propuestas de Enrique Rébsamen, tuvo que ver con la educación laica. Desde ahí el joven profesor europeo pudo hermanarse con los liberales mexicanos entonces en el poder. Otra fuerte coincidencia derivada de la anterior tuvo que ver con la preminencia de la ciencia en las aulas, una ciencia de carácter experimental (es decir, fuertemente empírica) pero que no soslayaba la teoría. Un tercer elemento articulado también a esta mirada era la educación objetiva, no especulativa ni metafísica. La educación objetiva que cazaba perfectamente con el método aplicado en las ciencias naturales y tuvo en la historia una expresión particular basada en la narrativa de los hechos heroicos, ilustrada con viñetas que pronto

formaron parte de la utilería pedagógica que el maestro empleaba para “vestir” los otrora desnudos muros de las aulas y, de paso, para fortalecer a la industria editorial que hasta hoy surte a las papelerías de todo el país con las célebres “monografías” que los estudiantes compran de manera cotidiana.

Y, finalmente, un corpus argumentativo central que Rébsamen pudo apropiarse y esgrimir para establecer alianzas y ganar respaldo, centrado en las críticas contra la educación tradicional (léase lancasteriana) que ya para entonces estaba en la mira de los educadores progresistas. Una vez aceptado por los grupos que ostentaban el poder y apoyado por el general Juan de la Luz Enríquez (1836-1892), Rébsamen se dio a la tarea de diseñar el proyecto de escuela Normal que se abriría en Xalapa (a donde se había trasladado la capital de Veracruz). De manera paralela haría lo propio con respecto a la escuela primaria experimental anexa a la escuela Normal, mismas que, según el propio Rébsamen, tenían como propósito

Formar profesores para la enseñanza primaria elemental y superior, y de normalizar esta misma enseñanza, es decir, imprimir el sello de la unidad científica y pedagógica a la marcha de estas escuelas de una misma comarca o país [Hermida, 2001, p. 145].

Para ello, Rébsamen planteaba que la carrera de maestro debía brindar a los estudiantes un dominio de conocimientos de cultura general, así como las bases teóricas para comprender disciplinas de carácter científico y artístico. Al lado de estas asignaturas deberían realizarse los estudios propiamente profesionales basados en materias que, como la pedagogía, la didáctica, la higiene escolar o la antropología pedagógica, estaban estrechamente vinculadas a su quehacer como docentes en las escuelas y en las aulas (Hermida, 2001, p. 145). A esta preparación de carácter teórico habría de agregarse otra naturaleza, pues “a semejanza del médico, químico o ingeniero, el futuro maestro necesita también de su clínica, laboratorio, su práctica profesional, en fin, donde reciba la iniciación en las importantes labores a que ha de consagrar su futura existencia” (Hermida, 2001, p. 146).

A partir de esta aproximación a la práctica, los futuros educadores podrían acercarse a los problemas reales y frecuentes de las materias comprendidas en los planes de estudio y, en la medida de lo posible, evitar las fallas más graves en las que solían incurrir los maestros noveles en detrimento de sus alumnos, porque a lo que se aspiraba era a educar profesores que dominaran “el Arte de enseñar [...] y no solo a transmitir conocimientos” (Hermida, 2001, p. 146).

Ahora bien, cuando Rébsamen aludió a la “escuela moderna” se refirió a una institución organizada pedagógicamente, y explicó que

Una escuela no está organizada, en el sentido pedagógico de la palabra, cuando se dispone de un local más o menos amplio y conveniente, de cierto número de profesores y alumnos y de los muebles y útiles apropiados. La “organización pedagógica” exige, además de la existencia de los órganos e instrumentos necesarios para la realización de los fines educativos e instructivos de la escuela, la función regularizada de todos ellos, la que obedece a reglas fijas, derivadas de las leyes fisiológicas y psicológicas que presiden el desenvolvimiento de las facultades del niño. Además de las cuestiones que se relacionan con la parte material de la enseñanza: edificios, mobiliario, útiles y enseres, la organización se refiere al modo de enseñanza, a la clasificación de los alumnos, al programa de estudios, a la distribución del tiempo, la disciplina y la táctica escolares y otras cuestiones de orden secundario [Hermida, 2001, p. 148].

Y sostenía que al tener escuelas Normales organizadas pedagógicamente era posible aspirar a que las primarias modernas edificadas sobre nuevas bases científicas aprovecharan no únicamente los planteamientos más avanzados de la pedagogía sino

tanto las especulaciones teóricas de los *educacionistas* más renombrados de diversos países y épocas cuanto las experiencias prácticas que a este respecto han podido hacer las naciones que, con mucha anterioridad a nosotros, han logrado darse su constitución política y escolar [Hermida, 2001, p. 149; las cursivas son del autor].

Como podemos ver a través de los planteamientos de Rébsamen, las expectativas respecto a la escuela moderna no eran

modestas, pues se trataba ni más ni menos que de constituir un sistema educativo con todas las de la ley, que superara con creces los resultados de las escuelas lancasterianas. A la luz de la historia, lo que podemos atestiguar es que, al menos en los años previos a la Revolución de 1910, las escuelas Normales fundadas por el propio Enrique Rébsamen y sus discípulos adquirieron un gran prestigio. Este acercó al poder a las escuelas Normales, así como a sus académicos y alumnos.

Por lo que hace a los miembros de la primera generación de egresados, como veremos enseguida, al terminar sus estudios fueron contratados como profesores en la Normal de Xalapa, fungieron como autores de libros de texto y participaron en comités técnicos encargados de dictaminar las obras destinadas para su uso en otras escuelas Normales y primarias del país.

LIBROS ESCOLARES, OBJETOS

MATERIALES DE LA CULTURA ESCOLAR

Nuestro pasado educativo ha sido explorado desde diversas perspectivas de análisis. Las concepciones teóricas y metodológicas que han ido adoptado los historiadores de la educación a lo largo de sus trayectorias han dado un sentido de explicación y consolidación de este campo de estudio. Hoy día se reconoce que las reconstrucciones sobre los procesos educativos de ayer han versado sobre tres enfoques: lo social, lo regional y lo cultural. Dichos elementos, que se han ido conjugando y complementando, han dado lugar al conocimiento sobre una amplia gama de historias educativas. La propia diversidad regional y, por tanto, social y cultural en nuestro país, pone en evidencia la dificultad de enmarcar en una generalización los aspectos educativos. Aceptar ese hecho nos sitúa en un punto en que las preguntas que nos hacemos sobre cómo se educaba, cómo se enseñaba y cómo se aprendía puedan contestarse con las herramientas hermenéuticas propias de la historia, pero también con apoyo en aspectos teóricos y metodológicos de otras disciplinas sociales. La interdisciplina que hoy es reconocida y aceptada

nos ha llevado a consultar diversas fuentes, pero también ayuda a poner énfasis sobre

Las discusiones en torno a nuevos temas, actores, espacios, tiempos, categorías [...] han propiciado un importante avance en este campo y han abierto la posibilidad de realizar estas investigaciones desde diversas disciplinas. De aquí que la historia de la educación se haya dado de la mano con la antropología, la sociología, la pedagogía y la psicología con el objeto de ampliar el conocimiento en este campo [Galván, 2001, p. 4].

Historizar los procesos educativos desde una postura social, cultural y regional, conlleva a tomar en cuenta la amplitud de objetos de estudio que se pueden encontrar. Una revisión de la historiografía mexicana al respecto pone en evidencia dicha afirmación. Los historiadores de la educación —a nivel nacional, como internacional— han reafirmado que en el conocimiento sobre este tema intervienen diversos factores (políticos, económicos, sociales) que le dan forma y sentido y, al mismo tiempo, en ella confluyen diversos sujetos (maestros, alumnos, padres de familia), instituciones (Estado, secretarías, escuelas) y objetos (libros, cuadernos de trabajo, mobiliario). Actualmente se ha centrado la mirada en esa diversidad de componentes que conforman los entramados por los cuales se han cimentado los procesos educativos que nos preceden.

Para entender cómo se estructuró la educación en el pasado ya no basta con mirar las políticas o las legislaciones en materia educativa que se encontraban vigentes. Acercarse a las prácticas cotidianas en las escuelas nos permite tener contacto con elementos que también nos dejan ver cómo los principales sujetos involucrados, es decir, maestros y alumnos, enseñaban y aprendían. Esa visión microscópica ha propiciado el análisis de la cultura escolar, aquella que se puede entender como

...un conjunto de *normas* que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas

y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas [Juliá, 1995, p. 131; las cursivas son del autor].

Un ejemplo de esta transmisión de saberes lo podemos estudiar desde los libros escolares o de texto, una temática que ha captado el interés de algunos historiadores de la educación en el país: Luz Elena Galván, Lucía Martínez Moctezuma, Guadalupe García Alcaraz, Belinda Arteaga Castillo, Irma Leticia Moreno y Gerardo Galindo Peláez, son algunos nombres que podemos mencionar; a partir de los estudios realizados por estos y otros investigadores contamos con una base historiográfica que resulta de necesaria consulta. Su atención a los libros escolares como objetos propios de la cultura escolar ha propiciado diversos trabajos colegiados y de seminario que han concluido en la edición de libros, artículos publicados en revistas especializadas y ponencias presentadas en congresos sobre historia de la educación.

Los libros escolares tienen dos cualidades: la primera de ellas es que son fuentes primarias de información, la segunda es que también pueden ser un objeto de estudio. Además son un patrimonio histórico-educativo, “no solo en tanto objetos depositarios de la memoria individual y colectiva, sino también por constituir una fuente imprescindible para la investigación acerca de la cultura de la escuela” (Ossenbach, 2010, p. 115). Su estudio nos permite ver las características de los contenidos curriculares vigentes en las diversas épocas en las que fueron producidos, pero también nos da cuenta de otros aspectos, entre los que podemos mencionar las diferentes asignaturas o —a decir de Luz Elena Galván— de las disciplinas escolares, sobre los autores (muchos de ellos maestros), la importancia de las casas editoriales, las redes intelectuales, los procesos de enseñanza, la transmisión y apropiación de los saberes, entre otros temas.

Los libros y manuales escolares son productos sociales que, con el paso del tiempo, se convierten en históricos y, en su proceso de creación, intervienen diversos factores externos que deben ser con-

siderados para su comprensión [...] Los factores políticos, sociales e incluso económicos deben tenerse en cuenta, pues los textos no surgen de la nada, los autores tienen experiencias personales y sociales que determinan sus intencionalidades en el momento de producir una obra [Torres, 2021, p. 3].

El análisis de los libros escolares, en tanto objetos de estudio, lleva al investigador a enfrentarse a ciertas problemáticas de índole teórica, principalmente lo que atañe a su definición (categoría analítica), pues indistintamente se les ha llamado “manuales escolares”, “libros escolares” o “libros de texto”; lo anterior

...indica fundamentalmente dos cosas: primero, que estamos ante un jovencísimo campo de conocimiento que carece aún de categorías propias y de una metodología común; y segundo, que comienza a urgir la elaboración de una teoría del manual escolar, o si se quiere, más modestamente, un marco teórico que integre y ordene epistemológicamente todas las manifestaciones indicadas, especialmente si se aspira a escribir en su día la historia de la práctica escolar [Puelles, 2000, p. 6].

Algunos estudiosos del tema como Alain Choppin y Agustín Escolano se han preocupado y ocupado por encontrar alternativas teóricas que ayuden a los investigadores a entender la forma en la cual se pueden conceptualizar estos materiales. Sus reflexiones las podemos tomar como una guía en el camino del estudio de los libros escolares, ya que además de proporcionar –cada uno desde su perspectiva y experiencia– definiciones categóricas, también proponen que no caigamos en un ejercicio descriptivo del libro, sino que tratemos de dar un paso más en nuestros estudios y, por lo tanto, en nuestra comprensión sobre ellos.

Por ejemplo, Agustín Escolano ha expresado que sería muy útil hacer un análisis “metasubjetivo” del texto. ¿Qué quiere decir esto? En su opinión, hay dos perspectivas de análisis: la primera de ellas considerando a los libros como objetos de estudio, en los cuales se pueden ver sus contenidos curriculares y las representaciones

de los imaginarios colectivos propios de cada época. La segunda propuesta se refiere a

...las redes de producción intelectual y de circulación de los textos, integradas [...] por el colectivo de autores que comparten códigos y lenguajes, en lo que atañe al formato y la escritura de los libros, y por el conjunto de usuarios que [se] sirven o apropian de tales textos para enseñar y para aprender [Escolano, 2016, p. 20].

El análisis metasubjetivo implicaría para el historiador de la educación realizar un esfuerzo para ir más allá de lo que el libro escolar nos muestra a primera vista (contenido). En otras palabras, debemos ser conscientes de que la existencia de ese objeto material se debió a diversos factores que influyeron tanto en el autor como en la obra, elementos que no son visibles en el libro, pero que sin duda se encuentran presentes, pues cada texto tuvo una razón de ser, es decir, una intención al ser producido.

A partir de estos planteamientos, a continuación abordaremos algunos libros escolares de autoría de Luis Murillo, un maestro que formó parte de la primera generación de normalistas de la Escuela Normal de Xalapa. Se parte de la idea de que el contexto en el cual se fundó dicha institución y la concepción que se tuvo de formar a maestros acordes a la “Educación Moderna” que Enrique Rébsamen quería institucionalizar, fueron elementos que se ven reflejados en los contenidos plasmados en los libros que Murillo elaboró y que fueron destinados a la educación mexicana.

EL CONOCIMIENTO Y LA NATURALEZA:

LUIS MURILLO Y SUS LIBROS SOBRE CIENCIAS NATURALES

En la obra *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, de Alain Choppin, se plantea una división de los libros escolares de acuerdo a la función que se les puede dar como materiales utilizados en la práctica escolar. Para este historiador existen cuatro tipos:

- a) Los «manuales», que serían las obras utilitarias de la clase, concebidas bajo la intención de servir de soporte escrito a la enseñanza

de una disciplina en el seno de una institución escolar; b) las que él llama «ediciones clásicas» y que nosotros podríamos designar mejor como «Lecturas Escogidas», compuestas por obras clásicas de la literatura y la cultura, con comentarios y anotaciones adecuadas para el uso escolar; c) las «obras de referencia», integradas por diccionarios, atlas, recopilaciones de documentos, etc. y, finalmente, d) las «obras paraescolares», que comprenderían un conjunto heterogéneo de obras destinadas a resumir, reforzar, ejercitar los contenidos educativos brindados por la institución escolar [Choppin, 1992, citado en Ossenbach y Somoza, 2009, p. 18].

La utilidad de los libros escolares como medio pedagógico de enseñanza se comenzó a consolidar en el momento en el que se emprendieron los proyectos nacionales de educación durante los siglos XIX y XX:

Los libros escolares constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor del maestro, de las autoridades educativas y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico [Ossenbach y Somoza, 2009, p. 15].

En este apartado hablaremos del *Atlas botánico* y de la *Guía para la colección de cuadros "Animales mexicanos"*, de autoría de Luis Murillo. La aproximación que hacemos a ellos es relevante, ya que en una revisión del estado de las investigaciones sobre libros escolares en México se ha notado que aún hay muchos textos de diversas disciplinas que no han sido abordados por la historiografía; esa es la situación que guardan las obras de ciencias naturales, específicamente los relacionados con la botánica y la zoología.

Luis Murillo nació en Teziutlán, Puebla, en 1872 y murió en la Ciudad de México en 1928, a la edad de cincuenta y seis años. Formó parte de la primera generación de estudiantes de la Escuela Normal de Xalapa, a la que ingresó a los catorce años para formarse como profesor de instrucción primaria. De acuerdo al primer plan

de estudios de la escuela Normal (1887-1889), tuvo contacto con diversas asignaturas, entre ellas las ciencias naturales, de las cuales aprendió nociones de química, geología, mineralogía y botánica con aplicación a la vida agrícola e industrial (Santiago, 2011, p. 100), también con la física y la zoología. Esta asignatura (es decir, las ciencias naturales) proporcionaba a los jóvenes normalistas conocimientos científicos que complementaban los aprendizajes pedagógicos, ambos elementos formarían a un “nuevo maestro” el cual modernizaría sus prácticas docentes y por tanto la educación.

En la escuela Normal conocer la naturaleza no fue un asunto que quedaría únicamente en el aula, era necesario que los estudiantes tuvieran un acercamiento directo con ella, es por ello que en 1890 el plan de estudios tuvo una modificación, y por lo que respecta a las ciencias naturales, se incluyó la necesidad de realizar excursiones. Luis Murillo manifestó su interés por la naturaleza y el conocimiento sobre ella, una elección que se encontraba en consonancia con los aprendizajes obtenidos en la escuela Normal, pero también con la región en la cual vivió, pues el estado veracruzano históricamente ha contado con una gran diversidad de climas y relieves, por lo tanto, de flora y fauna, elementos que se verán reflejados en los libros y obras que publicó.

Creemos que Murillo debió haber sido un alumno destacado, que contó con los méritos suficientes y con el apoyo de Enrique Rébsamen para convertirse en catedrático de “Ciencias Naturales en la Escuela Normal de Veracruz”, una plaza que seguramente ganó al poco tiempo de titularse; sin embargo, por ahora no podemos precisar hasta cuando ocupó ese cargo. Su desempeño lo llevó a tener una trayectoria sólida. En el libro *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general: relacionados con la escuela primaria*, de autoría de Abraham Castellanos (1871-1918), al final del texto, en las recomendaciones hechas por la Librería Vda. de Ch. Bouret sobre otras publicaciones de esta editorial, encontramos la descripción de una nueva obra que resultó ser el *Atlas botánico* de Luis Murillo, de la que se comentaba lo siguiente:

El autor de este valioso “Atlas”, acerca del cual se han publicado muy favorables juicios en la prensa pedagógica nacional, fue por varios años Profesor de Ciencias Naturales en la Escuela Normal del Estado de Veracruz y actualmente es Inspector de la Enseñanza Normal y Profesor de Metodología en la Escuela Normal de Profesores de esta Ciudad [Librería Vda. de Ch. Bouret, 1906].

Su pasión por la naturaleza rindió frutos, pues otro dato que hemos podido localizar es que de 1904 a 1911 Murillo colaboró con el botánico estadounidense Charles J. Chamberlain (1863-1943), procedente de la Universidad de Chicago y que visitó nuestro país para estudiar una especie específica de planta: las cicadáceas (*dioon edule*), plantas tropicales que tienen un origen muy antiguo y en México son de naturaleza endémica. Cuando Chamberlain llegó al estado veracruzano contó con el apoyo del entonces gobernador Teodoro A. Dehesa (1848-1936), en poco tiempo “obtuvo información de que la región que buscaba era la de Chavarillo y que la especie en cuestión era *Dioon edule*, conocida por los lugareños como tiotamal, quiotamal o chamal” (Vovides, 2017, s.p.).

Luis Murillo vinculó su vocación como maestro con su inclinación por el conocimiento sobre la naturaleza. Para él, los niños en las escuelas debían aprender acerca del medio natural que los rodeaba, es por esa razón que se dio a la tarea de crear algunos libros que fueran de utilidad para los alumnos. Uno de ellos fue su *Atlas botánico* publicado en el año 1904 en la casa editorial Viuda de Ch. Bouret. El texto estuvo destinado para uso de los alumnos del segundo año de las escuelas primarias superiores de la República mexicana; esto último llama la atención, ya que el autor pensó en un material didáctico que fuera de utilidad para los escolares de toda la nación. También el título de su libro nos permite saber que Murillo se formó como maestro de primaria superior, haciendo sus estudios en cinco años.

El texto no es extenso, lo podemos ver como una obra de consulta –recordando la clasificación de Choppin que mencionamos anteriormente–, tiene una portada muy colorida y en ella

se ilustra el tema que el libro tratará. Al revisarlo nos percatamos que Luis Murillo decidió presentar la información de estos seres vivos siguiendo la clasificación en fanerógamas y criptógamas; las primeras tienen la mayor cantidad de lecciones, son catorce, en cada una se describen temas sobre las raíces, los tallos, las hojas, la flores, la inflorescencia¹ y los frutos. La segunda sección es menor, consta únicamente de tres apartados. Sobre la información que el autor plasmó en su libro, se presenta el tipo de planta, un ejemplo de ella, su nombre científico y algunas de sus características.

Un elemento que sobresale del atlas son sus ilustraciones. Las láminas en las que se ejemplifica visualmente cada tipo de planta son un buen complemento, se puede apreciar que fueron realizadas a mano, al final de cada página ilustrada se ve la firma de la persona que las hizo, la mayor parte son de autoría del propio Murillo, quince en total (nos referimos a las páginas completas, no a cada dibujo individual), solo dos son de otra persona de apellido Gálves. Creemos que no resulta una coincidencia que el autor haya realizado sus propias ilustraciones, cuando él estudiaba en la escuela Normal también se procuró dar clases que funcionaran como un complemento, en este caso la asignatura de dibujo estuvo incluida en los planes de estudio vigentes durante sus estudios, es decir, el de 1887 y el de 1890.

La Librería Vda. de Ch. Bouret promocionaba el *Atlas botánico* con las siguientes palabras:

[Luis Murillo] Escribió este artístico y precioso “Atlas” [...] Contiene diez y ocho planchas a colores, en las cuáles no solo los niños, sino todos los aficionados a la Botánica, pueden estudiar [...] Cada figura de las ciento treinta y dos que contiene el “Atlas”, está como antes expresamos, preciosa y artísticamente iluminada á colores, sirviendo, por lo tanto, además del fin directo para el que están destinadas, al desarrollo del sentido estético de los niños [Librería Vda. de Ch. Bouret, 1906].

¹ La inflorescencia se refiere a la forma en que aparecen colocadas las flores en las plantas.

Queremos recordar que este libro escolar de Murillo es un texto de consulta, por lo que resultaba muy útil para los alumnos en la escuela, pero también para otro tipo de lectores que tuvieran interés en aprender cosas de la naturaleza, en este caso sobre la botánica (plantas). El autor no da una explicación sobre por qué decidió realizarlo y publicarlo, o por qué lo destinó como libro para las escuelas; no obstante, su existencia resulta relevante ya que consideramos que en las aulas era necesario contar con libros que fueran un complemento de aprendizaje de las lecciones que los niños en las primarias iban adquiriendo.

En la figura 1 se puede apreciar un ejemplo de una de las lecciones contenidas en el *Atlas botánico* de Luis Murillo, en ella podemos constatar la organización de las lecciones y las coloridas y bellas “planchas”, como las denominan los editores de la Librería Vda. de Ch. Bouret.

Otro libro que hemos podido localizar es la *Guía para la colección de cuadros “Animales mexicanos”*, salió a la luz en 1906 y nuevamente la Librería Vda. de Ch. Bouret sería la encargada de editarlo; en él se presenta al autor como “antiguo alumno de la Escuela Normal de Veracruz”. Es un libro que no fue para uso de los alumnos, sino más bien para los maestros, a quienes el autor envió un mensaje:

En mis labores de maestro de escuela, he sufrido mucho al ver que no contaba con libros adecuados y que estuvieran á mi alcance, para preparar mis lecciones de Zoología y especialmente las referentes á la fauna nacional. Por eso desde hace muchos años me he ocupado en reunir todo lo que en libros y periódicos he podido leer, las notas que mis colegas y amigos, obsequiando mis peticiones, han tenido la bondad de enviarme y lo que en mis excursiones he observado, y con estos elementos he formado la serie de monografías relativas á mi Colección de cuadros «Animales mexicanos» que tengo el gusto de ofrecer á mis compañeros con el único y exclusivo objeto de ayudarles, con mi grano de arena, el buen éxito de sus labores escolares.

Solamente he acumulado el material para las lecciones; toca a los maestros darles la forma más conveniente para presentarlas á sus discípulos.



Figura 1. Ejemplo de una lección del
Atlas botánico de Luis Murillo (1904).

Fuente: Murillo, 1904.

Si el presente librito llega, por fortuna, á las más diversas regiones del País, he de agradecer mucho á mis estimados colegas se sirvan enviarme cuantas notas estén á su alcance sobre la vida, costumbres y anécdotas de los diferentes animales de la Colección. Semejantes trabajos los aprovecharé con especial agrado cuando se publique otra edición de la presente Guía [Murillo, 1906, pp. 5-6].

Como se puede notar, hay una preocupación por parte de Murillo de crear una obra que sirva para la labor de enseñanza de los maestros en el aula escolar, una consideración importante ya que debemos recordar que era poco el tiempo que llevaba en marcha la empresa de modernizar la educación, por lo tanto, era necesario que ellos contaran con los conocimientos propios del maestro científico, pero también con materiales con los que pudieran sustentar sus enseñanzas. En este caso Luis Murillo, nuevamente apoyándose en su interés por las ciencias naturales, creó un texto de consulta para que los maestros tuvieran información para preparar sus clases sobre la fauna mexicana.

El libro tiene un total de veinte capítulos, inicia cada uno presentando una imagen del animal que va a tratar, después el nombre y los datos del orden, familia, nombres vulgares, su nombre científico y los lugares en donde vive, después viene una detallada explicación sobre las características de cada una de las especies que presenta. Como ejemplos podemos mencionar que contiene información sobre el saraguato, puma, coyote, venado, tapir, aves, iguana, boa, tiburón, guajolote, insectos, entre otros. La *Guía para la colección de cuadros “Animales mexicanos”* fue impresa en blanco y negro y está dirigida a los maestros de primaria superior, esto explica por qué el libro no es colorido.

Por su parte hay dos lecciones especiales que llaman la atención y que se titulan “Dos lecciones de zoología para el 6º año de la Escuela Primaria Superior”. En la primera se presentan las “aventuras de caza” de dos hombres, un maestro y su amigo, ellos saldrían a cazar jabalíes, pero al final dieron muerte a un “tigre” que había sido el terror de un poblado (no se especifica cuál) durante mucho tiempo. A lo largo del relato se van describiendo algunas características del animal y cómo fue que lograron detenerlo, también se relatan algunas costumbres de la población, sus prácticas supersticiosas y la recompensa que recibieron por cazarlo. La segunda lección describe una situación en un aula escolar. El maestro que participó en la cacería había contado el relato a sus alumnos en clases anteriores, la lección comienza con él preguntándoles si recordaban el tema de zoología, en este apartado ya se ofrece la información de la región en la cual ocurrieron los hechos, que fue el cantón de Misantla, Veracruz.

Podemos considerar que la presentación que Murillo hace de estas lecciones tuvo como intención que los maestros pudieran tener una idea o ejemplo de cómo podía ser abordada una clase en la que se trataran temas sobre la zoología en una situación real:

Maestro. - ¿Cuál era el objeto de la cacería, recuerda el Sr. Domínguez?

Domínguez. - Perfectamente, Sr., el objeto era matar un jabalí de los que estaban haciendo mucho daño en las siembras de maíz.

Maestro. - ¿Qué desea el Sr. Arroyo? Veo que levanta el dedo. ¿Desea Ud. seguir?

Arroyo. - Sí, Sr.

Maestro. - ¿Qué animal encontraron los perros y que probablemente andaba también á caza de los jabalíes?

Arroyo. - Un carnicero que tenía una cabeza grande, de orejas anchas y cortas, gruesos bigotes y rugía muy fuerte, tenía la piel manchada y una cola muy larga [Murillo, 1906, p. 31].

A partir de un relato (o lectura en voz alta), los maestros podrían comprobar los aprendizajes de los niños. La lección continúa y se presentan más datos interesantes y complejos, por ejemplo, sobre la columna vertebral (el animal murió por un disparo que acertó en esa parte), lo que llevó a repasar el orden de los vertebrados; también se aclara que no se trataba de un verdadero tigre sino de un *jagueté* (jaguar); los alumnos siguen aportando a la clase con sus participaciones, se habla sobre la alimentación (carnívoros) y sobre el peligro que el hombre corre ante el depredador.

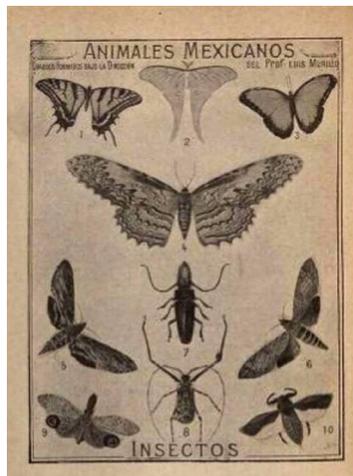


Figura 2. Los insectos,
Guía para la colección de cuadros "Animales mexicanos".

Fuente: Murillo, 1906.

En la figura 2 se presenta un ejemplo de las ilustraciones que se encuentran en la *Guía*; se puede apreciar que, a diferencia del *Atlas botánico*, no es colorida, ya que está destinada para uso del maestro.

Únicamente el apartado sobre el “tigre” contiene lecciones (o ejemplos de cómo trabajar la clase), los demás siguen el mismo modelo de presentación de la información, pero consideramos importante también conocer cómo los autores de libros pensaron que no solamente los niños debían tener en sus manos estos materiales, el maestro debía contar con un apoyo o un soporte de información para dar sus clases, poner a disposición del magisterio este tipo de libros coadyuvaría a garantizar el apego a los principios de la “Escuela Moderna” y por lo tanto de la “enseñanza moderna”.

CONCLUSIONES

Acercarse a los maestros que crearon libros escolares en el pasado es una actividad que deja al historiador de la educación con una sensación de querer seguir conociendo más detalles tanto de la vida del autor (biografía) como de las obras que fueron capaces de producir. En el caso que abordamos en este capítulo, nos ha parecido interesante ver otro aspecto de la educación, pues, como hemos mencionado, los libros de Luis Murillo que hemos presentado son obras de consulta y el autor supo bien cómo presentarlas. Con el *Atlas botánico* tuvo el acierto de hacerlo llamativo para los niños, las imágenes que acompañaban a la información no rompían con la narrativa, la complementaban, así los alumnos podían tener ese contacto visual con los objetos de los cuales se habla en el libro o quizá en sus clases; si por alguna razón salían de excursión escolar, posiblemente podían llegar a identificar alguna de las plantas que en el texto se presentan.

Por otro lado, la *Guía para la colección de cuadros “Animales mexicanos”* tiene un objetivo diferente, pues a quienes iba dirigido era a los maestros, es un material que les apoyaba con información sobre la fauna mexicana y que resultaba muy útil en una clase en

la que se abordarían temas propios de las ciencias naturales y de lo correspondiente a la zoología. Los libros para los maestros nos permiten ver cómo se pensaba que ellos debían enseñar, no se trataba de ser un maestro improvisado, las cosas estaban cambiando, este debía tener y manejar un conocimiento sistemático, propio de su formación como maestro en las escuelas Normales.

Luis Murillo es un ejemplo de la importancia de tener una buena formación; como egresado de la primera generación de alumnos de Escuela Normal de Veracruz, interiorizó la imagen de lo que debía ser un maestro, pues en las manos de ellos recaería la enseñanza a las nuevas generaciones. Podemos concluir que Murillo fue un maestro-científico no solo por el campo de conocimiento que eligió para desarrollarse académica e intelectualmente, sino porque creyó que ese era el camino para mejorar la educación de su tiempo.

REFERENCIAS

- Bloch, M. (1978). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano Benito, A. (1996). Memoria y formación de maestros. *Aula*, (8), 311-327, España: Universidad de Salamanca. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/3459>.
- Escolano Benito, A. (1999). Los profesores en la historia. Recuperado de: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15130.pdf>.
- Escolano Benito, A. (2003). Memoria de la educación y cultura de la escuela. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (3), 11-25. Recuperado de: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/257>.
- Escolano, A. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *Revista História da Educação*, 15(33), 10-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627140002>.
- Escolano Benito, A. (2016). Prólogo. En L. Galván, L. Martínez Moctezuma y O. López Pérez (coords.). *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores* (pp. 19-27). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/El Colegio de San Luis.
- Galván Lafarga, L., y Quintanilla, S. (1993). *Historiografía de la educación. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Cuaderno 28*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galván Lafarga, L. (2001). La historiografía de la educación en México a finales del siglo XX. En L. Martínez (coord.). *La infancia y la cultura escrita* (pp. 3-19). México: Universidad Autónoma de Morelos/Siglo XXI.

- Galván Lafarga, L., y Galindo Pélaez, A. (2014). *Historia de la educación en Veracruz*. México: Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hermida Ruiz, Á. (comp.) (2001). *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hobsbawm, E. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jelin, E. (1998). *Los trabajos de la memoria*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Juliá, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, L. (1904). *Atlas botánico*. México: Librería Vda. de Ch. Bouret. Recuperado de: <https://www.biodiversitylibrary.org/bibliography/112963>.
- Murillo, L. (1906). *Guía para la colección de cuadros "Animales mexicanos"*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret. Recuperado de: <https://www.biodiversitylibrary.org/item/205642#page/170/mode/1up>.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (2009). *Los manuales escolares como fuentes para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Puelles Benítez, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (19), 5-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87594>.
- Santiago Ramos, L. (2011). *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónicas sobre la educación y los educadores: el proyecto fundacional, 1886-1901* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Torres Alejo, A. (2021). "Nociones elementales de higiene" un libro escolar de Luis E. Ruiz (1888). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(17), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v6i12.157>.
- Vovides, V. (2017, oct. 31). Una planta milenaria en Xalapa. *Diario de Xalapa*. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/48618/168-CYL-311017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.