

HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN EN MÉXICO



VOLUMEN 4

**La educación moderna:
textos escolares y
profesores normalistas
en México**

— ◆ —

**Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo**

Coordinadoras

Colección editorial

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Coordinador general



1. Historia de la educación novohispana y decimonónica

(tomos I y II)

María Guadalupe Cedeño Peguero

Coordinadora

2. La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Francisco Alberto Pérez Piñón

Salvador Camacho Sandoval

Coordinadores

3. La educación en México desde sus regiones

(tomos I y II)

Stefany Liddiard Cárdenas

Guillermo Hernández Orozco

Cirila Cervera Delgado

Coordinadores

4. La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Ana María del Socorro García García

Julieta Arcos Chigo

Coordinadoras

5. Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España

Agustín Escolano Benito

Elida Lucila Campos Alba

Coordinadores



HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 4

La educación moderna:
textos escolares y profesores
normalistas en México



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC

Consejo Directivo 2019-2021

Presidente

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Vicepresidenta

Dra. Georgina María Esther
Aguirre Lora
Instituto de Investigaciones
Sobre la Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaría Académica

Dra. Guadalupe
Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo

Secretaría de Organización

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua

Tesorería

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua

Vocales

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

Dra. Marisol Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

Dr. Guillermo Hernández Orozco
Universidad Autónoma de Chihuahua

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Comité Consultivo

Dra. Mónica Lizbeth
Chávez González
Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Unidad Morelia, Michoacán

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo
Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 4

La educación moderna:
textos escolares y profesores
normalistas en México

Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo
Coordinadoras



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.

MÉXICO, 2022

Ana María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo
(coordinadoras)

Historia de la Educación en México

Volumen 4. La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Primera edición: 2022

Este libro fue evaluado por pares académicos en 2021 a solicitud de la Comisión Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, entidad que resguarda los dictámenes correspondientes.

Edición: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.

Maquetación, revisión y cuidado de la edición: Jorge Villalobos/envés

Imagen de portada: Escuela Mixta Núm. 217 de Chihuahua. Salón de primer año a cargo de la Srta. Sabela Armendáriz. Fuente: *Álbum de Enseñanza Primaria del Estado de Chihuahua, publicado en conmemoración de la visita del Sr. Gral. D. Porfirio Díaz a esta entidad federativa en el mes de octubre de 1909*. Imprenta El Norte, S.A., Chihuahua, México.

Derechos reservados, 2022

© Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo

© Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.
Calle Avenida 1, número exterior Mz13, Lt4
Colonia Miguel Hidalgo Ampliación
Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México
C.P. 14250

Se autoriza el uso del contenido de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de los autores y titulares de los derechos de autor de la misma.

ISBN obra completa: 978-607-99647-0-2

ISBN: 978-607-99647-3-3

Editado y producido en México.

ÍNDICE

| | |
|--------------------|----|
| Presentación | 11 |
| Prólogo | 19 |
| Introducción | 23 |

LETRAS Y ESCRITURAS. LOS LIBROS DE LECTURA: ENFOQUES, PROPUESTAS Y AUTORES

| | |
|---|----|
| Leer para educar a través de <i>Iris. Libro de lectura para el tercer año</i> , de Atenógenes Pérez y Soto <i>Olivia Solís Hernández</i> | 31 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>El alma de la Patria</i> , libro para el desarrollo personal de las niñas de educación primaria. El deber ser de lo femenino <i>Ana María del Socorro García García, Abel Juárez Martínez y Julieta Arcos Chigo</i> | 55 |
|---|----|

LA CONSTRUCCIÓN DEL CIUDADANO EN TEXTOS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIVISMO: UN PROYECTO PARA LA MODERNIDAD PORFIRIANA

| | |
|---|----|
| La formación ciudadana y la historia del estado de Morelos a través de los libros de texto de geografía, 1876-1913 <i>Carlos Capistrán-López</i> | 81 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| La noción de ciudadanía en <i>Serie Vida. Libro segundo para las escuelas urbanas</i> : un acercamiento desde Foucault y Althusser <i>José Carlos López Hernández y Jesús Argenis Muñoz López</i> | 103 |
|--|-----|

INSTITUCIONES, PROFESORES Y PROFESORAS NORMALISTAS
Y DIFUSIÓN DE SUS LIBROS

Los profesores normalistas. Publicaciones de una élite educativa: los libros de texto, 1891-1911
Rosalía Menéndez Martínez 135

Guadalupe Cejudo: profesora normalista y autora del libro de texto *Chiquillo*
Claudia Altairá Pérez Toledo y Julio Ubió de Ríos Peña 163

Los textos de lectura: el proyecto *Veracruz. Libro de lectura*, de 1919
Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo 187

Abraham Castellanos: los textos escolares en la reforma escolar mexicana
Elva Rivera Gómez y Gloria A. Tirado Villegas 215

ENFOQUES Y PERSPECTIVAS EDUCATIVAS SOBRE
LA FORMACIÓN DE LA NIÑEZ EN LA EDUCACIÓN MODERNA

Cambios y transformaciones. La educación moderna de la niñez en Zacatecas, Nuevo León y Veracruz
Martina Alvarado Sánchez, Maricarmen Cantú Valadez y Raquel de Jesús Vélez Castillo 245

Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto *Corazón. Diario de una niña*
Norma Gutiérrez Hernández 273

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Instruyámonos y practiquemos el bien.
Análisis en torno al libro *El niño y la vida*,
del profesor Benito Fentanes
César Ismael González Herrera y Xóchitl Carolina Hernández Parra . 301

Simiente Tres: el proyecto educativo del cardenismo a través
del libro de texto para niños de escuelas rurales en México
Yolanda Fca. González Molobua 329

Historia patria y educación cívica, análisis del
libro de texto de tercer año elemental (1920).
Una mirada desde la perspectiva de género
María Eugenia Guadarrama Olivera y María del Rocío Ochoa García . 355

LA CIENCIA Y EL RACIONALISMO EN LOS TEXTOS EDUCATIVOS:
ARITMÉTICA, MATEMÁTICAS Y GEOMETRÍA

Aritmética femenil, la obra de Gildardo Avilés
como recurso pedagógico para la instrucción primaria
de las niñas durante el Porfiriato
Reynaldo Castillo A., Mauricio H. Cano P. y Sergio Ramírez G. ... 383

La enseñanza de la aritmética y la geometría en las escuelas
primarias a través de los libros de texto de Rafael Valenzuela
Verónica Méndez Andrade 411

Acerca de los autores 433

PRESENTACIÓN DE LA
COLECCIÓN *HISTORIA DE LA*
EDUCACIÓN EN MÉXICO

La historia es más que pasado. Nuestro presente es la suma de todo lo que fuimos, de lo que somos y lo que aspiramos ser. El futuro de todos nosotros está guiado por las decisiones que tomamos en cada momento de la vida y por lo tanto no es resultado de la casualidad o de la suerte. Somos lo que somos porque fuimos como fuimos y seremos lo que estemos dispuestos a construir en este presente, donde el contexto es determinante en las circunstancias y en la manera en como actuamos ante las adversidades y oportunidades que se presentan.

A nombre de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), me complace presentar la colección editorial *Historia de la educación en México*, que es resultado de un arduo trabajo de promoción de actividades, gestión de recursos y concertación de voluntades; acciones emprendidas por un grupo de intelectuales altamente comprometidos con el desarrollo del conocimiento en el campo de la historia de la educación. El tesón, entusiasmo y compromiso con que se han sumado a esta tarea de difusión del conocimiento es digno de resaltar y su resultado final se ve plasmado en cinco volúmenes temáticos –distribuidos en siete tomos– que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse

en una mirada —de otras tantas que puede haber— acerca de los temas que abordan.

La apertura de un espacio de difusión como este ocurre en un año caracterizado por la incertidumbre, los cambios repentinos y la angustia de una sociedad que enfrenta una de las situaciones de salud más complejas de la historia reciente, a causa de la pandemia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) que ha trastocado todos los aspectos de la vida social. En medio de este panorama complejo, las y los historiadores de la educación tenemos el deber de establecer esos vínculos entre pasado, presente y futuro, que nos permitan mantener el rumbo ante la adversidad. La historia debe servir para repensar los temas educativos, visualizar los desafíos que habremos de enfrentar en las próximas décadas y valorar el papel que el conocimiento histórico ocupa en los procesos de cambio.

Desde hace ya varias décadas, la comunidad académica que integra la SOMEHIDE ha demostrado estar a la altura de las circunstancias y contextos que toca vivir y este momento no podía ser la excepción. En el año 2002 un grupo de personajes destacados decidieron dar rumbo a las actividades que desde años atrás venían realizando para fortalecer al campo de la historia de la educación, y marcaron un precedente importante al constituir una asociación civil que desde entonces no ha dejado de crecer y transformarse.

Quienes conformamos el Consejo Directivo 2019-2021 asumimos el compromiso de continuar en ese camino y propusimos un proyecto que fuera lo suficientemente amplio como para movilizar el trabajo y voluntad de todos sus integrantes, en una tarea colectiva que sumara la experiencia de personajes que han sido pilares de nuestra asociación; con el ímpetu y la voluntad de las nuevas generaciones de historiadores que actualmente le dan nuevos bríos a este conglomerado académico y que —desde luego— son parte de la promesa de continuidad y cambio en nuestro campo de actuación profesional.

A principios del 2021 decidimos impulsar un proyecto editorial con el cual la SOMEHIDE cumpliera con el objetivo de fomentar la

creación, desarrollo y difusión del conocimiento en el campo de la historia de la educación; así como en la tarea ineludible de promoción y apoyo hacia la formación de calidad de nuevos investigadores y en la creación de espacios que coadyuven en la apropiación social del conocimiento (SOMEHIDE, 2002).

La apertura de espacios de difusión del conocimiento no es algo nuevo dentro de nuestra asociación. Entre los años 2004 y 2008 hubo un primer antecedente con la revista *Memoria, conocimiento y utopía* —que inicialmente funcionó a manera de anuario— encabezada por la doctora Oresta López Pérez y en su consejo editorial desfilaron las figuras más representativas del campo de la historia de la educación en ese momento (Alfonso, Ramírez y Rosas, 2016). Más adelante, en el 2006, la revista cambió a periodicidad semestral y se propuso convertirse en un medio de comunicación más ágil y frecuente entre la comunidad de historiadores, teniendo al frente del comité editorial a la doctora María Esther Aguirre Lora (Aguirre, 2006). Aunque la vigencia de la revista fue breve, pues dejó de publicarse en el 2008, constituyó el antecedente formal para la actual *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, que se publica ininterrumpidamente del 2013 a la fecha (Civera, 2013). Mención aparte merece el Encuentro Internacional de Historia de la Educación, que actualmente representa el espacio de diálogo más importante, no solo entre los mismos integrantes de la SOMEHIDE, sino entre los especialistas del campo a nivel nacional e internacional.

En esa línea de evolución de las publicaciones, el actual Consejo Directivo lanzó —en el 2019— una nueva revista electrónica denominada *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, que publicó un número retroactivo al 2018 y posteriormente acumuló tres números más. Su propósito ha sido convertirse en un espacio de difusión abierto e incluyente “donde todos puedan aportar algo que sirva para la consolidación de este campo de investigación tan importante para el desarrollo de la sociedad” (Trujillo, 2021, p. 13). En ese proceso de surgimiento de nuevas publicaciones, el factor de presión más importante ha sido el cambio en las dinámicas de producción

del conocimiento, en las cuales participan un mayor número de profesionales de la historia e historiografía de la educación, que demandan la apertura de espacios para dar a conocer sus hallazgos.

La tendencia de ampliación de medios de difusión no obedece solamente a factores externos. La evolución natural de la SOME-HIDE es un reflejo de la reconfiguración del campo de la historia de la educación, pues la participación de sus integrantes cada vez es más amplia y hoy “ha dejado de ser el grupo compacto de colegas que compartían utopías y proyectos. Actualmente los ideales se han cristalizado y la participación se ha vuelto numerosa, heterogénea y plural” (Trujillo, 2020, p. 12); donde naturalmente los espacios y proyectos con los que contábamos deben transformarse para que den cabida a las nuevas figuras que integran a una asociación de historiadores cada vez más representativa geográficamente.

Luz Elena Galván y Susana Quintanilla (2003) señalaban, en un volumen de la colección *La investigación educativa en México*, que en ese momento nos encontrábamos ante el nacimiento de una comunidad de historiadores de la educación dedicada a la recuperación escrita del pasado de una manera cada vez más elaborada. Transcurridos ya casi 20 años de esta afirmación, podemos decir que esa comunidad ahora se encuentra en pleno desarrollo y lo que podemos esperar es una renovación en las formas de acercamiento a las fuentes y en las miradas teóricas para interpretar el pasado. Aguirre y Márquez (2016) señalan que estos cambios se reflejan en las formas de hacer historia, pues se abandonó el enfoque centrado en los acontecimientos a otro que vislumbra estructuras y —actualmente— a uno

cuyo interés mayor es el estudio plural y diverso de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción de discursos; de los casos a las políticas culturales, y de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas [p. 39].

En consonancia con la idea anterior, la colección editorial *Historia de la educación en México* viene a cubrir un hueco en los procesos de articulación del conocimiento a nivel nacional y se centra en estas nuevas formas de hacer historia con una mirada más incluyente y diversa. La colección reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones.

La tarea de emprender un proyecto de esta naturaleza no ha sido fácil. Primero fue necesario estructurar una propuesta editorial lo suficientemente sólida como para lograr que la mesa directiva de la SOMEHIDE diera su anuencia para avanzar en su implementación. Después hubo que lanzar una convocatoria interna, dirigida exclusivamente a miembros asociados de nuestra agrupación, para que realizaran las propuestas de coordinadores de volúmenes temáticos, quienes tendrían la responsabilidad de plantear una temática marco sobre la cual fuera posible identificar investigadores que eventualmente contribuyeran con propuestas de capítulos o que se pudieran sumar en las tareas de integración de dicho volumen.

En el proceso de designación de coordinadores de volúmenes temáticos se ocuparon los primeros meses del 2021. La respuesta de la membresía de nuestra asociación fue muy notable y se recibieron cinco propuestas que luego fueron discutidas al interior del Consejo Directivo y finalmente se decidió que las posibilidades del proyecto permitían darles cabida a todas.

La diversidad de temáticas corresponde con aspectos centrales de la historia de la educación que han tomado auge en los últimos años y el perfil de los coordinadores no dejaba duda alguna de que la aventura llegaría a buen puerto, pues todos cuentan con amplio reconocimiento, no solo al interior de la SOMEHIDE, sino en la comunidad de historiadores de la educación a nivel nacional. La doctora Guadalupe Cedeño Peguero propuso el tema de *Historia de la educación novohispana y decimonónica*; quien escribe esta presentación junto con los doctores Francisco Alberto Pérez Piñón y Salvador

Camacho Sandoval nos abocamos a *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones*; las doctoras Stefany Liddiard Cárdenas y Cirila Cervera Delgado y el doctor Guillermo Hernández Orozco se ocuparon de *La educación en México desde sus regiones*; mientras que las doctoras Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo propusieron un volumen sobre *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*.

En la designación de coordinadores cabe resaltar la participación de la doctora Elida Lucila Campos Alba, quien venía impulsando nexos de la SOMEHIDE con el Centro Internacional de la Cultura Escolar —que atinadamente dirige el doctor Agustín Escolano Benito— para que se suscribieran acuerdos de cooperación entre grupos de investigadores de México y España. Inicialmente ya se había firmado un convenio entre ambas instituciones, pero el marco de este proyecto fue el espacio idóneo para dar forma a actividades concretas sobre las cuales pudiera iniciar esa dinámica de colaboración, y precisamente la quinta propuesta de la colección retomó el tema de *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España*.

Una vez delineado el eje de trabajo de la colección, el siguiente paso fue abrir una convocatoria pública, en la que tuvieran la oportunidad de participar académicos a lo largo y ancho del país, donde el único requisito sería la especialización de las y los autores en cada uno de los temas propuestos. Es de hacer notar el entusiasmo y difusión que los mismos miembros asociados de la SOMEHIDE dieron a la convocatoria —lo cual se refleja en el número de participantes— y el profesionalismo con que se sumaron al proyecto. En el periodo de mayo a agosto del 2021 se llevó a cabo la recepción de propuestas de capítulos y la sorpresa para el grupo de trabajo fue que se recibió cerca de un centenar de escritos.

La dinámica de trabajo en cada uno de los volúmenes estuvo marcada por sus coordinadores y la distribución de temas en algunos casos obedeció a un proceso planeado y organizado a partir de seminarios de trabajo, mientras que en otros la estructura estuvo

dada por la libre adhesión de los autores a las temáticas propuestas en las convocatorias individuales de cada volumen. Sin importar estas características, el resultado final fue un texto que concentra los avances, tendencias y perspectivas del campo de la historia de la educación desde diferentes miradas y enfoques.

La colección *Historia de la educación en México* viene a colocarse como una propuesta de trabajo que la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación pone en manos de la comunidad académica dentro y fuera de México, con el firme propósito de generar procesos de diálogo y de enriquecer nuestro campo investigativo. Estamos conscientes de que hay muchas temáticas más que merecen quedar plasmadas en otros volúmenes, pero cabe señalar que este es un primer ejercicio que esperamos que tenga continuidad para que nos permita seguir construyendo otras historias de la educación en México.

Dr. JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
Presidente del Consejo Directivo 2019-2021
Diciembre del 2021

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un terreno abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance. 2002-2011* (t. 1, pp. 35-60). México: COMIE/ANUIES.
- Alfonso Garatte, M., Ramírez Hernández, G., y Rosas Díaz, K. (2016). Memoria, conocimiento y utopía. La primera revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México Hacia un balance. 2002-2011* (t. 2, pp. 329-351). México: COMIE/ANUIES.
- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.18>.
- Galván, L. E., y Quintanilla, S. (2003). Prólogo. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González (coords.), *Historiografía de la educación en México* (pp. 21-23). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (2002). *Acta constitutiva* [Escritura numero cuarenta y cuatro mil ciento cuarenta y dos de la Notaría Número 13 del Distrito Federal]. Ciudad de México. Recuperado de: http://2020.somehide.org/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_Notaria_palatino.pdf.

Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 9-12. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.342>.

Trujillo Holguín, J. A. (2021). Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 9-13. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.351>.

PRÓLOGO

El libro que tenemos en nuestras manos, *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*, responde a una pregunta que era necesario atender. ¿Cuáles fueron los contenidos con los que se ejerció la lectura de los pequeños ciudadanos de otros tiempos? La historiografía sobre el libro de texto ha avanzado en diversas direcciones y a diferentes ritmos que ahora sirven de guía para dar respuesta a este cuestionamiento afinando la mirada en los enfoques, las propuestas y los autores.

Los libros de lectura que circularon en las escuelas primarias mexicanas antes de la creación del *Libro de Texto Gratuito* son el objeto principal de esta publicación. Libros que fueron escritos como respuesta a un acuerdo adoptado en el 2º Congreso de Instrucción Pública de 1891: serían la guía principal del maestro para promover el desenvolvimiento integral del alumno. La tipología los identifica como breves, claros, precisos y económicos, elaborados por conocedores del tema, conforme a los programas de estudio de cada disciplina y adecuados al grado de desarrollo de los alumnos. El aprendizaje de la lectura no era un conocimiento en sí sino un medio para adquirirlo. Las primeras generaciones de libros de lectura formaron una serie de cuatro textos: el primero servía para aprender los rudimentos de la lectura y la escritura por medio de palabras normales y el ejercicio de la lectura mecánica; en los siguientes años escolares, los libros contendrían lecturas graduadas que recreaban e informaban sobre el saber escolar de la época con lecciones de geografía, historia, aritmética, dibujo, canto, moral y gimnasia. Desde entonces, los *escritores didácticos* adquirieron la calidad de autor con el dictamen de sus obras por parte de las

comisiones pedagógicas que evaluaron la pertinencia o el peligro que podían representar sus textos, como lo indicaba el inspector francés Ferdinand Buisson en su *Dictionnaire de Pédagogie*, introducido por Enrique Rébsamen y discutido ampliamente en el espacio del congreso mexicano de 1891. Con este mandato, los autores de libros de texto y escolares formaron parte de los equipos editoriales de las Casas Bouret y Herrero Hermanos para traducir, adaptar y hacer circular nuevos textos y guías metodológicas que se ajustaron al ritmo escolar y se modernizaron con narraciones e imágenes coloridas. Su paso por las reuniones de especialistas y su adhesión a las empresas editoriales muestran que el autor de libros de texto no ha sido un simple testigo de su tiempo, sino un actor cuya obra ha sido producto de un grupo social y de una época determinada. Si muchas investigaciones hasta ahora habían privilegiado el estudio del libro de texto a partir de las biografías de sus autores, haciendo de ellos figuras únicas y solitarias, la producción actual ha ido más lejos, y este libro es un buen ejemplo de las nuevas tendencias con las que se ha analizado la producción editorial de ese momento. Una buena razón para celebrar la publicación de este libro que enriquece el *retrato de una élite* (Martínez Moctezuma, 2004, p. 116).

Varias perspectivas innovadoras se plantean en este libro. El cambio de escala es una de ellas. Si la mayor parte de la producción historiográfica se había orientado a la perspectiva nacional, esta publicación pone el acento en la perspectiva regional en la que se observa la producción y la influencia de los maestros egresados de la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa y de la ciudad de México en entidades como Zacatecas, Nuevo León y Veracruz.

Además, la perspectiva de género pone el acento en una propuesta muy poco elaborada hasta ahora: ¿Cómo influyeron los *grandes maestros* en la producción de las nuevas generaciones de autoras de los libros de texto? ¿Cómo adaptaron sus conocimientos a la educación de las niñas? ¿Cómo formaron las mujeres maestras a las futuras ciudadanas? ¿Cómo escribieron los profesores libros para las niñas, con contenidos de diversas disciplinas esco-

lares? Más allá de la pormenorizada descripción de las lecciones de lectura que reproducen roles y estereotipos de género, se da cuenta también de la mirada femenina en los detalles que atisban apenas las desigualdades entre la población —la enfermedad y los piojos, la vendedora de flores y de legumbres, la hija morena del carbonero—. Las lecciones dedicadas a las niñas abordan un panorama amplio de conocimientos históricos, geográficos, científicos, ¿hubo diferencias en los programas y en los contenidos de los libros de lectura para varones? Un tema original es el acento que se pone en la adaptación de los saberes para mexicanizarlos. Si bien no contamos con las fuentes que nos acerquen a descifrar la recepción que tuvieron estas fuentes originales, en algunos textos escolares pueden seguirse las lecciones de lectura que narran las costumbres, los *secretos indígenas* en el consumo de maíz, el uso del ixtle o el baño de temazcal, además de contenidos que atienden a la higiene personal y al espacio, la celebración del día de muertos, la elaboración de artesanías, la comida mexicana y el aprendizaje de bailes típicos. Estas temáticas, ¿podrían indicar el cambio de un modelo francés por otro norteamericano? Las lecciones dedicadas a la celebración de las fiestas navideñas con ilustraciones del árbol repleto de esferas y luces podría indicar una mutación.

Se abordan también aspectos como la circulación, la producción, el dictamen, la autoría de las ilustraciones, que han sido poco tratados o aún quedan pendientes en la historiografía mexicana de la educación. ¿Cuáles eran los textos más adecuados para las poblaciones rurales?, ¿cómo los usaba el maestro en el aula? Confrontar los libros con los inventarios de las escuelas nos llevaría a entender el impacto de estas publicaciones escolares en el espacio regional, lo que nos inclinaría también a aceptar la necesidad de acceder a nuevas fuentes para entender el complejo entramado en la elaboración y circulación de un libro de texto, como se ha hecho desde hace tiempo para ampliar el conocimiento de la historia interna de la escuela y de sus elementos materiales, y ha conducido al investigador a dirigir su mirada hacia el funcionamiento y la apropiación

que se ha producido en ellas de las corrientes ideológicas, culturales, sociales y pedagógicas, es decir, la cultura escolar. Se trata de un giro en la investigación sobre la escuela que ha incrementado el interés por el museísmo pedagógico y ha estimulado la formación de colecciones de libros de texto y la conservación de objetos que registran la vida cotidiana en la escuela, un hecho que se refleja en la publicación de este libro y muestra también el esfuerzo del investigador por rastrear un libro de texto, localizándolo perdido en alguna biblioteca o comprándolo en una librería *de viejo* porque se trata de un objeto que hasta hace unos años había sido considerado una literatura menor y no se ha conservado adecuadamente.

Aún quedan problemas por explorar, y confío en que esta publicación motivará a seguir las líneas que aquí se trazan o a continuar otras que se han planteado en diversas geografías: la edición escolar, la transposición didáctica, los manuales de pedagogía, la tipología y la evolución de los textos, los autores como productores de saberes para insertarlos en su contexto; rastrear con trabajos prosopográficos sus redes de sociabilidad, sus influencias y su producción para identificar el pensamiento pedagógico de una época o, como lo han propuesto en la historiografía de la educación argentina: en la escena de lectura, sin olvidar por supuesto que el libro de texto no es un objeto de estudio *en sí* sino que las perspectivas de enfoque *han de ser globales* (Ossenbach, Guereña y Del Pozo, 2005).

Libros de texto, escolares, de trabajo, únicos, colecciones, un material que el campo de la manualística ubica como parte de la cultura escolar y esencial del patrimonio histórico educativo de un país.

Lucía MARTÍNEZ MOCTEZUMA,
en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
noviembre del 2021.

INTRODUCCIÓN

Este libro es producto de un arduo análisis desarrollado durante el seminario “Cultura escolar y práctica docente: textos escolares de profesores/as normalistas en México 1876-1940”, que se efectuó en el verano del 2021. En este participaron académicos, investigadores, especialistas y alumnos de diferentes instituciones de educación superior de varias partes del país, como la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas, la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-México), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma de México, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV); de la Universidad Veracruzana participaron integrantes del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales (IIHS), del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES), de la Facultad de Sociología y de la Facultad de Historia, así como el Cuerpo Académico (CA) No. 78 Estudios en Educación, y debido a las circunstancias ocasionadas por la pandemia a nivel mundial tuvo que efectuarse a distancia con apoyo de medios electrónicos y plataformas digitales, lo que permitió obtener un registro audiovisual de cada una de las ponencias, experiencias, charlas y opiniones de los participantes.

Asimismo, se reflexionó desde distintos enfoques académicos sobre la importancia de los textos escolares al contemplar el proyecto nacional, las casas editoriales, las posturas académicas de los

profesores y su incidencia política, los contenidos, el libro como objeto cultural y su importancia en la formación de los niños y niñas de ese momento.

El seminario incorporó voces diversas y temáticas de los libros de texto que dieran pauta a rescatar el papel social de los mismos; se inauguró con la conferencia magistral de Lucía Martínez Mocetzuma, quien disertó sobre “Los libros de texto en México, un campo de estudio”. En esta conferencia pudimos obtener el marco de nuestro seminario, así como elementos que fueron clave para tejer las demás participaciones que analizaban los textos escolares. Ana María del Socorro García García resaltó la nueva práctica pedagógica de las y los profesores egresados de escuelas Normales con “El caso de la Normal Veracruzana”; Oliva Solís Hernández con “De la historia de la lectura a la lectura del Libro de lectura 3 de Atenógenes Pérez y Soto”; Pablo Martínez Carmona disertó sobre “Los libros de texto de civismo de la educación primaria en la formación de ciudadanos”; Jenny Zapata de la Cruz expuso “Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán. Forjadores de los libros de texto gratuitos 1959-1964”; Rosalía Menéndez Martínez presentó “Los profesores normalistas. Publicaciones de una élite educativa. Los libros de texto (1889-1921)”; Julieta Arcos Chigo explicó “El discurso médico en los libros de texto, higiene escolar y proyecto civilizador”, y cerró el ciclo Norma Gutiérrez Hernández con “Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto *Corazón. Diario de una niña*”.

La etapa comprendida desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX tuvo acontecimientos relevantes para la historia de México, sobre todo en el desarrollo social e intelectual del país, lo que permitió que profesoras y profesores, principales figuras de transformación, tuvieran entre sus ideas posrevolucionarias y su práctica docente la clave para la construcción de una pedagogía moderna. A través de sus textos escolares logramos identificar sus aspiraciones, reflexiones y compromiso para construir un proyecto educativo en el cual los textos escolares fueran un instrumento clave

para formar a la niñez con un sentido de apropiación de su entorno, su conducta y su responsabilidad como futuros ciudadanos. Estos objetos culturales no son solo atractivos por su diseño, tamaño e impresionantes imágenes sino también porque entre sus líneas observamos a este grupo de intelectuales del magisterio proveyendo de sentido el presente de ese momento.

Con todos esos acertijos por descifrar que nuestro seminario dejó sobre la mesa, organizar reflexiones era la segunda fase de este proyecto. En el marco de la propuesta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) salió a la luz una convocatoria para una colección de libros que permitieran rescatar los problemas y pendientes de la educación en México. Así pues, consideramos la pertinencia de invitar a una serie de expertos que desde distintas posturas epistemológicas, metodológicas y temporales plasmaran el aporte de los textos escolares creados por las profesoras y los profesores normalistas de aquella época en la enseñanza de los niños y niñas del país. Resultado de ellos es la obra que hoy les presentamos y que reúne de forma responsable, sucinta y analítica una serie de temas esenciales para el conocimiento de tales libros. Esta obra se estructuró en temáticas y capítulos de la siguiente manera:

La temática “Letras y escrituras. Los libros de lectura: enfoques, propuestas y autores” inicia con un capítulo en el que Oliva Solís Hernández presenta una descripción sobre el texto “Leer para educar a través de *Iris. Libro de lectura para el tercer año*, de Atenógenes Pérez y Soto”. En este se menciona a Iris como mensajera de los dioses, su relación con el conocimiento a través del cual se pretendía formar a las y los niños y futuros ciudadanos, además brinda un panorama general sobre los contenidos que debían enseñar las y los profesores a principios del siglo XX. La autora se detiene en la importancia de las ilustraciones para dar énfasis en su análisis. En el segundo capítulo, Ana María del Socorro García García, Abel Juárez Martínez y Julieta Arcos Chigo exponen “*El alma de la patria*. Libro para el desarrollo personal de las niñas de educación

primaria. El deber ser de lo femenino”; en este destacan la figura de la maestra Manuela Contreras y sus aportaciones a la educación de la niñez, sobre todo en la instrucción primaria de niñas. Un detalle interesante es que enfatizan cómo el libro presenta ente sus líneas una constante insistencia en el *deber ser* de las niñas.

La temática “La construcción del ciudadano en textos de historia, geografía y civismo: un proyecto para la modernidad porfiriana” contiene el capítulo de Carlos Capistrán López titulado “La formación ciudadana y la historia del Estado de Morelos a través de los libros de texto de Geografía, 1876-1913”, en el que analizó cinco textos de geografía del estado de Morelos desde el punto de vista liberal y religioso. Posteriormente, José Carlos López Hernández y Jesús Argenis Muñoz López dan a conocer “La noción de ciudadanía en *Serie Vida. Libro segundo para las escuelas urbanas*: un acercamiento desde Foucault y Althusser”, en el cual analizan cómo se construye la ciudadanía en niñas y niños a partir de lecciones hechas por Gabriel Lucio Argüelles y Manuel G. Mejía.

En cuanto a la temática “Instituciones, profesores y profesoras normalistas y difusión de sus libros”, Rosalía Menéndez Martínez en su capítulo “Los profesores normalistas. Publicaciones de una élite educativa: los libros de texto, 1891-1911”, analiza a profesores egresados de la Escuela Normal de la Ciudad de México y sus libros de texto escritos durante esos años. En el siguiente capítulo Claudia Altaíra Pérez Toledo y Julio Ubiódxá Ríos Peña muestran la participación de las mujeres como autoras de libros de texto a inicios del siglo XX, con énfasis en la trayectoria de la profesora normalista Guadalupe Cejudo y su obra, la cual fue parte de los planes y programas de educación básica. Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo dan cuenta sobre la importancia de los textos escolares como punta de lanza para la comprensión de la historia de la educación en México y examinan cómo se construyó una propuesta educativa con la participación de profesores (la mayoría egresados de la Escuela Normal de Jalapa) que coincidieron en la necesidad de elaborar el texto *Veracruz, libro*

de lectura, de 1919. Más adelante, Elva Rivera Gómez y Gloria A. Tirado Villegas plantean una metodología de tipo histórico en la que interviene un análisis del texto *Reforma escolar mexicana*, publicado en 1907, la concepción didáctica y pedagógica de una de sus obras contenidas en este documento y su relación con el primer Congreso de Instrucción Primaria.

Concerniente a la temática “Enfoques y perspectivas educativas sobre la formación de la niñez en la educación moderna”, en su capítulo inicial Martina Alvarado Sánchez, Maricarmen Cantú Valadez y Raquel de Jesús Vélez Castillo abordan oportunamente los cambios y transformaciones de la educación moderna de la niñez en tres estados (Zacatecas, Nuevo León y Veracruz); destacan la formación y participación de profesoras y profesores en el impulso de las escuelas Normales mexicanas a finales del siglo XIX. Norma Gutiérrez Hernández centra la atención en el texto escolar del escritor poblano Longinos Cadena, *Corazón. Diario de una niña*, en el cual se conciben las diferencias sociales y educativas concernientes al género a inicios del siglo XX. Asimismo César Ismael González Herrera y Xóchitl Carolina Hernández Parra exponen sus reflexiones en torno al libro *El niño y la vida*, del profesor normalista Benito Fentanes, y resaltan su instrucción formal, misma que se realizó durante el gobierno de Porfirio Díaz, pero sus experiencias como docente ocurrieron en un clima de renovación para la pedagogía mexicana. En el siguiente capítulo Yolanda Fca. González Molohua brinda un panorama acertado sobre un proyecto educativo, la concepción de la escuela rural mexicana y los libros de texto gratuitos durante la primera mitad del siglo XX. Luego, María Eugenia Guadarrama Olivera y María del Rocío Ochoa García realizan una mirada desde la perspectiva de género del texto escolar de tercer año elemental de 1920, mismo que se da en un ambiente progresista (debido al establecimiento de un moderno sistema educativo) posterior a la Revolución mexicana.

Finalmente, en la temática “La ciencia y el racionalismo en los textos educativos: aritmética, matemáticas y geometría” se da pie al

capítulo en el que Reynaldo Castillo A., Mauricio H. Cano P. y Sergio Ramírez G. describen el texto escolar *Aritmética femenil*, de Gildardo Avilés, y enfatizan esta obra como un recurso pedagógico para la instrucción primaria de niñas durante el mandato de Porfirio Díaz. En el último capítulo, de Verónica Méndez Andrade, se expone un análisis de los libros de texto de aritmética y geometría que se implementaron en las escuelas primarias del estado de Veracruz durante el Porfiriato, y su relación con los avances científicos de aquella época.

En suma, las reflexiones aquí reunidas sobre los libros escolares informan acerca de los discursos sobre la construcción de obras para los niños y niñas, la importancia de la pedagogía moderna de aquel tiempo, así como los canales de evaluación que dieron luz a cada obra para que pudiera ser hojeada y disfrutada por las infancias de aquellos tiempos.

ANA MARÍA DEL SOCORRO GARCÍA GARCÍA
JULIETA ARCOS CHIGO

LETRAS Y ESCRITURAS.
LOS LIBROS DE LECTURA:
ENFOQUES, PROPUESTAS Y AUTORES

LEER PARA EDUCAR
A TRAVÉS DE *IRIS. LIBRO DE
LECTURA PARA EL TERCER AÑO,*
DE ATENÓGENES PÉREZ Y SOTO

Oliva Solís Hernández

El libro de texto como objeto de estudio, según señala Ramírez (2003), es relativamente reciente. Si bien los primeros indicios datan de los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, su difusión en el orbe ha sido hasta finales del siglo XX, a través de una serie de proyectos institucionales e interinstitucionales que le han permitido consolidarse. A través de estos proyectos, el libro de texto se ha estudiado desde múltiples perspectivas, tanto en su materialidad como en sus procesos productivos, contenidos, formas y usos, por señalar solo algunas. Ramírez (2003) presenta un estado de la cuestión de investigaciones aglutinadas en torno a dos grandes proyectos: *Emanuelle* y *MANES*, a los que se han suscrito universidades e investigadores, produciendo una gran cantidad de trabajos sobre libros de texto en Francia, España, Argentina, Colombia, Venezuela y México.

En México, estos estudios han estado encabezados por destacadas y destacados investigadores del campo de la educación. *Nacionalismo y educación en México*, de Josefina Zoraida Vázquez (1970), abrió la puerta a los estudios sobre los libros, los cuales fueron continuados en el Seminario de Historia de la Educación, coordinado por Luz Elena Galván, seminario del cual surgieron

algunas publicaciones, entre ellas, *Las disciplinas escolares y sus libros*, coordinado por Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma (2018). En este libro, Elvia Montes de Oca presenta un estado de la cuestión muy amplio, motivo por el cual no repetiré lo que ella ya ha dicho. Rosalía Menéndez (2009) también ha hecho ya un balance de los estudios sobre historia de la educación, dentro de los cuales dedica un apartado a los libros de texto y manuales escolares, al cual remito para su conocimiento. Dado que ya existen estos antecedentes, para los fines de este trabajo solo añado algunos otros textos.

En su tesis de doctorado, Palafox (2015) da cuenta de algunos libros de lectura que circularon en el periodo porfiriano, pero especialmente en Veracruz. La autora señala que los libros pasaban por un proceso de selección,¹ luego del cual se decidía si eran aptos para los niños en general, para niños o niñas en particular o para los profesores. Dado que los libros eran dictaminados, tanto los autores como los libreros —dice la autora— debían tener en mente agradar a la comisión dictaminadora, motivo por el cual el libro de lectura refleja, por un lado, una forma de pensar a la sociedad, la educación, la infancia y el papel que la lectura juega como vehículo para transmitir esas ideas y valores. Por el otro, el libro es el resultado de una visión pragmática de negocio, en la cual el texto se acopla con los programas, el calendario escolar y las actividades a realizar, ofreciendo a los maestros libros “más adecuados” a los requerimientos fijados por la Comisión de Instrucción Pública.

La misma autora (Palafox, 2015) señala el carácter general y enciclopédico que el libro de lectura debía tener pues, se suponía que los textos complementaban lo que se veía en el resto de las materias. Así pues, el libro debía tener un poco de todo. Finalmente, Palafox (2015) también da cuenta de cómo el libro de lectura se fue transformando, pasando de ser un texto misceláneo a un texto más histórico o más literario. En la primera categoría destaca la *Biblioteca del niño mexicano*, escrita por el queretano Heriberto Frías, la cual

¹ Menéndez (2009) da cuenta de este proceso al señalar las instancias correspondientes.

recibió numerosos elogios por su prosa. La segunda, la literaria, es más evidente para la década de 1920, como el libro de *Lecturas clásicas para niños*, publicado en 1924 por la SEP, el compuesto por la maestra María Luisa Ross (*El mundo de los niños*, 1926, 3a. edición), las *Lecturas para mujeres*, de Gabriela Mistral, o el de Amado Nervo (*Lecturas mexicanas*, 1920). Dentro de esta categoría podemos inscribir el libro que aquí nos ocupa.

Ana María del Socorro García García ha dado cuenta de las y los profesores egresados de la Escuela Normal de Jalapa, de su *ethos*, producción de libros e impacto en la fundación de nuevas escuelas en otros lugares del país, difundiendo el nuevo modelo pedagógico. Destaco, para los fines de este trabajo, su conferencia “La nueva práctica pedagógica de las y los profesores egresados de Escuelas Normales. El caso de la Normal Veracruzana”, en donde menciona algunos de los libros de texto producidos por alumnos y alumnas egresadas de la Normal, entre ellos *Iris*, de Atenógenes Pérez y Soto.

Elvia Montes de Oca (2018) estudió de forma particular los libros de lectura que se usaron entre los años de 1920 y 1940, enfatizando, por un lado, los contenidos ideológicos y, por otro, contrastándolo con su época y la política educativa que imperaba, pues durante estos 20 años estudiados hubo cambios radicales en el sentido de la educación. Engracia Loyo (1997) también escribió sobre los libros de lectura en esa época, proponiendo un contexto de cambio cultural revolucionario, en el cual los libros jugaron un papel muy importante. Si bien *Iris* corresponde a este periodo, el libro no se analiza, solamente se alude a su prólogo.

Como vemos en la revisión anterior, los libros de texto se han estudiado desde múltiples perspectivas: como objetos culturales; como fuentes para conocer una propuesta política o ideológica, ya sea de sus autores, de un tiempo o de una política pública, o como fuente para acercarnos a los autores, empresas editoriales, ilustradores o estado de desarrollo de la pedagogía o las ciencias. Sin embargo, pese al creciente número de estudios dedicados a estos

temas, las preguntas no se agotan pues nuevos textos aparecen, perspectivas teóricas se proponen o nuevas metodologías se utilizan, razón por la cual los libros y sus autores pueden ser revisitados, lo que permite aportar a un campo en permanente expansión.

Estudiar los libros de texto es pertinente porque nos acerca a las ideas y las formas en que los niños de una época y lugar en particular fueron educados (Vázquez, 1970). A través de la nueva historia, que, siguiendo a Burke (2009), se ha interesado por casi todo, asumiendo que todo tiene una historia, el libro tiene una historicidad que debe ser reconstruida en su complejidad pues es el resultado de la confluencia de una serie de ideas, intereses y actores que se ponen en juego a través de la lectura. Los libros de texto hacen confluír, por un lado, la historia del libro, que pone el énfasis en su producción y materialidad; la historia de la lectura, que supone un proceso de decodificación e interpretación a través del cual se significan, valoran y apropian o desechan ciertas ideas, y la historia de la educación, que le da un sentido pedagógico a los contenidos y le ubica dentro de un contexto y un proyecto de nación.

Darnton (2009), en la “Historia de la lectura”, nos propone una serie de pistas a través de las cuales podemos acercarnos a hacer una historia social de cómo un grupo de personas lee un texto o a un autor, siendo el libro el vehículo a través del cual se puede acceder al conocimiento del pasado. El libro es una mediación que trasciende la misión de difundir los saberes propios de las diferentes disciplinas científicas, sociales y humanísticas, dado que, paralelamente al cumplimiento de esta misión, también transmite valores y actitudes que contribuyen a moldear la personalidad de los educandos (Ramírez, 2003), “de ahí la importancia y trascendencia de escudriñar en los textos escolares y advertir los mecanismos de legitimación política e ideológica que operan como elementos cohesionadores del colectivo” (Ramírez, 2003, p. 4) y que permiten, por ejemplo, formar la identidad nacional, regional o acceder a otros niveles de conocimiento y cultura. En ese sentido, como dice Montes de Oca, el libro, cada vez más, será controlado en su producción,

distribución y consumo, igual que ocurría con la industria librera en la Francia del siglo XVIII estudiada por Darnton.

Para el caso de los libros de lectura, dice Martínez (2010) que, a partir de los Congresos Pedagógicos porfirianos, se señaló que la lectura debía ser un área importante, por lo que se le debían dedicar espacios específicos dentro del currículo. Así, se decidió que hubiera cuatro textos, escritos en un lenguaje adecuado para la edad de los y las estudiantes, de forma que el aprendizaje debía ser gradual e ir aumentando en su complejidad. Al hacer obligatoria la lectura, la industria editorial encontró un área de oportunidad para el negocio y la cantidad de libros editados, el número de ediciones o reimpressiones nos puede dar una idea de la magnitud del mismo (Loyo, 1997). Sin embargo, la política educativa en relación con libros de texto fue variable. Loyo argumenta que en tiempos de Vasconcelos solo el libro de primer año era obligatorio y, a partir de que supiera leer y escribir, el niño debía tener acceso a la literatura universal. Calles, por su parte, siguiendo a la misma autora, vio en el libro de lectura un negocio, de forma que los prohibió y señaló que solo se editarían cuando atendieran a un problema determinado. Sin embargo, pese a los cambios en la política educativa respecto de la lectura, lo que nos encontramos es que las editoriales seguían editando libros de lectura y que estos se seguían usando en las escuelas.

Estudiar los libros de texto nos permite ver cómo se abordó metodológica y epistemológicamente el conocimiento enseñando y cómo, desde el presente, vemos esas propuestas, dando cuenta del cambio y la permanencia; posibilita también conocer el complejo mundo de la producción de libros (autores, editores, distribuidores, consumidores) y acercarnos a la forma como las personas podrían haber leído esos libros. Sin embargo, pese a este mundo de posibilidades, dado el alcance de nuestro trabajo, nos centraremos solo en analizar el libro en su materialidad y contenido, dejando para otra ocasión otro tipo de acercamientos.

A partir de lo anterior, asumimos que el libro de texto no es un instrumento neutral, sino todo lo contrario. Es parte del campo

de batalla en el que se combate para instaurar una ideología, una visión del mundo, un deber ser para varones y mujeres, una idea de ciudadano, etc. En esta batalla, el libro, en su materialidad, puede ser leído como parte de una empresa editorial en la cual confluye una serie de intereses, pero también puede ser leído, en su contenido, a partir de las ideas que ahí se proponen y que nos permiten ubicarnos en tiempos, espacios y contextos muy precisos, lo que le da un redimensionamiento para dar cuenta de la historia del libro y de la educación.

Este trabajo está organizado en tres partes. En la primera, de carácter contextual y descriptivo, damos cuenta tanto del autor como del libro en su materialidad. En la segunda identificamos los temas que se abordan en las lecturas y a través de los cuales se pretende formar a la persona, estableciendo un deber ser; para garantizar estos aprendizajes se usaron algunas estrategias, de las cuales también damos cuenta. Finalmente, en la tercera parte proponemos algunas reflexiones a modo de conclusión.

DEL CONTEXTO AL TEXTO

Si bien durante el periodo porfiriano se impulsó fuertemente la educación en nuestro país, los resultados fueron pobres y desiguales. Al término de la Revolución armada, más del 80% de la población era analfabeta (Loyo, 1997) y aquellos que sabían leer y escribir se concentraban en un pequeño sector social que gozaba, por su posición económica, no solo de acceso a la educación, sino también a la cultura.

En este pequeño grupo se encontraban funcionarios del Estado, intelectuales de la época y algunos profesores(as) egresados de las escuelas Normales más prestigiadas del país, como la de Jalapa y la de la Ciudad de México. Este grupo, al que podríamos designar como *intelectuales*, no solo era crítico del modelo educativo del pasado, sino firme defensor de las nuevas filosofías y propuestas pedagógicas. Desde esta posición crítica, muchos de ellos se identificaron con la Revolución y sus ideales, insertándose a sus filas,

ya fuera como soldados, asesores o propagadores en un primer momento, para más tarde volverse funcionarios públicos, como ocurrió en los casos de José Vasconcelos y Martín Luis Guzmán (Zapata, s.f.).

Con el triunfo de la Revolución, la disputa por los libros de texto se avivó (Torres, 2021). Sin embargo, en los primeros años de la década de los veinte, bajo la dirección de Vasconcelos, se determinó que los libros debían aspirar a difundir el humanismo y la cultura universal, lo que los situaba por encima de las disputas ideológicas. Así, se buscó que los libros, sobre todo los de lectura, proporcionaran a los jóvenes lectores una puerta de acceso a la cultura, la cual sería la base sobre la cual se construiría el resto del andamiaje educativo.

En este contexto de transición política y de renovación cultural que caracterizó la década de los veinte del siglo pasado fue que un grupo de profesores, egresados de las escuelas Normales, como la de Xalapa, se dieron a la tarea de formar no solo a los niños, sino también a los profesores, para lo cual produjeron libros de texto, libros para maestros, o publicaron en revistas especializadas para el gremio, tal y como ocurrió con Atenógenes Pérez y Soto.

Pérez y Soto² fue alumno de la Escuela Normal Veracruzana, de la cual egresó en 1905. Enrique C. Rébsamen fue su profesor

² Estudió en la Escuela Normal Veracruzana, en Xalapa, donde llegó a ser director y profesor de Literatura. Participó en el Congreso Pedagógico en 1915, y en 1924 estuvo al frente de la Dirección General de Educación de su estado natal. Fue inspector escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y profesor de la Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio Militar. En Xalapa colaboró en los diarios *Iris Veracruzano* y *La Voz del Estudiante*, y en revistas y periódicos de la Ciudad de México como *Antorcha* y la *Revista Mexicana de Educación*, de la que también fue director. Escribió ensayos de pedagogía y de crítica literaria, tres libros de cuentos, una novela y tres de poesía. En sus relatos, de tendencia realista, centra la atención en las descripciones psicológicas de sus personajes, tal y como hace en “Salvador Díaz Mirón”, donde reflexiona acerca de la vida y del pensamiento de este poeta, a través de un análisis filosófico e histórico (Quintero, 2018; Peredo, 2020).

y formó parte de un numeroso grupo de egresados de la Normal que se encargaron de difundir y dar continuidad a la propuesta educativa de su maestro (Moreno, s.f.). Atenógenes se especializó tanto en la literatura como en la gimnasia sueca, que en la época estaba de moda (García, 2021), y recopiló y formó varios libros de lectura, uno, titulado *Iris*, para diversos grados de educación primaria, y otro, *Lecturas clásicas y modernas. Enseñanza Secundaria, 1 y 2 año*. Escribió también poesía, ensayo y artículos muy críticos en donde reflexiona no solo sobre el papel de la educación o las propuestas pedagógicas, sino también sobre el ser del maestro y su condición social, instándolo a salir de su condición de paria, a asumirse como actor de valía y a superar la idea de que ser profesor era ser apóstol para poder ocupar el lugar social que le correspondía al maestro (Pérez y Soto, en Fuentes y Morales, 1969).

Pérez y Soto, a lo largo de su carrera magisterial, se desempeñó no solo como profesor, sino también como inspector y funcionario público. Dirigió la revista *El Maestro* y participó como escritor en la *Revista Mexicana de Educación*.

IRIS: EL LIBRO EN SU MATERIALIDAD

Iris, en la mitología griega, es el nombre de la mensajera de los dioses, labor que comparte con Hermes. Es también la diosa del arcoiris, símbolo del pacto de Dios con los humanos al final de la tormenta. ¿Qué comunica Iris como mensajera de los dioses? Siguiendo la analogía, seguramente el conocimiento.

En la portada del libro aparece una mujer ataviada como una diosa griega con una túnica verde. Su cabeza resplandece y en su mano derecha lleva una antorcha con la que se disipan las tinieblas. Al fondo aparece una fábrica con sus altas chimeneas, cuyo humo se confunde con la negra noche. En la contraportada vemos algunos árboles verdes y frondosos; detrás, unas casas, y en el fondo las fábricas. Al frente van dos hombres, un obrero y un campesino, caracterizados por su atuendo y sus herramientas, y una mujer. Portada y contraportada, elaboradas en pasta gruesa y a color,

indican que el conocimiento que se adquiere a través de la lectura ayuda a disipar las tinieblas de la ignorancia y, con la educación, a construir un país moderno, progresista, que pretende incluir a varones y mujeres, campesinos y obreros.

El libro, en su materialidad, está integrado por 128 páginas en las que se incluye una serie de 49 lecturas y poesías seleccionadas por el compilador. Las hojas, de color “agarbanzado” (es decir, amarillento), están acordes con los dictados de los higienistas, quienes las recomiendan así para no dañar la vista (Menéndez, 2008). El libro, por sus condiciones, pasó por diversas manos: contiene un sello que dice que es propiedad de la Biblioteca del Instituto de Antropología de la Universidad Veracruzana de Xalapa, Veracruz, pero antes de ello pasó por las manos de Gloria Batista, José Batista, Tiburcia Aguirre, otro nombre no legible y David Ramírez Lavoiuvi. Quizá la primera propietaria fuera Gloria Batista, pues en una de sus páginas está su nombre completo, con una caligrafía muy estilizada: “Gloria M Batista Jacon” (la última letra no se ve pues la página está incompleta), pero más adelante vuelve a aparecer el nombre completo y es Jácome. Y luego dice: “Marzo 17 de 1931”. La fecha es solamente dos años posterior a la edición, realizada por la Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, S.A., que dice fue la antigua librería de Ch. Bouret y Libro Francés Unidos, ubicada en la calle de 5 de Mayo, 29 y 45, en la Ciudad de México, D.F.³ El libro fue vendido en la Librería y Papelería “La Moderna”, propiedad de José Franques, ubicada en la calle de Leona Vicario No. 13, en el puerto de Veracruz.

³ La librería Bouret tiene sus antecedentes en la Librería de Rosa, la Librería de Rosa y Bouret, la Librería Bouret y, finalmente, la Librería de la viuda de Ch. Bouret. Artemio de Valle-Arizpe anota que en 1852 esta se encontraba ubicada en el Portal de Mercaderes y Agustinos. Hacia 1882 se localizaba en la calle Refugio y Puente del Espíritu Santo (hoy 16 de Septiembre y Bolívar), con la razón social Bouret y Cía. Para el año de 1906 cambió su domicilio al número 14 de la calle de Cinco de Mayo, con la firma Librería de la viuda de Ch. Bouret. Contaba a principios del siglo xx con un acervo que contenía diccionarios de las lenguas más importantes, novelas de escritores franceses

Las páginas del libro están gastadas por el uso, pero en buenas condiciones generales. Algunas de sus hojas están rayadas con nombres y números, y otras presentan roturas en los cantos. Quizá la niña o el niño se aburrían en la clase y dedicaban el tiempo a escribir sus nombres, jugar al *gato*, ejercitarse en la caligrafía repitiendo nombres (“Jack”, “buenos”, “marquesa”, “señor”), o simplemente haciendo rayaduras.

El libro comienza con una advertencia para los profesores, la cual recupera las quince recomendaciones que hace el maestro Torres Quintero para la lectura, señalando que esta debe ser gradual, yendo de lo más simple a lo más complejo. Para el caso del tercer nivel, que es el año al que corresponde el texto de *Iris*, la lectura está en el nivel mecánico y lógico, que el expresivo —dice— irá después.

Atenógenes Pérez y Soto dice en el prólogo de *Iris* (1927, citado en Montes de Oca, 2018) que las lecturas contenidas debían ser “interesantes” (relacionadas con la vida infantil), “literariamente bellas” (sancionadas por personas de depurado gusto literario), “éticamente sanas” (que no contuvieran ejemplos innobles e indecorosos) y

famosos, como Julio Verne y Alejandro Dumas, libros sobre agricultura, libros de texto en diversas lenguas, de cocina, de pastelería, devocionarios, poesía de autores mexicanos, como los de Manuel Gutiérrez Nájera y Salvador Díaz Mirón, entre muchos otros.

Según Pereira (2004), la librería fue considerada por Carlos González Peña como la mejor de México. En ese tiempo la dirigía Raúl Millie, francés vecindado en México. A ella acudían Justo Sierra, Ángel de Campo, Luis G. Urbina, Luis González Obregón, entre otros. La librería decayó con los embates de la Primera Guerra Mundial; el señor Millie cerró sus puertas en la década de los veinte. El acervo quedó entonces bajo la Sociedad de Edición y Librería Franco Americana. Los libros editados tenían el siguiente pie de imprenta: “Sociedad de Edición y Librería Franco Americana (Antigua Librería Bouret y el Libro Francés Unidos)”. El acervo de esta sociedad fue liquidado por Jacinto Lasa Sarriegui. De esta liquidación se formaron dos editoriales: Águilas y Patria (Grupo Patria Cultural). Esta última cobró vida bajo la dirección del propio señor Lasa, el 28 de enero de 1933, con el acervo que provenía de la librería Bouret (Pereira, *et al.*, 2004).

“variadas en fondo y forma” (lecturas de diversos estilos literarios, temas y autores). Estos criterios trató de llevarlos a la práctica en el libro que ahora analizamos, tal y como lo veremos más adelante.

Las lecturas seleccionadas por Pérez y Soto son de varones de diversas partes del orbe: desde el poeta y literato bengalí Rabindranath Tagore, premio Nobel de Literatura en 1913, hasta escritores y poetas europeos como el británico F. J. Gould o españoles como Francisco Martínez de la Rosa, Gustavo Adolfo Bécquer y Manuel Ossorio y Bernard; latinoamericanos como el argentino Carlos Octavio Bunge y el chileno Daniel Barroz Grez, y mexicanos como los maestros veracruzanos Herminio Cabañas y Jacinto Alconedo y los poetas Amado Nervo, Manuel José Othón, Luis G. Urbina y Juan de Dios Peza (a quienes Loyo [1997] considera de los poetas preferidos en la época), por mencionar solo algunos. Los autores seleccionados comparten ser escritores y poetas, aunque sus profesiones fueron diversas: periodistas, militar, ingeniero, administrador, políticos, profesores, abogado, entre otras. La temporalidad de estos autores también es amplia pues algunos nacieron a finales del siglo XVIII (como Martínez de la Rosa o Félix María de Samaniego) y abarca hasta otros que escribieron ya en los inicios del siglo XX, como Tagore y algunos profesores que, seguramente, fueron sus contemporáneos. Sus adscripciones religiosas también son diversas: evangélicos, católicos, hindú, aunque predominan los católicos. Tales diferencias nos permiten ver que los criterios para la inclusión no pasaron por la nacionalidad o la creencia, sino por su prestigio, pensamiento y aportación a la educación de los niños.

Palafox (2015) señala que el éxito de estos libros radicaba, en buena medida, en el prestigio de los autores recuperados. Para el caso del libro en estudio, encontramos que varios de los poetas mexicanos que se utilizan, además de ser famosos y estar consagrados en el campo literario, publicaban su obra en la misma editorial.

Entre todos los autores seleccionados destaca la inclusión de dos mujeres: la feminista católica española Concepción Arenal y la poeta chilena Gabriela Mistral, quien recientemente había estado

en México (1922-1924) invitada por José Vasconcelos (Valenzuela, 2002) y había producido también un libro de *Lecturas para mujeres*.

El libro está integrado por las obras que se enuncian en la tabla 1. Las lecturas, todas ellas breves, no mayores de tres páginas, pueden ser en prosa o en verso y casi siempre van alternadas, tal y como se aprecia en la tabla 1. En su contenido, presentan temas variados: la responsabilidad, la paciencia, el trabajo, la maternidad, la necesidad de educarse, el amor a la patria y el nacionalismo, expresado en el culto a los héroes, la bandera o la tierra que nos vio nacer. Demos cuenta de algunos de estos tópicos.

Tabla No. 1 Lecturas contenidas en *Iris. Libro de lectura para el tercer año*.

| Lección | Título | Autor | Forma |
|---------|-----------------------------------|-------------------------------|-------|
| 1 | “El gran hombrecito” | R. Tagore | Prosa |
| 2 | “Ofrenda a la Patria” | Carlos Octavio Bunge | Verso |
| 3 | “Al paso de la bandera” | Herminio Cabañas | Prosa |
| 4 | “En una feria” | Anónimo | Prosa |
| 5 | “Juan Lanás y el tesoro” (fábula) | Daniel Barros Grez | Verso |
| 6 | “Un buen tiro” | J. Kirklan | Prosa |
| 7 | “El zagal y el nido” | Francisco Martínez de la Rosa | Verso |
| 8 | “Las buenas compañías” (fábula) | Anónimo | Verso |
| 9 | “El falso mercader” (relato) | Anónimo | Prosa |
| 10 | “El tesoro” | Manuel Ossorio Bernard | Prosa |
| 11 | “El trabajo” | Juan de Dios Peza | Verso |
| 12 | “En el huerto” | Herminio Cabañas | Prosa |
| 13 | “Lo mejor” | Ernesto Alconedo | Verso |
| 14 | “Las perlas” | F. Sáenz de Melgar | Prosa |
| 15 | “El coral” | F. Sáenz de Melgar | Prosa |
| 16 | “El falderillo de la condesa” | Amado Nervo | Verso |
| 17 | “El nido” | Juan de Dios Peza | Verso |
| 18 | “Paciencia” | F.G. Gould | Prosa |

Tabla No. 1 Lecturas contenidas en *Iris. Libro de lectura para el tercer año*.

| Lección | Título | Autor | Forma |
|---------|--|--------------------------|-------|
| 19 | “El sobrio y el glotón” | Concepción Arenal | Verso |
| 20 | “El rosal y la vida” | Manuel Dieguez | Verso |
| 21 | “Excursión” | Herminio Cabañas | Prosa |
| 22 | “Perseverancia” | F. G. Gould | Prosa |
| 23 | “Tres fábulas” | Phedro | Prosa |
| 24 | “El pan y el agua” | Anónimo | Prosa |
| 25 | “Dar” | Amado Nervo | Prosa |
| 26 | “La buena voluntad” | R. Tagore | Prosa |
| 27 | “A un arroyo” | J. Joaquín Palma | Verso |
| 28 | “Las estrellas del Nazas” | Manuel José Othón | Verso |
| 29 | “Composición” | G. A. Bécquer | Prosa |
| 30 | “El naranjo” | Fernán Caballero | Prosa |
| 31 | “Cómo fue encontrado el ladrón” | Anónimo | Prosa |
| 32 | “El cuervo y el zorro” | Félix María de Samaniego | Verso |
| 33 | “Aladino y su lámpara maravillosa” | Anónimo | Prosa |
| 34 | “Aquí estoy” | Prof. Pantaleón Tovar | Verso |
| 35 | “Ante la bandera” | Herminio Cabañas | Prosa |
| 36 | “El sol y el viento” (fábula) | Anónimo | Prosa |
| 37 | “La muerte del pajarillo” | Antonio Aruao | Verso |
| 38 | “El marinero” | Tagore | Prosa |
| 39 | “Composición” | J. Valera | Prosa |
| 40 | “Piecitos” | Gabriela Mistral | Verso |
| 41 | “Jack y las plantas de judías” | (s.a.) | Prosa |
| 42 | “La plegaria de los niños” | Ignacio M. Altamirano | Verso |
| 43 | “Los Reyes Magos” | Jacinto Benavente | Prosa |
| 44 | “El niño y el sol” | J. R. Moreno | Verso |
| 45 | “Los cuatro sabios” (cuento) | (s.a.) | Prosa |
| 46 | “El pájaro de las alas doradas” (cuento) | (s.a.) | Prosa |
| 47 | “Rosas” | León Leroy, José Martí | Verso |
| 48 | “Nota de estío” | Herminio Cabañas | Prosa |
| 49 | “No importa” | Luis G. Urbina | Verso |

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez y Soto, 1929.

IRIS: DE LOS TEMAS ABORDADOS AL DEBER SER

Los aires bélicos están muy presentes en algunas lecciones: el sacrificio de la vida en aras de la patria, los niños-soldados que portan y defienden con orgullo la bandera o los estudiantes-soldados que aprenden la disciplina y marchan y se forman como si en la milicia estuvieran, asumiendo aires “como de conquistadores” (Cabañas, en Pérez, 1929, p. 65 y p. 96), son una constante en las primeras lecturas. Se exaltan las fiestas patrias que recuerdan las gestas de la Independencia (que no las de la Revolución), usando un lenguaje que evidencia la intención de construir una religión cívica, con un panteón de héroes del siglo XIX, en tanto que la gesta revolucionaria está muy reciente y aún en disputa por la legitimación del poder. Conceptos como reverencia, lienzo sagrado, manto protector, símbolo de paz, aparecen en los textos, siendo, dice, “promesa de sano patriotismo futuro”. Es decir, el libro de texto es un medio a través del cual se sustituirá la religión antigua por una nueva: se construirá una religión y un panteón cívico. La bandera se convierte en símbolo de la patria, del trabajo, del amor, la entrega y la paz. Con el fomento del patriotismo y el nacionalismo se pretende formar un nuevo individuo, un ciudadano respetuoso, amante del trabajo, la familia, el hogar, y educado.

Pero al mismo tiempo que se insuflan aires bélicos, también se cultivan otros sentimientos: la caridad, el amor, el respeto, la paciencia, el agradecimiento y la oración, los cuales se promueven acorde a los lectores a los que se dirige: niños varones que habitan en los pueblos, los cuales pueden ser de México o de otros lugares (por aquello de la educación universal): India, Damasco, Argentina, China, Chile, Serbia, no importa. Los nombres de los niños están acordes con los lugares donde se ubica la acción: *Jack, Said, Aladino, Jascha* y, por supuesto, *Miguel, Juan, Luis, Olegario, Enrique, Felipe, Manuel*, entre otros. Esos pueblos y esos niños comparten una serie de elementos comunes: sufren, gozan, ríen y lloran. Tienen ricos y pobres, ladrones y almas caritativas. Así, no importa dónde ocurra la historia, sino lo que esa historia nos quiere transmitir. Se

hace referencia al padre que vuelve de la ciudad trayendo regalos, a los comerciantes que llegan al pueblo en el contexto de una feria para mostrar sus variadas y numerosas mercancías, a reyes y campesinos, obreros y gente tanto del pueblo como de la nobleza. El contexto general es de pobreza pues siempre se hace referencia a la carencia, la falta de dinero, el hambre, el sufrimiento, los contrastes entre los ricos y los pobres (como en la poesía “El falderillo de la condesa”), pero también al trabajo, a la rectitud y a la necesidad de estudiar para ser mejor persona y ciudadano. Esto queda claro, por ejemplo, en la lección “Lo mejor”, donde se pondera tener sueños, estudiar, ser virtuoso y conservar la salud pues, dice, “eso es lo mejor”, poniéndolo por encima de la belleza o de la riqueza.

Las niñas aparecen solo como complementos de las historias: la hermana enferma, la madre trabajadora y defensora del hogar, la hija vanidosa, etc. Sus actitudes o carácter sirven también para aleccionar, por ejemplo, en “Las perlas”, la niña, pese a su tierna edad, es presuntuosa, pero su hermano le enseña a valorar todo el trabajo que hay detrás de una perla, tanto el producido por la ostra como el realizado por los buzos que la extraen. Con la lección se aprende no solo el proceso de formación de las perlas, sino también un *deber ser* femenino.

El libro también sirve para reproducir los roles y estereotipos de género. El niño es siempre el protagonista de los textos. En la lección de “En una feria”, Miguel, el niño pobre, ansía una muñeca para regalarle a su hermana enferma. Ahí, en una frase, se asigna lo que corresponde a las mujeres: el cuidado del otro representado en una muñeca y a los varones la provisión. En el caso de las mujeres, se refuerza no solo la idea de la maternidad, sino además de una maternidad trabajadora, sufriente y generosa. Ello queda expresado en “Un buen tiro”, donde la mamá pájaro trabaja todo el día para alimentar a sus polluelos,

Y aunque era rudo el trabajo, sentíase ella feliz, y, un día y otro, emprendía el vuelo chirriando alegremente, y volvía trayendo el sustento; y aunque la madre sólo se alimentaba con las sobras, jamás dejaba

hambrientos a los hijos, ni siquiera al más pequeño, que era el más débil de ellos [Kirklan, en Pérez, 1929, p. 17].

El sufrimiento de la madre por sus hijos también se exalta en los versos de “El zagal y el nido”, sirviendo de arenga para evitar que el niño se apropie de él. La misma imagen es usada en “El nido”, donde también un niño quiere sustraer un nido pero la madre le reprocha diciendo que hacer eso es como destruir un hogar y le conmina a ponerse en el lugar de los polluelos, pensando en sus hermanos y el dolor que le causaría a la madre.

Es la madre también la que inculca en los niños el rezo para pedir por sí y por los otros: por el padre ausente, por el enfermo, por el que sufre. Dios está presente en los textos (“La plegaria de los niños”), no con una presencia abrumadora, pero está ahí, y junto con él la Virgen como intercesora, pues ella también es madre, también sufrió y por ello es fuente de consuelo. Dios está presente en toda su majestuosidad en la luz y el calor del sol (“El niño y el sol”), en la naturaleza, en múltiples formas, pero dice Moreno (en Pérez, 1929, p. 118):

Es el mismo de la necia
Impiedad el proceder,
Siente de Dios el poder
Y, sin embargo, le niega.

Los estereotipos también están en la historia de “Los Reyes Magos”, ahí la disputa se da por la existencia o no de los reyes. El hermano mayor dice el pequeño que no existen los reyes, que son los padres; al oír eso, el chico llora. Llega el padre, “educador positivista”, y confirma lo dicho: no existen. Entonces aparece la madre, consentidora, cariñosa y consoladora, para desmentir y desafiar al padre para proteger al hijo. He ahí la ratificación y la reproducción de uno de los roles de género que estereotipan a las mujeres como protectoras.

Los textos tienen un carácter didáctico y moralizante. Las fábulas son formas literarias que se usan frecuentemente por ello mismo. De las 49 lecciones, cuatro son fábulas, algunas clásicas

como “El cuervo y el zorro”, de Félix María de Samaniego. Por ejemplo, en la fábula de “Juan Lanas”, la moraleja “no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy” es muy clara. Se insta al niño a cumplir con el deber, a trabajar, aún y cuando se esté muy cansado, pues la recompensa puede ser mayor, como se señala en “El tesoro”, donde un labrador se enriquece por sus hábitos de trabajo, o en la poesía de Juan de Dios Peza, donde se exalta al trabajo: “Es un tesoro bendito, emblema de redención” (Peza, en Pérez, 1929, p. 27). En tales versos, el autor usa la analogía de la abeja como ejemplo de un trabajo arduo que rinde frutos a través de la miel. Y la lección continúa con “En el huerto”, donde el maestro enseña a sus alumnos (todos varones), que así como se recogen los frutos del huerto es necesario trabajar en él para que pueda seguir rindiendo su cosecha.

Se invita también a los niños a tener paciencia, como Job, quien soportó con entereza las pérdidas de familia, riquezas y salud, asumiendo que, si en las buenas no se había quejado, no tendría por qué hacerlo en las malas. La misma idea se reitera en la lección de “El rosal y la vida”, ahí, el autor señala que donde hay rosas suele haber espinas y que junto con los goces vienen también los dolores, los cuales se deben soportar a cambio de la felicidad que otorgan los primeros. Se insta también a imitar las buenas acciones y evitar dañar o hacer sufrir a otros, así como a relacionarse con personas cuya compañía los hiciera ser mejores pues, como pasó a la dalia inodora, al juntarse con la rosa, el nardo y el clavel, adquirió algo de su aroma. Se invita a no engañar, pues podemos también ser engañados, como ocurrió a “El falso mercader”, y a no menospreciar al otro y confiarse en sí mismo, pues la perseverancia y hacer lo mejor que uno pueda puede rendir más frutos que el exceso de confianza y la vanidad, tal y como ocurrió a la liebre frente a la tortuga, o a la adulación, que hace perder al adulado como ocurrió al cuervo lisonjeado por el zorro.

La vanidad y la envidia también son consideradas. Querer parecer lo que no se es puede conducir a la perdición e incluso a la muerte. Confiar en alguien a quien no se conoce también puede ser

peligroso, y la ingenuidad puede hacernos caer en una trampa, como ocurrió a Said en la lección de “Cómo fue encontrado el ladrón”. La caridad es otra de las virtudes que aparecen en las lecciones: en un contexto de contrastes sociales entre ricos y pobres, en “El pan y el agua”, el pobre da una lección al rico sobre la necesidad y el deber de la caridad.

La lectura también sirve para aprender la geografía y lo que el territorio da. Por ejemplo, en la lección “Excursión”, de Herminio Cabañas, el narrador va dando cuenta de una salida al campo de un grupo de estudiantes. A lo largo de la lectura se va describiendo el entorno, informando de las plantas que hay ahí, sus nombres, aromas, clasificaciones, así como también de los cerros, valles, clima, puntos cardinales, ríos, aves y todo aquello que permita describir y caracterizar a una zona de Veracruz pues, se nombran El Cofre, Coatepec, La Magdalena, por citar algunos puntos de referencia.

Los prejuicios están presentes, velados, pero enunciados: el armenio es embustero y ladrón; el mago africano es mentiroso y embaucador; el zorro y el cuervo son astutos y ladrones; las mujeres son vanidosas, pero si son madres son generosas y trabajadoras.

Algunos versos son muy bucólicos, describen el fluir del río, el calor de un lugar, el verdor de otro. Y la función no es solo evocar una imagen o producir una emoción o sentimiento, sino también proporcionar nuevas palabras que vayan enriqueciendo el lenguaje de los niños: palabras como *ampo* (blancura resplandeciente), *jaramago* y *reseda* (para el caso de las plantas) o *dintel*, *pooyo*, *arriate* o *ventorrillo* (para designar cosas propias de las casas habitación), palabras que, se suponía, debían ser buscadas por los niños para ampliar su vocabulario, así como verificar la corrección de su uso.

La muerte es otro tema que se toca. Ya sea de un ave (“La muerte del pajarillo”) o de una persona, se evoca el dolor, el sufrimiento, la pérdida, como emociones que acrecientan la soledad, y esta se agiganta cuando el que llora es un soldado que combatió en mil batallas, mostrando que hasta en los pechos más rudos hay sentimientos.

Quiero destacar por separado la aportación femenina a las lecciones. Dos son las mujeres que aparecen: Concepción Arenal y Gabriela Mistral. La primera, en los versos de “El frugal y el glotón”, pondera la necesidad de digerir bien para asimilar mejor, no la comida en sí misma, sino el conocimiento. Así, invita al pedante que presume haber leído mucho a no vanagloriarse de ello, pues la cantidad no es sinónimo de calidad y menos de comprensión, pues “no nutre lo que se come, sino lo que se digiere” (Arenal, en Pérez, 1929, p. 62). Mistral, por su parte, en “Piececitos”, invita al niño pobre y sufriente, invisible para muchos, a seguir por el camino recto para convertirse en héroe.

El libro termina con una poesía de Luis G. Urbina: “No importa”. Son dos estrofas que invitan a los niños a continuar el camino: “no importa que el puerto esté lejos, el mar esté agitado o haya caído la noche; no importa, se puede llegar mañana”. Así, con estos versos, el compilador invita a los niños a seguir adelante.

IRIS: LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Como lo señaló el propio Pérez y Soto, la selección de lecturas debía contemplar no solo la belleza de la obra, sino también ser interesantes, morales y variadas. Pero el conjunto de las lecturas, ya sea en forma de prosa o de verso, debe además tener otras cualidades que le permitan al niño lector aprender lo que se quiere; para ello son necesarios ciertos principios y guías, como los que proponía Juan Amos Comenio en su *Didáctica Magna* (así como los de otros ilustres pedagogos de la época), que permitan guiar la acción de los y las profesoras sobre los infantes para alcanzar los mayores y mejores frutos.

Algunos de estos pensamientos guía podemos suponerlos, sobre todo, si el propio autor los propone al inicio del texto, como parte de las recomendaciones a los profesores: la lectura en voz alta, la lectura grupal, la búsqueda de palabras desconocidas y la posterior evaluación de su aprendizaje a partir de su uso. Pero hay otras características que tienen las lecturas y que también contribu-

yen a aprender no solo a leer bien, que es el objetivo fundamental, sino a ser, a construir un determinado tipo de persona, ciudadano, padre o madre, hijo o hija, según sea el caso.

Entre las características de las lecturas, que pueden ser usadas como guía, encontramos que se procura que los lectores y escuchas puedan *imaginar, auxiliados por la palabra y la descripción*, los lugares, las personas, los vestidos, las emociones, y todo aquello de que se habla. Así, se usan como recursos la descripción geográfica, los lugares, pero también los colores, aromas, sabores y emociones conocidas: el verdor del prado, el calor del sol, lo negro de la noche, el frío de la mañana, el olor del jazmín, la dulzura de una fruta, el canto de un pájaro, y luego eso se refuerza con una *ilustración* donde vemos un barco en medio de una tormenta, o un ave muerta con las patas para arriba. El libro y su contenido pretenden impactar de múltiples formas sobre el ser del niño. ¿Lo lograron? Eso sería objeto de otra investigación.

Las 31 ilustraciones que acompañan a algunas de las lecciones no tienen referencia sobre el autor, sin embargo, podemos ubicarlas todas ellas en el estilo modernista. Sus trazos son muy parecidos a los realizados por Roberto Montenegro y Gabriel Fernández Ledesma en las ilustraciones del libro *Lecturas clásicas para niños*, editado en 1924 por la SEP. Los dibujos son en blanco y negro; blanco, negro y anaranjado, o blanco, negro y azul. Son dibujos simples, con trazos bien definidos, que ilustran lugares, personas, objetos, flores o frutos. Desconocemos si las ilustraciones se hicieron expreso para las historias seleccionadas en el libro o si formaban parte de un repositorio existente en la editorial y se usaran para diversos libros, pero suponemos que más bien era lo segundo pues existen algunas inconsistencias entre el contexto mexicano y algunas ilustraciones en las que se presentan, por ejemplo, en un campo, molinos de viento, o, como parte del atuendo de un niño, una gorra, por citar solo algunas. Para los fines de este trabajo, no profundizaremos en el análisis estético de las imágenes, lo cual merece un análisis más amplio, de forma que solo señalamos sus generalidades y el uso que se hizo de ellas como parte de una estrategia didáctica.

CONSIDERACIONES FINALES

Iris no es solo un compendio de lecturas integrado por poesías, fábulas, cuentos o pequeños relatos, ya sea en prosa o en verso; es además un compendio de saberes en torno a valores e ideas a través de las cuales se pretende formar a los niños, futuros ciudadanos, padres y trabajadores, conforme a un ideal al que se puede llegar a través de la educación.

Las lecturas seleccionadas por Atenógenes Pérez y Soto (1929) recuperan a algunos de los autores y autoras más reconocidos de su época, tanto a nivel internacional como nacional. La selección de las obras recopiladas obedece, más que a un principio de nacionalidad o de credo, a una serie de valores sociales muy apreciados por la sociedad de su época, como el trabajo, la honestidad, el respeto, la caridad, el agradecimiento, etc., mismos que son inculcados a los niños a través de pequeñas historias cuyos protagonistas son como ellos: niños pequeños, pobres en su gran mayoría, con padres trabajadores y ausentes pero con madres abnegadas, cariñosas y sufrientes en quienes se puede encontrar consuelo.

A través de estas lecturas, los niños aprenden no solo palabras o significados, sino también roles y estereotipos, siendo los más importantes los de género, pero están presentes también estereotipos sobre la pereza, la ingratitud y los males sociales y personales que se derivan de conductas no gratas, a través de los cuales podemos acceder a una ideología dominante, en este caso, la del catolicismo, pero en transición a la de la Revolución y sus valores.

Las historias pocas veces tienen finales felices. Salvo la de “El pájaro de las alas doradas” —donde el príncipe salva a la comunidad de una bruja, libera a los mancebos de su embrujo y termina casándose con una princesa encantada— o la historia de “Jack y las judías” —donde Jack y su madre terminan viviendo en la abundancia—, el resto de las historias presenta finales aleccionadores o tristes, pues se asume que la realidad es diferente de los cuentos.

Los consejos que sirven como guías, a los que podemos llamar *estrategias didácticas*, son graduales, acordes al desarrollo de los niños.

Para los de tercer año, además de la práctica de la lectura, se usan recursos que vienen del entorno y despiertan la imaginación a través de la descripción de formas, colores, sabores, olores y emociones, todo lo cual se refuerza con las imágenes que, en algunas ocasiones, acompañan al texto.

Las imágenes de *Iris* están realizadas en tres combinaciones de colores: negro y blanco; negro, blanco y anaranjado, o negro blanco y azul. Los dibujos están hechos en estilo modernista, aunque desafortunadamente no conocemos al autor.

Iris comparte ciertas características con algunos otros libros. Como lo señaló Palafox (2015), en estos libros campea el patriotismo y la idea del soldado-niño dispuesto a dar la vida por la patria, pero coexiste con los valores que el humanismo propone como valiosos para todas las personas en todas las épocas: el respeto, la caridad, el trabajo, entre otros.

La selección de los textos pretende ejercitar la lectura (en silencio, en voz alta y a coro), pero también formar a una persona activa, reflexiva y a un ciudadano mexicano consciente de su entorno social, de la pobreza, de las diferencias de clase y de los medios a través de los cuales puede mejorar su condición, como el trabajo. Pretende acercar al niño, a través de la lectura, a la cultura universal, de ahí que se seleccionen autores y autoras de diversas latitudes y temporalidades. Prosa y verso, cuento o fábula, son medios a través de los cuales se vincula al niño al conocimiento de las palabras, a su comprensión y uso. Así, el libro debe ser un medio a través del cual se potencie la inteligencia y la cultura, necesarios para construir un México moderno. Si eso se logró, o en qué medida se hizo, debe ser objeto de nuevas averiguaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Burke, P. (2009). *Formas de hacer historia* (2a. ed.). España: Alianza.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Darnton, R. (2009). Historia de la lectura. En P. Burke, *Formas de hacer historia* (pp. 189-220). España: Alianza.

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- Fuentes, V., y Morales, A. (1967). *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*. México: Altiplano.
- García, A. (2021, jul. 5). *La nueva práctica pedagógica de las y los profesores egresados de Escuelas Normales. El caso de la Normal Veracruzana*. Conferencia pronunciada en el Segundo Seminario Cultura Escolar y Práctica Docente. Textos escolares de profesores-profesoras normalistas en México, 1876-1940.
- Loyo, E. (1997). La lectura en México, 1920-1940. En *Historia de la lectura en México* (pp. 243-294). México: El Colegio de México.
- Montes de Oca, E. (2010). Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940. En L. E. Galván y L. Martínez (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 337-360). México: CIESAS/UAMor/Juan Pablos Editor.
- Martínez, L. (2010). Paseando con la ciencia: los libros de “lecciones de cosas”, 1889-1921. En L. E. Galván y L. Martínez (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 178-205). México: CIESAS/UAMor/Juan Pablos Editor.
- Menéndez, R. (2012). *Élites educativas del Porfiriato. Celso Pineda: un profesor normalista*. Ponencia presentada en el XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación: entre lo local y lo global. Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación. Zacatecas, México, recuperado de: <http://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fsomehide.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F05%2F74.pdf&clen=510953&chunk=true>.
- Menéndez, R. (2008). Memorias de un salón de clase en la Ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911). *Foro de Educación*, (10), 245-263. Recuperado de: [Dialnet-MemoriasDeUnSalonDeClaseEnLaCiudadDeMexico-2906947.pdf](http://dialnet-memoriasdeunsalondeclaseenlaciudaddemexico-2906947.pdf).
- Menéndez, R. (2009). La historia de la educación en México: nuevos enfoques y fuentes para la investigación. *Sarmiento*, (13), 151-164. Recuperado de: <http://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F61901957.pdf&clen=138350&chunk=true>.
- Moreno, I. (s.f.). Redes académicas de los primeros normalistas de Jalapa, 1886-1901. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178210256.pdf>.
- Palafox, N. (2015). *De ángeles, héroes y perlas. Libros de lectura en la Normal Veracruzana: representaciones de niños y niñas, 1886-1910* [Tesis de Doctorado], Universidad Veracruzana, México.
- Peredo, R. (2020). *Atenógenes Pérez y Soto*. Recuperado de: <http://148.226.12.161:8080/egvadmin/bin/view/biografia/P%C3%A9rez+y+Soto%2C+Aten%C3%B3genes>.
- Pereira, A. (coord.) (2004). *Diccionario de literatura mexicana: siglo XX* (2a. ed.). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas/Centro de Estudios Literarios/Ediciones Coyoacán.

- Pérez y Soto, A. (1929). *Iris. Libro de lectura para tercer año de la escuela primaria elemental*. México: Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, S.A. (Antigua Librería de Ch. Bouret y Libro Francés Unidos).
- Quintero, M. (2018). *Atenógenes Pérez y Soto*. En Enciclopedia de la Literatura Mexicana. Recuperado de: <http://www.elem.mx/autor/datos/856>.
- Staples, A. (2021). *Los de abajo: educando al pueblo. Prejuicios y estrategias de exclusión y sometimiento*. Conferencia impartida en el marco del Seminario de Historia de la Educación desde la Época Prehispánica a Nuestros Tiempos, Academia Mexicana de la Historia. Recuperado de: <https://www.facebook.com/acadmxhistoria/videos/890412448238963>.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Pedagogía*, 24(70), 273-292. Recuperado de: [El%20texto%20escolar%20una%20línea%20de%20investigación%20en%20educación.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/340/34003402.pdf).
- Torres, V. (2021). *La fundación de la SEP y la educación privada*. Conferencia impartida en el marco del Seminario Historia de la Educación desde la Época Prehispánica a Nuestros Tiempos, Academia Mexicana de la Historia. Recuperado de: <https://www.facebook.com/acadmxhistoria/videos/537417947581683>.
- Valenzuela, Á. (2002). Gabriela Mistral y la reforma educacional de José Vasconcelos. *Reencuentro*, (34), 9-27. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003402.pdf>.
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Zapata, J. (s.f.). *El tránsito de los intelectuales Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán en la unidad nacional. Pensamientos educativos para la construcción nacional a través del proyecto de los Libros de Texto Gratuitos (1938-1964)* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Guanajuato, México.

EL ALMA DE LA PATRIA, LIBRO
PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE
LAS NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
EL DEBER SER DE LO FEMENINO

Ana María del Socorro García García
Abel Juárez Martínez
Julieta Arcos Chigo

¿Quién es la maestra Manuela Contreras? [...] La respuesta es sencilla: esta profesora al igual que muchas otras que vivieron a finales del siglo XIX y principios del XX, han sido ignoradas por la historia oficial de la educación.

Hace tiempo me he interesado por rastrear sus historias de vida que he ido escribiendo con retazos, ya que no cuento con lienzos completos.

Galván LAFARGA, 2017, p. 13.

Reflexionar sobre el libro de texto *El alma de la Patria* conlleva una responsabilidad de enormes dimensiones, en virtud de que, desde nuestra mirada, representa un parteaguas en el que su autora, la maestra Manuela Contreras, nos demuestra cómo acercarnos a una sociedad de niñas cuya conciencia social apenas comienza a formarse rodeada de un mundo diverso y lleno en saberes culturales, históricos, geográficos, fábulas, culinarios, éticos y hasta de sabiduría popular.

Manuela Contreras estudió en la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa, en donde obtuvo dos títulos, el de profesora de Instrucción Primaria Elemental en el año de 1895 y el de profesora

de Instrucción Primaria Superior en 1897, con las disertaciones “Los paseos escolares como complemento indispensable de la enseñanza” (AHBENV, 1892[1895]) y “Las labores de mano en la escuela primaria” (AHBENV, 1892[1897]; Contreras, 1897). Desde su juventud se formó en la filosofía de la enseñanza objetiva que trajo a México de Alemania el maestro Enrique C. Rébsamen.

En tal virtud, para comprender el escenario en el que gravitó la mencionada profesora es necesario saber y entender las formas en las que ella adecuó sus razonamientos permanentemente a la imaginación y sentimientos de las niñas, y bajo qué elementos pedagógicos y teóricos hizo suyos los conceptos de su realidad y trató de explicarles su esencia al penetrar en su corazón infantil. De esa manera, en forma imaginaria, pudo entablar diálogos con los animales, objetos de uso cotidiano y la naturaleza para extraer de allí la información que a través del texto escrito transmitía a sus pequeñas lectoras.

LA METODOLOGÍA DE RÉBSAMEN EN CONTRERAS, BASE PARA LA EDUCACIÓN OBJETIVA

Para acercarnos más a ese universo en el que se desarrolló la profesora Contreras y en el que posiciona el discurso de su libro *El alma de la Patria* resulta imprescindible arrancar desde los conceptos iniciales de su texto, es decir, desde el prólogo, donde todo comenzó. Su autora insiste constantemente en el hecho de que las formas bajo las cuales las niñas aprenderían a leer eran muy diferente a las de años anteriores, cuando únicamente en el momento de iniciar la clase la profesora solicitaba abrir los libros y comenzaba a leer una alumna tras otra, “siguiendo el orden caprichoso que la maestra quería” para situar la atención en una página cualquiera; al terminar el tiempo se cerraban y guardaban los libros y “como Dios daba a entender” se explicaban algunos párrafos. El método de alguna manera acusaba resabios de empirismo y sin plan exacto (Contreras, 1921, p. 7).

Manuela Contreras advierte que para el año 1921 en que escribió su libro, en cada escuela de educación primaria, metodológicamente las lecciones tenían su graduación y estaban de antemano convenidas y proyectadas acorde con lo que marcaba el plan de estudios correspondiente. El buen profesor, sugeridamente, debía leer para sí todas las lecciones del texto de referencia que, aunque resultan simples para los adultos, empero son básicas y ricas de sapiencias surgidas de la realidad, y de paso con un *plus* de ser agradables y entretenidas para las niñas.

Con base en lo anterior, la educadora Manuela Contreras señala con precisión las pautas bajo las cuales debía desarrollarse la clase de lectura, a saber: 1) leer la lección; 2) subrayar las palabras desconocidas; 3) colocar la atención en el trasfondo moral y científico; 4) mirar detenidamente la forma en que está escrita, y 5) frases y entonación.

Aunado a lo anterior y con el objetivo de hacer más explícita su introducción, la profesora Contreras demuestra con un ejercicio específico la nueva metodología: la instructora debía leer primero la lección ante su grupo y partir de la premisa de que ella leía mejor, por tanto debía dar a cada párrafo la entonación apropiada y las pautas correspondientes; las niñas no leerían las primeras veces por oraciones, ya que a este ejercicio lo debía preceder la lectura coral por palabras, y luego seguiría otra igual por oraciones. Concluidos los dos ejercicios, la maestra volvía a leer claro y en voz alta para que las alumnas no perdiesen detalle. Al final las niñas con mejor dicción deberían leer, y a continuación seguirían las que leían con menos habilidad, para que de esa manera se lograra establecer y anotar las diferencias. Acto seguido la profesora debía explicar los significados de los términos desconocidos.

Para concluir el esclarecimiento del tema, Contreras asienta que: “Procediendo de esta manera, un poco cansada, diremos mejor, fastidiosa para la maestra, se podrán dejar los ejercicios corales a los pocos meses de lectura y las alumnas leerán corrientemente mejor que precediendo [sic] en otro sentido” (Contreras, 1921, p. 8).

La profesora Manuela Contreras reitera a lo largo de su prólogo que el libro *El alma de la Patria* se estructuró, diseñó y redactó de tal manera que su contenido se adaptara apropiadamente a cualesquier hábito y costumbre mexicanas, por tanto, fue cuidadosa en no abordar las características y prácticas de una región en especial, sino que de manera holística presenta los relatos que constituyen su contenido, para así visualizar desde todos las diversas regiones de nuestro país el cúmulo de enseñanzas que brota de las lecturas cotidianas acompañadas de las lecturas de las niñas y sus maestras, toda vez que surgen de nuestra realidad, no son importadas bajo el proyecto de una “historia continuada” en donde no hay sitio para una sola heroína, en virtud de que las protagonistas son reales, no producto del mito, y las lecturas son capitaneadas por todas las niñas de México.

La autora cierra su preámbulo, y subraya el hecho de que “el lenguaje no es literario” pues se tomó en cuenta la edad de las alumnas, incluso el vocabulario empleado es de muy fácil comprensión, sobre todo al tomar en consideración que el libro que se tiene entre manos es “obra de cariño hacia la Patria que es la educación de la niñez” (Contreras, 1921, p. 8). Desde nuestra mirada, las aseveraciones de la profesora Contreras quedan constatadas en la lectura y análisis del texto, por lo que se encuentran en las tres partes que lo componen planteamientos que resultan sencillos y fáciles de entender, en tanto que van precedidos de una profunda sabiduría pedagógica.

EXPLORACIÓN MESURADA DEL LIBRO *EL ALMA DE LA PATRIA*

Manuela Contreras con su libro de texto traslapa los límites de la creatividad al darle voz a los animales y mostrar a través de ellos lecciones útiles y vitales para el desarrollo inmediato y posterior de las infantas. Por ejemplo, en un lenguaje accesible, transmite en su conciencia la importancia de la puntualidad; que la belleza no lo es todo en la vida sino que lo primordial se concentra en las buenas

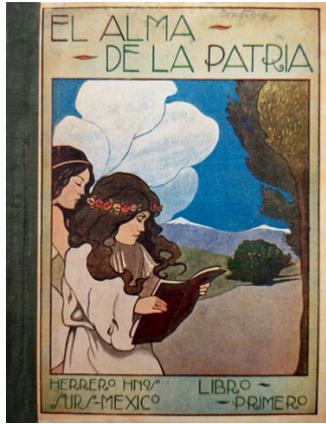


Figura 1. Portada externa, *El alma de la Patria*.

Fuente: Contreras, 1921.

calidades, y cómo una simple abejita es capaz de transmitir en las niñas el amor al trabajo y a los padres, o el agua como líquido preciso para la subsistencia es vital, ya sea que brote de los mares, proceda de la lluvia o de otros mantos acuíferos, incluso hasta entubada, siempre será valiosa para mantenernos vivos.

Y en este escenario apretado de alegorías y fábulas naturales aprovechó las circunstancias para insertar de forma magistral las lecciones que muestran las raíces cívicas que alimentarían a futuro la patria nueva, en este contexto Hidalgo, quien con su grito libertario, lanzado paradójicamente desde Dolores, nos legó la libertad.

Y cómo no introducir en el espíritu jovial de las niñas la semblanza histórica de Hidalgo, en virtud de que la maestra Contreras se hallaba inspirada de la esencia de nuestra identidad nacional, por tanto, no resulta nada ocioso que ella a través de sus lecturas no solo recordaría para sí misma, sino de la misma manera a través de su lección número 12, titulada “Hidalgo”, con la cual grabará en las mentes de sus alumnas el perfil de un líder insurgente formado en colegios de la Compañía de Jesús. Miguel Hidalgo y Costilla se educó bajo la tutela de Benito Díaz de Gamarra (1745-1783), uno de los maestros jesuitas de mayor prestigio en el viejo y nuevo con-

tinente, cuyas afirmaciones en torno a los derechos de los patricios criollos le trajo el sobrenombre de antimonárquico.

La historia revela que en cierta ocasión, cuando hubo una posibilidad de un relevo en el claustro diocesano de Valladolid Michoacán, el joven Hidalgo participó en el concurso para el puesto de educador. En su disertación, con la que convenció ampliamente al tribunal examinador, se presentó como un individuo conservador, apegado a los métodos de la ortodoxia escolástica medieval del catolicismo, con años luz de atraso respecto a los nuevos paradigmas filosóficos y científicos esgrimidos por los ilustrados franceses de la época. Ahora bien, al repensar su actuación a la distancia: “En el fondo su actitud, fue una simulación académica, estrictamente conformada a las directrices oficiales del Estado” (Pérez, 1972, p. 274).

La anterior aseveración toma en cuenta que durante el periodo previo al examen académico aludido se desempeñó como párroco de San Felipe Torres Mochas. Don Miguel era un ávido lector de los textos de los humanistas Gravesson, Ferry y Millot, y de traducciones de escritos de La Fontaine, Racine y Molière. Y en la música era un perseverante seguidor y conocedor de Jean Philippe Rameau (1683-1764) quien fue un compositor, clavecinista y teórico musical francés muy influyente en la época barroca. En el caso que nos ocupa, de don Miguel Hidalgo, “Padre de la Patria mexicana”, a tal grado difundió la cultura francesa que el lugar de su curato fue muy pronto bautizado como la *Petit France*, donde, en opinión de sus calumniadores, se gestaba “una especie de revolución en el modo de pensar y actuar” (Herrejón, 1989, p. 32).

Los argumentos arriba explicitados como un antecedente de la historia nacional posicionan acertadamente la enseñanza de la profesora Contreras, quien no solo justifica sino que apoya desde diversas aristas la conservación y exaltación de los elementos sociales que sirvieron de preludio a la conformación de nuestra identidad nacional, además de inculcar el sacrificio de los héroes como ejemplo de amor a la patria, acompañado de la disciplina y la constancia.

LOS SECRETOS CURATIVOS DE LOS ANCESTROS

Al avanzar en las lecturas del libro de texto para niñas *El alma de la Patria*, poco a poco advertimos la versatilidad con la que la profesora maneja los temas que lo constituyen; así, de manera sutil transita de los temas patrióticos a las “Plantas útiles” —como en la lección número 15—, es decir, la medicina que curó a nuestros abuelos y cuyos secretos se conservaron celosamente, únicamente revelados de boca a boca en el seno de las familias mexicanas. Tales “secretos” procedían de nuestros antecesores indígenas y, de hecho, los cronistas españoles extrajeron los conocimientos de los códices milenarios y de los informantes indios y le asignaron el nombre de *herbolaria*, es decir, la práctica de recolectar y utilizar hierbas para uso medicinal y terapéutico en tratamiento y prevención de diferentes padecimientos. La herbolaria fue, de facto, precursora de la farmacología y de la etnobotánica modernas, pero que proceden desde civilizaciones más antiguas.

Durante el periodo virreinal, y concretamente en el siglo XVII, destaca una poetisa novohispana de enormes dimensiones: Sor Juana Inés de Cruz de Asbaje y Ramírez de Santillana, de antecedentes vascos, unifica a sus dotes de poeta y religiosa la noble tarea de estudiar las propiedades del entorno vegetal mesoamericano y su relación con los habitantes de las comunidades, con el fin de descifrar los secretos de cada planta para curar o prevenir los males cotidianos.

Manuela Contreras, desde su cosmovisión etnohistórica, no solo comprendió este pasado milenario sino que aprovechó el medio ideal de su libro de texto para transmitir y de alguna manera animar a las alumnas a utilizar en su provecho los saberes prehispánicos de aquel tesoro de medicina natural que en su época aún se practicaba.

Y, desde esta perspectiva, apreciamos el hecho de que sus enseñanzas no se tornaran dogmáticas, por el contrario, siempre serían sugeridas, tal es el caso de la lección 17, “La oración”, cuyo contenido enfatiza muchísimo la acción de meditar y orar y paralelamente de manera sutil señala que este proceder es mejor

iniciarlo desde la infancia pues es el tiempo apropiado, cuando “Las oraciones de los niños suben hasta Dios como un perfume” (Contreras, 1921, p. 64).

Sus argumentos, desde luego, mantienen una lógica de exposición y distan mucho de ser religiosos, más bien la profesora Manuela transitó a través de un camino de la enseñanza objetiva, ajeno a controversias sobre credos interpersonales, en virtud de que su meta educativa primordial estribaba en el desarrollo integral de la personalidad de las alumnas, es decir, el perfeccionamiento de todos los factores que la complementan, a saber: “Espiritual, intelectual, corporal, social, afectivo y ético-moral” (Fernández, 2005, p. 31). La educación en valores que ella enseñó se encontraba diluida de forma transversal prácticamente en todo el libro *El alma de la Patria*, especialmente en aquellos relatos que se acomodaban en lo más profundo de las mentes infantiles, para que al meditarlos se arraigaran en su conciencia, a fin de que no solo construyeran la personalidad infantil, sino también la transformaran.

Al continuar con nuestro interesante recorrido a través de las lecturas del libro de referencia topamos con un tema al que la maestra Contreras le asignó una relevancia excepcional: el del “Maíz” (Contreras, 1929, p. 83), el cual alude al grano que por siglos alimentó a los pobladores de Mesoamérica; sus orígenes se pierden en los ayeres, en un pasado milenario con el signo de la cultura indígena; entre los nativos a esta planta se le consideraba mágica y sagrada, la cual ocupó un lugar relevante en el panteón de deidades prehispánicas.

El maíz fusionaba lo numinoso con lo terrenal, y bajo tal estado, los moradores no concebían ningún acontecimiento fuera de las fuerzas sobrenaturales hermafroditas de *Xilonen* (diosa joven del maíz) y *Centeotl* (dios del maíz maduro). De una advocación armónica a estas dos deidades fusionadas en una también se comprendía el uso cotidiano que el indígena mexicano tenía del maíz, ya que él al procesarlo de manera artesanal obtenía la masa con la cual elaboraba atoles, tlaxcales, tamales, y por supuesto la singular tortilla, base insustituible para alimentar al indígena.

Este alimento que se conserva como base cultural de la alimentación es un ejemplo clave para mostrar a las niñas lo valioso de su existencia como elemento cultural de los mexicanos, una forma de reconocer la Patria; al mismo tiempo, como responsables de la alimentación en su rol como futuras madres y esposas que en esa época aún era muy predominante, era esencial que fuera reconocido como una herencia que se expandió por el mundo. A este rescate de la profesora Contreras debemos agregar que su enseñanza es un hilo conductor que ha llegado hasta nuestros días al reconocer al maíz y otros alimentos mesoamericanos grandes aportes para la alimentación en el mundo.

DEFINIR AL TRABAJO COMO ARTE

A partir de las lecturas seleccionadas con antelación para analizarlas y comentarlas de forma mesurada, ya se puede intuir la gran diversidad temática con la que Contreras sorprendía a sus pequeñas lectoras y ahora a los que tenemos el privilegio de transitar su misma senda. En la lectura número 12 de la tercera parte del texto, “Cosiendo”, la autora vierte sus conocimientos a manera de autobiografía, ya que ella presentó como disertación “Las labores de mano en la escuela primaria”, la cual se difundió en la revista *México Intelectual* (1897), y posteriormente publicó un libro: *Guía metodológica para la enseñanza de la costura en las escuelas primarias* (1906). La profesora Contreras afirmaba que “la mujer que supiera coser podría hacer grandes economías en su familia”, ya que “aun siendo pobres, podrán presentarse ella y los suyos, con decencia y sin ningún sacrificio” (Contreras, en Galván Lafarga, 2017, p. 17).

La profesora Manuela Contreras siguió la misma trayectoria en la que otros alumnos/as que tuvieron el privilegio de pisar las aulas de la hoy Benemérita Escuela Normal Veracruzana se dirigieron de manera directa a saberes de los filósofos clásicos grecolatinos y el impacto cultural que aquellos tuvieron en los proyectos pedagógicos contemporáneos; sobre todo porque detrás de dichas perspectivas se filtraban de forma decisiva las visiones del mundo, que nos revelan que cada propuesta cultural y didáctica atendía necesariamente

a las condiciones estructurales donde nacen y se desarrollan los proyectos y que de alguna manera se rige por los vaivenes políticos, económicos y filosóficos, y que atienden además a los signos del tiempo histórico, que desde luego favorecen la construcción de un propósito civilizatorio que desde sus comienzos posee rasgos de una utopía cosmopolita, pero que con el decurso de los siglos, poco a poco, al aplicarse, se torna hegemónica.

Respecto a lo señalado, vislumbramos la influencia de los filósofos griegos en esta gran mujer, como Hesíodo, quien en su obra literaria *Los trabajos y los días* se refiere a la labor cotidiana no como algo maldito sino como un arte que al final magnifica a quien lo realiza. Leamos detenidamente un ejemplo de lo anteriormente referido:

El trabajo no es ningún oprobio; la ociosidad sí que es oprobio. Si tú trabajas, pronto te envidiará el ocioso en tu riqueza; a la riqueza acompaña siempre excelitud, arte y gloria. En el destino en que estás, el trabajar es mejor, vergüenza (y no buena) se lleva al hombre indigente [Hesíodo, 1990, p. 7].

BUENAS ACCIONES

En varias de sus lecciones Contreras guía a las niñas para que no sean egoístas, para que hagan obras de caridad, para que pidan disculpas, para que no sean ingratas, para que sean amables, para que agradezcan la salud y todos los beneficios que se tienen al ser personas sin enfermedades y al tener todos los sentidos y estar completos. Así, en la lección número 28, titulada “El egoísmo”, la madre le reprocha a su hija por qué se guardó para ella sola los duraznos que le regaló una tía:

Estoy apenada, continuó la madre, porque fuiste egoísta y las niñas que tienen ese defecto, son muy feas y nadie les tiene afecto.

Pero como tú, hija mía, eres una buena niña y amas a tu madre, vas a procurar corregirte [Contreras, 1921, pp. 36-37].

La hija, arrepentida, corre a entregarle la fruta a su madre para que esta la reparta, y la madre le dice:

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Debes sentirte satisfecha; así tu conciencia estará tranquila, porque has cumplido con tu deber [Contreras, 1921, p. 36].

De esta manera se educa con la literatura de los libros de texto, y como advierte Corona:

El libro de texto ha sido considerado [...] una herramienta fundamental del sistema educativo y expresión fehaciente de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en los distintos momentos de la historia del país, para la formación de los futuros ciudadanos [Corona, 2000, p. 16].

Con respecto a la caridad, en la segunda parte del texto en la lección 1, titulada “Caridad”, la madre le indica a su hija que no tema acercarse a los pordioseros, y le señala a una mujer y a su niño que están pálidos, flacos y que cubren su cuerpo con harapos. Le dice que no tema hacerle una caricia al niño, y si puede “da una moneda a esos pobres seres y de tu ropa cede algunas piezas al inocente niño” (Contreras, 1921, p. 39); también aquí se encuentra presente la religión, pues le dice que “Dios bendice a las niñas que saben sentir lo que sufren los demás” (Contreras, 1921, p. 40). Staples habla de que la educación en la primera parte del siglo XIX, al hacer una comparación, en la primera parte del XX la situación no cambió mucho (Staples, 2021).

Con respecto a las personas que sufren por una discapacidad o por no tener todos los sentidos muestra en la lección 16, titulada “Ciega”, la historia de una niña que desde muy chica perdió el sentido de la vista, y al perderlo ya no puede ver el cielo azul, las nubes blancas, el sol, la luna y las estrellas. Toda la familia trata de prodigarle amor y entretenerla para hacerle una vida más agradable: su hermana le toca el piano y le canta, sus hermanitos le llevan flores, la abuelita le narra hermosos cuentos de hadas, su papá la lleva a pasear por el campo para que haga ejercicio. Aun así, la niña sufre y llora por no poder admirar las flores, ni ver los pajarillos. La reflexión más honda que trae la lección es acerca de cómo pasarán su vida las personas que no tienen o su familia no

puede prodigarles tantas atenciones, pero más aún, les enseña a dar gracias al Ser Supremo por el “beneficio tan inmenso que nos ha concedido al darnos la vista” (Contreras, 1921, p. 122).

Podemos cerrar este apartado al detenernos a realizar una lectura entre líneas para hacer hincapié en que las mujeres deben reconocer la labor de cuidadoras que les ha tocado como una responsabilidad propia de su género y que a través de estas lecturas se deja entrever.

LA HIGIENE

En la primera parte del libro, las lecciones como “La niña sabe barrer” o “Mi delantal” advierten de la importancia de la limpieza en un ámbito doméstico; no obstante, estos escritos van dirigidos a fungir como una guía práctica de estas acciones en la vida adulta. Se encuentran consejos tales como “primero tengo que humedecer el colector para recoger el polvo. Después con la escoba arrastro la basura” (Contreras, 1921, p. 14). Paralelamente destacan también otras actividades como el gusto por la cocina, saber coser, la economía del hogar.

Las temáticas que se abordan en el libro dan cuenta de la prevalencia de la formación de las mujeres desde un enfoque tradicional, tal como lo expresó Contreras en su ensayo “El feminismo”, publicado en la revista *México Intelectual* (1903), escrito que, por la época en que se difundió, quizá dio un avance en el concepto de género y la existencia de las clases sociales. Sin embargo, la instrucción y la educación desde temprana edad para las mujeres, como ya se mencionó, fue bastante tradicional y clasista.

Otro elemento que se destaca es la funcionalidad e importancia del agua: no solo se les enseña que el líquido vital es el centro esencial de los seres vivos y el planeta, sino que también es el recurso con el que nos podemos refrescar y lavar, para lograr la tan anhelada limpieza. Podemos leer en la lección “El agua y la niña” frases como:

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

¡Qué placer! En tus limpias aguas mi cuerpo refrescaré... ¡cuántos servicios prestas! en tu agua pura, mis ropas lavaré [Contreras, 1921, p. 21].

De igual forma en la lección “El río” se alude a la belleza de estos cuerpos de agua en el entorno natural, donde se apunta la frescura del aire:

¡Que hermoso es el río! ¡Qué aire tan refrescante se respira en sus orillas! [Contreras, 1921, p. 28].

Es importante considerar que para ese tiempo el aire puro y fresco de los ambientes rurales y naturales era muy apreciado, debido a los atributos beneficiosos para los pulmones y la salud integral, en comparación al aire contaminado de las grandes urbes.

En la tercera parte del libro volvemos a encontrar lecciones dirigidas a la higiene personal: en el escrito intitulado “El baño” se narra lo divertido que puede ser esta actividad para la niñez, se describe cómo pueden jugar mientras se zambullen y lavan el cuerpo. Del mismo modo se mencionan los instrumentos que se usaban para lograr la limpieza total:

...las esponjas vegetales o nuestros estropajos de ixtle, empiezan a funcionar. La piel de todo el cuerpo queda limpia; el jabón y el agua han cumplido su tarea [Contreras, 1921, p. 94].

Aquí se hace mención de que, aunque el agua es fundamental para la limpieza personal, esta no es suficiente y nos debemos de apoyar del jabón y del estropajo para eliminar de manera definitiva la suciedad del cuerpo.

Probablemente esta sea una de las lecciones con más enseñanzas socioculturales en relación con la limpieza, ya que no solo se mencionan las esponjas y los estropajos con los que se ayudaban para la eliminación de suciedad del cuerpo, sino que también se hace mención de los diferentes métodos para lograrlos y su origen, un ejemplo de esto es el señalado al baño de los indígenas:

...los indios, nuestros antepasados, nos legaron un baño de vapor que es el temaxcal,^[1] bastante bueno, y que todavía es muy usado por muchas personas [Contreras, 1921, p. 94].

Del mismo modo se mencionan los baños rusos y turcos que de una u otra forma son homólogos del temazcal, ya que usan el vapor en lugares abiertos o cerrados para lograr un nivel de frescura y pulcritud.

La lección acaba con la frase “el baño es indispensable a nuestros cuerpos. Un cuerpo aseado está menos expuesto a las enfermedades que un desaseado” (Contreras, 1921, p. 94), y es que, ante un retraso en materia de salud pública a nivel nacional, promover actividades en favor de la higiene era la manera más efectiva para disminuir los índices de mortalidad y enfermedad que agravaban a varios sectores sociales.

Es importante recordar que desde la época porfirista las autoridades gubernamentales no realizaron acciones de impacto para el mejoramiento de la salud de la población. México inició el siglo XX en un terreno social desigual, donde el mal reparto de la riqueza impactó de forma directa en la salud de la población pobre, que para ese entonces era la gran mayoría. La medicina moderna era reservada para la élite poblacional que podía pagar y acceder a las instituciones de salud, y dejaba en abandono a un sector importante del país, que contrajo numerosas enfermedades.

Durante los eventos de la Revolución mexicana el conflicto armado no hizo más que agravar la situación, ya que aumentaron los niveles de miseria, lo que desencadenó en la gravedad de las enfermedades y focos de infección, por lo que la mortalidad por tifo y viruela fue en aumento en el lapso de 1911 a 1920 (Rivera, 2003, p. 40), por lo que es entendible la importancia de este tipo de material educativo con el fin de promover la limpieza y la higiene desde los inicios de la niñez.

¹ *Temaxcal*, del náhuatl *temaxcalli*, “casa donde se suda”, de *temax*, “sudor”, y *calli*, “casa”; ritual ancestral utilizado en Mesoamérica con fines tanto higiénicos como terapéuticos (Catalán, 2019).

Para finalizar debemos hablar de una última lección titulada “Una hermosa cabellera”; en esta se narra la llegada de la profesora del grupo con su cabello largo y suelto, ante tal imagen las alumnas halagan la belleza de la maestra y curiosas le preguntan por consejos, a lo que ella responde de forma corta y sincera: “me basta con asear frecuentemente la cabeza y cuidar el cabello cuando lo peino” (Contreras, 1921, p. 107). Este comentario no solo hace alusión a la belleza que comunica un cuerpo limpio sino que deja entrever la recomendación de la limpieza constante y frecuente para evitar malos aspectos. La figura pulcra y limpia de la profesora es un aspecto recurrente, ya que la figura del o de la docente debía de ser el vivo ejemplo de las lecciones que predicaba, con el fin de ser un ejemplo que seguir por los y las alumnas.

En esta misma lección la maestra aprovecha el interés de las alumnas por tener una cabellera bonita y limpia para realizar una cátedra con respecto a la higiene del cabello con el fin de evitar la llegada de bichos indeseables como los piojos:

Hay un peine muy indispensable, que nunca debe faltarnos, el encargado de mantener nuestra cabeza limpia de animales desagradables. Este es un peine pequeño de dientes muy finos. Digo que es muy indispensable, porque, aunque seamos muy aseadas, basta muchas veces salir a la calle, subir a un tranvía, tomar un coche y aún venir aquí a la escuela, para recoger un bicho asqueroso, de los que muchas gentes desaseadas son dueñas por centenares [Contreras, 1921, p. 107].

Los piojos son, incluso en nuestros días, una constante amenaza a la higiene en la infancia y frecuentemente las escuelas se vuelven espacios idóneos para su esparcimiento entre los integrantes de esta; su infestación puede provenir de varios factores, aunque la marginación, la poca higiene personal y el descuido de los padres parecen ser factores decisivos.

La maestra continúa con sus cátedras a sus alumnas y culmina con consejos sobre qué métodos y herramientas deben de usar; la profesora recomienda lavarse la cabeza al menos cada ocho días y utilizar jabón que no esté fabricado con lejías fuertes, realizar un

suave masaje en el cráneo y enjuagarse con bastante agua. Aunque también advierte que, aunque la limpieza debe de ser diaria, las niñas tampoco deben de obsesionarse con esto y perder tiempo de más al realizar estas actividades, ya que: "...niña arreglada no debe permanecer mucho tiempo en el tocador" (Contreras, 1921, p. 108).

Esta serie de lecciones tuvieron como objetivo guiar a la niñez mexicana por el sendero de la limpieza y pulcritud a través de la limpieza personal. Corresponde, como se mencionó, a una necesidad nacional de apaciguar los altos índices de enfermedad y mortalidad, derivados, pero no exclusivamente, de una escasa higiene en el manejo de los alimentos y de la convivencia social.

LA CONCIENCIA, UNA LECCIÓN DE ÉTICA

En su afán por acercarse a sus niñas mexicanas para compartir con ellas los conocimientos apropiados a su segundo curso de primaria, incluso con lecciones éticas para el día a día y sobre todo también para el porvenir, Contreras se transforma en una maestra "todoterreno" que aborda temas que calan en lo más hondo de lo que ella denomina "La conciencia" (primera lección de la tercera parte de su libro de texto).

Resulta que una de sus estudiantes se involucró en una controversia con una compañera a la que equivocadamente acusó de ladrona. La amigueta era una niña muy pobre con la que "se complació de echarle en cara su pobreza y la insultó creyéndola capaz de tomarse lo que no le pertenecía" (Contreras, 1921, p. 87). Como ya señalábamos, su acusación fue injusta. Al enterarse de la verdad, la niña acusadora no sabía cómo proceder, hasta que confesó su falta; su mamá le explicó que era su conciencia, la cual llevamos dentro de nosotros y nos reprocha las malas acciones, así que en principio habría que arrepentirse y pedir perdón por la equivocación, y sellar el asunto con un abrazo para recobrar plenamente la tranquilidad.

El relato nos muestra claramente que nuestras malas acciones traerán complicaciones en nuestro diario vivir, de tal suerte que una manera de proceder ante nuestras equivocaciones es tomar muy en cuenta las sugerencias de la profesora Manuela, que con su

atinada lectura logró no solo tranquilizar a la alumna desacertada, sino que, además, regaló a las niñas de todo México una lección de moral difícil de olvidar.

LA CARIDAD DE LOS RICOS, “ALICIA Y RODOLFO”

Las circunstancias sociales bajo las cuales la profesora Contreras desarrolló toda su actividad educativa estuvieron muy cerca de los resabios económicos y socioeducativos en los que nuestro país se encontró cuando ejerció su poder dictatorial el régimen de Porfirio Díaz, un tiempo en el que el dominio y la preeminencia social se concentraba en los hacendados, aquellos que en sus propiedades tenían a los peones, individuos humildes que laboraban en jornadas extenuantes con salarios y condición infrahumana de miseria. Desde su mirada, la autora del libro *El alma de la Patria* desarrolla en su lectura “Alicia y Rodolfo” un esbozo fino de crítica a una estructura social con raíces porfiristas que se enriqueció con la labor cotidiana de sus jornaleros.

De manera sutil explica a sus lectoras, las niñas de segundo de primaria, el relato sobre unos niños hijos de un hombre acaudalado de Monterrey, quienes nunca viajaron fuera de su ciudad, en tanto que solo habían pisado alfombras. Pero su madre, una mujer caritativa que se angustiaba con la miseria y el hambre de los pobres, lleva a “pasear” a sus vástagos para que “miren de cerca las necesidades de la gente humilde” (Contreras, 1921, p. 102); al visitar cada vivienda, los jóvenes quedaron impactados ante la condición miserable en la que vivían los trabajadores, e intentaban, con sus buenas intenciones, mitigar con obsequios lujosos su condición de orfandad social.

El final de la narrativa concluye en que la madre queda contenta con el hecho de que sus hijos saben sentir lo que sufren los demás, y de manera irónica la profesora termina su prosa con las palabras de la esposa del potentado, quien les enseña a sus hijos que aquellos peones de la hacienda visitada son sus “hermanos y que al darles Dios una riqueza fue para que la compartieran con los pobres”. En una bien llevada lección de moral, la profesora

Manuela muestra con sus ilustraciones de qué manera se lleva a cabo la “caridad de los ricos”.

LAS TRADICIONES MEXICANAS

Lo trascendente del libro *El alma de la Patria* después de haber disfrutado la pericia con la que Manuela Contreras discierne el espíritu de la filosofía griega de Hesíodo para explicar la visión positiva sobre el trabajo, y bajo un análisis continuo y profesional también en el plano de una mirada retrospectiva, la profesora penetra al mundo prehispánico para referir a sus alumnas con la lectura 17, “Día de Muertos y Día de Todos los Santos”, la cosmovisión que los habitantes mesoamericanos tenían acerca de sus muertos y de la muerte misma.

Contreras viaja, de manera simbólica pero apegada a la historia, a aquel mundo antiguo que nos antecedió, para observar de cerca sus prácticas y creencias milenarias respecto al destino que aguardaba a sus difuntos en el momento de partir rumbo al *Mictlán*; dicho sitio era gobernado por *Mictlantecubtli*, señor de los muertos, quien solía acompañarse por *Mithecacibnatl*, su esposa, la diosa y señora de la muerte, entre ambos gobernaban el “reino de los muertos descarnados” o inframundo, conocido también como *Xiomoyan*, concepto que los católicos peninsulares transformaron en *Infierno*, término que desde luego los indígenas mesoamericanos no conocían ni utilizaban.

El territorio en el que la maestra se sumergió no resultó nada sencillo para transmitirlo a sus niñas, en tanto que la cosmogonía de los indígenas mesoamericanos mantenía una vista hacia la parte cósmica y otra a la terrenal; de tal manera que al hurgar en la celebración del Día de Muertos explícitamente enseña que: “nuestro pueblo conserva algunas costumbres de nuestros antepasados los aztecas y una de ellas es la *ofrenda*, en ese día” (Contreras, 1921, p. 124). En la primera parte de su alocución Contreras no se equivoca, toda vez que nuestra sociedad mestiza, producto del encuentro de dos mundos, porta en su existencia arraigadas prácticas procedentes del mundo indígena, y con respecto a las ofrendas que aquellos

presentaban a sus muertos señala específicamente la práctica de conservar cráneos como algo especial y presentarlos durante sus festivales de muerte y florecimiento de la vida, los cuales se realizaban desde agosto, extendiéndose todo el mes de septiembre.

Y con referencia concreta del altar de muertos, representación simbólica plástica de la cultura mexicana, este no fue un legado integral de las culturas mesoamericanas; lo anterior se intuye porque al escribir sobre el tema estos investigadores apuntan con precisión en su interesante ensayo “El altar de muertos: origen y significado en México” lo siguiente:

En esta época se comenzó a celebrar el Día de los Fieles Difuntos, cuando se veneraban restos de santos europeos y asiáticos recibidos en el Puerto de Veracruz y transportados a diferentes destinos, en ceremonias acompañadas por arcos de flores, oraciones, procesiones y bendiciones de los restos en las iglesias y con reliquias de pan de azúcar –antecesores de nuestras calaveras– y el llamado “pan de muerto” [Denis, Herniada y Huesca, 2012, p. 2].

La práctica señalada, entonces, pudo germinar y fortalecerse gracias, entre otras circunstancias, al sincretismo religioso del catolicismo y las creencias prehispánicas. Bajo este escenario, es importante resaltar que, en la conciliación indicada, la religión católica cedió la poca y moribunda fuerza espiritual que traía del Viejo Mundo al confrontarse con las dinámicas cosmovisiones totonacas, aztecas, olmecas, mexicas y mayas, entre otras.

Y al regresar a la preocupación de la profesora Contreras por compartir sus saberes de las tradiciones mexicanas con sus alumnas, ella pasa a abordar un aspecto sobre las costumbres de México sumamente difícil, y añadiríamos que hasta escabroso de explicar, en virtud de que en su narración introduce palabras fuertes como “ignorancia” y “superstición”, términos de un profundo significado formativo. De forma literal, su texto encierra lo siguiente:

Los Aztecas creían, y aun creen muchas gentes ignorantes, que los muertos vienen a tomar lo que se pone en la ofrenda. Nosotros no creemos nada de eso; conservamos la costumbre por respeto a una

fiesta que practicaban nuestros *antecesores*; pero no creemos en la superstición [Contreras, 1921, p. 124].

Después de meditar profundamente sobre las afirmaciones de la profesora Contreras, confirmamos que los aztecas desde su visión milenaria de mundo del Anáhuac sí poseían sus creencias apropiadas sobre el camino de los difuntos al Mictlán, cuyo significado no retenían para sí, sino que a través de la tradición oral las trasferían de boca a oído a sus descendientes. Y al referirse además a que “muchas gentes ignorantes” pensaban lo mismo que aquellos conocidos como *chichimecas*, también es cierto, toda vez que la inmensa mayoría de los conciudadanos, no leen acerca de aquel rico pasado que nos heredaron nuestros ancestros y terminan concluyendo lo que la imaginación les dicta.

Quizás por ello y sin temor a las críticas aviesas, la maestra Manuela en su lección citada expresa con sinceridad y exactitud “nosotros”, incluyéndose en la determinación, por supuesto, de que los muertos no vienen a comer ni a tomar lo que se pone de ofrenda, y en ese asunto concreto *El alma de la Patria*, como libro de texto nacional e internacional, rompe paradigmas e innova el concepto que poseemos de la tradición sobre los muertos, aspecto que pocos profesores se han atrevido a plasmar sobre el papel para enseñar a sus alumnos lo que la realidad les muestra, una verdad irrefutable.

LAS FIESTAS NAVIDEÑAS

En el texto no faltaron las fiestas navideñas, ilustradas por las lecciones “El árbol de Navidad” y “El regalo de año nuevo”. En ambas lecciones se habla de cómo en familia todos trabajan y todos colaboran para hacer de estas fiestas las más vistosas, pero sobre todo se habla de la unión familiar que en estas se demuestra. Toda la familia colabora para adornar el árbol, y para colocar la estrella que guiará a los Reyes Magos para que les traigan sus juguetes anhelados. Después de todos colaborar para este bello cuadro, lo que más se disfruta es la cena en familia, en la que degustan los buñuelos bañados de miel y el rico guajolote relleno. Otra atractiva

lección es la fiesta de fin de año, en la cual las familias, la noche del 31 de diciembre, esperan pacientes que termine el día para disfrutar la cena y los regalos. También se muestra la otra cara de la moneda, pues no todas las niñas recibirían regalos ni tendrían una rica cena, por lo que en la lección se mostró el buen corazón de un señor que escuchó el deseo de una niña pobre y le llevó su ansiado regalo. De esta manera se inculca en las niñas lo necesario, que es compartir con los que desafortunadamente no tienen una situación económica igual y sufren mucho, en especial en esas épocas de fiesta y diversión.

EL ADIÓS

Como todo cuento de hadas para un sector de la población, llega el momento de despedirse, no sin antes demostrar que el libro fue su compañero fiel, pero que además les permitió aprender a leer, sobre todo que ya tienen en sus manos “la llave de oro” que les abrirá todos los conocimientos, puesto que saber leer es un medio para aprender (Contreras, 1921, p. 148).

En esta despedida les muestra una cruda realidad del país, puesto que ellas ya aprendieron con el libro a leer y a escribir, pero desafortunadamente no todas las niñas lo han podido hacer, puesto que los índices de alfabetización son muy bajos, existe mucha gente analfabeta, pero sobre todo entre las niñas, puesto que ellas son las menos afortunadas para que sus padres las envíen a la escuela, todavía está la creencia de que “la mujer para la casa, para atender a los niños y al marido”, y se le enviaba a la escuela a un sector privilegiado de la población, como nos lo deja ver en varias lecciones en este texto la profesora Contreras. Destaca en este adiós el papel tan importante de la profesora, ya que –les dice– “tu maestra ha trabajado y luchado para vencer todas las dificultades; lección por lección, sin sentir cansancio ni fastidio, te ha conducido hasta terminar” (Contreras, 1921, p. 149).

A la maestra la compara con esa madre con muchos hijos y sin ninguno propio, y les pide que “a esa madre que se honra con el trabajo de los hijos ajenos, guárdale gratitud eterna”.

CONCLUSIÓN

En tal virtud, por sus valiosas y múltiples aportaciones, Manuela Contreras rompe el molde de mujer sumisa y se transforma en una maestra que logra cambiar paradigmas arraigados en el campo educativo al mostrar permanentemente una autonomía en sus decisiones y acciones, en sus viajes, en puestos administrativos desempeñados, ya que organizó instituciones, supervisó escuelas, además se atrevió a hablar por las mujeres de su generación que no tenían el valor o el espacio apropiado para hacerlo.

Algunas mujeres del siglo XIX como Manuela Contreras participaron activamente en la cultura escrita a través de medios literarios, los cuales les permitieron exponer sus sentimientos y conocimientos sociales y educativos. De esa manera, a través de sus voces, letras, palabras y conceptos podemos adentrarnos en el pensar de sus compañeras, aquellas que no tuvieron la fortuna de escribir y dejarse escuchar por sí mismas, pero que de alguna manera la maestra Contreras les servirá de puente y plataforma para expresarse libremente.

Esta ilustre educadora tuvo una producción intelectual, académica y científica muy extensa, así que este trabajo es solo un pequeño avance de lo que se pretendió alcanzar con la presente investigación en la cual profundizamos en algunos aspectos de su interesante vida profesional, de una maestra dedicada a la difícil actividad del magisterio, que le tocó vivir la transición entre los siglos XIX al XX y eso se refleja en sus discursos y en sus acciones. Se nos presenta en unas ocasiones como una mujer moderna y en otras como una persona que aún se rige por las ideas que construyeron a las mujeres tradicionales; mujer de su tiempo sin duda, pero irreverente y transgresora, con sello de luz educativa y cultural que traslapó las fronteras regionales hasta empoderarse con los saberes de lo que hoy consideramos *el terruño mexicano*.

Cada lectura que constituye al libro de texto *El alma de la Patria* deja enseñanzas profundas y permanentes, no solamente a las niñas estudiantes de segundo año elemental sino también a los que

después de un siglo (1921-2021) hemos puesto nuestras miradas y nuestra mente en el cosmos de Manuela Contreras, que por momentos se transforma en nuestro propio universo, en tanto que, si bien es cierto que el objetivo primordial del libro estribó en la enseñanza de la lectura en las infantes de referencia, no obstante, desde nuestra perspectiva, a nuestras mentes ya maduras nos ha permitido la lectura entre líneas para ir más allá de su conocimiento tangible para avanzar al rincón de los saberes intangibles, cuyas representaciones nos permitieron ir hacia el núcleo de una narración simbólica, que nos brinda las bases para una reinterpretación de nuestra realidad nacional, la cual brota poco a poco desde las especificidades regionales.

REFERENCIAS

- AHBENV [Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana] (1892[1895]). M. Contreras, *Los paseos escolares como complemento indispensable de la enseñanza* [Fondo Estudiantes, caja 5, legajo 5, exp. 5, fs. 5-6].
- AHBENV (1892[1897]). M. Contreras, *Las labores de mano en la Escuela Primaria* [Fondo Estudiantes, caja 5, legajo 5, exp. 5, fs. 15-23].
- Catalán, J. (2019). *¿Qué es un temazcal?* Recuperado de: <https://wakana.es/ques-un-temazcal/>.
- Contreras, M. (1896). Historia de la pedagogía. Locke. *México Intelectual*, 16(ene-jun), 158-163.
- Contreras, M. (1897). Las labores de mano en la escuela primaria. *México Intelectual*, 17(ene.-jun.), 161-167, 193-200.
- Contreras, M. (1903). El feminismo. *México Intelectual*, 28(jul.-dic.), 325.
- Contreras, M. (1904). Diferentes clases de escuelas. *La Enseñanza Normal*, 1(3), 44-45.
- Contreras, M. (1904). La costura en la escuela primaria. *La Enseñanza Normal*, 1(1), 14-15.
- Contreras, M. (1906). *Guía metodológica para la enseñanza de la costura en las escuelas primarias*. París: Librería de la Vda. de C. Bouret.
- Corona, S. (2000). La educación ciudadana a través de los libros de texto. *Sinéctica*, (16), 16-30.
- Denis, P., Herniada, A., y Huesca, J. (2012). El altar de muertos. Origen y significado en México. *La ciencia y el hombre. Revista de Divulgación científica*, 25, 1-7.

- Fernández Batanero, J. (2005). Educación en valores: los contenidos transversales. En *Educación en valores: orientaciones para su desarrollo en la educación secundaria*. España: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- Galván Lafarga, L. E. (2017). *La maestra Manuela Contreras y la importancia de la enseñanza de la costura*. En Tercer Simposio, Congreso Nacional de Investigación Educativa, Maestras y maestros de ayer que dejaron huellas en la historia de la educación de hoy en México. San Luis Potosí, México: COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0489.pdf>.
- Herrejón, C. (1989). *Las luces de Hidalgo y de Abad y Queipo. Relaciones*. Zamora Michoacán, México: Estudios de Historia y Sociedad.
- Hesíodo (1990). *Los trabajos y los días. Con la Teogonía y el escudo de Heracles*. Barcelona, España: Iberia.
- Palafox, N. (2015). *De ángeles, héroes y perlas, libros de lectura en la Normal Veracruzana: representaciones de niños y niñas, 1886-1910* [Tesis de Doctoral]. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Pérez, M. (1972). El destierro de los Jesuitas mexicanos y la formación de la conciencia de nacionalidad. En *La compañía de Jesús en México, cuatro siglos de labor cultural*. México: Universidad Iberoamericana.
- Rivera Tapia, J. A. (2003). La situación de salud pública en México (1870-1960). *Revista del Hospital General "Dr. Manuel Gea González"*, 6(1), 40-44. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/h-gea/gg-2003/gg031f.pdf>.
- Staples, A. (2021). *Los de abajo: educando al pueblo. Prejuicios y estrategias de exclusión y sometimiento*. Conferencia impartida en el Seminario de Historia de la Educación desde la época prehispánica a nuestros tiempos, Academia Mexicana de la Historia. Recuperado de: <https://www.facebook.com/acadmhistoria/videos/890412448238963>.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CIUDADANO
EN TEXTOS DE HISTORIA, GEOGRAFÍA
Y CIVISMO: UN PROYECTO PARA
LA MODERNIDAD PORFIRIANA

LA FORMACIÓN CIUDADANA Y
LA HISTORIA DEL ESTADO DE MORELOS
A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO
DE GEOGRAFÍA, 1876-1913

Carlos Capistrán-López

El presente capítulo tiene por objetivo analizar cinco textos de geografía del estado de Morelos que se editaron en el último tercio del siglo XIX y la primera década del siglo XX, bajo dos principales perspectivas: la construcción de los pasajes más significativos de la historia del estado y la formación de ciudadanos, desde los puntos de vista liberal y religioso. Para el logro de estos objetivos en primer lugar se realizó la búsqueda de los diferentes textos de geografía que se produjeron a lo largo del periodo de estudio para la enseñanza en Morelos; junto a esta tarea se revisaron las diferentes leyes y decretos que normaban la educación en el estado y el uso de los textos escolares; sin embargo, el análisis de la documentación normativa poco evidenciaba aspectos de las prácticas educativas y de los conocimientos geográficos que se deseaba que aprendieran los escolapios, de tal modo que, como alternativa metodológica, se planteó la búsqueda y análisis de otras fuentes primarias y secundarias que permitieron elaborar esbozos biográficos de cada uno de los autores. Como señala Aguirre (2015), la geografía era un conocimiento configurado por la élite, que en el transcurso del siglo XIX se transformó en un saber popular para ser enseñado en

la educación elemental (p. 19). De tal modo que este planteamiento permitió preguntarse si los autores locales pertenecían a élites estatales o nacionales, por lo que los rastros para describirlos se buscaron incluso en otras obras del mismo autor para identificar las diversas relaciones que establecieron con las esferas políticas, sociales, educativas, culturales y científicas. Por otra parte, para analizar la estructura y los contenidos de los temas más relevantes que difundían los textos se partió de las ideas planteadas por Gómez (2003), Moncada (2012) y Aguirre (2015) sobre el papel de la enseñanza de la geografía como una asignatura clave en la construcción de una nación moderna y empeñada en la construcción de la identidad y la ciudadanía de sus habitantes. Por lo que se pretende mostrar extractos específicos de los libros de texto de cada uno de los cinco autores estatales sobre la difusión de la historia política y religiosa del estado de Morelos; así como algunas nociones de cómo los contenidos orientaban hacia la formación de los futuros ciudadanos de una nación liberal y progresista.

Por otra parte, contrario al objetivo de los textos promovidos por autoridades e intelectuales seculares del estado de Morelos de fomentar la ciudadanía, los derechos y obligaciones, también se editó un libro de texto de geografía morelense promovido por la máxima autoridad religiosa de la Iglesia católica en el estado, que difundió la historia de la fe en el espacio morelense. También se recalca en este trabajo su versión particular y original de la historia local.

En el transcurso de casi cuarenta años entre 1876 y 1913 se editaron cinco geografías relativas al estado de Morelos. Si bien dos no tenían el objeto específico de servir como libros de texto, se caracterizaron por ser utilizados, todos, como tales, cubriendo así una necesidad docente de consulta y proporcionar la información para su enseñanza, pues en las legislaciones educativas estatales de 1872, 1879, 1886, 1895 y 1910 se establecía como parte de los programas de estudio la geografía, tanto la general como la estatal. De este modo, el primer texto de geografía fue escrito en forma

de cartilla en 1876 por el general José María Pérez Hernández, titulado *Cartilla de la geografía del estado de Morelos*, que se convirtió en la primera referencia sobre territorio morelense, a siete años de haberse erigido en parte de la federación en 1869. El segundo texto, *La geografía del estado de Morelos* fue escrito en 1885 por el licenciado Cecilio Agustín Robelo, escritor prolífico de varios libros de relevancia histórica y reseñas sobre el estado. El tercer texto fue el del profesor Francisco de P. Reyes, quien en 1890 escribió el *Manualito de la geografía del L. y S. estado de Morelos*. En el mismo año, el geógrafo Alfonso Luis Velasco también publicó como parte de una colección nacional la *Geografía y estadística del estado de Morelos*. Y finalmente, el último autor, Francisco Plancarte y Navarrete, fue obispo de la diócesis de Cuernavaca desde 1889 hasta 1912; en 1909 escribió los *Apuntes para la geografía del estado de Morelos*, que tuvo una reedición hacia 1913. Ahora bien, ¿quiénes fueron estos personajes? ¿Qué aportaron con sus indagaciones y libros de textos sobre el conocimiento de la geografía morelense? ¿Cuáles fueron los conocimientos que privilegiaron sobre la historia del estado de Morelos? ¿Qué ideas sobre la ciudadanía transmitieron con sus libros? A dar respuesta a estas preguntas nos aproximaremos en las siguientes líneas.

LOS AUTORES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA DE MORELOS, 1876-1913

La *Cartilla de la geografía del estado de Morelos* fue escrita por José María Pérez Hernández (1820-1879), un general “moderno” y “progresista”. De origen cubano, migró a México y se adhirió al ejército, militando entre distintos jefes liberales. Durante la segunda intervención francesa apoyó decididamente a Benito Juárez contra el imperio de Maximiliano. Ya desde 1862 y hasta al menos 1876 su labor militar la alternó con la investigación geográfica y estadística del territorio mexicano, escribiendo y editando distintos libros sobre diferentes regiones y estados de la República. Entre sus primeras obras publicadas se encuentran la *Estadística de la República Mejicana*:

territorio, población, antigüedades, y entre los años de 1874 y 1875 publicó un *Diccionario geográfico, estadístico, histórico, biográfico de industria y comercio de la República mexicana*, con el apoyo del gobierno federal mediante la Secretaría de Fomento. Desde la ideología liberal, el conocimiento de la estadística y la geografía era vital, pues de ellas dependía la idea del “progreso de México”. Desde su visión, ambas permitían superar la necesidad de conocer las características del territorio nacional, promover entre sus ciudadanos el espíritu de empresa, difundir entre los habitantes el amor al trabajo y la fuerza de voluntad que le permitieran el pueblo mexicano mejorar sus circunstancias sociales (Pérez, 1874).

Para el general Pérez Hernández, la estadística y la geografía eran importantes porque permitían conocer la riqueza natural del territorio nacional o estatal, es decir, cuantificar lo que había y ubicarlo geográficamente. Consideraba de suma utilidad conocer el valor de la propiedad y de la producción, para que el gobierno a través de su conocimiento dictara las soluciones pertinentes a las cuestiones administrativas y la manera de hacer prosperar a los pueblos (Pérez, 1874). A un liberal como él no podía escapársele la idea de que el “progreso material” no era posible sin educación. Para el general Pérez Hernández la instrucción primaria y secundaria debían ser consideradas por los gobiernos como “obligación sagrada, inquebrantable, forzosa” si es que se quería una sociedad próspera y feliz, porque “sin instrucción no había felicidad” (Pérez, 1874, pp. 77 y 78).

Así, Pérez Hernández fue el promotor en la elaboración de la primera carta geográfica del estado de Morelos, que se usó por casi una década y durante años fue el único referente sobre sus límites, siendo utilizada por el gobierno y las escuelas estatales. Decidido a proveer a los maestros y a los niños con un texto para estudiar sobre el nuevo territorio, en 1876 elaboró la *Cartilla de la geografía del estado de Morelos*, en la que plasmó sus nociones sobre sus límites, extensión, aspecto físico del territorio y todas las industrias que se desarrollaban.

La cartilla del general Pérez Hernández se utilizó probablemente entre 1876-1885. En ese último año, quizá por la escasez del texto, el licenciado Cecilio Agustín Robelo, experto de la geografía, etnógrafo y conocedor de los paisajes morelenses, consciente de la necesidad de un nuevo libro, publicó su *Geografía del estado de Morelos*. Aunque algún cronista estatal lo ha identificado como un decidido defensor del imperio de Maximiliano, otros lo ubicaron como un hombre de ideas liberales, “que defendió con las armas y la pluma” (Porrúa, 1964, p. 1217). Al erigirse el Estado de Morelos en 1869, Pedro Baranda fue nombrado gobernador provisional, quien expidió la convocatoria para la elección de los diputados locales y la elección para gobernador. Cecilio Robelo fue elegido diputado propietario del segundo distrito electoral de Morelos. Al instalarse la legislatura constituyente en Yautepec fue designado diputado secretario, y con ese carácter firmó el decreto número 1 que designó como primer gobernador constitucional al general Francisco Leyva. Participó activamente en la redacción de la Constitución estatal y en la elaboración de sus leyes orgánicas. Después de una pequeña ausencia del estado, provocada por disturbios políticos, regresó en 1877 y hasta 1911 permaneció en Morelos, cuando se mudó al entonces Distrito Federal para hacerse cargo del recién instaurado Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.

Durante su larga estancia en Morelos, Cecilio A. Robelo no se limitó a ejercer su carrera como abogado. Desarrolló durante toda su vida un gusto por la exploración geográfica, fascinación que adquirió durante su niñez. También ocupó cargos burocráticos durante los sucesivos gobiernos estatales porfiristas. Hacia 1885 ya formaba parte del aparato administrativo gubernamental de Jesús H. Preciado. Este gobernador, dentro de su política, se había fijado el objetivo de recorrer al menos una vez al año los distintos distritos que conformaban el estado, para identificar las carencias y necesidades de sus pobladores, de modo tal que, acompañado de Robelo y de Manuel Cevallos, inspector de instrucción pública en ese momento, la comisión encabezada por el gobernador inició el

recorrido por Morelos. En estas travesías visitó Xochicalco y en Yautepec descubrió los monolitos prehispánicos de Oxomoco y Cipactonal. Maravillado por lo que descubría sobre el territorio estatal, Robelo mantuvo comunicación con el director de *El Orden*, periódico oficial del gobierno del estado de Morelos, a quien le escribió sus opiniones sobre el paisaje, la población y sus costumbres. Estas comunicaciones fueron publicadas en una serie de entregas semanales tituladas “Revistas descriptivas del estado de Morelos”. Su reputación como una persona ilustrada y excelente cronista y su posición social relacionada con altas esferas del gobierno estatal porfiriano favorecieron la edición, en 1885, de su libro *Geografía del estado de Morelos*, cuya base principal fue su experiencia directa en el recorrido por los distritos del estado en el que acompañó al gobernador H. Preciado.

El libro de texto de Robelo pretendía suplir la escasez del catecismo escrito por el general Pérez Hernández, que en su momento había previsto una segunda edición que no salió a la luz. Si bien debía servir principalmente como libro de texto para las escuelas, Robelo también fue consciente de que el texto podría auxiliar a quienes visitaran Morelos y estuvieran interesados en conocer sus aspectos geográficos y sus principales poblaciones. Entre otras labores científicas, Robelo fue acompañante de distintas excursiones a las grutas de Cacahuamilpa, que empezaban a ser un centro de interés geológico y atracción turística popular. Si bien las grutas pertenecían al territorio del vecino estado de Guerrero, la ruta de viaje que iniciaba en la ciudad de México tenía el paso obligado por ciudades y pueblos de Morelos. También visitó la villa de Tepoztlán y subió al cerro para conocer la “casa del Tepozteco”. Dedicó su tiempo para conocer la lengua náhuatl, y productos de esas pesquisas fueron las *Toponimias o vocabularios de nombres geográficos*, el *Diccionario de aztequismos* y la traducción del francés al castellano del *Diccionario náhuatl* de Remy Simeon. A la par, también se preocupó por preservar la memoria legislativa de la entidad, y comenzó la publicación, en 1896, de la compilación

de leyes y decretos del Estado de Morelos desde su fundación. También editó la Constitución del Estado en forma de diccionario. Su producción literaria y científica fue prolífera: editó trabajos de índole educativa, legislativa, fue editor y autor de periódicos, realizó trabajos históricos, arqueológicos y de crítica religiosa. Perteneció a diferentes sociedades científicas como la Geográfica de Washington y la Antonio Alzate de México; perteneció a la Alianza Científica Universal y fue miembro de la Academia Española de la Lengua. Finalmente, su libro de texto sobre la *Geografía del estado de Morelos* se utilizó en las escuelas entre 1885 y 1890.

En 1890 apareció el único libro de texto con un enfoque genuinamente pedagógico de la geografía del estado de Morelos. Fue escrito por Francisco de P. Reyes. Poco se sabe sobre él; se desconoce su fecha de nacimiento o muerte. Lo poco que se sabe sobre su persona gira en torno a su profesión: fue maestro. Desde muy joven se tituló como profesor de instrucción primaria, en una época cuando escaseaban las instituciones de formación superior y magisteriales en México y Morelos. Se dedicó a su labor docente en el estado de Morelos: agrario, agreste, rural, poco amigable para vivir de esa profesión. Aun así, su experiencia le permitió dar clases de idiomas, de matemáticas y teneduría de libros, una asignatura dedicada al manejo de libros contables que se llevaban en las grandes haciendas e industrias de la época. Fue director de la Escuela Central de Niños de Cuernavaca, catedrático del Instituto Literario de Morelos desde su formación en 1872 hasta su clausura, aproximadamente en 1884. Su experiencia como docente le permitió escribir sus propios libros de textos, ya que en muchas ocasiones las asignaturas no contaban con estos materiales didácticos. Sus textos *Compendio de ortología*, de 1889, y *Elementos de la gramática castellana*, de 1890, fueron editados en la imprenta de R. Flores. La imprenta de Donaciano Rojas, ubicada primero en Tepoztlán y luego en Cuernavaca, también le publicó obras escolares. En el caso del *Manualito de la geografía del L. y S. estado de Morelos*, se editó en la imprenta del gobierno estatal, en 1890.

El profesor Francisco de P. Reyes ocupó además cargos políticos: fue suplente de la diputación del primer distrito de Morelos. En 1888 el gobernador del Estado lo designó como Inspector General de Instrucción Primaria, lo que le permitió conocer a conciencia las regiones que conformaban el territorio morelense. Hacia agosto de 1891 recibió una mención honorífica en el Certamen de París para los expositores mexicanos en la categoría de educación y enseñanza de los adultos. Este reconocimiento se le otorgó en el gran Teatro Nacional de México.

A diferencia de los otros textos, el *Manualito de la geografía del L. y S. estado de Morelos* contaba con un apartado de observaciones y advertencias para los docentes sobre la enseñanza de la geografía, cómo debía usarse el manual por parte de los maestros, recomendando en primer lugar su uso como texto de lectura, para explicarles después a los maestros cómo la enseñanza de la geografía local podía relacionarse con la enseñanza de otras asignaturas. Para publicitarlo se publicó sobre el libro de texto una descripción en *El Orden*, semanario oficial del gobierno del Estado, donde se mencionaba que el autor era inspector de instrucción pública de Morelos y su libro se utilizaba en las escuelas estatales.

También en 1890 el geógrafo Alfonso Luis Velasco escribió el libro *Geografía y estadística del estado de Morelos*, sin embargo, a diferencia del texto del maestro Reyes, que fue una obra eminentemente local y destinada a la enseñanza de la geografía, el trabajo de Velasco tenía características de pertenecer a un proyecto nacional encabezado por la Secretaría de Fomento. En 1882 esta institución era dirigida por exgobernador de Morelos Carlos Pacheco, quien creó una “Dirección General de Estadística” cuya finalidad era recolectar, catalogar y publicar constantemente todos los datos obtenidos en la nación. Sus tareas principales consistirían en formar el censo humano, el catastro de la propiedad, el registro de la producción agrícola e industrial y del movimiento general del comercio, el cuadro de los planteles educativos y de los establecimientos de la beneficencia (Cosío, 1970, p. 3). Todas estas actividades se fusionaron con la labor

científica de los geógrafos de la época y sus trabajos de exploración y descripción se involucraron con el quehacer estadístico. Tiempo después, como parte de este trabajo de divulgación, entre 1889 y 1895 Alfonso Luis Velasco realizó censos en el país y publicó veinte monografías de los estados de la República mexicana, entre los que se encontraban la *Geografía del estado de Campeche* (1895), *Geografía y estadística del estado de México* (1889) y *Geografía y estadística del estado de Nuevo León* (1895). En 1890 publicó la *Geografía y estadística de la República mexicana*, de la cual el tomo VII era la *Geografía y estadística del estado de Morelos*. Cosío Villegas (1970) afirma que este trabajo lo hizo con carácter de particular, sin embargo, se ha podido indagar que el general Carlos Pacheco, en su carácter de Secretario de Fomento, editó la obra de Velasco y la recomendó como apoyo didáctico para los profesores en Morelos, siendo el texto dictaminado por la Junta Académica de la Escuela Normal del Estado de Veracruz (Velasco, 1890).¹ Al principio del texto el autor realizó dos dedicatorias, la primera al general Porfirio Díaz, al que llama “distinguido y buen amigo”, y la otra al general Carlos Pacheco:

A mi estimado y Buen amigo el señor general D. Carlos Pacheco, Secretario de Fomento, Colonización, Industria y Comercio de los Estados Unidos Mexicanos, Dedico la “Geografía y Estadística del Estado de Morelos” En testimonio de sincero respeto y gratitud [Velasco, 1890, p. 6].

Velasco consideraba a ambos personajes como héroes nacionales; según él, habían logrado un fuerte impulso modernizador a la nación desde el inicio del régimen porfiriano. De hecho, Velasco

¹ “Como resultado de las gestiones privadas de vd., y en vista del Informe emitido por la Junta Académica de la Escuela del Estado [de Veracruz], el C. Gobernador ha dispuesto que la obra que está vd. publicando con el título de ‘Geografía y Estadística de la República Mexicana’ sea recomendada como de consulta para los profesores de instrucción pública del mismo Estado, y así se ha hecho ya por medio de circular dirigida á los Jefes Políticos de los cantones. Patria y Libertad. Jalapa, 23 de Abril de 1890 [sic]” (Velasco, 1890, contraportada).

escribió en 1889 el libro *Porfirio Díaz y su gabinete*, que incluía una pequeña reseña de la vida del presidente, así como sus esfuerzos para llevar a la nación por el camino del “progreso”. En este libro también hablaba de Carlos Pacheco, el exgobernador de Morelos, y elogiaba que en sus tiempos de administración se había establecido el teléfono y el telégrafo y se había terminado el ferrocarril de México a Morelos (Velasco, 1889, p. 162). Por estas razones y su trabajo en la Secretaría de Fomento, Carlos Pacheco merecía estar en la rotonda de los hombres más ilustres del porfirismo. El tono personal que utilizó Velasco para escribir sobre ellos sugiere que se encontraba estrechamente relacionado con la esfera del poder político y del quehacer geográfico de la época.

Pasaron diecinueve años para que, en 1909, se editara otro texto sobre la geografía de Morelos. Su autor fue Francisco Plancarte y Navarrete, hombre religioso y figura relevante dentro de la estructura de la jerarquía eclesiástica de la época porfirista. Nacido en 1856 en Jacona, Michoacán, Francisco Plancarte y Navarrete pertenecía a una familia de fuerte abolengo católico. Su tío, Antonio Plancarte Labastida, después de su formación religiosa promovió el envío de jóvenes mexicanos al Colegio Pío de Roma, entre los cuales se encontraba su sobrino Francisco. En 1880 recibió su orden sacerdotal y tres años más tarde obtuvo el doctorado en Filosofía, Teología y Cánones. Al igual que muchos hombres religiosos de su tiempo, Francisco Plancarte y Navarrete a la par de su ferviente pasión religiosa se dedicó con igual entusiasmo a la prehistoria de México, la historia, la geografía, la etnografía y la exploración de los diversos territorios. En sus diversos y constantes viajes por ciudades europeas visitó archivos y bibliotecas en las que consultó fuentes y documentos referentes al mundo prehispánico (Salinas, 1981, p. 250).

De sus diversas exploraciones formó colecciones de arte sacro y de piezas arqueológicas prehispánicas. En Cuernavaca, con estos restos fundó un museo; cuando fue visitado por Justo Sierra inmediatamente le solicitó a Plancarte que lo vendiera al gobierno, a lo

que contestó que no era de su propiedad, sino que “le pertenecía a toda la gente que encontraba vasijas y artefactos antiguos, y los hacía llegar a él, por lo tanto, le pertenecían al pueblo de Morelos” (Salinas, 1981, p. 252).

En 1895 fue electo obispo de Campeche. El 16 de febrero de 1899 fue trasladado a la diócesis de Cuernavaca, donde permaneció hasta 1912. Por otro lado, el régimen del general Díaz practicó una política conciliadora con diversos sectores políticos y sociales. La Iglesia católica no fue la excepción: debía restablecerse como uno de los pilares de la sociedad mexicana, duramente atacado por la corriente liberal, cumpliendo así su misión como institución pacificadora. La Iglesia católica mexicana luchó desde muchas trincheras contra el liberalismo mexicano y el momento era propicio para extender su influencia. Sus estrategias fueron establecer misiones evangelizadoras entre los indígenas, fundar instituciones de beneficencia y ofrecer una alternativa educativa en la que la enseñanza no se hiciera “rutinaria y odiosa, sino, por el contrario, grata y amable, despertando interés y curiosidad” (Torres, 1997). El principal objetivo de la jerarquía católica mexicana mediante la educación que proveían se centró en “crear líderes seguros y firmes en el pensamiento cristiano con habilidades, hábitos y virtudes para dirigir al pueblo cristiano y defenderlo” (Torres, 1997, p. 37). El papel de la Iglesia era formar líderes, y esos futuros líderes pertenecían a la élite, la clase política o aristocrática. En el caso específico de Morelos, el obispo Plancarte y Navarrete en su diócesis de Cuernavaca dirigió el Colegio particular para niñas y señoritas Santa Inés, reconocido por incorporar entre sus alumnas a las señoritas pertenecientes a las más recocidas familias de la sociedad morelense. Así mismo fundó otras instituciones de asistencia pública como asilos y orfanatos, tal fue el de Nuestra Señora de los Ángeles, y la otra institución educativa privada para varones llamada Colegio San Luis.

A la par de su vocación y consagración a las misiones espirituales y terrenales de la Iglesia, Plancarte y Navarrete desarrolló un genuino interés científico en la arqueología y etnografía. En

1892 colaboró en la Exposición Histórica Americana de Madrid, España, con una colección de fragmentos y vasijas prehispánicas, acompañando a la comisión mexicana conformada por reconocidos historiadores como Vicente Rivapalacio y Francisco del Paso y Troncoso. En su obispado de Cuernavaca continuó sus exploraciones geográficas y arqueológicas. Visitó la zona arqueológica de Chimalacatlán, en el sur de Morelos. Su conocimiento y reflexiones sobre los vestigios arqueológicos que estudiaba los divulgó en el *Boletín Eclesiástico* del obispado, escribiendo reseñas históricas relacionadas con el espacio geográfico morelense.

Para 1909 las publicaciones de Pérez Hernández, Cecilio Robelo, Alfonso Luis Velasco y Francisco P. Reyes ya se encontraban totalmente agotadas, por lo que no había un bosquejo de Morelos para poder cumplir con el programa oficial del tercer año de primaria elemental. Ante la insistencia de las maestras del Colegio Santa Inés, el detallado conocimiento que poseía sobre el territorio que comprendía su diócesis le permitió a Plancarte y Navarrete escribir los *Apuntes para la geografía del estado de Morelos*, cuyo uso fue esencialmente como texto escolar para el mencionado colegio privado católico. Partiendo de una necesidad educativa (y también religiosa), Plancarte y Navarrete escribió el libro de texto dedicándoselo a las maestras de la Escuela Santa Inés. Las profesoras eran religiosas que pertenecían a la Congregación de María Inmaculada de Guadalupe, consideradas “hábiles y de pericia docente, que las hacía honra y prez del magisterio nacional” (Salinas, 1981, pp. 248 y 249).

Hacia 1912, por cuestiones referentes al movimiento revolucionario, Plancarte y Navarrete dejó la diócesis de Cuernavaca y fue trasladado a la de Linares. Luego se exilió en Chicago, donde escribió *Historia y protohistoria de México*. Finalmente regresó a territorio mexicano y murió en Monterrey en 1920.

Ahora que hemos esbozado la biografía de los escritores de textos de geografía, en el siguiente apartado se aborda la estructura y los contenidos que pretendían que estudiaran los niños con referencia a la formación ciudadana y religiosa y sobre la historia del estado de Morelos.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS SOBRE
FORMACIÓN CIUDADANA Y RELIGIOSA CON RELACIÓN
A HISTORIA DE MORELOS EN LOS TEXTOS DE GEOGRAFÍA

La *Cartilla de la geografía del estado de Morelos* de Pérez Hernández tenía una medida aproximadamente de 14.5 cm de largo por 9.5 cm de ancho. Contenía 60 páginas, más 49 de la Constitución que se le incorporó, siendo un total de 109 páginas; al final tenía anexo un mapa del estado de Morelos. La cartilla se encontraba dividida en 10 lecciones, la primera era la de “Etimología e historia” (del estado de Morelos). Durante el siglo XIX y principios del XX fue común que los textos de geografía regionales también incluyeran la historia local (Aguirre, 2001), por lo que la enseñanza de la geografía estatal morelense iniciaba con la comprensión del territorio que conformaba el estado, para pasar al estudio de las condiciones que permitieron su creación, y recordaba que el estado llevaba el nombre de un caudillo insurgente. Siendo una cartilla, formulaba una pregunta con su respuesta:

P: ¿Por qué le llamáis Morelos?

R: Porque así lo solicitaron y obtuvieron del Congreso de la Unión los habitantes de esa parte del país á fin de perpetuar la memoria del segundo caudillo de nuestra emancipación política, D. José María Morelos y Pavón, el que en Cuautla de Amilpas, hoy de su nombre, sufrió heroicamente por setenta y dos días el sitio puesto a la ciudad por el general español D. Félix María Calleja, con las tropas reales, alcanzando el caudillo independiente con su resistencia y rompimiento del sitio, inmortalizar su nombre [Pérez, 1876, p. 5].

La idea de incorporar la Constitución del Estado de Morelos estaba ligada a la formación de los futuros ciudadanos, por lo que promovió el conocimiento de los derechos y obligaciones plasmadas en la primera Constitución estatal de 1870, pues al final de la parte geográfica de la cartilla realizaba la pregunta: “¿Cómo sabremos los demás derechos y obligaciones del ciudadano y los deberes de los poderes del Estado? R: Con la Constitución del Estado y sus reformas que constan al final de este tratado” (Pérez, 1876, p. 60).

De modo que el texto vinculó ideas progresistas y de filiación con el nuevo terruño estatal, y difundió entre los niños, que memorizaban sus preguntas, el ideario liberal mediante el conocimiento de la Constitución de Morelos, de los derechos y obligaciones que en ella se plasmaron:

P: ¿Cuáles son los derechos del habitante del Estado?

R: El goce de las libertades públicas, el respeto á la propiedad, á la libertad individual y la de publicar sus escritos, siempre que éstos no reviertan el orden público, ofendan la moral, o ataquen la vida privada; y si son ciudadanos del Estado, votar y ser votados para los empleos públicos de elección popular y ser preferido en el nombramiento de ocupaciones o destinos que dimanen de los poderes ejecutivo y judicial [Pérez, 1876, p. 58].

El texto de Robelo, *Geografía del estado de Morelos*, editado en la imprenta del Estado, contaba con 18 lecciones y 38 páginas. En los primeros dos capítulos la obra se enfocaba a “Erección del estado de Morelos”, y la “Historia de la entidad”. En el capítulo I explicaba que fue creado por decreto, el 16 de abril de 1869, por el Congreso de la Unión, el territorio que ocupaba el Distrito de Cuernavaca que pertenecía al Estado de México, comprendiendo los distritos de Cuernavaca, Yautepec, Cuautla, Jonacatepec y Tetecala. También dedicaba un párrafo para explicar el porqué del nombre del estado:

Se le dio el nombre de Morelos, en honor á la memoria del cura DON JOSÉ MARÍA MORELOS Y PAVÓN, que, en la guerra de Independencia, sufrió valerosamente, por setenta y dos días, el sitio que puso á la ciudad de Cuautla con las tropas reales el general español D. Félix María Calleja [Robelo, 1885, p. 10].

Por su parte, el libro de texto del profesor Reyes se encuentra dividido en diecisiete capítulos, que abarcaban temas desde los primeros habitantes de la región hasta la formación en Estado de la República y sus sucesivos gobernadores. También describió su situación geográfica, extensión, censo de población, latitudes, grados y meridianos en los que se encontraba comprendido el territorio morelense, la categoría de los poblados, y su división política. Su

primer capítulo lo dedicaba a la historia regional, y mencionaba que durante la intervención francesa se dividió el Estado de México en tres distritos militares, y después de la caída del Imperio de Maximiliano se formaron definitivamente tres identidades federativas: Estado de México, Estado de Hidalgo y Morelos, haciendo hincapié en que este último fue llamado así para “honrar la memoria del venerable cura D. J. M. Morelos y Pavón” (Reyes, 1890, p. 10).

Tanto Velasco como Plancarte y Navarrete también incluyeron en sus textos la creación del Estado de Morelos. Ambos mencionaban la fecha de creación del Estado, pero al contrario de sus antecesores, esta información se presentó como parte secundaria del eje inicial del estudio de la geografía local y de cómo se formó este pequeño territorio en un Estado de la República mexicana. En el caso de Velasco, su libro estaba constituido por 98 páginas y dividido en tres grandes apartados: el primero, “El estado de Morelos”, con trece temas que abarcaban la situación geográfica del estado, sus límites, extensión superficial, su población, aspecto físico y configuración, la descripción orográfica e hidrográfica, el clima, las producciones minerales, vegetales, agrícolas, animales y semovientes. La segunda parte tenía doce temas sobre la división política y territorial, con una descripción de límites, población, división política y territorial, descripción física, ríos, clima, minería, agricultura, ganadería, caza y pesca; poblaciones principales, ferrocarriles, gobierno, registro civil, beneficencia pública, instrucción pública y monumentos históricos. El tercer apartado señalaba las vías de comunicación como ferrocarriles, caminos comunes, telégrafos, y otros temas como gobierno, registro civil, policía urbana, beneficencia pública, hacienda municipal, “terrenos propios” y de “común repartimiento” de los ayuntamientos, instrucción pública, hacienda pública, valor de la propiedad, milicia, geografía histórica y cuerpo consular radicado en Morelos.

En el caso de Plancarte y Navarrete, la primera edición de su texto de 1909 se encontraba dividida en cuatro partes: “Geografía física”, que incluía temas como la posición geográfica, dimensiones, límites y aspecto físico, formación geológica y orográfica,

minerales, hidrografía, los productos vegetales, animales y clima. La segunda, “Geografía política”, incluía temas de historia regional, población, razas y lenguas, religión, agricultura y ganadería, industria y comercio, ferrocarriles, correos, telégrafos y teléfonos, gobierno del Estado y la hacienda pública, servicio sanitario, beneficencia, instrucción pública, milicia y seguridad. La tercera parte se componía de la división territorial del estado, sus distritos y sus principales poblaciones. Al final se agregó un apéndice de la Diócesis de Cuernavaca y su división eclesiástica, que abarcaba la historia de su formación, sus foranías y parroquias.

En un ejercicio comparativo, treinta y tres años después de la edición del texto de Pérez Hernández (1876), que se considera como una cartilla de corte liberal que relacionó su territorio con su Constitución, sus leyes y su gobierno, se editó el texto del obispo Plancarte y Navarrete. Si bien buscaba que sus alumnas conocieran el territorio estatal, también quería que identificaran en este territorio la presencia de su religión, de Dios, sus santos y sus templos. Como ya se ha expuesto, el Porfiriato fue campo fértil para que la religión católica se reafirmara otra vez como parte de la vida social de la nación mexicana, y su influencia se extendía a través de la educación que brindaba. En este sentido, el manual de geografía era una vía perfecta para la confirmación de las costumbres católicas. El obispo Plancarte y Navarrete en el libro de texto anexó un apéndice de la Diócesis de Cuernavaca, su erección y las “foranías” de Cuautla y Yautepec, así como todas las parroquias que se encontraban sujetas al obispado. El anexo incluyó información referente a los santos de cada parroquia y sus respectivas fiestas, lo que es en cierta forma un repertorio que demostraba aún la devoción que sentían los morelenses por sus imágenes piadosas: “Tiene mucha veneración la Imagen de un Cristo llamado el Señor de Tula por el lugar donde se apareció según la tradición, situado en la Hacienda de San Gabriel” (Plancarte y Navarrete, 1909, p. 98).

De una forma similar a la historia de la erección del estado de Morelos que plasmaron Pérez Hernández, Robelo, Reyes y Velasco

en sus manuales, Plancarte y Navarrete hizo lo conveniente con la historia de la erección de la Diócesis de Cuernavaca, cuyo principal promotor fue su tío abuelo Labastida y Dávalos. Al igual que la historia de los héroes estatales —de quienes habían conducido la vida política del estado, cuyas acciones se plasmaron en los anteriores libros de texto de geografía—, Plancarte y Navarrete hizo referencia hacia “los primeros pastores católicos” que condujeron la vida religiosa del obispado. Además incluyó, en forma de “personajes principales” de la historia, a quienes fueron los primeros misioneros que forjaron el catolicismo en Morelos:

2. Tlayacapam. Su Patrón es San Juan Bautista. El primer misionero que catequizó este pueblo fue el P. Melgarejo, franciscano que acompañó a Cortés cuando el encuentro que tuvo con los indios de Tlayacapam. Con un crucifijo en la mano estaba pintado este padre en el convento, pintura que ya desapareció. Los agustinos fundaron la parroquia en 1554 y edificaron la iglesia y el convento siendo provincial de la Orden el P. Fr. Diego de Vetanillo [Plancarte y Navarrete, 1909, p. 98].

Por otra parte, Plancarte y Navarrete, a partir de las evidencias arqueológicas que acumuló en sus excavaciones, escribió en 1911 el libro titulado *Tamoanchan*. Esta obra sostiene la teoría de que en el estado de Morelos se ubicaba el mítico paraíso de las culturas prehispánicas “Tamoanchan”, lugar donde la primera civilización, los “ulmecas”, crearon el calendario y lo habían ajustado, descubrieron la agricultura y el pulque. Para la segunda edición de 1913 de los *Apuntes para la geografía del estado de Morelos*, Plancarte y Navarrete realizó complementos y modificaciones a la parte histórica, en la que incluyó sus teorías plasmadas en su libro de 1911, sosteniendo que los primeros pobladores de Morelos fueron los “otomíes” o “quinametín”, a los que le siguieron “ulmecas”, llamados también “toltecas” y “tlahuicas”, partiendo de los análisis realizados a los diferentes restos arqueológicos que había examinado durante su estancia como obispo de la diócesis de Cuernavaca.

REFLEXIONES FINALES

La comprensión de la biografía histórica del autor del libro de texto resulta importante para el investigador, porque le permite conocer el entramado político, social, económico e ideológico que lo rodeó. Este contexto histórico del autor permite interpretar por qué ciertos contenidos son considerados más relevantes que otros. En el caso de los autores de los libros de texto de Morelos, Pérez, Robelo y Velasco, su filiación científica e ideológica fue tendenciosa a la promoción de impresiones patrióticas y liberales; mientras que el texto del obispo de Cuernavaca promovió hacia las estudiantes de un colegio particular datos para que se identificasen con su religión y el espacio que esta ocupaba en el estado de Morelos. Mientras que los autores de idearios liberales promovieron el sistema del ciudadano republicano, Plancarte y Navarrete promovió al ciudadano de la Iglesia y de Dios. De manera general (con excepción de Reyes, que con su carácter de profesor intentó acercar a los maestros y a los niños la enseñanza de la geografía), los otros autores promovieron las riquezas naturales y minerales con las que contaba Morelos en busca de capitales y nuevos colonizadores que explotaran esos recursos; así, dieron cuenta en los libros de texto del progreso material del estado a través de la transmisión de una extenuante lista (para los pequeños alumnos) de datos y noticias estadísticas.

El conocimiento geográfico y estadístico del estado de Morelos, más que construirse, se recopiló. La revisión de las fuentes consultadas en los textos mostró que prácticamente los autores utilizaron las mismas: documentos oficiales como las memorias de Gobierno, los censos realizados y la estadística relativa a Morelos; además de que cada autor tomó del libro de geografía predecesor datos que le resultaban de suma relevancia y los adaptó a su obra. Los autores también echaron mano de su experiencia como viajeros y exploradores; a través de las publicaciones, estudios y textos complementaron su labor descriptiva de la geografía morelense. Bajo estas condiciones, el trabajo del autor morelense también se basó en su propio conocimiento del medio geográfico y de las

divulgaciones científicas y oficiales que habían sido previamente publicadas.

Cuatro de los autores de los libros de texto de geografía del estado de Morelos pertenecieron a la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Durante el último tercio del siglo XIX y la primera década del XX el trabajo de los geógrafos mexicanos también estuvo mediado por la Secretaría de Fomento, ya que sus principales labores fueron la recopilación y sistematización de datos geográficos, históricos, estadísticos, etnográficos, y elaboración de mapas regionales. Las investigaciones geográficas derivaron en libros de texto locales con una mezcla excesiva de datos estadísticos e historia, de tal manera que en los libros de texto morelenses, al igual que en otros elaborados en la misma época y en otros estados del país, los resultados obtenidos se acercaron más a la monografía estatal que a un libro destinado a la enseñanza (Gómez, 2003).

Cada autor y cada libro de texto tuvieron su propia historia. Así, el general José María Pérez Hernández con la *Cartilla de la geografía del estado de Morelos* (1876) aportó la primera referencia geográfica de Morelos como Estado libre y soberano de la República mexicana. Bajo los ideales del liberalismo, divulgó los conocimientos geográficos y estadísticos indispensables para cuantificar y conocer los recursos naturales con que contaba el espacio geográfico, que promovieran la deseada inversión particular o estatal. Así mismo, una cuestión indispensable del progreso liberal era el amor al trabajo, a la patria y principalmente al conocimiento de los derechos y obligaciones que la Constitución morelense otorgaba, para defenderlos y aplicarlos. Para eso era necesario que los futuros ciudadanos los conocieran y estudiaran en la escuela, y en su libro de geografía tenía reflejados esos objetivos.

El abogado Cecilio A. Robelo, autor de una producción vasta y múltiple en campos como la historia, la geografía, la filología, la etnografía y arqueología, la lengua, la lírica o la prosa, escribió su libro de texto *Geografía del estado de Morelos* (1885) como producto de múltiples travesías, observaciones y deseos de conocer las

características del territorio estatal. Divulgador por excelencia, y consciente de que su libro podría ser útil tanto en el ámbito escolar como para los diversos visitantes que llegaban al estado por necesidad u ocio, les habló a sus lectores de los atractivos naturales con lo que se contaba.

El libro de texto de Luis Alfonso Velasco, a pesar de haberse dictaminado como apoyo didáctico para los profesores del estado de Morelos, pertenecía más al género enciclopédico y no presentaba notas introductorias o algunas recomendaciones que coadyuvaran al preceptor a llevar a cabo la enseñanza de la geografía estatal.

El profesor Francisco de P. Reyes, a través de reflexionar sobre la necesidad educativa de tener libros de texto para los improvisados y poco capacitados maestros de su época, preparó diversos libros para sus compañeros de profesión, entre los que se encontraba el *Manualito para la geografía del L y S. estado de Morelos* (1890), con diversas recomendaciones pedagógicas y didácticas. Como ya se ha mencionado, el saber geográfico y su enseñanza eran de tipo enciclopédico, pero la experiencia de Reyes como docente e inspector de educación pública en Morelos le permitió hacer recomendaciones para el magisterio, pobremente preparado para tener resultados medianamente positivos en la enseñanza de la asignatura, que debía hacerse “sin entrar en grandes detalles ni minuciosidades superfluas, que además de cargar inútilmente la memoria, impedían al niño la conclusión de esta materia”, por lo que encomendaba que si se quería el manual sirviera primero como texto para la lectura, con la finalidad de que los niños fueran adquiriendo a través de su práctica los elementos generales de la geografía.

El obispo Francisco Plancarte y Navarrete escribió los *Apuntes para la geografía del estado de Morelos* (1909 y 1913), el impacto directo de su trabajo fue la esfera de la educación católica privada, pero fue emprendedora su contribución en el ámbito científico de la geografía, la historia y la antropología de finales del siglo XIX y principios del XX. Si bien es cierto que sus planteamientos teóricos sobre el territorio de Morelos como el espacio geográfico donde surgió la

primera gran civilización prehispánica han sido descartados en la actualidad tanto por la antropología como la historia, también es cierto que la influencia de sus indagaciones se vio reflejada en otros textos escolares de geografía estatales posrevolucionarios, siendo la primera referencia. Por otra parte, para las élites educativas morelenses fue importante conservar la leyenda del territorio morelense como el mítico “Tamoanchan” para la formación de la identidad estatal. Este ideario de Morelos como el “paraíso prehispánico” ha llegado hasta la actualidad en el imaginario social de los morelenses; por ejemplo, su influencia aún se puede observar en el escudo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: en él se identifican tres pictogramas toponímicos de la cultura nahua, rodeados por la serpiente emplumada de la pirámide de Xochicalco: dos representan los señoríos históricos de Cuauhnáhuac y Oaxtepec, mientras que un tercero, un árbol trunco, representa el paraíso mítico de la cosmovisión prehispánica con el que Plancarte y Navarrete identificó al territorio del estado de Morelos.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. E. (2001). La enseñanza de la geografía en la escuela elemental mexicana, configuración de un campo. En O. López Pérez (coord.), *VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Aguirre, M. E. (2015). La alquimia de la geografía escolar. Acercamientos a la configuración de un campo disciplina en México (1825-1898). *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education*, 10(3). Recuperado de: <https://rpd.unibo.it/article/viewFile/5910/5631>.
- Capistrán, C. (2006). *Libros de texto de geografía del estado de Morelos, 1873-1913* [Tesis de Licenciatura]. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.
- Cosío, D. (1970). *Historia moderna de México*. México: Hermes.
- Gómez, P. (2003). *La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México*. México: Instituto de Geografía, Universidad Autónoma de México.
- Moncada, J. O. (2012). Los libros de geografía en el México del siglo XIX. Ayudando a construir una nación. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16(418[31]). <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-31.htm>.

- Pérez, J. M. (1874). *Curso elemental de estadística o tratado de la formación de la estadística*. México: Imprenta Cinco de Mayo.
- Pérez, J. M. (1876). *Cartilla de la geografía del estado de Morelos. Para su uso en las escuelas municipales del Estado. Con Carta y Constitución reformada del mismo*. México: Imprenta del Editor.
- Plancarte y Navarrete, F. (1909). *Apuntes para la geografía del estado de Morelos*. Cuernavaca: Cuadernos Históricos Morelenses.
- Plancarte y Navarrete, F. (1913). *Apuntes para la geografía del estado de Morelos*. Cuernavaca: Imprenta de José D. Rojas.
- Porrúa (ed.) (1964). *Diccionario historia, biografía y geografía de México*. México: Porrúa.
- Reyes, F. (1890). *Manualito de la geografía del L. y S. Estado de Morelos*. Cuernavaca, Morelos: Cuadernos Históricos Morelenses.
- Robelo, C. (1885). *Geografía del estado de Morelos*. Cuernavaca, Morelos: Cuadernos Históricos Morelenses.
- Salinas, M. (1981). *Historias y paisajes morelenses*. México: Imprenta Aldina, Rosell y Sordo Noriega, S.A. de R.L.
- Torres, V. (1997). *La educación privada en México, 1903-1976*. México: El Colegio de México.
- Velasco, A. L. (1889). *Porfirio Díaz y su gabinete. Estudios biográficos por Luis Alfonso Velasco*. México: Eduardo Dublán y Compañía.
- Velasco, A. L. (1890). *Geografía y estadística de la República Mexicana. Tomo VII. Geografía y estadística del estado de Morelos*. Cuernavaca: Cuadernos Históricos Morelenses.

LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA EN
SERIE VIDA. LIBRO SEGUNDO
PARA LAS ESCUELAS URBANAS:
UN ACERCAMIENTO DESDE
FOUCAULT Y ALTHUSSER

José Carlos López Hernández
Jesús Argenis Muñoz López

La propuesta de reflexión sociohistórica del presente capítulo tiene como objeto central analizar cómo se desarrolla la ciudadanía a partir de las lecciones que Gabriel Lucio Argüelles¹ y Manuel G. Mejía² exponen a través de narrativas, ejercicios e imágenes en su texto. Partiendo de dicho análisis, identificamos que la construcción de la ciudadanía en niñas y niños se estructuró con base en los siguientes elementos:

- El orden, el desorden, el progreso, la disciplina, la ayuda mutua y su influencia en la familia, la escuela y el trabajo.

¹ Fue un profesor que nació en Nautla, en el estado de Veracruz, en el año de 1899, y murió en 1981. Cabe mencionar que estudió y se graduó como profesor de la Normal Veracruzana. Definió el rumbo de la educación socialista junto con los maestros José Mancisidor, Estefanía Castañeda, Julio Rebolledo y Luis G. Mozon. En este sentido se le reconoce por redactar libros de texto para escuelas rurales de corte socialista, entre estos la serie de libros de lectura *Simiente* para niños y niñas campesinos y *Cuentos infantiles* para la Normal Veracruzana.

² En el caso de este autor no encontramos información que nos hable con certeza de su trayectoria profesional.

- La familia y el respeto por los padres y las madres.
- La educación, la escuela y el respeto por los maestros y las maestras.
- El trabajo productivo y reproductivo en el campo y en la ciudad.
- La puntualidad, la vigilancia y el control.
- El cuidado del cuerpo, la higiene personal y doméstica.
- La clase social y el género en las actividades domésticas y laborales.
- El medio ambiente y los recursos naturales.

Para comprender cómo estos elementos sociales, políticos, económicos, culturales y medioambientales son constructores de ciudadanía partimos de tres conceptos: anatomopolítica, biopolítica y aparato ideológico de Estado. Tales conceptos nos permitieron identificar, de manera operativa, la interrelación ideológica entre el libro, la escuela, la educación y el Estado.

Por otra parte, identificamos la forma en la cual las niñas y los niños fueron utilizados como receptáculos de intereses enmarcados en un sistema de corte patriarcal y adultocéntrico, definidos, preservados, reproducidos y administrados por las capacidades estatales.

1. LA ESCUELITA DE LA CIUDADANÍA

O SOBRE CÓMO SE CREARON LOS Y LAS CIUDADANAS A PARTIR DE LOS LIBROS DE TEXTO

En el siglo XVIII con el surgimiento paulatino de los Estados Nación se inició también un proceso de transformación en lo referente al binomio educación-escuela, ya que de obedecer a intereses religiosos y de las élites, este binomio pasó a representar los intereses del Estado y de la democracia. En este marco, la infancia y su educación se convirtieron en un elemento clave, pues los niños y las niñas serían los y las agentes que reproducirían el orden social; en este sentido, la educación y la escuela se convirtieron en los mecanismos centrales para formar ideológicamente a los nuevos —y más tarde, a las nuevas— ciudadanos de estas sociedades.

Dicho proceso de formación necesitó de un tipo muy específico de individuo que fue perfilándose —con mucha mayor claridad después de la Revolución francesa— alrededor del antiguo concepto de ciudadanía —y del concepto igualmente antiguo de democracia— que vio su renacer en la época contemporánea.

Este uso —político— de la educación y la escuela requirió del desarrollo de una cultura escolar entendida

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 (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización) [Julia, s.f., p. 141].

Lo anterior implicó tanto a alumnos como a maestros en el proceso de formación y desarrollo de ciudadanía. Dicho proceso involucró el diseño político —que no estuvo ausente de sus contradicciones y complejidades— de las funciones de dos elementos muy importantes: las y los estudiantes y las y los maestros. Como veremos, este proceso de desarrollo estuvo marcado por un fuerte carácter anatomopolítico y biopolítico, toda vez que partiendo de la enseñanza de los valores cívicos y del cuidado del cuerpo se fue labrando poco a poco el tipo específico de ciudadano que se requería. Para el caso mexicano este proceso no varió, pues en la consolidación del México moderno el Estado utilizó a la educación para fortalecerse y legitimarse a sí mismo mediante la creación de un sistema educativo que le permitiera construir y modelar el tipo de ciudadanía moderna que necesitaba.

Para Montes de Oca (s.f.),

El Estado mexicano posrevolucionario, en su afán de fortalecerse como tal, sumó a sus funciones la de ser un Estado ‘educador’, por lo que asumió el control de la educación en México, especialmente la elemental, para lograr un sistema educativo nacional [p. 50].

De esta manera, a través de las historias relatadas en el texto, por ejemplo, “¡A trabajar!” o “Cómo viven las hormigas”, los niños

y las niñas van aprendiendo la importancia de ser trabajadores y trabajadoras eficaces y disciplinadas para servir a su sociedad y a su nación; por ejemplo, en el caso de la historia sobre las hormigas se narra lo siguiente:

También nos refirió la maestra que las hormigas viven en sociedades muy bien ordenadas, en las cuales el trabajo está perfectamente dividido, de manera tal que a cada animalito le corresponde desempeñar cierta labor [Lucio y Mejía, s.f., p. 110].

Por lo anterior, podemos argumentar que historias como esta sirven como fundamento para la paulatina enseñanza de ciertos valores y prácticas, que van educando poco a poco tanto el cuerpo como la subjetividad de los y las niñas y les guían para representar en su adultez los valores ciudadanos que el Estado requiere.

ANATOMOPOLÍTICA, BIOPOLÍTICA Y CIUDADANÍA

Para Michel Foucault los conceptos *anatomopolítica* y *biopolítica* fueron centrales para entender la forma en la que el Estado comenzó a controlar-gestionar la vida de las poblaciones y de las y los individuos. Aunque los utilizó específicamente para realizar un análisis histórico de los procesos disciplinarios que generaba el Estado, ambos conceptos se pueden ocupar para entender la relación que el Estado guarda con la ciudadanía, la escuela (mediante el proceso de enseñanza aprendizaje) y el disciplinamiento del cuerpo.

Antes de explorar la manera en la que ambas nociones pueden explicar la relación Estado-ciudadanía-escuela, es necesario aclarar qué entiende Foucault por anatomopolítica y biopolítica y comprender que ambos conceptos se encuentran estrechamente relacionados dentro de un mismo proceso disciplinador.

Por ejemplo, el concepto anatomopolítica está centrado

...en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos [Foucault, 2014, p. 129].

Mientras que la biopolítica está centrada

...en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y controles reguladores [Foucault, 2014, pp. 129-130].

Con ambas nociones podemos notar que los mecanismos de control tanto anatomopolíticos como biopolíticos ejercidos sobre los niños y niñas se manifiestan a partir de la creación cuidadosa de ciertas normas y de ciertas guías de conducta que van poco a poco educando al cuerpo para que desarrolle y represente un determinado tipo de *subjetividad sana*, enmarcada en ciertas lógicas o conductas que el Estado requiere respecto de su población en lo referente a la ciudadanía.

El ejercicio de creación y definición anatomo y biopolítico de las y los estudiantes y de los y las maestras, es un fenómeno que no es exclusivo de los Estados modernos, la necesidad de generar y educar a un tipo específico de estudiantes y maestros que se comporten y enseñen en concordancia con un determinado tipo de proyecto político data por lo menos del siglo XVI, como lo constata Dominique Julia (s.f.) en su texto “La cultura escolar como objeto histórico”, en el que menciona la necesidad de educar a un tipo muy específico de jesuita, con el objetivo de enseñar una educación de calidad a las élites; es en este sentido que la compañía de Jesús realizaba en los candidatos a jesuitas

...un examen general antes del ingreso, que incluía un análisis de las cualidades intelectuales de los candidatos a jesuitas y subrayan la necesidad de disuadir, de curso en curso, a aquellos que no serían capaces de continuar, quedando siempre la compañía en libertad de aplazar incluso los votos finales a aquellos que no estimaba adecuados a los requerimientos de su vocación. Por lo demás, los catálogos trienales elaborados en cada provincia y enviados a Roma, juzgan regularmente el *ingenium* (inteligencia), la *prudentia* (perspicacia), la *pietas* (devoción) y

la *vires* (es decir la salud) de cada miembro, instituyendo así un control de cada uno por parte de las autoridades centrales [p. 141].

De manera que la educación como proyecto político forma parte de un amplio y complejo proceso biopolítico, que implica, como hemos visto, la utilización política de las funciones del cuerpo. Hablando de ciudadanía, este proceso transcurre por un camino similar: a partir de los grandes debates que se han desarrollado sobre la ciudadanía, sus significados y alcances, se han ido delineando diferentes nociones que implican distintos tipos de ejercicios sobre esta.

Desde su aparición en la antigua Grecia (Perissé, 2010) han existido varias posturas teóricas que enfatizan de distintas formas cómo debe ser un ciudadano y cómo debe ejercerse la ciudadanía. Podemos ubicar por lo menos tres tipos de esta: la liberal, la comunitaria y la republicana (Corona y De la Peza, 2000).

Por ejemplo, para Corona y De la Peza (2000) la ciudadanía liberal implica el aseguramiento de derechos hacia la población, que, sin embargo, no participa de manera activa en la vida política y pública de su sociedad, siendo el Estado el que organiza la toma de decisiones, por lo que es considerada como ciudadanía pasiva. Por su parte, la ciudadanía comunitarista se fundamenta en la idea de la autonomía ciudadana, es decir, en la capacidad de las personas para actuar libremente en el ámbito público y político en detrimento de la capacidad del Estado para la toma de decisiones. Por último, la ciudadanía republicana, que busca un punto medio entre la ciudadanía de corte liberal y la de corte comunitarista, parte de un tipo de ciudadanía que establece consensos para resolver las problemáticas sociales.

Dejando de lado la diversidad conceptual, podemos notar que el elemento en común entre las distintas posturas teóricas y los significados del concepto es que la ciudadanía se logra y se ejerce a partir de un largo proceso biopolítico de construcción cultural que se vale de la enseñanza por lo menos de dos elementos:

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- En lo referente a la escuela, de una serie de contenidos académicos y técnicos —que buscan la mejora intelectual de las y los individuos—, que se reflejen en su conducta cotidiana, en el futuro de los niños, las niñas y el devenir de su nación.
- De la enseñanza de una serie de valores cívicos específicos que buscan generar un tipo particular de ciudadanía; valores que tienen como fundamento a su vez dos elementos: la enseñanza-aprendizaje sobre el uso adecuado del cuerpo —y cómo cuidarlo— y la enseñanza-aprendizaje de una serie de conductas morales y éticas específicas.

Por ejemplo, el libro:

El Niño ciudadano da a conocer las leyes a las que deben sujetarse las personas, las obligaciones de unos hacia otros y de todos con la nación, que es, en este caso, el gobierno. Poseer estos conocimientos es ser un buen ciudadano y un buen mexicano [Corona y De la Peza, 2000, p. 20].

En este sentido, y hablando del proceso histórico de la formación de ciudadanía en México, podemos decir que un elemento para su construcción comenzó a labrarse a través de las enseñanzas y las lecciones que se desarrollaron en los libros de texto. Este fenómeno es visible en diferentes periodos en los que se han utilizado los libros de texto, por ejemplo:

El régimen de Calles propugnó el desarrollo de la “Escuela de la acción” que debía formar hábitos de trabajo y orden. También aparece en este periodo la primera cartilla moral editada desde la SEP. El “Código de moralidad de los niños que concurren a las escuelas primarias”, tiene como objetivo enseñar a los niños y niñas a ser buenos mexicanos. El niño que recibe un Código, debe comprometerse, con su firma, a obedecer las 11 leyes siguientes:

- Ley del dominio de sí mismo.
- Ley de la buena salud.
- Ley de la bondad.
- Ley del deporte.

- Ley de la confianza en sí mismo.
- Ley del deber.
- Ley de la confianza.
- Ley de la veracidad.
- Ley del trabajo ejecutado.
- Ley de la cooperación.
- Ley de la lealtad [Corona y De la Peza, 2000, p. 21].

En síntesis, la construcción de ciudadanía resulta de un proceso de definición cultural que implica una serie de dispositivos que alinean la subjetividad de las personas de acuerdo con ciertos discursos estatales. Al respecto son pertinentes las siguientes preguntas —aunque por cuestiones de espacio no sea posible reflexionar sobre ellas—: ¿Qué tipo de ciudadanía se quería forjar a partir de las enseñanzas de los libros de texto? ¿Cuál es la influencia de estos libros en la ciudadanía en la actualidad (año 2021)?

EL CUIDADO DE LA SALUD, EL CUERPO

Y LA HIGIENE EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA

Como mencionamos, un elemento notorio en el contenido del libro es el papel que juegan el cuidado del cuerpo, la salud y la higiene en la formación de la ciudadanía. A través de las imágenes e historias que se muestran en las páginas del libro se va insinuando, a veces de manera sutil, a veces de manera clara, que un buen ciudadano y una buena ciudadana saben cuidar de su cuerpo y su salud.

Sin embargo, es importante visibilizar la intencionalidad en la generación de estos saberes. En primera instancia se podría pensar que se trata de mejorar la calidad de vida de la población, no obstante, dicha preocupación queda en segundo plano, pues la idea central en la enseñanza de la higiene y el cuidado de la salud y el cuerpo tiene que ver con una cuestión netamente instrumental, es decir, procurar que los y las niñas aprendan a cuidar de su salud para que, en su adultez, puedan desempeñar adecuada y eficazmente su trabajo, ya sea en el ámbito reproductivo, el relacionado con el cuidado del hogar o en el ámbito productivo, el que se realiza para ganar dinero —que en el caso del libro está referido únicamente al

trabajo en el campo, en las fábricas y el cuidado del hogar. Baste por ejemplo ver las historias referidas a “La niña trabajadora”, “La salida de los obreros”, “El trabajo de los campesinos” y “También somos trabajadores”–.

A partir de historias como “Lo que le dijo a Juanito un rayo de sol”, “Lo que la ráfaga de viento le dijo a Juanito”, y a través de imágenes como las que se muestran en “El alcohol es el gran enemigo de los trabajadores”, podemos notar que el cuidado de la salud se convierte en un mecanismo necesario para que los y las niñas sean buenos ciudadanos y ciudadanas y logren cumplir con su trabajo.

Tomemos como ejemplo dos fragmentos referidos a ambas historias:

El sol produce y conserva la vida. Con su calor hace que las semillas germinen, que las plantas crezcan y fructifiquen, y que, por tanto, los animales y el hombre tengan su alimento. Su luz destruye los gérmenes de muchas enfermedades; por eso en las casas soleadas hay menos peligro de enfermar que en aquellas en que se impide que se introduzcan los rayos solares...

...hay personas que impiden en sus habitaciones la entrada al sol. No hagas tú lo mismo que esas personas; deja que los rayos solares penetren en tu hogar, que fortalezcan y purifiquen tu cuerpo, para que seas obrero sano, capaz de emprender y llevar a cabo la lucha que te espera [Lucio y Mejía, s.f., pp. 93-94].

Desde que nace hasta que acaba su vida necesita respirar sin interrupción; no solo eso, sino respirar aire puro, porque el viciado o impuro lo enferma y lo debilita. Si en el día no ventila su casa abriendo puertas y ventanas; si en la noche no cierra éstas y deja en su dormitorio animales o plantas, el aire pierde su poder vigorizante y salutarífico. Es preciso pues, que se le renueve constantemente en las habitaciones por medio de la ventilación, y que por las noches ningún animal o planta se quede en las alcobas...

...deja que el aire penetre en tu hogar, que vigorice tu cuerpo y purifique tu sangre, para que seas obrero sano, capaz de emprender y llevar a cabo la lucha que te espera [Lucio y Mejía, s.f., pp. 112-113].

Los elementos anatomopolíticos y biopolíticos saltan a la vista nuevamente, toda vez que es a partir de aprender la importancia que tienen el sol y mantener las habitaciones ventiladas en el desarrollo de la salud que se puede ser un obrero sano y por tanto un buen ciudadano. Este énfasis en el cuidado del cuerpo no es una cuestión aislada, pues hacía eco de los esfuerzos que el Estado mexicano realizó para mantener a la ciudadanía apta para trabajar.

En este sentido:

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 [Moctezuma, 2020, p. 43].

En lo referente a las buenas ciudadanas, el proceso anatomo y biopolítico de creación de ciudadanía se manifiesta a partir del entrenamiento del cuerpo y de la subjetividad de las niñas para que representen adecuadamente su rol genérico, por ejemplo, a partir de la actividad titulada “María es una niña laboriosa (interpretación de dibujos y ejercicios de lenguaje)” se puede apreciar cómo se educa el cuerpo de María para que cumpla adecuadamente con su función como futura ama de casa (figuras 1 y 2).



Figura 1. Interpretación de dibujos y ejercicios de lenguaje.

Fuente: Lucio y Mejía, s.f., p. 38.



Figura 2. Interpretación de dibujos y ejercicios de lenguaje.

Fuente: Lucio y Mejía, s.f., p. 39.

EL GÉNERO EN LAS ACTIVIDADES DOMÉSTICAS Y LABORALES

El género es un elemento muy importante en la configuración de todas las sociedades y está presente en todas las estructuras sociales, desde la familia, el trabajo, la escuela, la vida pública, la vida doméstica, las relaciones afectivas, la sexualidad, el Estado, etc. Es una categoría de organización social transversal que define el papel, lugar y rol que van a desempeñar las personas a partir de su configuración biológica, es decir, define que los cuerpos con pene serán considerados como masculinos (hombres-varones) y se les asignará un tipo específico de actividades, mientras que los cuerpos con vagina serán considerados como femeninos (mujeres-damas) y, de igual manera, se les asignará un tipo específico de actividades. Es, por tanto, una categoría social que se enseña y se reproduce de manera cultural a partir de ciertos usos del cuerpo (resuena de nuevo la cuestión anatomo y biopolítica) considerados como naturales.

Para Marta Lamas (2013), el género constituye la construcción sociocultural de las diferencias que se establecen sobre el sexo, esto significa que la masculinidad y la feminidad, es decir, ser hombres o ser mujeres, lejos de ser fenómenos naturales y biológicos, han sido definidos dinámicamente por todas las sociedades. Sin embargo, la teoría de género especifica que esta construcción cultural ha sido impuesta por un esquema social denominado de muchas maneras: patriarcado (Facio y Fries, 2005), orden de género (Buquet, 2016), pensamiento heterosexual (Wittig, 2006), heteronormatividad (Warner, 1991), androcentrismo, etc. Este esquema determina las experiencias —por ejemplo, del ser un buen hombre o una buena mujer y su contrario— y los escenarios —el público para los hombres y el privado para las mujeres— en los que las personas se van desarrollando a lo largo de su vida.

Aunado a esto, la teoría de género ha reflexionado cómo dicho esquema patriarcal ha posicionado de manera histórica a los hombres sobre todos los demás géneros, creando tradiciones, perspectivas políticas y científicas que condicionan las formas y maneras de las personas, para entender, interpretar y actuar en el mundo. En

lo referente a la cuestión genérica, en el libro *Serie Vida* podemos observar que los contenidos se van enfocando hacia una división tradicional del trabajo y de la sociedad de carácter patriarcal, es decir, a los niños y las niñas se les va enseñando e inculcando una serie de valores específicos que van a configurar el ejercicio de su masculinidad, de su feminidad y de su ciudadanía.

Así, por ejemplo, en el texto titulado “Los juguetes de los hermanitos” podemos ver cómo, a partir del juego, se enseña que las niñas deben jugar con muñecas en un contexto del cuidado de la familia o de los hijos:

Esperanza arrulla a su muñeca; ésta es de madera, tiene la cara pintada de color rosa, los labios de rojo, los ojos y el pelo negro. La chiquitina que la quiere harto, la llama Toña, la mima y la cuida exactamente como ha visto que las mamás lo hacen con sus nenes [Lucio y Mejía, s.f., p. 46].

En el caso de los niños, la enseñanza de ciertos elementos patriarcales-tradicionales no varía:

Miguel corre montado en “Alazán”, caballito, de madera también [...] Miguel se siente un señor jinete cuando cabalgando en “Alazán” recorre el patio o las piezas de la vivienda donde habita con sus queridos padres [Lucio y Mejía, s.f., p. 46].

Los contenidos genéricos en el libro se manifiestan, como lo mencionamos, de manera transversal, ya que no están referidos a la forma en la que los y las niñas se expresan en la escuela o durante el juego, sino que se relacionan, por ejemplo, con las formas en la que se ejerce la masculinidad y la feminidad en el trabajo, la casa, el espacio público, etc., enfatizando de manera sutil que el ejercicio adecuado de estas condicionantes genéricas tiene que ver también con el ejercicio de la ciudadanía.

Por ejemplo, en el poema “La niña trabajadora” se dice:

Yo soy la niña trabajadora,
Soy la ayuda de mi mamá.
¿Me ven ustedes? Yo estoy ahora
lavando loza sin descansar [Lucio y Mejía, s.f., p. 50].

También podemos notar cómo a los niños se les entrena para que enfoquen sus actividades productivas fuera de los escenarios domésticos, es el caso del texto titulado “El papelerito”, que habla sobre la labor que realiza el niño *Gonzalo Ramírez*:

¡Cuánto trabaja Gonzalo Ramírez! Desde por la mañana, que sale de su casa, hasta por la noche, que vuelve a su domicilio, no descansa ni un momento. Todo el día camina y camina para ganar algo de dinero, y por eso nunca tiene tiempo para jugar [...] ¡pobre Gonzalo! Se ve obligado a vivir como hombre, precisamente ahora que había de vivir como niño que es [Lucio y Mejía, s.f., pp. 51-52].

De igual manera, esta visión genérica patriarcal expresada a través del libro enseña cuál *debe* ser la configuración de la familia normal, por ejemplo, en el texto titulado “Mis padres” se expone cual es la configuración *correcta* de la familia:

Mi padre y mi madre trabajan. Ella hace todos los quehaceres domésticos; esto es, prepara alimentos, limpia, y adorna la casa, cose, compone y asea la ropa. Él presta servicios en una fábrica; es obrero. Muy temprano se levanta, y, con buen o mal tiempo, sale a trabajar [Lucio y Mejía, s.f., p. 18].

Por lo tanto, resulta de vital importancia hacer notar que el género, en este caso desde su perspectiva heteropatriarcal, es un condicionante central en la formación de la ciudadanía en los y las alumnas, toda vez que ambas categorías –lo femenino y lo masculino– se imbrican para hacer notar de manera clara dos elementos: a) Un buen ciudadano cumple con sus respectivas labores tanto en el campo –es decir, en la parcela– como en la ciudad –es decir, en la fábrica–, así como en los ámbitos domésticos y, a la vez, desempeña adecuadamente el ejercicio de su masculinidad en todos los ámbitos de su vida; una masculinidad que está marcada fuertemente por un patriarcado que los incita constantemente a luchar, dejando la confrontación como la única estrategia mediante la cual se pueden alcanzar objetivos; baste mirar aquellas historias o lecciones en que se dice que los niños deben luchar por el movi-

miento obrero, luchar por la justicia en el campo o luchar porque no haya pobreza, generando con esto una masculinidad confrontativa. No es que defender los derechos laborales o la justicia esté incorrecto, sin embargo, si la única estrategia que se enseña es la lucha, la confrontación y el combate, ¿qué podemos esperar del comportamiento de los estudiantes a lo largo de su vida? b) En el caso de las buenas ciudadanas, la ciudadanía y el género siguen un camino concomitante al de los niños. Las lecciones dejan ver de manera muy clara que una ciudadana ejemplar es a la vez una ama de casa que se sabe cuidar, que sabe cuidar de su esposo, de sus hijos y, a la vez, sabe mantener adecuadamente su hogar, por lo que representar adecuadamente a una ama de casa resulta ser también una ciudadana ideal, que con sus cuidados y cariños cuida de su nación. Sin embargo, cabría entonces preguntarnos, ¿cuáles fueron las consecuencias de este tipo de enseñanzas en las niñas?

2. EL LIBRO DE TEXTO:

UN INSTRUMENTO DE LA ESCUELA

COMO APARATO IDEOLÓGICO DE ESTADO

Iniciamos la aventura narrativa del presente apartado sosteniendo que nuestro país, durante y después de la Revolución, experimentó un fractal de hechos, fenómenos, procesos y cambios sociales, políticos, económicos y culturales de alcance estructural y coyuntural.

Por ejemplo:

- Una serie de fragmentaciones sociopolíticas derivadas del proceso revolucionario.
- Un conjunto de conflictos civiles y sangrientos encapsulados en lo que conocemos históricamente como la Guerra de los Cristeros.
- La promulgación de la Constitución de 1917 y el inicio de la reconstrucción nacional traducida en la consolidación de un régimen social, económico y político que transformará parte del Estado mexicano.

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- La estabilización política a partir del gobierno de un General de división con un liderazgo férreo y contundente en la figura de Plutarco Elías Calles.
- El fenómeno político-ideológico conocido como el Maximato que comprendió de 1928 a 1934 y que se vio materializado a través de la siguiente tríada presidencial: Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez.
- El peso ideológico de la institucionalización de la Revolución mexicana a través de un partido político fundado en el año de 1929: el Partido Nacional Revolucionario (en adelante PNR).
- El periodo presidencial de Lázaro Cárdenas del Río que sentó las bases ideológicas del Modelo Económico de Sustitución de Importaciones, el proteccionismo, la figura del *Estado Benefactor*, la política de masas, la modificación del artículo 3º constitucional, la educación socialista, la clausura de casas de juegos y casinos, la transformación de la Comisión Nacional de Asuntos Agrarios en Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización, la fundación del Comité Organizador de la Confederación Nacional Campesina (CNC), la primera ocasión que un presidente de la República presenta su informe de gobierno ante el Congreso de la Unión, la fundación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Departamento de Asuntos Indígenas, las Cámaras Nacionales de Industria y Comercio, el fin del Maximato al expulsar del país a Plutarco Elías Calles, la fundación y reorganización del funcionamiento de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), el reparto agrario y nacionalización de ferrocarriles, el establecimiento en Morelia de la Escuela México-España para recibir a 500 niños españoles refugiados, el asilo político a León Trotsky, la fundación del Banco de Comercio Exterior, la promulgación de la ley para crear el Banco Obrero de

Fomento Industrial, el financiamiento para la Universidad Nacional Autónoma de México –fundada en 1910 y que logró su autonomía en 1929–, la expropiación petrolera, la transformación del PNR en Partido de la Revolución Mexicana –PRM y sus cuatro sectores: campesino, obrero, militar y popular–, la fundación de la Confederación Nacional Campesina (CNC), el voto de la primera ley para la sindicalización de los trabajadores al servicio del Estado, la fundación del Departamento de Marina Nacional, del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), la promulgación de la ley del servicio militar obligatorio, la emisión de un nuevo código agrario, el papel de Petróleos Mexicanos (Pemex) como la única entidad que se haría cargo verticalmente de toda la industria petrolera, la reforma del artículo 27° constitucional para que el Estado pudiera controlar la explotación del petróleo en México, el asesinato de León Trotsky en la ciudad de México y la legalización de las drogas en México –solo unos meses–, así como también brotes de violencia, tales como la rebelión de Cedillo.

Sin embargo, ¿qué relación existió entre el Estado y el sistema educativo mexicano?

Para Elvia Montes de Oca Navas:

Si se entiende la educación controlada desde un Estado educador como sucedió en el México posrevolucionario del siglo XX, entonces las escuelas encargadas de impartirla hicieron las veces de Aparatos Ideológicos del Estado, como las llama Louis Althusser (AIE) [s.f., p. 1].

Es decir, la escuela, como aparato ideológico de Estado (en adelante AIE), se encargó de modelar un arquetipo de ciudadanía bajo una formación de corte ideológico que delineaba códigos éticos y nacionalistas en las nuevas generaciones, por ende, consideramos que los libros de texto se convirtieron en una de las estrategias

que garantizaban vigilancia, orden y control, ya que a través de sus lecciones fomentaron un sistema de valores que se llevaría a la práctica con base en conductas al interior de procesos de socialización primaria (la familia) y secundarias (la escuela).

Veremos entonces que el Estado mexicano podría cumplir una administración eficiente si lograba un control efectivo sobre las funciones de tres instituciones fundamentales de toda sociedad: familia, escuela e Iglesia.

Tabla 1. Tres instituciones centrales de toda sociedad.

| Institución | Función social |
|-------------|---------------------|
| Familia | Preservación social |
| Escuela | Reproducción social |
| Iglesia | Regulación social |

Fuente: Elaboración propia.

Por ejemplo:

...la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 con Vasconcelos al frente, reforzó la importancia que tenía el logro de un sistema educativo nacional como medio de cohesión e identificación entre los mexicanos. Los planes y programas escolares, los métodos de enseñanza y los contenidos, la formación de maestros ya como profesionales de la educación, los libros escolares acordes con los contenidos y métodos de los programas, todo fue controlado desde un Estado educador, vigilante, que dictaba lo que en materia de educación debía hacerse [Montes de Oca, s.f., p. 2].

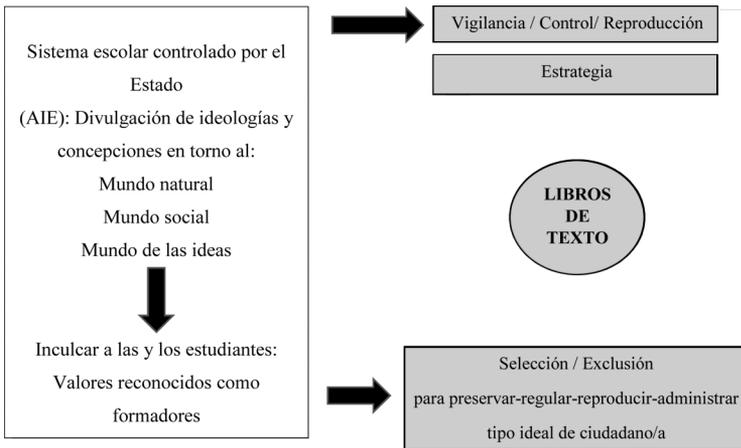
Por lo anterior, desde nuestro punto de vista, el libro titulado *Serie VIDA. Libro segundo para las escuelas urbanas* tiene como propósito central convertirse en un instrumento de la escuela como aparato ideológico de Estado para reproducir el consenso normativo de la sociedad mexicana de los años 30, por ende, cabe mencionar que identificamos los siguientes nodos problematizadores a través de sus 71 lecciones: la familia; el trabajo; la reivindicación de dos clases sociales de vanguardia: el proletariado y el campesinado; el cuidado

del medio ambiente y los recursos naturales; la disciplina, el orden, el control, la vigilancia y el progreso, y el sentido de nacionalismo.

En ese marco de análisis, es importante recuperar algunos elementos teóricos y conceptuales de la propuesta de Louis Althusser para sostener que el libro de texto es un instrumento de la escuela –hecho material– y la educación escolar –hecho inmaterial– como AIE. Sin embargo, desde el punto de vista de este filósofo francés, ¿qué entenderemos por AIE?

Son un conjunto de realidades que las y los sujetos sociales observamos bajo la forma de instituciones que cuentan con dos características fundamentales: la especialidad y la precisión. Por ejemplo: sistemas religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos, sindicales, informativos y culturales. Pero, ¿qué implicaciones tiene la escuela como AIE?

El esquema 1 nos ayuda a sostener que el libro de texto en general y en particular el titulado *Serie Vida. Libro segundo para las escuelas urbanas* formó parte de una estrategia de la escuela como AIE para preservar, regular, reproducir y administrar modelos arquetípicos homogeneizadores delineados con base en principios ideológicos de



Esquema 1. La escuela como AIE.

Fuente: Elaboración propia.

los grupos dominantes. En ese sentido –recuperando a Althusser–, los libros de texto, a través de sus lecciones, reflejaban un sistema integrado de ideas –ideologías– que configuraban las representaciones mentales de los grupos dominantes sobre los dominados.

Por lo anterior, nos atrevemos a sostener que dicho libro de texto cumplió con la función de reproducir el consenso normativo de la sociedad mexicana de los años 20 y 30 del siglo XX, por medio de las narrativas desarrolladas a través de sus 71 lecciones, que hemos encapsulado a su vez en seis nodos problematizadores.

A. LA FAMILIA

Ejemplos:

- Lección 32. “La casa III” expone un discurso que presenta a la casa como la materialización del modelo patriarcal de familia nuclear, así como sinónimo de esfuerzo, éxito urbano y distinción social, ya que:

Incontables hombres, mujeres y niños, especialmente en las ciudades populosas, no tienen ni siquiera miserable casa en que refugiarse [Lucio y Mejía, s.f., p. 71].

- Lección 53. “Los duendes” reproduce el siguiente estereotipo: mujer/temerosa y dependiente-hombre/valiente e independiente.

B. EL TRABAJO

Ejemplos:

- Lección 14. “Día de lluvia” es una lectura que busca enfatizar el compromiso y la responsabilidad por parte de las y los alumnos para no faltar a la escuela a pesar de circunstancias adversas, tales como:

...de manera tal, que cuando llegó al plantel se hallaba dispuesto a trabajar con ahínco para no perder el tiempo [Lucio y Mejía, s.f., p. 36].

- Lección 50. “La plática de las nubes” indica la distinción estructural entre peones, campesinos y cooperativas de campesinos,

para así señalar el vínculo primordial entre la tierra y el trabajo. Veamos:

¡Los campesinos solamente son felices cuando trabajan libres y unidos!
[Lucio y Mejía, s.f., p. 116].

- Lección 51. “También somos trabajadores” señala cómo la escuela es un espacio de disciplinamiento, adoctrinamiento, adiestramiento, invitación y reproducción de valores tales como la trascendencia del trabajo y su impacto en la sociedad; es interesante observar cómo se plantea:

Como todos los niños de nuestra edad que concurren a la escuela, vivimos a expensas del esfuerzo ajeno, nos aprovechamos de lo que hacen otros [...]

Sin embargo, de eso, no somos de los que viven sin hacer nada, pues en la escuela nunca permanecemos ociosos. En ella, activamente nos preparamos para pagar en lo futuro los beneficios de los cuales hoy gozamos, y para ser obreros instruidos, aptos para la lucha y capaces de cooperar a la resolución de las dificultades que se le presenten a nuestra clase [Lucio y Mejía, s.f., p. 118].

C. DOS CLASES SOCIALES DE VANGUARDIA:

PROLETARIADO-CAMPESINADO

Ejemplos:

- Lección 30. “La casa I” y “La casa II” presentan a los obreros como motor de la sociedad y reflejo de la síntesis histórica del avance de las técnicas y los conocimientos de generación en generación a través de discursos como el siguiente:

¿Has pensado en quiénes hicieron la casa donde vives? Muchos obreros, tantos que son casi incontables, gastaron sus fuerzas para que pudiese ser levantada [Lucio y Mejía, s.f., p. 65].

- Lección 41. “La salida de los obreros”, como agentes de cambio, los cuales experimentan injusticias laborales ya que
...cada uno de ellos ve en los que laboran por un salario, no importa la faena que ejecuten, a camaradas, a miembros de la clase productora y oprimida [Lucio y Mejía, s.f., p. 91].

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- Lección 47. “Tuyos son” muestra un poema para reivindicar la figura de los campesinos como uno de los actores elementales de la sociedad, ya que su trabajo es fundamental para fortalecer los procesos productivos del país.
- Lección 52. “Seré obrero” es un poema que indica cómo el obrero forma parte de una clase social de vanguardia.
- Lecciones 54, 55 y 56. “El vestido 1”, “El vestido 2” y “El vestido 3” recuperan la vida cotidiana para mostrar la división del trabajo (social, técnica y por áreas de producción) para posicionar a los campesinos y a los obreros como piezas clave del sistema social.

D. EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE Y LOS RECURSOS NATURALES

Ejemplos:

- Lección 49. “Lo que la ráfaga de viento le dijo a Juanito” es una lectura que busca concientizar a las y los estudiantes sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y su relación con la vida cotidiana. Como muestra:

...no olvides que el aire es tu amigo que te pertenece porque pertenece a todos [Lucio y Mejía, s.f., p. 113].

- Lección 66. “Lo que las gotas dijeron a Juanito” es una lectura que indica la pertinencia del cuidado de la naturaleza, en este caso, del agua, ya que

...sirve como elemento de vida, como agente de salud, como fuerza de trabajo [Lucio y Mejía, s.f., p. 151].

E. LA DISCIPLINA, EL ORDEN, EL CONTROL Y EL PROGRESO

Ejemplo:

- Lección 48. “Cómo viven las hormigas” evidencia la forma en la cual las maestras siempre están promoviendo la disciplina, el orden y el trabajo a través de distintos ejemplos, tales como:

...las hormigas viven en sociedades muy bien ordenadas, en las cuales el trabajo está perfectamente dividido, de manera tal que a cada animalito corresponde desempeñar cierta labor.

¡Qué ejemplo tan hermoso de laboriosidad y ayuda mutua nos dan las hormigas! [Lucio y Mejía, s.f., p. 110].

F. EL SENTIDO DE NACIONALISMO

Ejemplo:

- Lección 67. “Banderas” es un poema que reivindica el sentido nacionalista a través de la institucionalización simbólica de los elementos patrios.

En ese tenor, recuperar epistemológicamente algunos elementos teóricos y conceptuales de Louis Althusser responde a nuestro interés por argumentar que el libro de texto se ha convertido en un instrumento ideológico de la escuela –hecho social material– y la educación –hecho social inmaterial– como AIE, no obstante, consideramos de suma importancia hacer una precisión conceptual entre aparato represivo del Estado (ARE) y aparato ideológico de Estado (AIE), ya que tiende a confundirse.

Es decir:

- A. El uso de la fuerza del *aparato represivo del Estado* está conformado por los sistemas policiales, administrativos, de justicia, carcelarios, entre otros.
- B. El uso de un sistema de creencias por parte de un *aparato ideológico de Estado* lo podemos ubicar en la escuela.

Sin embargo, cabe mencionar que los AIE nos ayudan a “explicar cómo se reproducen las relaciones de producción capitalistas, y en especial, la fuerza de trabajo” (Fernández, 2016, p. 133). Por ejemplo, en la lección 34, “Los conejos”, se puede identificar claramente una narrativa que evidencia a la enseñanza escolar como parte central de un sistema de producción y acumulación capitalista, como muestra:

Dice mi maestra que esos conocimientos que prácticamente hemos adquirido, nos servirán mucho cuando nos dediquemos a la explotación formal de los conejos [Lucio y Mejía, s.f., p. 71].

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Es decir, la escuela como AIE es un receptáculo de dinámicas del sistema de acumulación y producción capitalista, por ejemplo:

- En las lecciones 2, 3 y 4, tituladas “La abeja haragana”, se evidencia la importancia de la división del trabajo en las sociedades.
- En la lección 5, “¡A trabajar!”, se evidencia la función de la escuela como AIE, ya que el desarrollo de dicha lección centra su atención en el siguiente argumento: la escuela es uno de los espacios de la sociedad donde se aprende —de manera teórica y práctica— la trascendencia del trabajo.
- En la lección 36, “La huerta”, se expone el esfuerzo y el trabajo como partes nodales de un buen ciudadano al interior de un sistema.

Cabe mencionar que a través de la lectura de las 71 lecciones también pudimos identificar la forma en la cual se vincula la división social del trabajo con la división sexual del trabajo, no obstante, hay que aclarar que si

...la reproducción de la fuerza de trabajo tenga que ser sexuada y se inscriba en el ámbito familiar no tiene, en principio nada que ver con una exigencia estructural del capitalismo, aunque, por supuesto, el capitalismo se acopla a su manera con esta y con tantas otras realidades que le son ajenas [Fernández, 2016, p. 134].

En ese tenor, tiene sentido remarcar la manera en la que dos sistemas como el patriarcado y el capitalismo han visto reflejada su interrelación en la división sexual y social del trabajo. Como muestra de lo anterior contamos con los siguientes ejemplos:

- En la lección 6, “Mis padres”, se muestra a las y los estudiantes una reproducción de roles de corte patriarcal y capitalista bajo el siguiente esquema: madre-ama de casa-labores domésticas/padre-proveedor-obrero, sin embargo, dicha lección expone implícitamente el siguiente argumento: solo se considera trabajo el que realiza el padre y por lo tanto remunerado, lo cual potencializa un esquema en que la figura masculina se convierte en el núcleo central de

la familia, así como también reproduce la idea por la cual se piensa que la madre y las y los hijos dependen de un dominio emocional y económico del padre. Por otro lado, se naturaliza a través de esta lección el siguiente estereotipo de la madre: la que cuida, entretiene y juega.

Pero es importante destacar que al vínculo patriarcado-capitalismo se le une otro sistema de dominación: el adultocentrismo. Es decir, en la lección 6 también se despliega un esquema en que el padre y la madre son los encargados de modelar el futuro de sus hijos por medio de dos instituciones disciplinarias adultocéntricas: la familia y la escuela, por lo cual, las y los hijos siempre serán vistos y tratados como sujetos deudores de las siguientes figuras adultas: padre-madre/profesor-profesora; en la lección 1, “Mi nueva maestra”, se naturaliza una figura de autoridad escolar a la que se le percibe con miedo por parte del alumnado, ya que es asumida como una segunda madre, lo que a su vez le permite fomentar un control disciplinario a partir de la interrelación de los conocimientos y los deberes.

Dichas lecciones nos ayudan a sostener que el libro de texto se convierte en una estrategia ideológica del binomio estructural Estado-escuela, ya que tiene como objetivo generar procesos de orden, control y vigilancia a través de un adoctrinamiento escolar que transmite una serie de saberes, conocimientos y habilidades entre sus estudiantes, con la finalidad de garantizar un consenso normativo-moral en el cual no hay espacio para el conflicto y la contradicción. Por ejemplo:

- Las lecciones 7, “Mis hermanos”, 9, “La abuelita”, y 10, “La abuela”, articulan narrativas que posicionan a la familia y a la escuela como espacios armónicos y libres de conflictos, ya que muestran a estas dos instituciones preocupadas por la preservación, regulación y reproducción social; es decir, la figura de la abuela vista como un integrante familiar que representa el modelo de perfección moral y ética, por

ende, se presenta como la mamá grande que vigila y juzga bajo la sabiduría que le otorga un sistema de dominación adultocéntrico basado en la edad; por su parte, la escuela como el principal espacio institucional donde a través de sus lecciones se alcanza el éxito social, por ende, las y los alumnos tienen que hacerse dignos de la escuela para después convertirse en *alguien* en la vida.

Es decir, la institución educativa “nos viene a decir, es en el capitalismo lo que la iglesia era en el feudalismo” (Fernández, 2016, p. 137). En ese marco de análisis es como recuperamos al filósofo Althusser para vislumbrar el cambio paradigmático de la tríada ideológica encargada de vigilar, controlar y castigar: de la Iglesia-Biblia-familia pasamos a la escuela-libro de texto-familia.

Por ejemplo:

- La lección 11, “La escuela”, despliega claves discursivas para mostrar a la escuela como el único lugar para alcanzar el éxito.
- En la lección 12, “Lo que dijo el libro”, se posiciona al libro de texto como parte medular del aparato escolar, por ende, las y los estudiantes deben interiorizarlo como un fetichepreciado, en pocas palabras, como un tesoro que se consulta de forma acrítica. Veremos entonces por qué los aparatos escolares y sus fetiches estratégicos como el libro de texto se convierten en modelos de disciplinamiento físico, social y psicológico para aprender a vivir en armonía y lejos de los conflictos y las contradicciones.
- La lección 13, “Todos hermanos”, desarrolla un discurso en el que la escuela es presentada como un campo de socialización proclive para consolidar amistades, vivir en igualdad, consenso, hermandad, solidaridad y respeto, es decir, pareciera que al interior de las escuelas no hay lugar para las enemistades, las diferencias, el disenso, la competencia, el egoísmo, las peleas, las mentiras, la riñas, etc. Como muestra de lo anterior:

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- ...jamás hay, pues, motivo de disgustos, y por eso estamos siempre bien [Lucio y Mejía, s.f., p. 33].
- ...cuando llegó al plantel se hallaba dispuesto a trabajar con ahínco para no perder el tiempo [Lucio y Mejía, s.f., p. 36].

También, a través del análisis del libro, identificamos tendencias que evidencian conductas por parte de las niñas y los niños delineadas a partir de un sistema de responsabilidades y juegos patriarcales:

- La lección 16, “María es niña laboriosa, observa lo que hace en la semana”, muestra tres dibujos que reproducen acciones impuestas a la mujer: lavar, coser, planchar, cuidar el jardín, lavar el piso, hacer el pan, y el domingo como acompañante del esposo y los hijos e hijas.
- La lección 20, “Los juguetes de los hermanitos”, reproduce estereotipos de género: las muñecas son para los juegos de las niñas y los caballitos para el juego entre niños.
- La lección 22, “La niña trabajadora”, expone la naturalización del trabajo doméstico como producto de las funciones centrales de las mujeres.

Así mismo aparecen discursos disciplinarios en torno al alumnado, modelos de perfección docente y la escuela como núcleo de la sociedad, tales como:

- La lección 17, “La puntualidad”:

Ustedes, como si hubieran olvidado que venían a trabajar, se dedicaron a la diversión, ¿y qué utilidad sacaron de ello? Ninguna; sólo perder una clase y perjudicar a sus compañeros, pues eso ocasionaron ustedes al interrumpir el trabajo que estaban ellos ejecutando. De la impuntualidad en el trabajo no podemos esperar sino daños [Lucio y Mejía, s.f., p. 41].
- La lección 21, “El niño ordenado y el desordenado”, expone la importancia de la comparación como estrategia de disciplinamiento, competencia y control escolar.
- La lección 28, “Nuestro salón de clases”, es una lectura que indica cómo el salón de clase es un reflejo de la importancia de la disciplina y el control escolar, ya que:

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Las mesas de trabajo y las sillas en que nos sentamos se hallan bien alineadas, limpias y en buen estado, pues nadie las ensucia ni menos las raya o corta como hacen ciertos muchachos mal educados [Lucio y Mejía, s.f., p. 61].

Tal parece que nuestro salón de clases, con su limpieza y agradable aspecto, nos invita a que trabajemos con gusto y ahínco [Lucio y Mejía, s.f., p. 62].

- La lección 18, “Visitas a la maestra de primer año”, presenta una narrativa de comentarios positivos, nunca negativos, de las y los alumnos hacia su maestra, por ejemplo: su enseñanza es agradable; ella es bondadosa; es amorosa; es paciente; es maternal; sus clases son lúdicas.
- La lección 19, “La ignorancia es un peligro”, presenta argumentos para consolidar la idea de que la escuela es el antídoto para erradicar el veneno de la ignorancia en las sociedades.

Para finalizar diremos que las lecciones expuestas fueron utilizadas como estrategias pedagógicas, que evidencian la manera en la cual las infancias se convirtieron en los mecanismos mediante los cuales el Estado implementó la interrelación ideológica entre el patriarcado y el adultocentrismo para construir un modelo ideal de ciudadanía.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente capítulo buscó reflexionar, en un primer momento – con base en el filósofo francés Michel Foucault– cómo a partir de elementos que giran en torno al trabajo tanto en el campo como en la ciudad, la higiene personal y del hogar, la puntualidad, el respeto por las maestras y los maestros, el orden y el *deber ser* de la masculinidad-feminidad, se fue desarrollando anatomopolíticamente y biopolíticamente la idea de ciudadanía en los niños y las niñas. A su vez, en un segundo momento, recuperar algunos posicionamientos teóricos y conceptuales propuestos por el filósofo francés Louis Althusser para sostener que el libro de texto se convirtió en

una estrategia de la escuela como aparato ideológico de Estado, con el propósito de construir un ideal de ciudadanía a partir de los siguientes nodos problematizadores: la familia, el trabajo, la clase social, el medio ambiente y los recursos naturales, la disciplina, el orden, el control, la vigilancia y el progreso.

Por lo tanto, concluiremos con tres argumentos:

- El papel que los libros de texto y en particular el libro titulado *Serie VIDA* jugó —a partir del primer cuarto del siglo XX— en la formación de la ciudadanía fue central para el Estado, ya que se transformó en una tecnología que delineó y creó un tipo específico de subjetividad que está en concordancia con las narrativas e intereses estatales.
- La construcción de ciudadanía no dependió únicamente de los libros de texto, ya que esta es un fenómeno de corte transversal, influenciada a su vez por la sociedad, la educación y la escuela, que reproducen jerárquicamente las formas bajo las cuales las niñas y los niños deberán usar funcionalmente su cuerpo y ejercer adecuadamente su conducta.
- El vínculo entre el Estado, la escuela y la ciudadanía —con base en estos filósofos franceses— se ve materializado en la escuela como aparato ideológico de Estado, como generadora de procesos anatomopolíticos y biopolíticos que conducen a las y los estudiantes hacia la puesta en práctica de una serie de valores que disciplinan el cuerpo bajo un esquema homogeneizante que se expresa en la noción de ciudadanía y que se preserva a través de la familia, se reproduce en la escuela, se regula por la Iglesia y se administra a partir del Estado.

REFERENCIAS

- Buquet Corleto, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-43. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818003.pdf>.

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- Corona, S., y De la Peza, C. (2000). La educación ciudadana a través de los libros de texto. *Revista Electrónica Sinéctica*, (16), 16-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815740004.pdf>.
- Facio, A., y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/feminismo-genero-y-patriarcado.pdf.
- Fernández Liria, C. (2016). Estado y Escuela. Balance del concepto althusseriano de “Aparato Ideológico de Estado”. *Res Pública. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 19(1), 131-157. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RPUB/article/view/52209/48133>.
- Foucault, M. (2014). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Julia, D. (s.f.). *La cultura escolar como objeto histórico*. Recuperado de: <https://cupdf.com/document/la-cultura-escolar-como-objeto-historico.html>.
- Lamas, M. (comp.) (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de: <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>.
- Lucio, G., y Mejía, M. (s.f.). *Serie VIDA. Libro segundo para las escuelas urbanas*. Xalapa, México: Editorial Germinal.
- Montes de Oca Navas, E. (2012). Libros escolares mexicanos a principios del siglo XX: *Rosas de la infancia*, *Serie S.E.P. y Simiente. La Colmena*, (76), 49-60. Recuperado de: <https://lacolmena.uaemex.mx/article/download/5560/4161/>.
- Montes de Oca Navas, E. (s.f.). *Formación ideológica y ética de los niños mexicanos a través de los libros de lectura, 1920-1940*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0026.pdf.
- Perissé, A. H. (2010). La ciudadanía como construcción histórico-social y sus transformaciones en la Argentina contemporánea. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (26). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/download/NOMA1010240441A/25917>.
- Warner, M. (1991). Fear of a Queer Planet. *Social Text*, (29), 3-17. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/466295>.
- Wittig, M. (2006[1992]). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona-Madrid: Egales. Recuperado de: <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual.pdf>.

INSTITUCIONES, PROFESORES
Y PROFESORAS NORMALISTAS
Y DIFUSIÓN DE SUS LIBROS

LOS PROFESORES NORMALISTAS.
PUBLICACIONES DE UNA ÉLITE EDUCATIVA:
LOS LIBROS DE TEXTO, 1891-1911

Rosalía Menéndez Martínez

El siglo XIX consolidó en los países occidentales la idea de la educación en manos del Estado. En México y en algunos países de América Latina se hizo patente desde la década de los setenta del siglo XIX. Para el caso mexicano, desde el gobierno de Benito Juárez la idea se fue materializando, a partir de la gestación de una legislación educativa que daba al Estado este control.

Durante el gobierno el Porfirio Díaz la educación pública experimentó momentos de grandes transformaciones. Había que conformar un sistema educativo acorde con el proceso de modernización económica y orientado con miras en el desarrollo industrial. Se trabajó en la construcción de un sistema educativo desde el jardín de niños hasta los estudios superiores, dando prioridad al nivel primario. La idea era establecer una educación moderna, libre, gratuita, obligatoria, homogénea, laica y uniforme.

Durante la gestión del ministro Joaquín Baranda, quien tuvo la cartera de Justicia e Instrucción Pública entre los años de 1890 a 1901, se obtuvieron importantes logros en la educación primaria y la formación de profesores. Con su liderazgo se logró avanzar en materia de legislación educativa. En el año de 1884 se publicó el Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales Primarias, en 1888 se promulgó la Ley de Instrucción Primaria y se dieron varias reformas al plan de estudios de Educación Primaria, y en ese mismo

año se emitió la Ley de Enseñanza Obligatoria; destaca la realización de los congresos de instrucción celebrados en la Ciudad de México durante los años de 1889-1890 y 1890-1891. Estos congresos marcaron un parteaguas en la educación del país. A partir de sus resoluciones la educación inició un proceso de modernización en diversos ámbitos. Los espacios, el mobiliario, los contenidos curriculares, los libros de texto, los materiales escolares y la formación de maestros fueron transformados (Menéndez, 2012).

La década de los 90 del siglo XIX continuó y enfatizó el interés del Estado por los temas educativos. Estos fueron parte de la agenda política, en especial se ahondó en el aspecto reglamentario y las siguientes leyes dan cuenta del torbellino de cambios: Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria del Distrito Federal y Territorios (1891), Ley de la Enseñanza Preparatoria del Distrito Federal (1896), Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios (1896), además de una serie de decretos, reglamentos y proyectos de ley. El hincapié estaba centrado en la creación de un marco normativo para sustentar el proyecto de modernización, establecer nuevas formas gubernamentales y de comportamiento social.

Los rubros que destacaron en esta administración se centraron en impulsar el proceso de escolarización y con ello ampliar la matrícula de nivel primario, dar paso a la fundación de escuelas Normales en todo el país, a fin de formar maestros calificados, modernizar los planes de estudio y los métodos de enseñanza, construir escuelas con el equipamiento necesario, dotar de materiales escolares y libros de texto a las escuelas (parte de manera gratuita y parta adquirida por los padres de familia).

Estas acciones fueron impulsadas principalmente por los ministros del ramo educativo: Joaquín Baranda y Justo Sierra. La educación pública adquirió un reconocimiento por el Estado. Por primera vez el ramo educativo ocupó un lugar y esto se confirmó con la publicación del decreto del 16 de mayo de 1905, que dio paso a la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

La administración de Sierra profundizó en ciertos temas que consideraba prioritarios como fueron los métodos, libros de texto, currículo, formación y actualización del magisterio, establecimientos escolares, horarios. Uno de los puntos de especial interés fue la profesionalización del magisterio. El objetivo era contar con el mayor número de maestros formados en la nueva pedagogía, conocedores de los métodos de vanguardia, así como de las estrategias modernas para la enseñanza. Era importante impulsar el avance y la innovación en materia educativa, nuevos métodos y vanguardistas corrientes pedagógicas que enseñaran nuevos saberes en las escuelas. México fue partícipe de este interés internacional bajo el gobierno de Díaz.¹

La formación de los maestros estaba estrechamente vinculada con el proyecto político. La idea era formar profesionales de la educación para integrarlos al proyecto educativo del Estado. Los resultados fueron una significativa expansión de las escuelas Normales. Los estados de Zacatecas, Puebla, San Luis Potosí y Oaxaca se integraron al proyecto de formación de profesores. En 1882 se fundó la Normal del Estado de México, más tarde se sumaron los estados de Durango, Jalisco, Aguascalientes, Querétaro, Guerrero, Michoacán; les siguieron las entidades de Yucatán, Campeche, Tabasco, Chihuahua, Nuevo León, Coahuila, Tlaxcala, Baja California, Morelos. Tres escuelas que se convirtieron en modelos para el resto del país fueron las escuelas Normales de Orizaba y Jalapa en el estado de Veracruz, y la de Ciudad de México. Solamente los casos de Tepic, Sinaloa y Colima no fundaron escuelas Normales, lo harían posteriormente.

Este contexto histórico me permite ubicar el objetivo de este capítulo: analizar a un grupo de profesores normalistas egresados de la Escuela Normal de la Ciudad de México, que escribieron

¹ Algunos ejemplos de la internacionalización de los métodos y saberes pedagógicos: el pionero Jean Rousseau (1712-1778), Johann H. Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), Johann F. Herbart (1776-1841), Herbert Spencer (1820-1903), este último, aunque no fue un educador, su obra influyó en los educadores mexicanos.

libros de texto a partir de 1895.

Parto de la siguiente premisa metodológica: la profesionalización del magisterio generó un nuevo perfil de profesor que conocía los métodos, las nuevas pedagogías y la didáctica. Estos conocimientos llevaron a un grupo de profesores a adentrarse en el mundo de la escritura de los libros de texto.

Las preguntas de investigación son las siguientes: ¿Por qué los normalistas se interesaron en escribir libros de texto? ¿Quiénes son estos maestros autores de libros de texto? ¿Por qué estos maestros normalistas formaron parte de una élite educativa? ¿Qué impacto tuvieron las redes en la incursión de la escritura de libros de texto de maestros normalistas?

Las fuentes consultadas provienen de la colección Especial, fondo Antiguo, en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional, y del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (1887-1911), fondo Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública, sección Antiguo Magisterio, serie Personal Profesores.

LAS ESCUELAS NORMALES:

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

La creación de la Escuela Normal en la Ciudad de México fue un caso especial, fue una decisión desde la cúpula del poder político. Por instrucciones del presidente de la República, Manuel González, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, encomendó la creación de la Normal de la Ciudad de México a Ignacio Manuel Altamirano. Se argumentaba la necesidad de construir una nueva imagen del maestro: respetable, preparado y con autoridad moral y cultural.

La nueva escuela Normal se concibió desde su inicio con un carácter federal y nacional. Los estados enviarían a sus mejores alumnos a la Ciudad de México, se les otorgarían becas para sus estudios. La idea que subyace en este interés por captar estudiantes de todo el país que acudieran a estudiar a la Normal de la Ciudad

de México era expandir el nuevo modelo educativo, portador de las modernas metodologías para la enseñanza y de valores acordes al régimen porfirista.

En 17 de diciembre de 1885 se daba paso a la creación de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria; las actividades escolares iniciaron el 24 de febrero de 1887. El ministro “Baranda explica el nombre como índice del propósito de la institución: servir de norma y de regla que debe ajustarse la enseñanza. «Enseñar a enseñar es el programa de una normal»” (Meneses, 1998, p. 400). Ambicioso programa de formación para los profesores, diseñado para tener un fuerte impacto en el ámbito educativo y social. Para el 4 de junio de 1888, la Escuela Nacional Secundaria de Niñas se convirtió por decreto en la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria; su directora fue Rafaela Suárez. Esta escuela mantuvo una estrecha relación con la Normal de varones. Los cuerpos docentes de ambas instituciones trabajaron de común acuerdo. Con el tiempo estas dos escuelas se fusionarían para dar origen a la Escuela Nacional de Maestros en el año de 1925. Para el año de 1889 la Normal de Profesoras contaba ya con su propio reglamento, necesario para normar y organizar la vida académica.

La inauguración de la Escuela Normal fue presidida por el presidente de la República, el general Porfirio Díaz, acompañado de todo su gabinete, los presidentes de las cámaras de Senadores y de Diputados, la Suprema Corte, el gobernador del Distrito Federal, el comandante militar, el cuerpo diplomático, la Junta Directiva de Instrucción Pública, la prensa y muchas personas distinguidas por su posición oficial o social (Jiménez, 1987, p. 90). El mensaje era más que claro: toda la cúpula del poder apoyaba el proyecto de formación de profesores.

El plan de estudios elaborado por Ignacio Manuel Altamirano en 1887 fue renovándose como producto de los cambios en la política educativa, las innovaciones pedagógicas, y también los cambios en la alta política. A los dos años de la puesta en marcha del primer plan de estudios se llevó a cabo el Primer Congreso de

Instrucción Pública, en este se señaló la necesidad de abrir escuelas Normales en los estados y se estableció un nuevo currículo que contempló cinco años de formación en lugar de cuatro.

Se esperaba con expectativa a la nueva generación de egresados que debían atender una demanda escolar en ascenso: en 1876 había 54 escuelas primarias en la Ciudad de México, y para 1911 existían 414. Los resultados superaron los pronósticos y era insuficiente el número de egresados frente a una matrícula en constante crecimiento.

Por su parte, el número de las escuelas Normales había crecido de manera importante en esos 16 años. Al inicio del gobierno de Díaz existían 12 escuelas Normales (con un esquema antiguo); para 1907 existían 26; “el número de profesores aumentó de 12,748 en 1895 a 21,017 en 1910” (González Navarro, 1973, p. 606). La Normal Veracruzana reportaba el mayor número de egresados de todas las Normales del país (Arnaut, 1996, p. 21), seguida por la de la Ciudad de México. Los fundadores de estas dos escuelas, Enrique Rébsamen y Manuel Altamirano, habían pensado en formar a los cuadros de normalistas que atenderían la educación de todo el país. El ingreso a la escuela Normal contaba con una intensa promoción y se estimulaba con becas para que los jóvenes de diferentes estados del República acudieran a estudiar a las Normales de Jalapa y de la Ciudad de México. Aun con este impulso, los maestros sin instrucción formal resultaron ser mayoría.

El país experimentó una efervescencia en el ámbito educativo, en gran parte por el liderazgo de Joaquín Baranda y Justo Sierra, este último aprovechó de manera excepcional su posición política en aras de realizar el deseado cambio para la educación.

Sierra pensaba que, si se quería evitar el naufragio social, *la instrucción* por sí misma no bastaba para dar cauce a la obra de redención moral y de regeneración que el país necesitaba. *La educación*, en cambio, que estaba revestida con los postulados científicos de la nueva ciencia pedagógica, sí podría formar al individuo que sería apto para servir a la patria y para la realización de funciones sociales en el futuro

[Chaoul, 2014, p. 43].

Su visión sobre la educación se sostenía en

...concebir a la primaria como un organismo destinado no sólo a leer y contar sino a pensar y a sentir y a desarrollar al hombre en el niño [Meneses, 1998, p. 598].

Además consideraba la pertinencia de

...unificar el habla nacional, multiplicar y mejorar a los maestros y a las escuelas, educar a los indígenas e introducir en las primarias las nociones de ciencias como instrumento educativo para que ésta sea una preparación a la vida moral, intelectual y física [Meneses, 1998, p. 599].

Estos serían los componentes del programa educativo para la primaria, el cual debían impulsar los maestros normalistas.

El proyecto de formación de maestros debía darse en las escuelas Normales federales o estatales. Alberto Arnaut señala que

...pusieron énfasis en materias pedagógicas y, por tanto, en cómo enseñar, se transformó la identidad profesional, basada en la práctica docente y en el conocimiento previo de los contenidos, en otra de tipo técnico: los maestros no son los sabios, sino que saben cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales. Ese saber técnico es el que los distingue de otros profesionistas [1998, pp. 25-26].

Con esta formación moderna se construyó una profesión que dio al grupo magisterial conocimientos, prestigio, honorabilidad, reconocimiento y respeto, y fue decisiva para la culminación del proyecto de Estado. Pero algo que no se vislumbró fue el posicionamiento que estos egresados tendrían en la estructura educativa nacional.

La entrada del profesor Miguel F. Martínez, oriundo de Nuevo León, fue relevante para el giro que tomó la burocracia educativa: se inició la incorporación de los normalistas al ámbito de la alta burocracia, como fueron los casos de Enrique C. Rébsamen,

Gregorio Torres Quintero, Luis S. Hernández, Daniel Delgadillo, Enrique Laubscher, Leopoldo Kiel, Andrés Oscoy, Dolores Correa Zapata, Estefanía Castañeda, Juvencia Ramírez Vda. de Chávez, entre otros más.

El Estado tenía bien claro que la expansión del modelo educativo porfirista se sostendría en gran parte en los maestros con un origen normalista. Los egresados de la Escuela Normal de Jalapa y de la Ciudad de México destacaron al ocupar puestos de importancia en la burocracia educativa nacional.

La creciente intervención del Estado en la educación y su centralización aceleran el avance del magisterio hacia una profesión de Estado. Mediante su carácter de empleadores y la facultad de autorizar licencias o títulos para ejercer la profesión, los gobiernos federales y estatales aumentan su intervención reguladora [Arnaut, 1996, pp. 20-21].

Las escuelas Normales se convierten en semilleros de un nuevo pensamiento educativo. Sus egresados iniciaron su camino; lo aprendido en las aulas, la influencia de los profesores, los saberes transmitidos y en general la enseñanza de los nuevos modelos pedagógicos incidiría en una mentalidad renovada. Al regresar a sus respectivos estados, pueblos y ciudades fueron parte del grupo de los nuevos maestros que estarían al frente de las escuelas como directores, maestros, y más tarde como supervisores y funcionarios del ramo educativo. Su presencia no solo creció en las aulas sino también en la esfera de lo político.

El objetivo del Estado se cumplió: la profesionalización del magisterio. Estos maestros serían los encargados de construir el andamiaje pedagógico de la escuela moderna. Los normalistas serían parte del cambio pedagógico y social del país. Algunos de estos maestros lograron de manera estratégica establecer una serie de redes entre el poder y la escuela. Lograron aprovechar todos los espacios y fueron conformando un selecto grupo, integrado por maestros normalistas de la Ciudad de México y algunos de otros estados, para erigirse como una élite educativa, tema que abordaré en el siguiente apartado.

LOS PROFESORES NORMALISTAS: UNA NUEVA ÉLITE EDUCATIVA

Los normalistas conformaron una especie de hermandad. Se relacionaban y establecían vínculos y apoyos través de la actividad laboral, las publicaciones, los congresos, las conferencias, las asociaciones y los colegios. Las afinidades y perspectivas comunes fueron elementos que se dieron para la conformación de un grupo o asociación de maestros. El compromiso entre los maestros era vital para estas asociaciones, en ellas se promovía la divulgación y expansión de sus ideas.

Las dos escuelas Normales con mayor prestigio y peso a nivel nacional y de donde salieron los líderes y miembros de las asociaciones magisteriales fueron la Escuela Normal de Jalapa y la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México, la primera fundada y dirigida por Enrique C. Rébsamen y la segunda fundada por Ignacio Manuel Altamirano. Dos escuelas más que figuraron en prestigio y difusión fueron las de Puebla y Coahuila.

¿Quiénes era las cabezas de estas escuelas? En Jalapa fue el pedagogo Enrique Conrado Rébsamen.² Su primera incursión la realizó en Orizaba al crear y dirigir la Academia de Cursos Normales, en la cual se inscribieron 22 maestros en servicio de diferentes escuelas de la entidad. Los cursos teóricos fueron dictados por el propio Rébsamen y los prácticos por Enrique Laubscher (Moreno, 2011, p. 47). Más tarde fundó y dirigió la Escuela Normal de Jalapa. Rébsamen fue formado como pedagogo en la Normal de Kreuzlingen en 1874, además realizó estudios de Pedagogía en la Universidad de Zurich, para después obtener el grado de profesor de educación secundaria en 1877. Leticia Moreno señala que “desde

² Originario de Kreuzlingen, Suiza, llegó a México en el año de 1883 por invitación de Ignacio Manuel Altamirano; vivió en León, Guanajuato (1883), posteriormente se trasladó a la ciudad de México (1884-1885); en el año 1885 laboró en la escuela Modelo de Orizaba (1885), un año más tarde fundó la escuela Normal de Jalapa (1886); durante cuatro años estuvo en la escuela Normal de la ciudad de México (1901-1904).

su vida estudiantil se formó bajo la herencia teórico-pedagógica alemana y suiza, misma que marcó sus ideas y acciones educativas difundidas en México” (2011, p. 49). Su labor se diversificó al ser maestro, pedagogo y autor de libros de texto como el *Método de escritura y lectura, guía para la enseñanza de la historia*. Promotor de la fundación de la importante revista *México Intelectual*. Rébsamen constituye el eslabón más fuerte de la cadena de formación de profesores normalistas que ocuparon puestos claves en la burocracia educativa. Arnaut señala: “diseñó y dirigió, junto con sus discípulos, la reforma pedagógica e institucional de la enseñanza primaria, además de fundar escuelas Normales en diversos estados de la República” (1998, p. 21).

Añadiría que fue el padre de la reforma educativa del Porfiriato. Su huella se dejó ver en tres momentos: en los congresos de Instrucción Pública de 1889-1891, en la creación de la Escuela Normal de Jalapa y en la dirección por tres años de la Escuela Normal de la Ciudad de México. Su modelo pedagógico fue expandido casi en todo el país: nuevos métodos para la enseñanza, escritura de guías metodológicas, establecer conferencias pedagógicas, que los libros de texto hicieran énfasis en la enseñanza, que los maestros se convirtieran en profesionales de la enseñanza.

Me permití señalar y mostrar la figura de Enrique C. Rébsamen por ser el líder intelectual en la formación de varias generaciones de normalistas.

El profesor Gregorio Torres Quintero destacó por su liderazgo académico, intelectual y político. Nació en 1866 en Colima; obtuvo una beca otorgada por el gobierno federal para realizar sus estudios en la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México de 1889 a 1891, fue alumno de la primera generación; participó en importantes reformas escolares y ocupó destacados puestos en la burocracia educativa: jefe de Instrucción Primaria y Normal (1904), director general de Instrucción Primaria en el Distrito Federal y Territorios, consejero técnico de la Secretaría de Instrucción Pública; profesor de Historia Patria y Geografía; autor de numerosos libros de texto.

Creó el Colegio de Profesores Normalistas de la ciudad México y fundó, en 1901, el órgano de divulgación de los normalistas, la revista *La Enseñanza Primaria*. Sus primeros colaboradores y cuerpo editorial estuvieron constituidos solo por normalistas como Celso Pineda, Luis de la Brena y Ponciano Rodríguez.

El profesor Quintero concibió, diseño e impulsó diversas publicaciones que fueron los medios para difundir las nuevas ideas pedagógicas, como los libros de texto y los artículos publicados en revistas, periódicos y semanarios. Su trayectoria fue intensa, su influencia en el ámbito educativo fue notoria y decisiva para conformar un selecto grupo de normalistas que tuvo un papel protagónico en la política educativa del país.

Un grupo de maestros normalistas, como fue el caso de Torres Quintero, tenían clara su nueva posición y la oportunidad que se les presentaba para incidir en la política educativa y en el cambio de paradigma educativo. Este grupo concentraba una serie de elementos que los ubica como una élite educativa. Definir qué es una *élite educativa* nos conduce a un término complejo y que ha evolucionado con el tiempo; para los fines de este artículo me permito señalar algunas ideas.

El Diccionario de la Real Academia Española define “élite” como una minoría selecta o rectora. Este grupo de profesores normalistas fue justo eso, una minoría selecta, con alta preparación o calificación en temas educativos, innovadores, destacaron en su labor profesional y académica e incursionaron en campos poco explorados para un maestro común.

Pero me pregunto: ¿Qué los hace ser parte de una élite educativa? Hay varios componentes que los aglutinan: ser egresados de las escuelas Normales; establecer vínculos con el líder, como Gregorio Torres Quintero o Enrique C. Rébsamen; ocupar lugares estratégicos en la esfera político-educativa; son autores de ponencias en congresos nacionales o internacionales, escriben libros de texto y publican artículos en revistas pedagógicas nacionales e internacionales, realizan traducciones de artículos y libros de texto, son

conferencistas, forman parte de comités editoriales, y llegan a ser editores de revistas; elaboran proyectos de ley en materia educativa para otros estados de la República, forman parte de la comisión que dictamina libros de texto, participan en las reformas curriculares. Algunos maestros normalistas tuvieron estos componentes que los hacen ser parte de un selecto grupo. El comentario del profesor Daniel Delgadillo ratifica esta idea. Siendo egresado de la primera generación de la Normal de la Ciudad de México, compañero y amigo de Torres Quintero y secretario de la Academia de Profesores, señalaba:

Los que aquí nos congregamos somos una parte de esos hombres de ciencia que deben consolidar la obra [...] contribuimos al afianzamiento de las instituciones para desempeñar acción tan grandiosa necesitamos de la acción común, unión es fuerza, es poder [...] los estudios y las observaciones de los unos pasan a ser el capital de todos [...] que la unidad surja de la discusión no para nuestro bienestar sino para el progreso de la instrucción [*La Escuela Mexicana*, 1904, p. 347].

Este conjunto de élite de normalistas se constituyó como un grupo de poder que se fue infiltrando en diferentes espacios que les dieron autoridad, en tanto ser los poseedores de los conocimientos en temas educativos. Uno de los espacios en que ingresaron fue el editorial, y se concentraron en escribir libros de texto de todas las disciplinas escolares.

LOS MAESTROS NORMALISTAS ESCRIBEN LIBROS DE TEXTO

Los maestros al salir de las escuelas Normales buscaron continuar con un vínculo de compañeros y amigos normalistas. Algunos de los líderes construyeron espacios colegiados para continuar el debate pedagógico y el intercambio de ideas y propuestas para la educación pública. Fundaron asociaciones, academias y colegios de profesores, como fue el caso del Colegio de Profesores de la Ciudad de México. La fundación de revistas fue utilizada como un espacio de diálogo y enseñanza para maestros normalistas y empíricos. Un ejemplo fue la revista *La Enseñanza Primaria*.

Pero, ¿dónde radicaba el poder y seguridad de los normalistas? Considero que en su formación académica y en las redes que fueron tejiendo desde que eran estudiantes. Por un lado estaban sus conocimientos y aprendizajes obtenidos en la escuela Normal; otro aspecto era la competencia que tenían sobre los métodos modernos, y un elemento más, de suma importancia, radicaba en las redes de amigos, colegas, profesores, intelectuales y políticos.

El posicionamiento en la esfera educativa y política llevó a algunos profesores a considerar seriamente la posibilidad de escribir libros de texto, espacio que había sido controlado por intelectuales, universitarios y alguno que otro político, pero no por maestros. Su seguridad se sostenía en su formación como profesionales de la educación.

Un aspecto que se conjunta a este proceso de escritura fue el rubro normativo. A raíz de la celebración de los congresos de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891 se discutió el tema de los libros de textos. En sus conclusiones se acordaron normativas en la materia. Se destacan varios puntos: los libros se someterían 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 fue incluida de manera especial la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México, dato no menor, pues los maestros estaban presentes en este selecto grupo de dictaminadores.

Los maestros-autores concibieron la idea de elaborar libros diferentes, podemos decir *modernos*, escritos especialmente para el niño y el maestro. Para el primero se consideró la inclusión de la didáctica: el libro no solo debía ser de fácil entendimiento, era necesario incluir elementos que permitieran un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello se utilizaron imágenes, mapas, cuadros, fotografías, una atractiva e higiénica tipografía, un índice, cuestionarios, glosario de término, dedicatorias; en algunos casos color; el lenguaje era sencillo, pero con los conocimientos precisos y científicos a enseñar; es decir, plantear un contenido acorde a

la materia y a la edad de los niños. Para el segundo se incluía una pequeña introducción que establecía cómo usar el libro, algunas notas didácticas. Lucía Martínez señala que

una de las innovaciones pedagógicas de la época, cuya idea se centraba en retomar la premisa central de que el conocimiento sólo es posible a través de los sentidos, mediante la observación y la experiencia para despertar en el niño “una idea clara de la realidad”, donde la educación fuera el resultado de un proceso que desarrollara la capacidad física e intelectual del niño en forma equilibrada, sin abusar de la memoria en detrimento de la imaginación [Martínez, 2004, p. 128].

Los autores normalistas escribieron libros para niños y para maestros, esto resulta de suma importancia ya que anteriormente solo se escribían libros para los niños o jóvenes. Algunos ejemplos: Valentín Zamora, manual *Guía del maestro para las lecciones de cosas, o lecciones a propósito de las cosas*; José A. Bonilla, *Lecciones de cosas o Guía del profesor de instrucción primaria elemental para las lecciones*.

Otra línea en la que incursionaron y manejaban a la perfección fue la redacción de las guías metodológicas; tenemos los siguientes títulos: Enrique Rébsamen, *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas elementales y superiores de la República Mexicana* (Jalapa, México, Imprenta de Gobierno del Estado, 1890); Gregorio Torres Quintero, *Guía metodológica escritura-lectura* (Librería de Bouret, 1905); Luis de la Brena, *El niño mexicano. Método moderno de lectura. Libro primero, libro segundo y libro tercero* (Ed. Herrero Hermanos, 1905).

La entrada en el mundo de la escritura de libros de texto no fue un camino del todo fácil para los normalistas, pero lograron insertarse en este competido campo. Este conjunto de profesores fue apoderándose del medio editorial. Escribieron libros de diferentes disciplinas del currículo de educación primaria y algunos de ellos de niveles superiores.

A continuación presento a algunos de estos maestros, a manera de ejemplo, a fin de seguir la formación y trayectoria de este grupo de élite.

El autor que generó una mayor producción fue el profesor Gregorio Torres Quintero. Autor prolífero, sus libros cubrieron diversas disciplinas que iban desde las lecciones de cosas a la historia nacional, cálculo mental, recitaciones, lecturas intuitivas sobre vegetales, el trabajo manual, biografías de héroes. Pero quizás su libro de texto más destacado por su impacto y divulgación fue la *Guía del método onomatopéyico para enseñar a leer y escribir simultáneamente*, cuyas reediciones continuaron hasta el año de 1980. Un segundo libro de importancia editorial fue *La patria mexicana. Elementos de historia nacional*, reeditado hasta los años cincuenta (ver tabla 1 y figura 1).

Otro destacado autor que incursionó de manera espléndida en la enseñanza de las matemáticas fue el profesor Julio S. Hernández. Abordó los temas de matemáticas, aritmética y geometría, aunque también escribió un texto sobre instrucción cívica y moral y otro titulado *Curso de lecciones de cosas, aritmética, geometría, moral e instrucción cívica*. Su obra fue abundante y propositiva (ver tabla 2).



Figura 1. Gregorio Torres Quintero, *Guía del método onomatopéyico de lectura*.

Fuente: BGTQ-UPN.

Tabla 1. Libros de texto publicados
por el profesor Gregorio Torres Quintero.

| Años | Título | Editorial |
|------------------------------------|---|------------------------|
| 1904 | <i>Escritura-lectura dividida en dos semestres</i> | Librería de Bouret |
| 1909,1916, 1925 | <i>Guía práctica del método onomatopéyico-sintético de lectura y escritura</i> | Librería de Bouret |
| 1930 | | Ed. Selfa |
| 1954 | | |
| 1956 | o <i>Método onomatopéyico</i> | |
| 1958 | o <i>Guía del método onomatopéyico</i> | |
| 1979 | <i>para enseñar a leer y escribir simultáneamente</i> | |
| 1980 | | |
| 1987 | | Ed. Patria |
| 1904 | <i>Lector enciclopédico mexicano</i> | Librería de Bouret |
| 1911 | | Librería de Ch. Bouret |
| 1904 | <i>38 cuadros de lecciones de cosas sobre vegetales y animales</i> | Librería de Bouret |
| 1904 | <i>Lecturas intuitivas sobre vegetales útiles: agricultura e industria</i> | Librería de Ch. Bouret |
| 1904 | <i>El trabajo manual en la escuela y el bogar</i> | Librería de Bouret |
| 1904, 1912, 1957, 1920, 1945, 1950 | <i>La Patria mexicana. Elementos de historia nacional</i> | Herrero Hermanos |
| 1905 | <i>Historia nacional (segundo ciclo)</i> | |
| 1905 | <i>Cálculo mental del 1 al 20</i> | |
| 1907 | <i>Una familia de héroes: libro de lectura para niños: geografía, historia,</i> | Vda. de Ch. Bouret, |
| 1925 | <i>moral, civismo, ciencias, artes,</i> | Ed. Selfas |
| 1961 | <i>industria, viajes, costumbres, descripciones</i> | |
| 1904 | <i>Recitaciones aplicadas a la educación</i> | Librería de Bouret |

Fuente: Elaborado por la autora con datos de BGTQ-UPN.

Celso Pineda cursó sus estudios de profesor en la Escuela Normal de la Ciudad de México, en 1896 inició su vida profesional como director de la escuela nacional suplementaria Núm. 15; director de la escuela oficial primaria nocturna complementaria de la capital. Participó como redactor de la revista *La Enseñanza Primaria* (1901-1910), más tarde ocupó diversos cargos como funcionario en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; también incursionó en el campo de la prensa. Fue colaborador de destacadas revistas educativas de la época entre las que se cuentan las siguientes: *La Escuela Mexicana*, *La Enseñanza Normal*, *El Magisterio Nacional*, *La Escuela Primaria*. Autor de importantes libros de texto

Tabla 2. Libros de texto publicados por profesores normalistas.

| Autor | Año | Título | Editorial |
|------------------|------|---|--|
| Luis de la Brena | 1905 | <i>Libro primero de lectura, dedicado al segundo año de enseñanza elemental</i> | Herrero Hermanos, Editores México |
| | 1905 | <i>El niño mexicano, método moderno de lectura. Libro primero, libro segundo y libro tercero</i> | Herrero Hermanos México |
| Lucio Tapia | 1905 | <i>Moral práctica. (compendio de) Conversaciones e historietas morales, escritas para los alumnos de escuelas primarias</i> | Herrero Hermanos México |
| | 1913 | <i>Viaje a través de México, por dos niños huérfanos. Escenas y pasajes del México antiguo y del México actual</i> | Herrero Hermanos Sucesores, México |
| | 1925 | <i>Guía del maestro en la práctica de la Escuela de la Acción</i> | Ed. Selfa |
| | 1916 | <i>Trilogía heroica: historia condensada del último movimiento libertario en México</i> | Ed. Botas |
| Celso Pineda | 1906 | <i>El niño ciudadano, lecturas acerca de instrucción cívica</i> | Herrero Hermanos Sucesores, México y en Imprenta Sucesores de Rivadeneira casa editorial establecida en Madrid, España |
| | 1909 | <i>El niño ciudadano</i> | Herrero Hermanos Sucesores, México |
| | 1921 | <i>Nociones de instrucción cívica</i> | Herrero Hermanos Sucesores, México |
| | 1905 | <i>El niño fuerte. Lecturas acerca de la higiene, escritas para niños</i> | Herrero Hermanos México |
| | 1905 | <i>Vamos al campo, coro escolar por Celso Pineda</i> | Herrero Hermanos México |

Tabla 2. Libros de texto publicados por profesores normalistas.

| Autor | Año | Título | Editorial |
|--|--|--|---|
| Daniel Delgadillo | 1905 | <i>La República mexicana</i> | Herrero Hermanos |
| | 1925 | <i>Geografía de México</i> | México |
| | 1934 | | |
| | 1954 | | |
| | 1956 | | |
| | 1964 | | |
| | 1957 | <i>El Distrito Federal</i> <i>Geografía elemental</i> | Herrero Hermanos Sucesores |
| | 1922 | <i>La Tierra</i> <i>Geografía elemental</i> | Herrero Hermanos Sucesores |
| | 1925 | <i>La Tierra</i> <i>Geografía elemental</i> | Herrero Hermanos Sucesores |
| | 1928 | | |
| | 1932 | | |
| | 1955, 28a. ed. | <i>*La Tierra</i> <i>Geografía elemental. Nociones generales- Estudio de los continentes y sus países- Nociones de geografía humana</i> | Herrero Hermanos Sucesores |
| | 1926 | <i>Compendio de geografía universal</i> | Herrero Hermanos |
| | 1931 | <i>Saber leer</i> | Herrero Hermanos |
| | 1942 | | |
| | 1958 | <i>Saber leer. Libro cuarto</i> | Editorial Herrero |
| | 1962 | <i>Para aprender a leer, Serie gradual y progresiva de libros de lectura</i> | Hermanos, Sucesores, S.A. |
| 1947 | <i>Poco a poco</i> | Herrero Hermanos | |
| 1937 | <i>¡Adelante!</i> | Herrero Hermanos | |
| 1964 | <i>La República mexicana</i> <i>Geografía elemental</i> | Herrero Hermanos Sucesores, S.A. | |
| Jesús Sánchez | 1895 | <i>Elementos de historia natural.</i> <i>En forma de lecciones de cosas</i> | Herrero Hermanos Oficina Tip. de la Secretaría de Fomento |
| Juan José Barroso | 1904 | <i>Geografía intuitiva: el Distrito Federal de la República mexicana</i> | Vda. de C. Bouret |
| Juan José Barroso (Andrés Oscoy y Juan Leyva) | 1895 | <i>Apuntes para un libro sobre metodología de la enseñanza de la lengua nacional</i> | Tipografía El Libro Diario |

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Tabla 2. Libros de texto publicados por profesores normalistas.

| Autor | Año | Título | Editorial |
|--------------------|------|---|---|
| José María Bonilla | 1932 | <i>La evolución del pueblo mexicano.</i> | Herrero Hermanos |
| | 1944 | <i>Elementos de historia patria.</i> Primer y segundo ciclo | |
| | 1938 | <i>Historia nacional: origen y desarrollo económico y social del pueblo mexicano: lecciones de historia patria</i> | Herrero Hermanos |
| | 1918 | <i>Los derechos individuales: educación cívica</i> | Herrero Hermanos |
| | 1923 | <i>Los derechos políticos</i> | Herrero Hermanos |
| | 1944 | <i>Breves lecturas sobre la civilización occidental (secundaria)</i> | Herrero Hermanos |
| Julio S. Hernández | 1920 | <i>Aritmética mercantil: primera parte</i> | Librería de la Vda. de Ch. Bouret |
| | 1914 | <i>El tercer año de aritmética. Cálculo del 1 al 1000</i> | Vda. de Ch. Bouret |
| | 1899 | <i>Cuarto año de aritmética. Cálculo de números sin límite</i> | Ch. Bouret |
| | 1899 | <i>Curso infantil de matemáticas Serie de diez volúmenes (volumen IV)</i> | Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, México |
| | | <i>El cuarto año de aritmética Cálculo de números sin límite</i> | |
| | | <i>Guía metodológica de la lectura-escritura</i> | |
| | 1911 | <i>Segundo año de cálculo intuitivo: operaciones sencillas de aritmética. Las más importantes formas geométricas y la valorización de las magnitudes de cosas concretas</i> | Ed. Murguía |
| | 1910 | <i>Calculo intuitivo. Primer libro</i> | Ch. Bouret |
| | 1907 | <i>El niño matemático. Sistema completo de cálculo numérico</i> | Ch. Bouret |
| | 1905 | <i>Guía práctica del educador mexicano. Compilación de artículos pedagógicos</i> | Ed. Murguía |
| | 1904 | <i>La enseñanza de la aritmética en la escuela primaria</i> | Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, México |
| | 1901 | <i>Nociones de instrucción cívica y moral para los alumnos de las escuelas primarias de la República</i> | La Ilustración de México |
| | 1899 | <i>Curso de lecciones de cosas, aritmética, geometría, moral e instrucción cívica</i> | Ed. Murguía |
| | 1912 | <i>Nociones de teneduría de libros</i> | Vda. de Ch. Bouret |
| | 1912 | <i>Guía metodológica de lectura-escritura para el uso del maestro</i> | Ch. Bouret |

Tabla 2. Libros de texto publicados por profesores normalistas.

| Autor | Año | Título | Editorial |
|--------------------|--|---|---|
| Julio S. Hernández | 1900 | <i>Nociones del sistema métrico: escritas con entera sujeción a las leyes vigentes sobre la materia y a los principios de la pedagogía moderna</i> | Ed. Murguía |
| | 1905 | <i>Las maravillas de los números primos o sea el principio de la divisibilidad numérica</i> | Vda. de Ch. Bouret |
| | 1900 | <i>Curso completo de aritmética superior. Quinto y sexto años</i> | Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, México |
| | 1901 | <i>El primer año de aritmética: cálculo del 1 al 10</i> | Librería de la Vda. de Ch. Bouret |
| | 1899 | <i>Ejercicios y problemas de aritmética. Cálculo del 1 al 1000</i> | Imprenta de E. Dublán |
| | 1898 | <i>Ejercicios y problemas de Aritmética. Primera parte</i> | Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, México |
| | | <i>Metodología de la aritmética</i> | Vda. De Ch. Bouret |
| | | <i>El magisterio nacional</i> | |
| | | <i>Album pedagógico escolar</i> | |
| | 1914 | <i>Estudios de pedagogía</i> | |
| | 1895 | <i>Nociones de geometría intuitiva: escrita según los modernos principios de la ciencia pedagógica y arreglados al programa de las escuelas primarias de la República</i> | Vda. de Ch. Bouret |
| | 1962 | <i>Mi libro de sexto año. Aritmética y geometría</i> | Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos |
| 1962 | <i>Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Aritmética y geometría</i> | Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos | |

Fuente: Elaborado por la autora con datos de BGTQ-UPN.

que modernizaron la enseñanza del civismo, el primero titulado *El niño fuerte: lecturas acerca de la higiene, escritas para niños*, se publicó en el año 1905 por la editorial Herrero Hermanos; al año siguiente se editaron dos libros: el primero, *Juárez en Guadalajara: drama histórico de un acto y dos cuadros*, por la Tipografía El Siglo XIX, y el segundo, que adquirió renombre en el ámbito de los libros escolares, *El niño ciudadano. Lecturas acerca de la instrucción cívica*, editado por Herrero Hermanos, Sucesores. En el mismo año de 1906 el libro fue editado por la Imprenta Sucesores de Rivadeneyra, casa editorial establecida

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

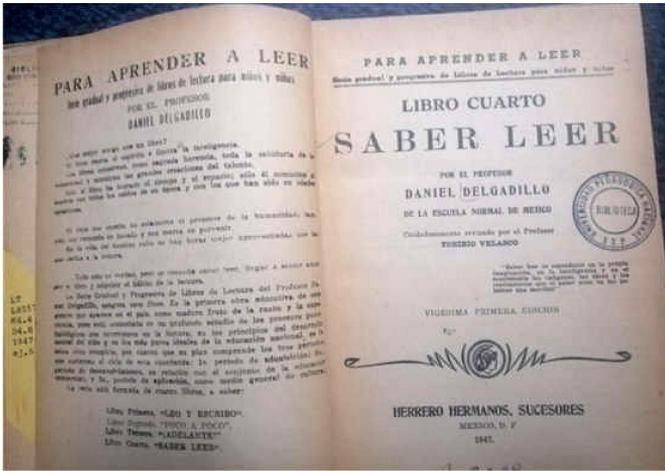


Figura 2. Daniel Delgadillo, *Libro cuarto. Saber leer.*

Fuente: BGTQ-UPN.

en Madrid, España, con dirección en Paseo de San Vicente 28, este dato es relevante pues denota sus vínculos y contactos en el extranjero (ver tabla 2).

Daniel Delgadillo obtuvo su título en 1893, ayudante de la escuela primaria anexa a la escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México, se especializó en temas de geografía para escuelas de diferentes niveles educativos: primarias, secundarias y Normales. Destacan los títulos *La República mexicana, geografía elemental*, de 1904; *Atlas geográfico elemental de la República mexicana* y *El Distrito Federal, geografía elemental*, publicados en 1910; también atendió la disciplina de la lectura (ver tabla 2 y figura 2).

Luis de la Brena, graduado en el año de 1900, maestro ayudante en la escuela anexa a la Normal, inspector de primera clase, director de la escuela Normal de varones, impartió las clases de matemáticas, economía política y moral práctica en la escuela Normal. Los temas atendidos en sus libros son lectura y moral (ver tabla 2). Elaboró un método para la enseñanza de la lectura y escribió el libro *El niño mexicano, método moderno de lectura. Libro primero, libro segundo y libro tercero* (ver tabla 2 y figura 3).

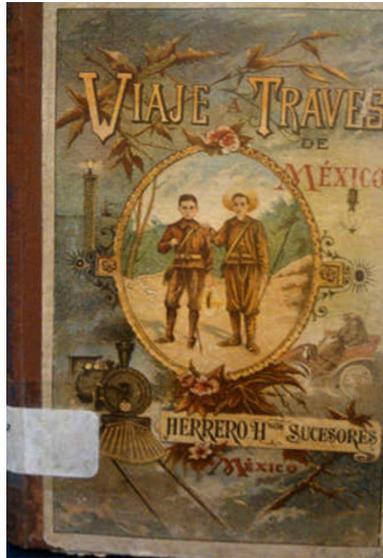


Figura 3. Lucio Tapia, *Viaje a través de México*.

Fuente: BGTQ-UPN.



Figura 4. Juan José Barroso, *Geografía intuitiva del Distrito Federal de la República Mexicana*.

Fuente: BGTQ-UPN.

Lucio Tapia se graduó en 1893, maestro ayudante de primaria en la Ciudad de México, 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. Se abocó a escribir libros de moral, lectura e historia. El texto que tuvo una importante circulación fue *Viaje a través de México, por dos niños huérfanos. Escenas y pasajes del México antiguo y del México actual*, publicado en 1907, este texto fue diseñado con base en el libro *Le tour de la France par deux enfants*, de G. Bruno. Varios autores escribieron un libro de texto similar pero relativo a su país. Otro título más, *Compendio de moral práctica*, para el uso de las escuelas nacionales, fue publicado en 1904 (ver tabla 2 y figura 4).

Jesús Sánchez, profesor de historia natural, horticultura y jardinería en la Escuela Normal de Profesoras, impartió la materia de zoología en la Escuela Nacional preparatoria, ayudante en la escuela primaria anexa a la Normal; escribió un libro sobre historia natural, fue el único profesor que abordó esta disciplina (ver tabla 2).

Toribio Velasco se graduó en 1900 de la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México, fue inspector general de educación primaria, ocupó el cargo de director de la Escuela Normal de Maestros en el año 1922. Los libros de texto que publicó fueron *Conocimiento de la naturaleza* y *Apuntes de física*, entre otros, y fue coautor del *Atlas general de la República mexicana*.

Juan José Barroso atendió los temas de geografía intuitiva y lengua nacional y publicó *Geografía intuitiva del Distrito Federal de la República Mexicana*, con el método objetivo, muy utilizado durante estos años (ver figura 5). En coautoría con Andrés Oscoy y Juan Leyva publicó un libro dedicado a los profesores, *Apuntes para un libro sobre metodología de la enseñanza de la lengua nacional*.

José María Bonilla realizó sus estudios en la Escuela Normal de maestros de la Ciudad de México, se tituló en 1891. Su primer empleo lo inició como director de la escuela de niños de Cuautempan, Puebla, del 26 de enero de 1892 hasta el mes de enero de 1897. Desde la conclusión de sus estudios tuvo una intensa



Figura 5. Luis de la Brena,
El niño mexicano. Libro segundo de lectura.

Fuente: BGTQ-UPN.

actividad laboral que abarcó desde profesor hasta funcionario de alto nivel. Se abocó a la escritura de libros de historia de México. Los libros de texto que escribió: *Compendio de historia de México*, *La evolución del pueblo mexicano*, *Elementos de historia patria*, *historia nacional*, *Origen y desarrollo económico-social del pueblo mexicano*, *Nociones de historia patria* (ver tabla 2).

Ponciano Rodríguez realizó sus estudios de maestro en la Escuela Normal de México, graduado en 1893, ocupó diversos cargos en el sistema educativo nacional. Profesor de metodología general, lengua nacional y aritmética en la Escuela Normal de Maestros de la capital; profesor de aritmética, álgebra, geometría y trigonometría en la misma escuela. Fue el único del grupo de Torres Quintero que no escribió libros de texto, aunque sí una serie de artículos publicados en *La Enseñanza Primaria*, abordando precisamente el tema de los libros de texto, como por ejemplo “Las primeras palabras de un

libro de texto”, “Los libros de texto y los programas”, “El método en los libros de texto”, “Los cuestionarios en los libros de texto”. Su labor se centró en el trabajo del cuerpo editorial de la revista.

Estos maestros tuvieron una larga trayectoria como autores de libros de texto; algunos como Torres Quintero mantuvieron sus libros en el mercado editorial hasta la década de los ochenta del siglo XX. Sus textos marcaron todo un periodo y brindaron una importante contribución para la escritura de libros de texto.

CONSIDERACIONES FINALES

Los libros de texto estaban en el centro del debate educativo del Porfiriato. La sociedad en su conjunto opinaba y debatía en torno a estos materiales educativos. Los profesores normalistas aprovecharon esta coyuntura política y educativa y, por supuesto, sus conocimientos y saberes pedagógicos, para incursionar en el espacio de la escritura de libros de texto, lo cual no representó un camino del todo fácil: se enfrentaron a una dura competencia, los intereses locales y la presión de autores que al mismo tiempo eran funcionarios dificultaban su entrada. Los normalistas buscaron las redes y contactos como élite para insertarse y mantenerse en el mercado editorial, y vaya que lo lograron: adquirieron prestigio, respeto, algo de dinero y autoridad en la materia.

Un grupo de maestros logró algo poco probable, escribir libros de texto para las escuelas primarias y algunos para escuelas comerciales y preparatoria. La conformación de una élite educativa se gestó a través de una serie de componentes, y un contexto político, económico y educativo favorable. Lo que marcó la génesis de la élite educativa durante el Porfiriato fue la creación de las escuelas Normales como espacios para la formación de profesores con altos estándares académicos, a lo cual se sumó la voluntad política. Sus egresados aprovecharon todo lo que se les dio en las aulas de la Normal y, sobre todo, comprendieron que la coyuntura les era favorable. Sus primeros pasos se encaminaron a tener un empleo en las escuelas públicas del país, para con ello ser parte de la buro-

cracia educativa, contar con un puesto de maestros otorgado por los gobiernos federal o estatal los convertía en parte del aparato del Estado.

El siguiente paso fue organizar y constituir sociedades, colegios, academias para dar cobijo al gremio magisterial. Su fortaleza como grupo estaba en la unión que como gremio tenían, pero sobre todo en el control y conocimiento de los nuevos métodos y planteamientos pedagógicos, mismos que difundían a través de sus publicaciones. Estas fueron un elemento vital para su fuerza y poder como grupo pues a través de ellas impulsaron su propuesta educativa, sus ideas y conceptualización de la educación pública. Sus artículos y libros de texto llegaron a maestros y niños, fueron los mejores promotores de los nuevos saberes y metodologías que avalaban los normalistas. Ahí radicaba su autoridad y poder.

REFERENCIAS

- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1887-1911). [Fondo Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública, sección Antiguo Magisterio, serie Personal Profesores]. Ciudad de México.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria 1887-1994*. México: Centro de Investigaciones y Docencia Económica.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México: historia del debate sobre centralización y descentralización, 1889-1994*. México: Centro de Estudios Sociales/El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económica.
- BGTQ-UPN [Biblioteca Gregorio Torres Quintero, Universidad Pedagógica Nacional]. [Colección Especial, fondo Antiguo]. México.
- Chaoul, M. E. (2014). *Entre la esperanza del cambio y la continuidad de la vida*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Guerra, F. (1995). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porrúa (1970). *Diccionario Porrúa. Historia, Biografía y Geografía de México* (3a. ed.). México: Ed. Porrúa.
- González Navarro, M. (1973). El Porfiriato. La vida social. En D. Cosío Villegas (coord.), *Historia moderna de México* (vol. 4). México: Hermes.
- Jiménez, C. (1987). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México, Secretaría de Educación Pública/Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- La Enseñanza Primaria* [revista] (1901-1910).
- La Escuela Mexicana* [revista] (1904).

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Martínez, L. (2004). Retrato de una élite: autores de libros escolares en México (1890-1920). En L. E. Galván, C. Castañeda y L. Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 115-141). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de Michoacán, A.C./Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Menéndez, R. (2004). Los libros de texto de historia utilizados en las escuelas primarias de la Ciudad de México (1877-1911). En L. E. Galván, C. Castañeda y L. Martínez (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 89-104). México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social/El Colegio de Michoacán/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Menéndez, R. (2012). Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la nación. En *Revista Estudios. Filosofía, Historia, Letras*, 10(101), 191-205.
- Moreno, I. L. (2011) *Los maestros intelectuales educativos 1889-1910*. Ponencia en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0414.pdf.
- RAE [Real Academia Española] (2018). *Diccionario de la Real Academia Española*.

GUADALUPE CEJUDO:
PROFESORA NORMALISTA Y AUTORA
DEL LIBRO DE TEXTO *CHIQUILLO*

Claudia Altaira Pérez Toledo
Julio Ubiidxa Rios Peña

El presente capítulo tiene como fin mostrar la participación de las mujeres como autoras de libros de texto, se aborda con especial énfasis la trayectoria de la profesora normalista Guadalupe Cejudo, cuya obra *Chiquillo: libro lectura de segundo año* fue publicada y distribuida para su utilización como parte de los planes y programas de estudio de la educación básica. Centrado principalmente en la lectura, el libro producido por la profesora normalista presenta una interesante recuperación de los debates educativos de la primera mitad del siglo XX. Es, en este sentido, producto de la mirada educativa construida por la autora a lo largo de su activa trayectoria política y académica.

La metodología seguida en el presente texto para el análisis de la trayectoria y obra de la profesora Guadalupe Cejudo se adhiere a la historia social de la educación y la historia de la cultura; la primera de ellas a través del estudio de los actores educativos, en concreto la biografía intelectual de la profesora Cejudo; la segunda a través del análisis de una manifestación material de los saberes de la escuela como institución social, un libro de texto de lectura. Las fuentes que se consultaron provienen de artículos de prensa de la Hemeroteca Nacional Digital de México y del Archivo Histórico de la UNAM, los cuales fueron indispensables para construir parte

de la trayectoria académica y profesional de la profesora. De igual forma fueron de gran utilidad para construir el marco metodológico y teórico de análisis del texto de la profesora Cejudo las lecturas del II Seminario “Cultura escolar y práctica docente: textos escolares de profesores/as normalistas en México 1876-1940”, organizado por la Universidad Veracruzana y el Instituto de Investigaciones de Estudios Superiores y Económicos Sociales (IIESES) y coordinado por Ana María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo y Diana Karent Sáenz Díaz.

En un primer momento se realiza una aproximación al libro de texto como un objeto escolar central dentro de la historia de la escuela moderna. Dentro de este planteamiento se destaca la relevancia que los libros de texto oficiales adquirieron como parte de los proyectos educativos del siglo XIX y XX; especialmente se hace referencia al papel que dicho material educativo tuvo, durante el siglo pasado, como parte del proceso de configuración de la institución escolar en México. A través de esta caracterización se expone la importancia que la producción, edición y publicación de libros escolares tiene al momento de abordar los entramados educativos individuales y colectivos durante determinadas épocas.

Particularmente se analiza la participación que las mujeres tuvieron en la elaboración de libros de textos y se hace referencia al caso de las profesoras normalistas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Si bien la participación de las mujeres en la educación puede ser encontrada en distintos periodos de la vida nacional, fue con la aparición de las escuelas Normales que se estableció una opción de formación que les permitió el acceso a una habilitación profesional socialmente aceptada.

Siguiendo el desarrollo anterior, en un segundo momento se presenta el quehacer educativo realizado por la profesora normalista Guadalupe Cejudo durante la primera mitad del siglo XX, periodo a lo largo del cual tuvo una incesante participación en las discusiones de la época en torno a la educación. Las perspectivas sostenidas al respecto fueron plasmadas por ella en las participaciones que

realizó, como docente y posteriormente inspectora escolar, en distintos congresos. No obstante, es en los textos escolares producidos por la autora en donde su mirada educativa se ve sintetizada de forma más clara, dando cuenta de las inquietudes e intenciones que atravesaban el ambiente educativo de las primeras décadas del siglo XX, posteriores al periodo armado de la Revolución mexicana.

Finalmente, el capítulo cierra con el análisis de su obra, específicamente a través del libro de texto *Chiquillo: libro lectura de segundo año*, el cual nos permite adentrarnos a un fenómeno que ha destacado Rosalía Menéndez (2021) en términos de cómo los docentes normalistas, al conocer los programas y planes de estudios, se convirtieron en autores ideales de los libros de texto que se difundieron en todo el país y que fueron autorizados por las instancias educativas nacionales, al mismo tiempo que dieron oportunidad a las profesoras de escribir textos para dar a conocer su trabajo a un amplio público como son los niños escolares.

PREÁMBULO: LOS LIBROS DE TEXTO, OBJETOS DE LA ESCUELA MODERNA

Las imágenes sobre la escuela remiten siempre a la presencia del docente y de los estudiantes en los espacios escolares, ya sea en el salón de clases o en las áreas de recreación, lo mismo que los espacios deportivos. Las escenas revisadas o recordadas sobre la escuela colocan predominantemente al estudiantado y profesorado en el centro del análisis realizado sobre la institución escolar moderna.

Sin embargo, basta con realizar un ejercicio en el cual se desvíe la mirada de los docentes y los alumnos para encontrar la existencia de una heterogeneidad de elementos que los han acompañado en la construcción de lo que hoy día definimos como una escuela. Se trata de una serie de objetos escolares (Brailovsky, 2008) cuya utilización en el espacio escolar expresa tanto los encuentros como las disputas educativas individuales y colectivas gestadas en distintas épocas.

Como precisa Brailovsky (2008), los objetos escolares adquieren esta condición en la medida en que son producidos y utilizados en

el espacio escolar, forman parte de su cotidianidad en momentos determinados y se encuentran extendidos entre las instituciones escolares. A lo largo de la historia de la escuela moderna dichos objetos se han mantenido (con algunas o muchas modificaciones) o han sido sustituidos por otros, y han sido parte, de forma activa, de los diferentes procesos que conformaron a la institución escolar tal como la conocemos actualmente.

Los objetos escolares no son simples adornos instrumentales de la escuela, en realidad son elementos que participan en la configuración de las dinámicas y las relaciones escolares. Su implementación en la institución escolar responde a una intencionalidad específica que se enmarca dentro de los debates respecto a los principios, los métodos y las finalidades de la educación. De ahí que los objetos escolares reflejen los sentidos adjudicados a la escuela por parte de aquellos que los crean, modifican, implementan y hacen uso de ellos.

Entre la diversidad de objetos escolares que han acompañado las trayectorias de la escuela destacan el pupitre, los cuadernos, los lápices, las sillas, el pizarrón y el libro. Este último se instaló dentro de los sistemas educativos, particularmente, bajo la forma del libro de texto, definido como “un instrumento sistemático apegado a un programa (o con el programa apegado al libro), diseñado especialmente al efecto, ajustado a un periodo preestablecido, en posesión de profesores y alumnos, de amplia difusión y de uso cotidiano” (Fernández, 2018, p. 103).

No es menor el lugar que el libro de texto ha ocupado en la historia de la escuela y la educación. En el recorrido que los libros hicieron desde su aparición en el siglo XVI (Fernández, 2018) hasta la actualidad, estos adquirieron una marcada centralidad dentro de las instituciones educativas, pasaron a ser un elemento insustituible de la cultura escolar. Esta se encuentra constituida a partir del entrelazamiento de los actores escolares, los discursos, los aspectos organizativos-administrativos y lo material de la institución escolar (los objetos escolares), por lo que refiere al

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

...conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas [Viñao, 2006, p. 59].

Como pocos objetos escolares, el libro de texto ha mantenido un uso cotidiano y establecido en las instituciones escolares a lo largo de diferentes periodos históricos. Se trata de un objeto de una sólida consolidación, cuya permanencia en la escuela, en el aula, como refiere Daniel Brailovsky (2008), ha estado vinculada permanentemente a las ideologías, los valores y las aserciones pedagógicas de lo que es la escuela. El libro ocupa, en un sentido funcional práctico y simbólico, un lugar privilegiado como parte de la cultura escolar ya que se convirtió en la expresión concreta del saber científico que se quería enseñar, de los datos validados por las autoridades educativas, del programa de estudios legitimado, del método de enseñanza y aprendizaje, así como de la construcción de identidades sociales (Brailovsky, 2012).

La intencional impronta que reside en los libros se encuentra presente desde los inicios de estos. Al respecto se puede mencionar brevemente, por ejemplo, al que es considerado como el primer libro de texto ilustrado (Brailovsky, 2008), la obra *Orbis Sensualium Pictus*, de John Amos Comenius, obra que no solo destacó por la novedosa utilización que hizo de las ilustraciones, sino que sobresalió de igual forma por ser un objeto escolar paradigmático que planteó una puntual crítica a las formas de enseñar existentes, ofreciendo una nueva propuesta (Brailovsky, 2008).

No es, entonces, para nada menor la relevancia que el libro de texto ha ostentado en la historia de la institución educativa, en donde representa uno de los objetos escolares que mayor incidencia ha tenido en el entramado de lo escolar. Para Mariano Fernández (2018), los libros fueron un soporte fundamental durante el proceso de aparición del aula moderna; estos sirvieron y sirven para “delimi-

tar los contenidos, para vertebrar las actividades y para inculcar una forma de aprendizaje y un tipo de relación con el saber” (p. 111).

La explícita e implícita intencionalidad de los libros de texto, es decir, de una propuesta acorde a determinadas concepciones sobre la educación, es una constante que acompaña su historia, cuestión que se vio especialmente profundizada con la aparición de la escuela moderna y los sistemas educativos nacionales, en los que el libro de texto se constituyó como un objeto escolar oficial, lo cual significó que fue aceptado de manera manifiesta como parte de la tarea escolar; su uso pasó a ser permitido de forma extendida al mismo tiempo que se estableció una marcada y evidente regulación sobre su contenido con relación a “la enseñanza, la disciplina, los rituales u otros puntos clave del ambiente escolar” (Brailovsky, 2012, p. 29).

En México, la oficialización del libro de texto en los establecimientos escolares es un proceso que estuvo estrechamente vinculado a la creciente centralización de la educación durante el siglo XIX. De forma sobresaliente, el impulso de la instrucción pública realizado durante el gobierno de Porfirio Díaz esbozó una marcada tendencia de control sobre los materiales educativos (Vargas, 2011). Sin embargo, estos esfuerzos no fueron tan sistemáticos ni duraderos como las acciones emprendidas durante el siglo XX, periodo en el que de la mano de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se fue consolidando el sistema educativo nacional (SEN) en términos de un mayor control sobre los distintos elementos que lo conformaban.

De forma notoria, en el siglo XX se concretó la oficialización de los libros de texto una vez que la recién creada SEP asumió el proceso de edición del material educativo que era distribuido en las escuelas de educación pública del país, tarea que en la segunda mitad del siglo XX quedó establecida de forma permanente con la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) durante el gobierno de Adolfo López Mateos (Greaves, 2001). Al respecto, Natalia Vargas (2011, p. 497) señala que la CONALITEG se creó como

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

...un órgano administrativo dependiente de la Secretaría de Educación Pública, con el objetivo central de hacer efectiva la gratuidad de la educación primaria. No obstante, con este fin se difunde, además, un sustento concreto de la idea de nación mexicana a través de la voluntad por consolidar una base cultural uniforme para los educandos mexicanos.

La relevancia que el libro de texto obtuvo dentro de la historia de la escuela moderna no se debe solo a que este ostenta la condición de ser un objeto escolar que ayudó a la reorganización del espacio escolar moderno, su importancia radica también en que se convirtió en el depositario de determinadas expectativas sobre la educación que buscaban ser alcanzadas a través del libro de texto. Desde este planteamiento se puede establecer por qué, de acuerdo con Sarah Corona y Arnulfo Santiago (2011, p. 1), los libros de texto editados por la SEP “son uno de los pilares fundamentales sobre los cuales descansa el sistema educativo de nuestro país, ya que mediante estos instrumentos de difusión del conocimiento se han forjado valores e identidad en los niños y niñas de México”.

La publicación de los libros de texto durante el siglo XX constituyó una actividad de alcances especialmente significativos en el marco de los diversos proyectos educativos nacionales que dieron forma al SEN. La edición de los libros de texto fue una tarea que convocó la participación de una amplia diversidad de actores que incidieron en el espacio escolar mediante el legado depositado en las obras que produjeron. Como es recalado por Brailovsky (2008, 2012), los objetos escolares hablan, remiten a un conjunto de referencias, de orientaciones específicas sobre la educación.

De acuerdo con Luz Elena Galván y Lucía Moctezuma (2010), la edición de los libros escolares y de texto involucra una serie de actores, entre especialistas, autoridades educativas, editores y autores que imprimen en estos objetos una serie de contenidos que establecen una interpelación entre los sujetos y las condiciones (sociales y personales) dentro de las cuales fueron elaborados los materiales escolares. En este sentido, la revisión de las obras oficiales

utilizadas como parte de la historia de la escuela mexicana moderna es también la revisión de los heterogéneos entramados educativos existentes al momento de su producción. De acuerdo con Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), los materiales escolares trasladan a los estudiantes y a los docentes al momento de su producción, un determinado momento al que los individuos tienen acceso una vez que hacen uso, en este caso, del libro de texto.

En torno a lo que los libros de texto nos dicen sobre la escuela moderna, destaca significativamente la aproximación que nos dan a la participación de las mujeres en la educación y en el SEN durante el siglo XX, específicamente sobre su activo y creciente papel como autoras de una diversidad de obras escolares que fueron utilizadas como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación básica. Se trata de libros en los cuales sus autoras dieron cuenta de su participación dentro de las discusiones realizadas respecto a los proyectos educativos nacionales.

Los libros de texto producidos tienen sobre sí la impronta de las convicciones educativas que conforman, de manera entrelazada, el pensamiento educativo de sus autoras y de su época. Son objetos cuyo análisis, de la mano de la revisión de la trayectoria de vida individual y colectiva de sus autoras, ofrece la oportunidad de indagar las perspectivas pedagógicas que, situadas en un momento determinado, orientaron los procesos y las configuraciones de la escuela moderna.

MUJERES Y EL HAMBRE DE SER AUTORAS

La participación de las mujeres en la educación ha sido una constante de diversos matices en la historia de México. Ya desde la época colonial destacó el papel que tuvieron como instructoras de las escuelas “Amigas”, mientras que al inicio del México independiente se consideró que tenían una importancia fundamental como agentes educativos en cuanto a su papel como madres de familia y profesoras. No obstante, fue hasta la segunda mitad del siglo XIX, particularmente con la fundación de las escuelas Normales, que

la docencia se convirtió en una opción de vida y de subsistencia plenamente acreditada además de socialmente aceptable para ellas.

La creación, hacia finales del siglo XIX, de las escuelas Normales para mujeres fue un acontecimiento que estableció las bases para la participación que las maestras tuvieron en décadas posteriores dentro del SEN. Estas pasaron a formar parte del magisterio mexicano certificado que fue promovido y sostenido por el Estado como parte del proyecto de educación pública moderna (López, 2006). La escuela Normal se constituyó como una oportunidad como muy pocas debido a que ofreció a sus alumnas una habilitación exclusiva, en términos de los conocimientos, las habilidades y las técnicas aprendidas (Campos, 2016; Galeana, 2015), que fue vinculada a una posición privilegiada para el ejercicio de la docencia.

Aunque no fue una condición exclusiva de las profesoras egresadas de las escuelas Normales, es necesario destacar la gran relevancia que el trabajo de estas alcanzó dentro del campo de la educación básica, una labor que no solo se limitó a las actividades de la docencia, sino que también incluyó su involucramiento en las tareas enfocadas a la administración, gestión y planeación educativa. De esta forma, entre finales del siglo XIX y principio del siglo XX, destacables maestras normalistas fungieron como directoras de numerosos establecimientos escolares y también como autoridades educativas.

Particularmente interesante para el presente texto fue la incursión de las profesoras normalistas en la desafiante tarea de la escritura de libros de texto, oportunidad idónea de dar rienda suelta a su “hambre de ser autoras” (Alvarado, 2015). Uno de los casos representativos de tal situación es el de Dolores Correa, quien desarrolló exitosamente la escritura de diversos libros de texto, creados en un inicio para sus clases en la Escuela Secundaria para Niñas y cuyo uso se extendió en numerosas escuelas a lo largo del territorio mexicano. Al respecto destaca su obra *Moral, instrucción cívica y nociones de economía política para la escuela mexicana* (1895), la cual se caracteriza por “un lenguaje sencillo, adecuado para la edad de los

escolares, gran cantidad de ejemplos tomados de la vida cotidiana y algunas poesías que ilustran o complementan los distintos temas estudiados” (Alvarado, 2015, p. 70). Dada su relevancia, el libro fue editado nuevamente y utilizado en otros estados de la República mexicana en 1898, 1899 y 1902.

El caso de Dolores Correa no fue aislado, anunció la creciente participación que las mujeres tuvieron en años posteriores en la elaboración de libros de texto. De hecho, durante las primeras décadas del siglo XX el número de textos escritos por mujeres que fueron autorizados por las autoridades educativas mexicanas fue muy diverso. Esto da cuenta de la creciente, sostenida y activa participación femenina en la definición del pensamiento educativo de la época, una intervención que, como se puede ver en los títulos presentados en la tabla 1 (los cuales son una selección de algunos de las distintas obras editadas durante esa época), se tradujo en el tratamiento de aquellos temas vinculados a las expectativas y discusiones vigentes sobre la educación.

Como se puede observar en la información de la tabla 1, se destaca la especial predominancia de obras para un público infantil, cuyo contenido, en muchos casos, estaba dirigido principalmente a aspectos relativos a la educación de las niñas; así mismo resulta de interés la edición de títulos que en su mayoría estaban destinados a ser utilizados como material de lectura para las escuelas de educación básica. Ambos aspectos son parte de las propias inquietudes pedagógicas que se ven entrelazadas en la vida y obra de sus autoras, una condición presente también, en este sentido, en la trayectoria de la profesora Guadalupe Cejudo, revisada en los siguientes apartados.

PINCELADAS BIOGRÁFICAS DE LA PROFESORA GUADALUPE CEJUDO

En la historiografía sobre la educación en México se hacen breves menciones sobre la profesora mexiquense Guadalupe Cejudo, y aunque apenas se obtengan referencias bibliográficas, muchas

Tabla 1. Muestra de libros de texto escritos por mujeres (1905-1929).

| Autora | Libro |
|--|---|
| Mercedes Castorena | <i>Ramillete</i> |
| María Robert Halt | <i>Susanita</i> |
| Dolores Correa Zapata | <i>La mujer en el hogar</i> |
| Dolores Correa Zapata | <i>Nociones de moral</i> |
| Dolores Correa Zapata | <i>Nociones de instrucción cívica y derecho usual</i> |
| Jerónima Sofía Villa | <i>Libreto de taquigrafía</i> |
| Delfina C. Rodríguez | <i>El ángel del hogar</i> |
| Delfina C. Rodríguez | <i>La perla de la casa</i> |
| María Luisa Ross Landa | <i>Memorias de una niña</i> |
| María Luisa Ross Landa | <i>Cuentos sentimentales</i> |
| María Luisa Ross Landa | <i>El mundo de los niños</i> |
| María M. Rosales | <i>Rafaelita: historia de una niña hacendosa</i> |
| Ana María Valverde | <i>Rafaelita: libro tercero de lectura para uso de las alumnas del cuarto año elemental</i> |
| Laura Méndez de Cuenca | <i>El hogar mexicano</i> |
| Gabriela Mistral | <i>Lecturas para mujeres</i> |
| Gabriela Mistral, Palma Guillén, Salvador Novo y José Gorostiza. Ilustrado por Gabriel Fernández Ledesma y Roberto Montenegro | <i>Lecturas clásicas para niños</i> |
| Estela Soni | <i>Un sueño. Método natural para la enseñanza de la lectura y la escritura</i> |

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida de la Hemeroteca Nacional Digital de México.

de ellas la califican como una destacada educadora y una ilustre pedagoga y escritora. La información obtenida de la trayectoria profesional de la maestra Cejudo nos permitió ahondar en la participación de una mujer con una importante contribución en la obra de federalización de la educación nacional y de construcción de la cultura nacional.

Sabemos que desde temprana edad (en 1919) formó parte del Partido Comunista junto con Vicente Lombardo Toledano, con quien colaboró años después en la Universidad Obrera y cuya relación duró hasta la muerte de este último. A finales de la década de los veinte se integró, junto con las profesionistas destacadas Rosaura Zapata y Delia Palacios, al Comité Educativo de la Liga Internacional Pro-Paz y Libertad realizado en la ciudad de Praga. Dicho comité se puede inscribir dentro de las iniciativas internacionales impulsadas por mujeres unidas, desde las primeras décadas del siglo XX, que buscaban soluciones y acciones para pacificar un mundo fragmentado por las guerras mundiales. Ya desde principios del siglo XX se puede observar la conformación de agrupaciones mundiales que buscaban tener un impacto profundo de cordialidad entre países, pues detrás de sus actividades estaba la idea de que las mujeres eran agentes de paz gracias a su carácter y cualidades innatas (Martínez-López, 2000). A nivel nacional, vemos participar a Cejudo en el Congreso Feminista desde esta mirada sobre la importancia social de lo femenino y sobre la educación, como deja ver en su participación titulada “Las escuelas y el buen entendimiento internacional” (El Nacional, 1930a).

Cejudo estuvo presente en numerosos artículos de la prensa de la época, la cual reseñó su papel como oradora y conferencista en eventos culturales y educativos. En 1930 pronunció notables discursos en las sesiones semanales del Ateneo de Ciencias y Artes. Su alocución sobre los postulados de la novedosa Escuela Activa fue exitosa y permitió el intercambio de opiniones además de la difusión de los postulados de la escuela moderna. Entre los asistentes estaban el ingeniero Félix Palavicini (exministro de Instrucción Pública), Rubio Siliceo y Elena Torres (El Nacional, 1930b). Dentro del rubro de oradora destacó la labor de la profesora normalista en charlas educativas que impartió; al igual que numerosas docentes contemporáneas, dio pláticas en los nuevos medios usados para este fin, como las estaciones de radio, cuyo calendario fue difundido por la publicación regular de la Secretaría, el *Boletín de la SEP* (1 de octubre de 1929).

La vida de Cejudo estuvo íntimamente ligada a las escuelas Normales y a la tarea de profesionalización del personal docente en por lo menos tres décadas. Ocupó diversos cargos, entre ellos: inspectora escolar (1928), responsable del Departamento de Enseñanza Normal (1941), jefa del Departamento de Estudios Pedagógicos (1944) y directora de la Escuela Normal de Maestros (1951). Aunado a lo anterior, en la búsqueda de datos sobre nuestra biografiada hallamos el expediente académico de la estudiante Guadalupe Cejudo en el Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM, 1931). La alumna Cejudo ingresó a finales de la década de los veinte a la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde logró ocupar un espacio dentro de su órgano de gobierno, el Consejo Universitario, convirtiéndose en una de las primeras universitarias que obtuvo dicha distinción al ser nombrada representante suplente por los estudiantes de la Escuela Normal Superior (AHUNAM, 1929).

Por otro lado, la profesora tuvo presencia y voz dentro de los espacios de discusión de las políticas educativas, particularmente durante la gestión del presidente Lázaro Cárdenas, cuando se reformó el artículo 3° constitucional y se implementó la educación con orientación socialista. En esos años la profesora mexiquense fue una especialista invitada a instruir al personal docente en el tema de los métodos y objetivos de la “Educación socialista” a través de conferencias y cursos organizados en la Escuela Nacional de Maestros y los institutos de Mejoramiento Profesional y de Orientación Socialista. En ese periodo, Cejudo no dudó en externar sus opiniones en torno a la educación con la ideología mencionada, algunas de ellas fueron publicados íntegramente por la prensa; entre sus contribuciones encontramos el texto “Temas pedagógicos. Una interpretación técnica de los complejos” en *El Nacional* (1937), en donde se plasmaron sus ideas en torno a los contenidos que la autora defendía, por ejemplo, consideraba indispensable recalcar para los niños la importancia del trabajo en la vida social. A su vez, a la docente se le ve presente en esos años como organizadora de eventos educativos tales como el Primer Congreso Nacional de

Educación Socialista (1932). Más tarde continuaría con la iniciativa de planificar y concretar eventos académicos al lado de sus colegas docentes, tal fue el caso de la organización del Primer Congreso Nacional de Educación Normal (1944) o de las reuniones de órganos de unión magisterial.

Otra de las facetas de Cejudo fue como estudiosa de la enseñanza de la lengua castellana. A finales de marzo de 1928, según se puede consultar en el *Boletín de la SEP* (1 de abril de 1928), la profesora, en colaboración de los maestros Pedro Castillo, D. Huacuja, E. Balmo, Soledad Anaya Solórzano y Ricardo Reyes, redactó el Programa para Enseñanza de la Lengua Nacional, convirtiéndose en una de las artífices que legitimó y estructuró los saberes que transmitió el magisterio para desarrollar lectura, escritura y expresión oral, entre otras habilidades, en los infantes mexicanos. Posteriormente, según observamos en sus constantes disertaciones, no se alejaría de la temática de la enseñanza de la lengua.

Por último, y a reserva de posteriores investigaciones sobre su prolífico quehacer educativo, hemos de destacar su participación como integrante de la Comisión Dictaminadora sobre Libros de Texto y en la Comisión Editora Popular (El Nacional, 1930c). La participación de Cejudo estuvo estrechamente ligada con su obra escrita, de la cual hablaremos brevemente a continuación.

CHIQUILLO: LIBRO DE LECTURA ORAL PARA 2º AÑO

Guadalupe Cejudo fue autora de diversas conferencias, artículos en revistas educativas y poemas, sin embargo, dentro de la variedad de sus publicaciones, sus obras más trascendentes se centraron en el público infantil, como es el caso de la obra *Antología poética infantil* (El Informador, 1994). Las experiencias previas de Cejudo como elaboradora de programas de estudio de la lengua nacional y como dictaminadora de libros de texto, seguramente le dotaron de los conocimientos necesarios para redactar y estructurar los libros de lectura infantil que presentó en los concursos organizados por la SEP. Tuvo tres libros autorizados de lectura que fueron utilizados

en las clases de lectura a nivel primaria: *Chiquillo* en 1930, *Temas de primavera* en 1932 (El Nacional, 1932) y *Cipactli* en 1948.

En 1930 se dio la noticia de los ganadores del Concurso de Libros de Texto. Las ganadoras fueron las profesoras de la Escuela “Benito Juárez”, quienes escribieron el libro de lectura *Un sueño*, y la profesora Cejudo por el libro de lectura *Chiquillo: libro de lectura oral para segundo año*, cuyo lema fue “Esta es mi vida” (El Nacional, 1930d). Si bien el objetivo del presente apartado es dar a conocer el libro antes mencionado, daremos especial énfasis a la representación de la figura femenina y la identidad de género que se construyó en dicha publicación.

Chiquillo fue un libro editado por S. Turanzas del Valle “La impresora”, local ubicado en la calle Mesones #97, en la Ciudad de México. El costo máximo del libro distribuido por toda la República era de \$2.50. Fue un libro exitoso que logró mantenerse en la lista de los libros de texto autorizados por la SEP hasta los años sesenta. La obra fue dedicada de manera afectuosa para los pequeños lectores: “Para tí, mi niño”. Constaba de 163 páginas, 74 lecciones de lectura oral con numerosas ilustraciones sobre las experiencias de *Chiquillo*, canciones, cuentos y las festividades comunes a los mexicanos. *Chiquillo* era el protagonista de la obra, quien aparece desde la portada; un niño de tez blanca, de siete años (ver figura 1). *Chiquillo* desde un inicio invita a los pequeños lectores a jugar con él en tono amistoso. Los espacios en los que se llevan a cabo las escenas son la escuela, el campo, el hogar, las casas de los amigos y diversos lugares de visita dentro de la Ciudad de México y sus inmediaciones.

Las lecciones versaron sobre diversas temáticas: historia nacional, en donde se presentaba a los héroes nacionales como Miguel Hidalgo y las celebraciones patrias, entre ellas la del 16 de septiembre; las riquezas naturales del país, tales como las trajineras de Xochimilco, las pirámides de Teotihuacán y el bosque de Chapultepec; lecciones sobre higiene, como por ejemplo la importancia del baño, entre otros contenidos. Los juegos que se sugerían simulaban



Figura 1. Portada del libro *Chiquillo: libro de lectura de 2do. año*.

Fuente: Cejudo, 1930.

distintas ocupaciones como pescador, maquinista de ferrocarril, “criada”, los cuales sin duda denotan el interés de Cejudo por el sector obrero y trabajador del país, además de que aluden al deseo de fomentar en los niños el gusto por el trabajo como forma de vida, influencia de la orientación socialista de la autora.

Algunas de las narraciones buscaron el reconocimiento de la cultura nacional con sus respectivas herencias, entre ellas hay un especial énfasis en distintas tradiciones indígenas; a modo de muestra, algunas actividades didácticas aludieron a antiguas celebraciones de “los inditos”, tales como la fiesta de las flores *Xochilbuitl* (ver figura 2), en honor a la diosa *Xochiquetzalli*. En otras de las lecciones se hablaba de las artesanías mexicanas (como el sarape de Saltillo), la comida mexicana (atole, tamales), los bailes típicos (“El Jarabe”). De esta forma Cejudo, al igual que distintos autores de la época, ayudaba a construir, consolidar y fomentar el aprecio por una cultura nacional.



Figura 2. Ilustración de la fiesta *Xochibuil*.

Fuente: Cejudo, 1930.

El libro contiene diversos géneros literarios: narraciones, cuentos y poemas, aunados a variadas estrategias didácticas como juegos y canciones de autores anónimos o bien de otros como “L. N. Chávez”. En algunos casos las canciones se acompañaban del folleto de instrucciones para maestros con el fin de que la actividad se realizara según la planeación de la autora.

Tras las generalidades del libro *Chiquillo* abordaremos la representación, identidad y roles de lo femenino. Para ello retomamos a Vicente Llorent-Bedmar y Verónica Cobano-Delgado (2014, p. 161) con el fin de señalar cómo los libros de texto no son neutrales, al contrario, están plagados de nociones en torno al género y la clase:

Con estos libros se transmiten mensajes explícitos e implícitos tanto a través del texto escrito como de sus ilustraciones. Al adquirir estas últimas un creciente protagonismo, han pasado a formar parte esencial [...] Las imágenes se asimilan sin pasar por la razón, e inconscientemente pasan a representar al grupo. Representan un vehículo de transmisión cultural e ideológica de la sociedad a través de los modelos que muestran, modelos que responden a los estereotipos vigentes y a aquellos que se desea potenciar.

Cejudo fue una exitosa educadora de alto nivel y escritora que llegó a participar en congresos feministas. No obstante, la representación, identidad y roles vinculados con lo femenino que se transmitieron a través de los contenidos del libro *Chiquillo* muestran el pensamiento complejo de la autora, el cual lleva a situar en la mayoría de las escenas a niñas y mujeres dentro de los espacios tradicionales asignados al hogar. Aunque la escritora muestra algunos personajes ligados a la vida económica nacional, como vendedoras, una carbonera y la maestra, el texto en conjunto reafirma las actividades de las mujeres ligadas al cuidado y a la educación de los infantes. Lo anterior puede entenderse por el contexto social e histórico de la época, que legitimaba y aceptaba la imagen de las mujeres vinculada a la maternidad y a una educación patriótica en el seno de la familia.

Es así como, a diferencia de la ausencia del padre, a lo largo de la obra se alude constantemente a la madre de *Chiquillo* (ver figura 3), quien lo cuidaba, lo guiaba, le contaba cuentos, lo llevaba a pasear, le compraba golosinas y comida. En la figura de la mamá vemos claramente el papel tradicional de la ama de casa, quien asumía las labores del hogar y fungía como la educadora de la casa.



Figura 3. Ilustración de la mamá de *Chiquillo*.

Fuente: Cejudo, 1930.

Otras figuras femeninas presentes en *Chiquillo* que no escaparon a los estereotipos de clase son las vendedoras de flores y legumbres. También se encuentra presente la maestra, tanto en las narraciones como en las imágenes insertadas. La profesora representaba a la persona encargada de difundir en la escuela los saberes autorizados. A su vez, encontramos a la abuelita y a las amiguitas del protagonista, entre ellas a *Lolita*, hija de unos carboneros, “una nena monísima; formalita, morena y vivaracha” (ver figura 4) que era mostrada con faldas largas y trenzas (Cejudo, 1930, p. 29). Las otras amigas del protagonista, *Margot* y *María Luisa*, al parecer pertenecían al mismo sector económico que *Chiquillo*; eran niñas de tez clara, peinados con moños, que usaban calcetas y vestidos más cortos que *Lolita*.

Otro aspecto que debemos resaltar es cómo los libros de texto contribuyeron a la construcción de identidades de género mediante didácticas y narrativas con claros modelos de comportamientos sociales presentes en sus páginas y que de manera práctica fueron internalizados a través de la lectura o la realización de las dinámicas propuestas por los autores. Un botón de muestra es la lección “Los amigos de Chiquillo” (Cejudo, 1930, pp. 37-39), la



Figura 4. Ilustración de *Lolita*.

Fuente: Cejudo, 1930.

cual reproducimos con el fin de ejemplificar la forma en que los diálogos transmitían tales comportamientos a través de juegos diferenciados según el sexo:

LOS AMIGOS DE CHIQUILLO

Aquí están María Luisa, Margot, Jaime y Carlos. Son mis amigos; vienen a jugar conmigo. Yo pregunto:

—¿A qué jugaremos, Jaime?

Jaime: —A los soldaditos.

María Luisa: —No, a los soldaditos, no.

Carlos: —¡Sí, sí, jugaremos a la guerra! Yo traeré un tambor y un cañón.

Margot: —No, Carlos, me da miedo jugar a la guerra. Acuérdate que el otro día me lastimaste un dedito.

Chiquillo: —Jugaremos a las escondidillas.

Margot: —Jugaremos al gato y al ratón.

Carlos: —No, ese juego es muy bobo.

María Luisa: —Pues juguemos a las visitas.

Jaime: —Ese es juego de niñas y a mí no me gusta.

Margot: —¡A mí sí me gusta ese juego! Oye, Chiquillo, ve a invitar a Lolita para que venga a jugar con nosotros.

Carlos: —Y traes también a Pepe, Chiquillo.

Jaime: —Nosotros, los hombres jugaremos al burro y ustedes a las visitas.

Todos: —¡Eso...! ¡Eso...! ¡Muy bien!

Finalmente, el análisis de la representación, identidad y roles de género en la obra *Chiquillo*, con especial atención a lo femenino, nos lleva a considerar que los discursos escritos y visuales mediante los cuales se han transmitido los saberes escolares en su mayoría han proyectado una imagen estereotipada de las mujeres y niñas. Además, son los modelos que se pretendía que los infantes siguieran y en los que se reconocieran. Así, desde la escuela se legitimaron y perpetuaron los mandatos de género que en el presente se buscan modificar en aras de relaciones más igualitarias (Oliver, 2021).

CONCLUSIONES

En la historia de la educación moderna en México el libro de texto ha sido más que solo un material instrumental puesto a disposición de los actores escolares como parte de los planes y programas de estudio de la educación básica. Los libros de texto oficiales tuvieron un papel fundamental en la conformación y el desarrollo de la escuela moderna mexicana al constituirse como un objeto escolar que ofreció a los docentes, estudiantes y padres de familia orientaciones específicas en torno a las propuestas de nación y sociedad de los últimos dos siglos.

Dada la relevancia ostentada por los libros de texto, la participación alcanzada por las mujeres en torno a su edición y producción representó una actividad de implicaciones particularmente significativas en términos de la influencia que estas tuvieron en los proyectos educativos de la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Al respecto, la publicación de textos escolares por parte de diversas autoras da cuenta del creciente y sostenido impulso realizado por las mujeres para ocupar cada vez mayores espacios dentro del ámbito educativo. A partir de la influencia que tuvo la formación otorgada por las escuelas Normales para profesoras, dicho proceso se tradujo, específicamente, en el involucramiento de las normalistas dentro del SEN desde posiciones de enseñanza, gestión, planeación y dirección.

La vida y obra de Guadalupe Cejudo, analizada en este texto, ejemplifica los diferentes matices presentes en la participación de las mujeres en la educación. Sobre esta se resalta de manera particular la permanente producción de textos escolares que reflejan los enfoques educativos de la época que guiaron su elaboración. En el caso de nuestra autora, los escritos revisados en párrafos anteriores dan cuenta de las inquietudes pedagógicas dentro de las cuales se desarrolló su producción; al respecto destacamos el involucramiento que la profesora Cejudo tuvo en torno a la propuesta de educación socialista, una condición que se vio reflejada en su obra.

Los entrelazamientos pedagógicos que acompañan la labor de la profesora Guadalupe Cejudo se encuentran expresados en una de sus principales obras: el libro de texto *Chiquillo*, el cual tuvo una importante difusión como parte de los acervos destinados a las escuelas de educación básica. En dicha obra la autora nos permitió observar su convicción respecto a que la labor de la institución escolar era la de dotar de educación a la clase trabajadora y obrera del país, una perspectiva que, no obstante su avanzada pedagógica, se vio atravesada por concepciones que reproducían algunas de las miradas imperantes en torno a la distribución de las funciones y labores socialmente asignadas.

Aunque a primera vista podría resultar una situación compleja, considerando la trayectoria política y académica de la profesora normalista, la impronta educativa dada al libro *Chiquillo* se corresponde con las ideas que atraviesan las perspectivas sociales de la época respecto a las expectativas asignadas a lo masculino y femenino, un referente compartido que se encuentra presente en las lecturas oficiales designadas para las escuelas de educación pública del México de principios del siglo XX. En este sentido, lo presentado en el libro de texto *Chiquillo* es el resultado de las tendencias de pensamiento que marcan las trayectorias individuales y colectivas de la época.

La participación de la profesora Guadalupe Cejudo como autora de libros de texto expresa la complejidad que caracterizó al proceso de involucramiento de las mujeres en las actividades de producción de textos escolares para un sistema educativo mexicano en proceso de consolidación. En su obra, Guadalupe Cejudo expresó las expectativas puestas sobre la educación, especialmente en torno a la preparación que esta tenía que brindarles a los obreros y trabajadores del país, a quienes la escuela debía de otorgarles nuevas posibilidades; una intencionalidad firmemente reflejada en el material de lectura analizado como parte de este capítulo.

REFERENCIAS

- AHUNAM [Archivo Histórico de la UNAM] (1929). *Nombres y direcciones de los delegados, profesores y alumnos, al Consejo Universitario, de la Facultad de Filosofía y Letras*. [Fondo: Consejo Universitario 1910-1930, caja 20, expediente 137, doc. 2140, foja 1]. Ciudad de México.
- AHUNAM (1931). *Solicitud de inscripción*. [Fondo: expedientes alumnos, expediente 35824]. Ciudad de México.
- Alvarado, L. (2015). “Alas para volar”. Vida y obra de Dolores Correa y Zapata, maestra excepcional (1853-1924). En L. Infante Vargas, *Las maestras de México. Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez, Rosaura Zapata* (pp. 47-88). Ciudad de México: SEP.
- Brailovsky, D. (2008). Objetos que hablan. Revisión de los sentidos de la escuela a partir de su cultura material. En D. Brailovsky (coord.), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones* (pp. 101-130). Buenos Aires: Noveduc.
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Campos, E. L. (2016). Silvina Jardón Tuñón. Pionera de la educación preescolar en el Estado de México. En I. A. Gómez Cavazos, *Educadoras y maestras* (vol. 2, pp. 103-138). Ciudad de México: SEP.
- Cejudo, G. (1930). *Chiquillo: libro de lectura oral para 2º año*. México: S. Turanzas del Valle “La impresora”.
- Cejudo, G. (1937, dic. 15). Temas pedagógicos. Una interpretación técnica de los complejos. *El Nacional*, pp. 1 y 8.
- Cejudo, G. (1948). *Cipactli. Libro de lectura para el tercer año*. México: SEP/ Talleres Gráficos de la Nación.
- Cejudo, G., Castillo, P., Huacuja, D., Balmo, E., Anaya, S., y Reyes, R. (1928, abr. 1). Programa para enseñanza de la lengua escolar. *Boletín de la SEP*, pp. 51-54.
- Corona, S., y Santiago, A. d. (2011). *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México, D.F.: SEP.
- El Informador (1994, may. 29). *La paja en el ojo ajeno*. P. 4.
- El Nacional (1930a, jun. 11). *Qué propósitos abriga el Congreso Feminista*. Pp. 1 y 8.
- El Nacional (1930b, ago. 7). *Brillante disertación de la Srita. profesora Guadalupe Cejudo en la tribuna de México, del Ateneo de Ciencias y Artes*. P. 5.
- El Nacional (1930c, feb. 10). *Hay que evitar el libro caro*. Pp. 1 y 6.
- El Nacional (1930d, dic. 19). *Triunfaron mujeres en el concurso*. P. 5.
- El Nacional (1932, mar. 1). *Lectura en silencio*. P. 16.
- El Nacional (1937, dic. 15).

- Fernández, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata.
- Galeana, P. (2015). De madres y esposas a profesionistas emancipadas. Las maestras mexicanas. En L. Infante Vargas, *Las maestras de México. Rita Cetina, Dolores Correa, Laura Méndez, Rosaura Zapata* (pp. 11-20). Ciudad de México: SEP.
- Galván, L. E., y Moctezuma, L. (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. Ciudad de México: CIESAS/UAEM.
- Greaves, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001203>.
- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado P. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de Pesquisa*, (44), 156-175. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6209435.pdf>.
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Revista Electrónica Sinéctica*, (28), 4-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917002.pdf>.
- Martínez-López, C. (2000). Las mujeres y la paz en la historia: aportaciones desde el mundo antiguo. En F. A. Muñoz y M. L. Martínez, *Historia de la paz: tiempos, espacios y actores* (pp. 255-290). Granada: Universidad de Granada.
- Menéndez, R. (2021). *Los profesores normalistas. Publicaciones de una élite educativa. Los libros de texto (1889-1921)*. Conferencia presentada en el II Seminario “Cultura escolar y práctica docente: textos escolares de profesores/as normalistas 1876-1940”.
- Oliver, D. (2021, mar. 7). Libros de texto con pocos referentes femeninos. *El País*. Recuperado de: https://www.google.com/amp/s/elpais.com/elpais/2021/03/02/actualidad/1614681609_438146.html%3foutputType=amp.
- SEP (1929, oct. 1). Obra de extensión educativa por radio. *Boletín de la SEP*, p. 31.
- Simmons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vargas, N. (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 489-523. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200008.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

LOS TEXTOS DE LECTURA:
EL PROYECTO *VERACRUZ*.
LIBRO DE LECTURA, DE 1919

Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo

En el estado de Veracruz durante la primera mitad del siglo XX, surgieron alternativas ideológicas con miras a fortalecer una pedagogía moderna que diera cuenta de las necesidades en la formación e instrucción de profesores, una de estas alternativas se reflejaría en los enfoques y propuestas de sus textos escolares.

En ese sentido, el objetivo de este texto es analizar y reflexionar sobre cómo se construyó una propuesta educativa en donde intervino una pléyade de ingeniosos profesores que coincidieron en la necesidad de elaborar el texto conocido como *Veracruz. Libro de lectura*, de 1919, con un enfoque vanguardista que propuso el reconocimiento de las regiones, sus riquezas naturales, así como las coyunturas históricas que permitieran distinguir al estado de Veracruz como parte de la unidad nacional.

Empero, ¿cómo surge la idea de organizar y diseñar un libro de tal magnitud?, ¿cuáles serían sus características pedagógicas?, ¿qué lugares del estado de Veracruz se plasmarían?, ¿qué papel representó la Escuela Normal Primaria de Jalapa en ese momento? Pero sobre todo, ¿quiénes fueron los responsables de la creación de esta obra y cuáles serían sus contribuciones?

Con la finalidad de responder a estos cuestionamientos, en primera instancia se brinda un panorama general sobre el estado historiográfico de esta temática, misma que se traduce en la necesidad de reconocer que el estudio de las y los profesores, así como los textos escolares que produjeron, son de gran importancia para la historia de la educación en México y la pedagogía moderna, ya que propusieron un proyecto social de Estado de largo aliento que fortaleció los planes que sobre educación se promovieron en la etapa posrevolucionaria.

En segunda instancia se describe el papel que representó la Escuela Normal Primaria de Jalapa para la instrucción y formación de profesores y cómo esta presencia se vio reflejada a partir de su incidencia editorial al dictaminar una serie de textos escolares que provenían de varios espacios educativos de aquel momento, por lo que la Escuela jugó un papel preponderante en la creación, producción y distribución del conocimiento en Veracruz y en el país.

Finalmente se expone el aspecto central de este capítulo del texto *Veracruz. Libro de lectura* de 1919, mismo que abre sus páginas para conocer su historia, lo valiosa y vanguardista que se convirtió durante esa época, pero sobre todo se espera que atraiga la curiosidad del lector, para que pueda explorarlo tal y como lo hicieron las y los profesores y estudiantes en 1919 y con ello mostrar ese papel preponderante de esta obra para la consolidación de historias regionales y locales.

LOS TEXTOS ESCOLARES

COMO OBJETOS CULTURALES Y DE FORMACIÓN

El estudio de las y los profesores y sus libros de texto es una temática enmarcada dentro de la historia de la educación en México. Una de las pioneras en este estudio fue Josefina Zoraida Vázquez con su texto *Nacionalismo y educación en México*, quien destaca que en la conciliación política en busca de la unidad nacional se realizaron los congresos pedagógicos en 1889-1890 y 1890 y 1891. En este último se discutió la pertinencia de preparar de la mejor manera a

los maestros y además darles un título que les permitiera ejercer esta “noble” labor. De esta forma, en varios estados del país se fundaron escuelas Normales de donde surgiría un semillero de profesores que transformarían no solo el método de enseñanza sino toda la estructura educativa que se encontraba en ese momento.

Es importante mencionar que la cultura escrita ha sido un campo muy importante de la historia, a través de ella podemos seguir las huellas de las nuevas narrativas sobre infinidad de preocupaciones sociales y proyectos institucionales. Menéndez (2020) da cuenta de que se tienen noticias de la publicación de libros escolares desde el siglo XVII, que por lo regular eran utilizados para enseñar lectura y aspectos religiosos. Asimismo insiste en esta coyuntura del cambio pedagógico en el que los libros para el siglo XIX eran escritos por poetas, abogados, periodistas, médicos, ingenieros, pero no figuraban los maestros, por lo que se subraya la importancia de esta figura en el diseño de los libros con una postura pedagógica moderna a partir, como ya se mencionó, de los congresos pedagógicos y la constitución de un nuevo proyecto educativo que tiene sus raíces durante el Porfiriato (Menéndez, 2020).

Uno de los temas tratados en el Segundo Congreso de Instrucción de 1890 y 1891, celebrado también en la ciudad de México, fue la necesidad de que se contara con libros de texto, ya que la mayor parte de ellos eran extranjeros, los profesores tenían que traducirlos, además de que eran inadecuados en el contexto mexicano, por lo que se decidió incentivar la elaboración y producción de libros de texto (Vázquez, 1979).

Por otro lado, compartimos la idea de Galván y Martínez cuando expresan que el texto escolar se construye con una infinidad de propósitos y mediaciones en las que interactúan editores, autores, maestros, alumnos, quienes juegan un papel importante en el proceso pedagógico, cultural, político, económico, entre otros, y que para el caso de nuestro estudio fueron pieza clave en el proyecto de la pedagogía moderna de la época, en cuya creación además intervinieron importantes profesores de varias Normales del país,

de acuerdo con los lineamientos e ideales del proyecto civilizador para la niñez (2010).

Este hecho provocó que los profesores normalistas versados en la pedagogía moderna y los programas y planes de estudio se convirtieran en los autores de esos nuevos objetos culturales que no solo acompañarían a los niños en las aulas de la escuela, sino también estarían en sus hogares y podían ser leídos por los padres de familia que acompañaban a sus hijos en la lectura. El libro de texto como objeto cultural sería lo que de forma cotidiana no solo educaría a la niñez sino transformaría muchos de los hábitos y formas de hacer y ser de las familias y comunidades.

LA ESCUELA NORMAL PRIMARIA DE JALAPA:

ACTORES Y PROYECTO

La Escuela Normal Primaria de Jalapa se fundó en 1886 bajo el gobierno de Juan Enríquez, apoyada por el eminente pedagogo Enrique C. Rébsamen con miras a enmarcar esta institución dentro de los adelantos de la pedagogía moderna y tener como objetivo formar a un profesor científico que lograra una enseñanza eficiente para los educandos. Así, Rébsamen inició los trabajos de la Normal de Jalapa en el antiguo exconvento de San Ignacio, acompañado de una importante planta de catedráticos reconocida en el ámbito intelectual veracruzano, como fueron Carlos A. Carrillo, Manuel R. Gutiérrez, Ramón de la Cabada y Rafael Montiel, entre otros (Enríquez, 1888, en Blázquez, 1986; *México Intelectual*, 1889, 1890).

Los estudiantes contaron con el apoyo de una pensión, generalmente de 25.00 pesos por parte de cada cantón. En esa época Veracruz estaba dividido en 18 cantones. Por propuesta de Rébsamen en 1889 ingresó la primera mujer, Genoveva Cortés, oriunda del puerto de Veracruz. Con esta acción la Escuela Normal de Jalapa se convirtió en una escuela mixta de las pocas en la República mexicana. El ingreso de Cortés trajo a su vez cambios tanto en el plan de estudios como en el acceso de la primera profesora, Miss

Harriet C. Fay, quien impartió las cátedras de inglés y gimnasia (García y Méndez, 2021).

Los resultados fueron alentadores, pues la primera generación contó con 24 estudiantes, de los cuales 18 eran pensionados y seis eran libres (Zilli, 1961). Sus trayectorias nos hablan del proyecto de esta nueva pedagogía moderna, encontramos a egresados que no solo se insertaron como profesores en las escuelas cantonales sino que además algunos de ellos formaron parte en la planta docente de la Escuela Normal de Jalapa; otros más emigraron a varios puntos del país a formar parte del proyecto educativo nacional, los cuales fundaron escuelas primarias, otras Normales, o bien como profesores en aquellas que ya estaban, por lo que fueron los protagonistas del debate pedagógico (Moreno, 2007).

Para obtener el título de profesor de primaria elemental se presentaba en primer lugar una disertación, escrito de un tema el cual era elegido al azar, y lo tenían que elaborar sin tener ningún apoyo. Eran vigilados por el secretario de la institución, el cual al término del tiempo concedido, generalmente dos horas y media, recogía sus escritos y los llevaba ante un jurado que lo revisaba y posteriormente el o los estudiantes lo defendían en forma oral. El siguiente paso era presentar los exámenes de todas las materias de estudio en la carrera de manera oral ante el titular de la materia y dos sinodales; el tercero consistía en la demostración de ejercicios prácticos de caligrafía, música, canto y gimnasia, y el último era presentar una lección de prueba ante los alumnos de primero y segundo de la escuela práctica anexa (*México Intelectual*, 1893; García, Partido y Malpica, 2020).

Muy similar era el procedimiento para la obtención del título de primaria superior, aunque con ciertas diferencias, ya que la disertación la presentaban unos días antes y el tema era escogido por los estudiantes, presentaban examen en forma oral de las materias cursadas, examen práctico solo de canto y gimnasia y una lección práctica con los alumnos del 3er. año de la Escuela Práctica (*México Intelectual*, 1893, p. 205; García, Partido y Malpica, 2020, p. 126).

De esta forma los egresados de la Escuela Normal Veracruzana, y en este caso nos referimos a los que estudiaron durante los periodos del Porfiriato y primeras décadas del siglo XX, además de ser difusores de los nuevos métodos pedagógicos modernos también se dedicaron a escribir libros escolares para que fueran un auxiliar para el maestro y una guía y apoyo para los estudiantes, además de ser reproductores de valores de las nuevas clases sociales. Mucha intervención tuvieron las casas editoriales como la Casa de Ch. Bouret –después Vda. de Bouret–, Casa Herrero, A. Carranza e Hijos Impresores, Compañía Nacional Editora “Águilas”, por citar algunos ejemplos, que establecieron varias estrategias comerciales para el éxito en la difusión y venta (L. Martínez, en Galván y Martínez, 2010).

LA ESCUELA NORMAL DE JALAPA COMO PIONERA DE PROFESORES QUE PRODUCEN TEXTOS ESCOLARES

Los libros de lectura en la época de la modernidad porfiriana y en los primeras décadas del siglo XX fueron los más socorridos, de hecho hay una gran producción con esta intención formativa para los niños y se caracterizaron por ser muy versátiles, no solo en su manejo, sino en su lectura, ya que eligieron temas de la vida cotidiana para mostrar cómo facilitaron la comprensión de diversas disciplinas, además de pequeñas anécdotas e incluso miradas que construyen y norman comportamientos e ideas de los pequeños.

La Normal de Jalapa se reconoce como una institución pionera que revolucionó los modelos educativos, pero además nos parece significativo subrayar su importante labor en la dictaminación y observación sobre los libros escolares para su adquisición como libros de texto, o libros para la biblioteca (Palafox, 2015).

Martínez da cuenta de la importancia de la Escuela Normal Veracruzana primeramente por la prominente formación de profesores normalistas, su método de enseñanza de lectura y escritura, que fue un gran aporte de Rébsamen y que dio autoridad a todos sus

proyectos de pedagogía moderna. Alrededor de este intelectual de la época se organizaron los profesores para impulsar y consolidar su trabajo como escritores y dictaminadores de libros de texto para la enseñanza de la niñez de aquella época; sus dictaminaciones tenían sumo cuidado en revisar que coincidieran con los planes y programas de los niños, pero además que las ilustraciones y el lenguaje fueran adecuados, la ortografía correcta, entre otros criterios, para que llegaran a esos pequeños estudiantes considerados las nuevas generaciones que transformarían a la nación.

De esta forma, la Normal de Xalapa era un receptáculo de textos escolares para su dictaminación y publicación como libros para los niños; era una tarea muy reconocida, minuciosa y de gran calidad a nivel nacional.

El conjunto de estos textos fue publicado a través de varias casas editoriales como Herrero Hermanos, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, la editora Águilas, Editorial Germinal, A. Carranza e Hijos Impresores, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, que fueron clave para el seguimiento de dictaminación, edición y distribución de los libros escolares. Además debemos indicar que también encontramos textos ya editados por la Secretaría de Educación Pública y de la Comisión Editorial Popular. De esta forma, la reflexión sobre estos libros es muy clara para observar el papel que jugó la Escuela Normal Veracruzana en la formación de los integrantes de la planta docente y la construcción del vínculo con las editoriales, que se preocuparon por enviar los documentos y dar seguimiento de las evaluaciones de estas producciones para que logaran ser los textos escolares de los niños de primaria.

Algunos de los libros dictaminados por la Escuela Normal Primaria de Xalapa fueron:

- El libro de texto de Guillermo Sherwell *Primer curso de historia patria*, del año 1904, los dictaminadores fueron Agustín García Figueroa, José Antonio Cabañas y Luis Martínez Murillo, quienes congregados en Junta Académica emitieron un veredicto positivo, ya que su lenguaje era claro y

apropiado para la edad mental de los niños, aunque también señalaron algunas deficiencias en el texto, como la falta de grabados e ilustraciones apropiadas para la enseñanza moderna (Palafox, 2015).

- El libro de texto de Rafael Valenzuela, *Aritmética pedagógica*, del año de 1909, sus dictaminadores fueron José Antonio Cabañas, José de Jesús Coronado y Félix Z. Licona, quienes lo valoraron en forma negativa, ya que el texto en general no se ceñía al programa de estudios, incluso aseveraron que contenía capítulos “inútiles” (Palafox, 2015).

Hay autores que escribieron más de un libro de texto. En el caso de las profesoras sobresale Manuela Contreras, de quien es muy importante destacar su participación y su trayectoria no solo como profesora sino también como directiva, pues ocupó puestos importantes en la administración escolar de la época, lo que le dio experiencia para realizar libros de texto no solo en el ámbito propio de la enseñanza para las niñas, como fue el libro de costura,¹ sino que además participó con libros de lectura, que hablan de su interés y profundo conocimiento sobre las pedagogía moderna de la época.

Y en lo que se refiere a los libros de lectura para niñas Manuela tuvo que adecuar sus razonamientos permanentemente a la imaginación y sentimientos de ellas, adueñarse de sus formas de entender su realidad y tratar de explicarles su esencia desde su corazón infantil. De esa manera pudo entablar diálogos con los animales, objetos de uso cotidiano y la naturaleza, para extraer de allí la información que a través del texto escrito transmitía a sus pequeñas lectoras.

¹ Con respecto al libro de la costura fue el tema de su disertación para obtener el título de profesora de primaria superior. Influida por las ideas de Carlos A. Carrillo, comulgaba en la cuestión de la no-enseñanza de cosas inútiles o que después no tuvieran la posibilidad de comprar los materiales, sino que debían de hacer ropa que como futuras amas de casa podían apoyar para no comprarle a sus hijos, sino que ellas mismas la podían hacer. Por ello en este libro abogaba para que en las escuelas se les enseñara cómo hacer blusas, vestidos, pantalones (Contreras, 1897).

En las tablas 1 a 9 se muestran autores como Leopoldo Kiel, Luis Hidalgo Monroy, entre otros importantes de la época, así como los títulos de sus textos escolares, entre los que se destaca *Veracruz: Libro de lectura*, de 1919.

Tabla 1. Libro de Lectura y escritura.

| Autor | Título y año |
|--|--|
| Autores diversos | · <i>Veracruz. Libro de lectura</i> (1919) |
| Beauregard, Luis | · <i>Primer año de lengua nacional-subdivisión del programa y lecciones prácticas</i> (1906) |
| Castellanos, Abraham | · <i>Benito, Segundo libro de lectura dinámica</i> (1913) |
| Contreras, Manuela | · <i>El alma de la Patria. Libro primero de lectura</i> (1920) · <i>El alma de la Patria, libro segundo de lectura para uso de las alumnas del tercer año elemental</i> (1923) |
| Cuervo Martínez, Francisco | · <i>Marte, Libro de lectura sobre virtudes militares, episodios históricos y morales, leyendas heroicas, reglas de conducta y poesías épicas; para uso de los alumnos de Segundo año de las escuelas y tropas del Ejército Nacional. Premiado en concurso y aprobado por la Secretaría de Guerra y Marina, arreglado por el profesor inspector General de la enseñanza en la república</i> (1926) · <i>El libro nacional de Lectura y Escritura. Método fonogenográfico, onomatopéyico, simultáneo y analítico-sintético</i> , Palabras y frases normales por el prof. [...] Inspector General de Enseñanza de la República (1926) |
| Fentanes, Benito | · <i>El niño y la vida, libro primero de lecturas infantiles, Para el segundo año de las escuelas primarias del Distrito Federal</i> (1915) |
| Galván, María Inocencia y Ramos, José Manuel | · <i>Hogar y patria. Libro segundo de Lectura</i> (1920) |

Tabla 1. Libro de Lectura y escritura.

| Autor | Título y año |
|--------------------------------------|--|
| Gómez, Ricardo | <ul style="list-style-type: none"> · <i>Curso de lenguaje primer año</i> (1897) · <i>El Nuevo lector hispano- americano.</i> · <i>Libro tercero, México, Herrero Hermanos Sucesores</i> (1909) |
| Hidalgo Monroy, Luis | <ul style="list-style-type: none"> · <i>Levántate</i>, (1920) · <i>Levántate, Libro sexto de lectura para uso de los alumnos de las escuelas primarias</i> (1939) |
| Kiel, Leopoldo | <ul style="list-style-type: none"> · <i>Pedagogía de la escritura</i> (1921) |
| Lucio, Gabriel | <ul style="list-style-type: none"> · <i>Simiente (Ilustraciones de J. de la Fuente) libro primero para escuelas rurales</i> (1935) · <i>Simiente (Ilustraciones de J. de la Fuente), libro segundo para escuelas rurales</i> (1939) · <i>Simiente (Ilustraciones de J. de la Fuente), libro tercero para escuelas rurales</i> (1935) · <i>Simiente (Ilustraciones de J. de la Fuente), libro cuarto para escuelas rurales</i> (1935) |
| Lucio, Gabriel y Mejía, Manuel G. | <ul style="list-style-type: none"> · <i>Vida: libro segundo para las escuelas urbanas, Jalapa: Editorial Germinal</i> (s.f.) |
| Pérez y Soto, Atenógenes | <ul style="list-style-type: none"> · <i>Iris, Libro de Lectura, segundo año de la escuela primaria elemental</i> (1929) · <i>Iris, Libro de Lectura, tercer año de la escuela primaria elemental</i> (1929) · <i>Iris, Libro de Lectura, cuarto año de la escuela primaria elemental</i> (1929) · <i>Iris, Libro de Lectura, 5°. y 6°. año de la escuela elemental</i> (1926) |
| Ramírez, Rafael | <ul style="list-style-type: none"> · <i>El porvenir. Plan sexenal infantil. Libro de lectura. Obra para el ciclo intermedio de las Escuelas Rurales</i> (1937) |
| Valenzuela, Graciano | <ul style="list-style-type: none"> · <i>Neo-Rébsamen. Método de escritura-lectura exclusivo para las niñas mexicanas.</i> Adoptado por el Gobierno como texto para las escuelas de niñas del Estado de Veracruz (1923) |

Tabla 2. Libros de texto de pedagogía.

| Autor | Título y año |
|----------------------|---|
| Castellanos, Abraham | · <i>Organización escolar</i> (1897) · <i>Reforma escolar</i> (1907) |

Tabla 3. Libros de texto de aritmética y geometría.

| Autor | Título y año |
|--------------------|---|
| Avilés, Gildardo | · <i>Aritmética femenil. Libro de texto para niñas de cuarto año de instrucción primaria elemental</i> (1905) |
| Kiel, Leopoldo | · <i>Guía Metodológica para la Enseñanza de la Geometría en las escuelas primarias</i> (1905) |
| Valenzuela, Rafael | · <i>Aritmética Pedagógica</i> (1909) |

Tabla 4. Libros de texto de historia.

| Autor | Título y año |
|------------------------|--|
| Aguirre Cinta, Rafael | · <i>Lecciones de Historia general de México. Desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Obra declarada de texto para las escuelas oficiales del D.F. y territorios federales</i> (1897) · <i>Lecciones de historia general de Guatemala: desde los tiempos primitivos hasta nuestros días, arregladas para uso de las escuelas primarias y secundarias de esta República</i> (1899) |
| Sherwell, Guillermo A. | · <i>Primer curso de Historia Patria</i> (1904) · <i>Segundo curso de Historia Patria</i> (1904) |

Tabla 5. Libros de texto de civismo.

| Autor | Título y año |
|----------------------|--|
| Castellanos, Abraham | · <i>Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional</i> (1913) |
| Kiel, Leopoldo | · <i>Guía Metodológica para la Enseñanza de la instrucción cívica y del derecho usual en las escuelas primarias</i> (1908) |

Tabla 6. Libros de texto de lecciones de cosas.

| Autor | Título y año |
|------------------|--|
| Fentanes, Benito | · <i>Guía de los cuadros y lecciones de cosas</i> (1910) |

Tabla 7. Libros de texto de geografía.

| Autor | Título y año |
|--------------------|--|
| Avilés, Gildardo | · <i>Curso elemental de geografía</i> (1912) |
| Kiel, Leopoldo | · <i>Metodología especial de la geografía</i> (1908) |
| | · <i>Metodología especial de la Geografía</i> (1909) |
| | · <i>Curso elemental de geografía</i> (1912) |
| | · <i>El Estado de Veracruz</i> (1921) |
| Valenzuela, Rafael | · <i>Geografía elemental del Estado de Veracruz</i> (1923) |

Tabla 8. Libros de texto de costura.

| Autor | Título y año |
|--------------------|---|
| Contreras, Manuela | · <i>Guía metodológica para la enseñanza de la costura en las escuelas primarias</i> (1906) |

Tabla 9. Libros de texto de botánica y zoología.

| Autor | Título y año |
|---------------|--|
| Murillo, Luis | · <i>Atlas botánico para uso de los alumnos del 2.º año de las Escuelas Primarias Superiores de la República Mexicana</i> (1904) |
| | · <i>Guía para la colección de cuadros, animales mexicanos</i> (1906) |
| | · <i>Fauna y Flora mexicana (El pato silvestre)</i> (1910) |

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo y Galván y Martínez, 2010.

De acuerdo con las tablas anteriores, los libros de texto que más produjeron las profesoras y los profesores fueron los de lectura, porque en ellos se trataban temáticas referentes a las materias de historia, civismo, geografía, botánica y zoología.

VERACRUZ. LIBRO DE LECTURA, 1919

Es un libro escrito por 25 profesores y 16 profesoras veracruzanas, dedicado a las y los niños y a las y los maestros. Este libro fue resultado de un concurso que emitió la Dirección General de Educación, cuyo titular era el profesor Manuel C. Tello. Iniciaba la convocatoria con una crítica general a los libros de lectura ya que la mayoría “ofrecen, generalmente, cierto sello de enciclopedismo cual si se pretendiera con sus lecturas el desarrollo del Programa de la Escuela Primaria en su parte instructiva”, además de que debía ser “un libro que hable al niño con el lenguaje del educador, sobre cosas que han de despertar su interés... y contribuya a intensificar su amor a la Patria chica y a la Nacionalidad” (Tello, 1918; García y Arcos, 2020, p. 109).

En su portada interna señalan que a los profesores tocaba engrandecerla y amarla y a los alumnos corregirla y protegerla (VV. AA., 1919). La mayoría de los autores fueron profesoras y profesores egresados de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, pero también encontramos egresadas de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa y otros autores que no se pudieron ubicar pero que fueron renombrados profesores del estado, como Melitón Guzmán i Romero, quien fue el profesor que más lecciones escribió con un

*Es obra de los maestros y para los niños.
A los maestros, toca corregirla y
protegerla.
A los niños, toca comprenderla y amarla.*

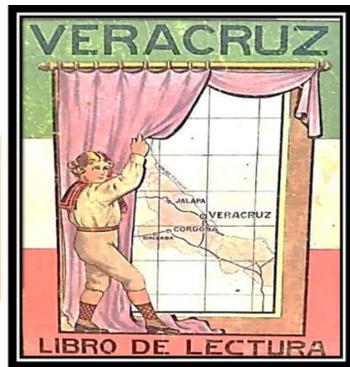


Figura 1. Portada del libro de texto *Veracruz: Libro de lectura*.

Fuente: (*Veracruz: Libro de Lectura*, 1919).

total de siete, mientras que por parte de las profesoras se destacó Carmen Martínez Aguilar con un total de cuatro.

Las lecciones fueron 75, de muy variadas temáticas, pero sobresalen las de geografía: se habla del estado de Veracruz y de los municipios como los de Coatepec, Las Vigas, Banderilla, la Huasteca Veracruzana, Medellín de Bravo, Jilotepec, Jalapa de Enríquez, San Andrés Tuxtla, Papantla; de los ríos como el Jamapa y el Papaloapan, de la cascada de Texolo, de los sitios poéticos de Altotonga, de las maravillas naturales de Zongolica, de sus montañas (como la lección de “El indio en sus montañas”), del volcán de Orizaba, del clima (como la de “Rocío y nieve”), de actividades económicas (como “El tianguis”); de moral (como las de “Un niño fatuo” y “Engrandecemos al estado con nuestro trabajo”), de tradiciones culturales (como “La fiesta de Oluta”, “El jarocho”), de historia (como “El caballo de Troya”, “Plabras del gran Juárez”, “El castillo de San Juan de Ulúa”, “Fermina Zavaleta de Bravo”), de educación física (como “Jugando al balompié”), de botánica (como “El paxtle y el dagame”), de zoología (como “Algunos animales de la comarca”), por mencionar una muestra.



Figura 2. Vista panorámica de Tuxpan.

Fuente: Veracruz. Libro de lectura, 1919, p. 29.

Una de las características del texto *Veracruz, Libro de lectura* fue la demostración fotográfica de hermosos y variados paisajes que se encuentran a lo largo y ancho del estado y que se han convertido en patrimonio cultural de la nación, como por ejemplo la ribera de la ciudad de los bellos atardeceres, la cual se muestra en la figura 2.

Otra de las peculiaridades del texto *Veracruz, Libro de lectura* es la estructura con la que se presenta a sus autores y el título de sus producciones, ya que va desde una reseña donde se describe la majestuosidad de nuestro estado, la visión futurista de una Huasteca Veracruzana próspera y floreciente hasta las maravillas naturales de Zongolica. En la tabla 10 se muestra esta estructura, tal y como aparece en el índice.

Tabla 10. Profesores y sus temáticas.

| Profesor | Lección | Título(s) y lugar de egreso |
|---------------------|--|--|
| Enrique D. Ramos | “El estado de Veracruz” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Antonio Hernández | “El bienestar del estado y del país depende del bienestar de sus hijos” “Tequila” “La patria chica” “El castillo de Perote” | No se encontró información |
| Rafael Valenzuela | “El caballito de Troya y el espíritu de observación” “La Huasteca Veracruzana” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Fidencio E. Jiménez | “Un niño fatuo” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Ismael Landa | “Las Vigas” | No se encontró información |

Tabla 10. Profesores y sus temáticas.

| Profesor | Lección | Título(s) y lugar de egreso |
|--------------------------|--|--|
| G. Adolfo Contreras | “Coatepec” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Juan Suárez Peredo | “Banderilla” “La Barra de Chachalacas” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Valentín García H. | “Palabras del gran Juárez” “El Papaloapan” | No se encontró información |
| Melitón Guzmán i Romero | “Juan Moctezuma Cortés” “Mi pueblito” “Ascensión al Tecuapam” “El regreso” “Algunos animales de la comarca” “Tecuanapam” “Maravillas naturales de Zongolica” | Profesor de Instrucción Primaria Elemental en el Instituto Metodista de Puebla |
| Pedro Mora Beristáin | “Engrandezcamos a nuestro estado por el trabajo” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Pedro A. Romero | “Jugando al balompié” “Papantla” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Isidro C. Torres | “El paxtle y el dagame” “San Andrés Tuxtla” “El ferrocarril de los Tuxtlas” “Catemaco” (poema) “Catemaco” (narración) | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Manuel C. Tello | “El Yanga” “Ferrocarriles” “De la tierra caliente” “De Tuxpan a Veracruz” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Francisco M. de la Llave | “El volcán de Orizaba” “Córdoba” “El castillo de San Juan de Ulúa” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |

Tabla 10. Profesores y sus temáticas.

| Profesor | Lección | Título(s) y lugar de egreso |
|-----------------------|---|--|
| Gilberto Valenzuela | “Medellín de Bravo” “La región septentrional del estado vista desde Chicontepec” “Un viaje a Tampico” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Julio Millán Mendoza | “El tianguis” “El puente de Metlac” “La piedra del gigante” | No se encontró información |
| Oscar G. Monroy | “El niño montañés” “Vivan los niños veracruzanos” “Una excursión” “Paseo en Orizaba” | No se encontró información |
| Fidencio Bermúdez | “El petróleo” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Félix Guerra | “Al Citlaltépetl” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| José Abraham Cabañas | “Atzalan” “Del terruño” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Luis Martínez Murillo | “De Tulancingo a Chicontepec” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Herminio Cabañas | “Una nevada en Atzalan” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Antonio Quintana | “Cosamaloapan” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Adalberto Lara | “Jalapa-Enríquez” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Agustín F. Blancas | “Texolo” | Profesor de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |

Fuente: Elaboración propia.

Entre profesores y profesoras fueron 41. En el libro se encuentran 55 lecciones escritas por hombres y 20 escritas por mujeres, en total suman 75.

La gran mayoría fueron profesores de instrucción primaria elemental y superior egresados de la Escuela Normal Primaria de Xalapa. Sobresalen por su número de escritos Melitón Guzmán i Romero, Manuel C. Tello y Oscar Monroy. Del profesor Melitón Guzmán i Romero se sabe que nació en Acultzingo y murió en Orizaba. Cursó sus estudios primarios con el profesor Enrique Laubscher y prosiguió sus estudios en la Escuela Normal del Instituto Metodista en Puebla. Escribió, entre otras obras, *Ayuda práctica* y la *Guía para labores escolares en las escuelas rurales del estado*. Fundó en Orizaba el Instituto Laubscher, que le dio renombre internacional (Diccionario Biografías UNAM).

Tabla 11. Profesoras y sus temáticas.

| Profesora | Lección | Título(s) y lugar de egreso |
|-------------------------|---|---|
| Lucía Olivares | “Rocío y nieve” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Carmen Martínez Aguilar | “Reseña histórica de Soledad de Doblado” “El río Jamapa” “Soledad de Doblado” “El Jarocho” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Guadalupe Cerdán | “Fermína Zavaleta de Bravo” | No se encontró información |
| Felipa Flores | “La visita de María” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Dolores Castillo Ferrer | “Una fecha gloriosa” “Lucha infantil” | No se encontró información |
| Catalina Fortis | “El indio en sus montañas” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Virginia Aguilar | “Jilotepec” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |

Tabla 11. Profesoras y sus temáticas.

| Profesora | Lección | Título(s) y lugar de egreso |
|-----------------------|--|---|
| Concepción Montalvo | “La fiesta de Oluta” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Pomposa Peña | “El escudo de armas de Jalapa” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Elisa Alarcón | “Excursión al Dique” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Belém Argüelles | “Tlacolúlam” | No se encontró información |
| María Petra Rodríguez | “Coatepec” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Casimira Ramos | “De Jalapa a Paso de ovejas” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Casimira Ruiz Soto | “Excursión escolar a la cascada de Texolo” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Margarita Olivo | “Impresiones infantiles” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |
| Hermelinda Fernández | “Sitios poéticos de Altotonga” | Profesora de instrucción primaria elemental y superior, Escuela Normal Primaria de Xalapa |

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las profesoras fueron de instrucción primaria elemental y superior egresadas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, aunque también de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa. El total de sus escritos fueron 20 lecciones, y sobresalió por el número de textos la profesora Carmen Martínez Aguilar; le siguió Dolores Castillo Ferrer. Por su trayectoria destacan Elisa Alarcón, quien después fue directora de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa; Margarita Olivo Lara, quien se encargó del curso Teórico

Práctico de Xalapa y prosiguió sus estudios en la Universidad Nacional en México, y la profesora Virginia Aguilar, quien además de ser profesora de instrucción primaria elemental y superior fue educadora y después de la partida de Berta von Glümer a México se hizo cargo del Jardín de Niños “Juan de Dios Peza”, también de Xalapa.

El énfasis al estudio del paisaje natural y cultural de Veracruz es justificado al principio del libro por el profesor Antonio Hernández, en su lección intitulada “El bienestar del estado y el país, dependen del bienestar de sus hijos”, en donde se dirige a la niñez veracruzana advirtiéndoles sobre la importancia del conocimiento regional:

...niños, procurad adquirir el conocimiento del suelo en que habéis nacido; éste [sic] no será vuestro, sino hasta el día en que lo conozcáis y, con noticia exacta de las riquezas que posee, sepáis aprovecharlo [VV.AA., 1919, p. 8].

Es de mencionar que, aunque el énfasis del libro se direcciona al estudio de la geografía estatal y al orgullo de la riqueza natural y cultural de la región, en algunas lecciones podemos encontrar interesantes descripciones y opiniones de los profesores y profesoras frente a la realidad en que vivieron y se desarrollaron profesionalmente.

En algunos casos, sus descripciones parecen estar más dirigidas a una narración romántica infantil, como es el mismo caso del profesor Antonio Hernández, que menciona que “casi todos los veracruzanos son propietarios, ya de una elegante casa, ya de una hacienda, o bien un humilde jacal y de unos cuantos metros de tierra habidos por herencia o con el sudor de la frente” (VV. AA., 1919, p. 9), una afirmación que desde su formulación impera en la fantasía, al tomar en cuenta los niveles de pobreza presentes en ese tiempo no solo a nivel estatal sino también a nivel nacional.

Otro punto por considerar dentro de las lecciones de la obra es que, aunque el valor de la belleza natural sea expuesto de manera continua a través de las descripciones, también se valoriza el poder

de la modernización de los espacios, el nivel de producción y las oportunidades laborales de la población.

Un ejemplo de esto es la lección “Un niño fatuo”, del profesor Fidencio E. Jiménez, donde narra el diálogo entre un profesor y un par de alumnos en el que se discute el valor de una población o ciudad. El profesor le pregunta a su alumno Federico: “Me habéis dicho que Jalapa es una población importante y querría yo saber, [¿] cuándo una ciudad puede reputarse merecidamente importante?”; el niño responde que la importancia de una población radica en el nivel de ilustración que tienen los habitantes de esta, haciendo alusión a la importancia sociocultural que tenía la ciudad de Jalapa en ese tiempo en la formación de profesionistas y personas en general, no obstante, el profesor se inclina por el argumento de otro de sus alumnos de nombre *Anselmo* al mencionar que, aunque la ilustración es importante, su nivel de producción es lo que determina la importancia de una población, y para finalizar advierte: “...de qué serviría la gente ilustrada sin agricultura, sin industria y sin comercio?” (VV.AA., 1919, p. 16). Esta lección alude a otra tendencia de la época, en la que las autoridades gubernamentales a la vez que abogaban por la promoción de la educación también hablaban de un interés remarcado por promover la producción agropecuaria e industrial, a la vez de fomentar el comercio, esto con la finalidad del mejoramiento del territorio.

Para este punto podemos afirmar que la obra *Veracruz. Libro de lectura* no solo cobra importancia por su labor en la exposición de temas geográficos y culturales del territorio estatal, sino que de igual forma es un testimonio literario y pictográfico de los escenarios sociales y cotidianos de los profesores, en el análisis de su mentalidad a través de sus escritos donde se dejan entrever sus pensamientos y opiniones.

Como hemos visto anteriormente, aunque en la mayoría de las lecciones se abogaba por una visión positiva y bella del paisaje natural veracruzano, existen otros en los que se deja entrever el paisaje social desigual, como es el caso de las narraciones que hacen

en torno a la forma de vivir y relacionarse de los pobres, indígenas y campesinos.

Para el caso de los pobres, en la lección de la profesora Catalina Fortis “El indio en sus montañas”, se describe de nuevo a la ciudad de Jalapa, donde mencionan las precarias situaciones de algunas familias que involucran a los niños, escenarios que nos hacen pensar sobre el valor de la educación al insistir en que en lugar de implicarlos en las labores de la familia deben preocuparse por que los hijos estudien y tengan un mejor porvenir.

...se emplean también a las mujeres y aún los niños de uno y de otro sexo lo que creo inspira tristeza a las personas que aman el mejoramiento social, y todavía más pena experimentarán al ver en las espaldas de esos pequeños seres, pesados fardos en vez de haber colocado entre sus manos un libro que, indicándoles un horizonte más amplio, les hiciera aprender y buscar la manera de hacer su vida menos penosa [VV.AA., 1919, p. 56].

La figura del indígena es igualmente citada en repetidas lecciones, no solo por su importancia en el paisaje habitual veracruzano sino también como pilar cultural de este; las veces en las que se les describe son variadas, y van desde la generalización negativa hasta la admiración sociocultural en su forma de vivir y actuar.

De nueva cuenta la profesora Catalina los describe como familias amorosas, en las que los integrantes son cercanos y sensibles:

El hogar es íntimo, la madre cariñosa con sus hijos a la vez que extremadamente severa para criarlos, leal y amorosa sigue a su marido en los mayores peligros y es capaz de las más heroicas abnegaciones [VV.AA., 1919, p. 58].

En relación con la población campesina, se hace alusión a su notable higiene y cercanía con su entorno rural, por lo que su vida no era intervenida por la suciedad de la sociedad moderna y las enfermedades presentes en las grandes urbes.

...no debemos olvidar que los campesinos son los seres más devotos de la diosa Higiene: comen frugalmente, se bañan en agua fría,

duermen el tiempo necesario, respiran un aire puro, enriquecido por el oxígeno de las mil plantas de las praderas y de los jardines y se levantan al rayar el día. ¡Dichosos ellos que no gastan ningún dinero ni en médico ni en farmacia! [VV.AA., 1919, p. 61].

CONCLUSIÓN

El texto *Veracruz. Libro de lectura*, de 1919, cumplió con las expectativas de la época pues permitió desentrañar al estado de Veracruz desde cuatro aspectos centrales: primero, conocer la distribución física a lo largo y ancho del propio estado, así como sus diferentes regiones por medio de descripciones explícitas y detalladas; segundo, brindar a través de fotografías una panorámica de los bellos paisajes; tercero, identificar la situación social y económica de la entidad; finalmente, el más importante, que las alumnas y los alumnos tengan a través de la lectura ese sentido de identidad de la región y estado al cual pertenecen.

Por su parte, la Escuela Normal de Jalapa concibió no solo un nuevo proyecto de enseñanza de la mano de Rébsamen, sino que, producto de sus innovadoras ideas, consideraron pertinente que la elaboración de los textos escolares se apegara a la propuesta de la educación del momento, y para ello se convirtieron en una institución que dictaminaba la pertinencia de estas obras en las aulas de los niños. Las profesoras y profesores egresados de la Normal Veracruzana se incorporaron en muchos espacios educativos del estado de Veracruz e incluso en otros estados del país donde consolidaron este proyecto educativo. Un grupo de estos y estas, además de enseñar, consideró importante la elaboración de libros de texto para lograr incidir en la formación de la educación primaria con empeño y dedicación al apostar al proyecto de la educación objetiva.

De ahí que encontramos esencial presentar este análisis de los libros producidos por esa generación de profesores y profesoras, en especial el de *Veracruz. Libro de lectura*, como símbolo de la modernidad de un país en proceso de transformación e ímpetu para el progreso en el que se fundaban las ideas.

REFERENCIAS

- AHBENV [Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana] (1918). Fondo: Gobierno, serie Celebraciones, caja 193, legajo 4, exp. 63, f. 2.
- Aguirre Cinta, R. (1897). *Lecciones de historia general de México. Desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Obra declarada de texto para las escuelas oficiales del D.F. y territorios federales* (2a. ed.). México: Librería de la Vda. de Bouret.
- Aguirre Cinta, R. (1899). *Lecciones de historia general de Guatemala: desde los tiempos primitivos hasta nuestros días, arregladas para uso de las escuelas primarias y secundarias de esta República*. Guatemala: Tipografía Nacional.
- Avilés, G. (1905). *Aritmética femenil. Libro de texto para niñas de cuarto año de instrucción primaria elemental*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Avilés, G. (1912). *Curso elemental de geografía*. México: Librería de la Viuda de Bouret.
- Beauregard, L. (1906). *Primer año de lengua nacional-subdivisión del programa y lecciones práctica*. Jalapa, México: Imprenta del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Castellanos, A. (1897). *Organización escolar*. Oaxaca, México: Imprenta de don Lorenzo San Germán.
- Castellanos, A. (1907). *Reforma escolar*. México: A. Carranza y Comp.
- Castellanos, A. (1913). *Benito, segundo libro de lectura dinámica*. México: Librería de la Vda. de Charles Bouret.
- Castellanos, A. (1913). *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*. México: Librería de la Vda. de Bouret.
- Contreras, M. (1906). *Guía metodológica para la enseñanza de la costura en las escuelas primarias*. México: Librería de la Vda. de C. Bouret.
- Contreras, M. (1920). *El alma de la Patria. Libro primero de lectura*. México: Herrero Hermanos.
- Contreras, M. (1923). *El alma de la Patria. Libro segundo de lectura para uso de las alumnas del tercer año elemental* (6a. ed.). México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Cuervo Martínez, F. (1926). *Marte. Libro de lectura sobre virtudes militares, episodios históricos y morales, leyendas heroicas, reglas de conducta y poesías épicas; para uso de los alumnos de Segundo año de las escuelas y tropas del Ejército Nacional. Premiado en concurso y aprobado por la Secretaría de Guerra y Marina, arreglado por el profesor inspector General de la enseñanza en la República*. México: Sociedad de Edición-Librería/Franco-Americana.
- Cuervo Martínez, F. (1926). *El libro nacional de lectura y escritura. Método fonogenográfico, onomatopéyico, simultáneo y analítico-sintético. Palabras y frases normales por el prof. [...] Inspector General de Enseñanza de la República*. México: Sociedad de Edición-Librería/Franco-Americana.
- Enríquez, J. (1888). Memoria presentada ante la Legislatura del Estado de Veracruz-Llave. En C. Blázquez (comp.) (1986), *Estado de Veracruz. Informes de sus*

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- gobernadores 1826-1986* (pp. 2715-2845). Xalapa, México: Gobierno del Estado de Veracruz/Talleres Gráficos de la Nación.
- Fentanes, B. (1910). *Guía de los cuadros y lecciones de cosas*. México: Librería de la viuda de Ch. Bouret.
- Fentanes, B. (1915). *El niño y la vida, libro primero de lecturas infantiles. Para el segundo año de las escuelas primarias del Distrito Federal*. México: Librería de la Vda. de C. Bouret.
- Galván, L., y Martínez, L. (coords.) (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/UAEM/Juan Pablos Editor.
- Galván, M. I., y Ramos, J. M. (1920). *Hogar y patria. Libro segundo de lectura*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- García, A. M. S., y Arcos, J. (2021). Veracruz. Libro de lectura: instrumento ideológico y herramienta didáctica del proyecto “Educación Popular”, 1919-1932. *Debates por la Historia*, 9(1), 105-128. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/issue/view/122/Vol.%20IX%2C%20N%C3%BAm.%201%2C%20enero-junio%202021>.
- García, A. M. S., Partido, H., y Malpica, S. (2020). El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato. En H. Partido, A. M. S. García y R. Álvarez (coords.), *Práctica docente y ética profesional* (pp.117-138). Xalapa, México: Universidad Veracruzana/Pastoressa.
- García, A., y Méndez, V. (2021). *Un método moderno de aprendizaje. Miss Harriet Fay y la excursión escolar a los Estados Unidos (1900)*. Ponencia presentada en el IV Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género. Zacatecas, México.
- Gómez, R. (1897). *Curso de lenguaje primer año*. México: Librería de la Vda. de la Ch. Bouret.
- Gómez, R. (1909). *El nuevo lector hispano-americano. Libro tercero*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Hidalgo Monroy, L. (1920). *Levántate*. México: Herrero Hermanos.
- Hidalgo Monroy, L. (1939). *Levántate. Libro sexto de lectura para uso de los alumnos de las escuelas primarias*. México: Herrero Hermanos sucesores.
- Kiel, L. (1905). *Guía metodológica para la enseñanza de la geometría en las escuelas primarias*. México: Librería de Ch. Bouret.
- Kiel, L. (1908). *Guía metodológica para la enseñanza de la instrucción cívica y del derecho usual en las escuelas primarias*. México: A. Carranza y Comp.
- Kiel, L. (1908). *Metodología especial de la geografía*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Kiel, L. (1909). *Metodología especial de la geografía*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Kiel, L. (1912). *Curso elemental de geografía*. México: Librería de la Vda. de Bouret.

- Kiel, L. (1921). *El estado de Veracruz*. México: Compañía Nacional Editora Águilas.
- Kiel, L. (1921). *Pedagogía de la escritura*. Jalapa, México: Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado.
- Kiel, L. (1923). *Geografía elemental del estado de Veracruz*. México: Compañía Nacional Editora Águilas.
- Lucio, G. (1935). *Simiente. Libro primero para escuelas rurales* (ilustraciones J. de la Fuente). México: Secretaría de Educación Pública/Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1935). *Simiente. Libro tercero para escuelas rurales* (ilustraciones J. de la Fuente). México: Secretaría de Educación Pública/Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1935). *Simiente. Libro cuarto para escuelas rurales* (ilustraciones J. de la Fuente). México: Secretaría de Educación Pública/Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1939). *Simiente. Libro segundo para escuelas rurales* (ilustraciones J. de la Fuente, 5a. ed.). México: Secretaría de Educación Pública/Comisión Editora Popular.
- Lucio, G., y Mejía, M. G. (s.f.) *Vida: libro segundo para las escuelas urbanas*. Jalapa, México: Editorial Germinal.
- Martínez, L. (2010). Paseando con la ciencia: los libros de “lecciones de cosas”, 1889-1921. En L. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 185-213). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor. Ediciones mínimas.
- Menéndez, R. (2020). Los maestros normalistas autores de libros de texto durante el Porfiriato, 1876-1911. *Entre Maestr@s*, 20(66), 114-128. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/revistas/entre-maestr-s/10-revista-entre-maestr-s/550-numero-66>.
- México Intelectual* (1893). Datos estadísticos relativos a los alumnos de este plantel (Normal). En E. Rébsamen y E. Fuentes (coords.), *México Intelectual* (vol. 9, pp. 199-208). Jalapa, México: Imprenta de Gobierno del Estado.
- México Intelectual* (1889). El General Enríquez y la Escuela Normal de Jalapa. En E. Rébsamen, E. Fuentes y H. Topf (coords.), *México Intelectual* (vol. 1, pp. 105-107). Jalapa, México: Imprenta de Gobierno del Estado.
- Moreno, I. (2007). *Redes académicas de los primeros normalistas de Jalapa*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178210256.pdf>.
- Murillo, L. (1904). *Atlas botánico para uso de los alumnos del 2.º año de las Escuelas Primarias Superiores de la República Mexicana*. México: Ch. Bouret.
- Murillo, L. (1906). *Guía para la colección de cuadros, animales mexicanos*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- Murillo, L. (1910). *Fauna y flora mexicana (El pato silvestre)*. México: A. Carranza e hijos impresores.
- Palafox, N. (2015). *De ángeles, héroes y perlas. Libros de Lectura en la Normal Veracruzana: representaciones de niños y niñas, 1886-1910* [Tesis de Doctorado]. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Pérez y Soto, A. (1926). *Iris. Libro de lectura, 5° y 6° año de la escuela elemental*. México: Sociedad de edición y Librería Franco-Americana S.A. (Antigua Librería de Ch. Bouret y Libro Francés Unidos).
- Pérez y Soto, A. (1929). *Iris. Libro de lectura, segundo año de la escuela elemental*. México: Sociedad de edición y Librería Franco-Americana S.A. (Antigua Librería de Ch. Bouret y Libro Francés Unidos).
- Pérez y Soto, A. (1929). *Iris. Libro de lectura, tercer año de la escuela primaria elemental*. México: Sociedad de edición y Librería Franco-Americana S.A. (Antigua Librería de Ch. Bouret y Libro Francés Unidos).
- Pérez y Soto, A. (1929). *Iris. Libro de lectura, cuarto año de la escuela primaria elemental*. México: Sociedad de edición y Librería Franco-Americana S.A. (Antigua Librería de Ch. Bouret y Libro Francés Unidos).
- Ramírez, R. (1937). *El porvenir. Plan sexenal infantil. Libro de lectura. Obra para el ciclo intermedio de las Escuelas Rurales*. México: Biblioteca Cuauhtémoc.
- s.a. (1889). La Escuela Normal de Jalapa. En E. Rébsamen, E. Fuentes y H. Topf (coords.), *México Intelectual, 1* (pp. 26-27). Jalapa: Imprenta de Gobierno del Estado.
- s.a. (1889). La Escuela Normal de Jalapa. En E. Rébsamen, E. Fuentes y H. Topf (coords.), *México Intelectual, 3* (pp. 63-64). Jalapa: Imprenta de Gobierno del Estado.
- Sherwell, G. A. (1904). *Primer curso de historia patria*. México: Librería de la Vda. de Bouret.
- Sherwell, G. A. (1904). *Segundo curso de historia patria*. México: Librería de la Vda. de Bouret.
- Valenzuela, G. (1923). *Neo-Rébsamen. Método de escritura-lectura exclusivo para las niñas mexicanas*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Valenzuela, R. (1909). *Aritmética pedagógica*. México: Ch. Bouret.
- Valenzuela, R. (1923). *Geografía elemental del estado de Veracruz*. México: Compañía Nacional Editora Águilas.
- Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- VV.AA. (1919). *Veracruz. Libro de lectura*. Orizaba, México: Oficina Tipográfica de Gobierno del Estado.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana* (colec. Suma Veracruzana). México: Editorial Citlaltépetl.

ABRAHAM CASTELLANOS:
LOS TEXTOS ESCOLARES EN LA
REFORMA ESCOLAR MEXICANA

Elva Rivera Gómez
Gloria A. Tirado Villegas

La historia de la educación en la primera década del siglo xx, en particular la reforma escolar mexicana, es un tema relevante de cara a los procesos de modernización de la educación. La reforma obedece a modelos teóricos y políticos acordes con el régimen político en turno. Después de más de un siglo, hoy tenemos la oportunidad de estudiar las propuestas impulsadas por Abraham Castellanos, heredero de las teorías pedagógicas decimonónicas más avanzadas en su tiempo.

Partimos de una interrogante: ¿Cuál fue el contexto mexicano en que abrevó la obra pedagógica de Abraham Castellanos? El trabajo indaga en fuentes bibliográficas del periodo para consultar textos de especialistas que permitan comprender el contexto social y educativo, los debates y las propuestas planteadas por el pedagogo Castellanos.

La metodología histórica del trabajo se sustenta en una revisión bibliográfica, en particular de obras que dan cuenta del pensamiento educativo de Abraham Castellanos, y en el análisis exhaustivo del libro *Reforma escolar mexicana*, una de sus obras donde expone ampliamente su concepción didáctica y pedagógica de manera paralela al desarrollo del primer Congreso de Instrucción Primaria.

En el primer apartado se describe el contexto social y educativo mexicano durante la primera década del siglo xx; enseguida se presenta una breve síntesis biográfica de Abraham Castellanos, y finalmente se aborda el análisis de la *Reforma escolar mexicana*, publicada en 1907.

EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO MEXICANO EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XX

Pese a los grandes avances en materia de infraestructura, construcción de ferrocarriles y desarrollo de la industria, la desigualdad en México era evidente en la primera década del siglo xx. No es extraño que las diferencias sociales y el malestar con el presidente Porfirio Díaz se reflejaran de distintas formas, como las huelgas obreras que estallaron en 1908, las de Cananea y Río Blanco, que apenas fueron el pulso de otras expresiones de inconformidad, como las huelgas de ferrocarrileros de 1906 y otras más que sucedieron en distintos lugares del país. En la primera década del siglo xx se expresaba el descontento con el presidente Díaz.

Aunque entre 1880 y 1910 México produjo hombres de vastos conocimientos, políticos comprometidos, periodistas aguerridos, músicos inspirados y científicos esforzados, esto no mejoró la suerte del pueblo; había que protegerlo de los abusos de militares, políticos, hacendados, industriales e inversionistas extranjeros. El analfabetismo era muy alto porque durante el Porfiriato la educación favoreció a la escuela de las áreas urbanas como privilegio de unos pocos, en tanto que en el ámbito rural desarrolló una estructura productiva heterogénea con base en el sistema de haciendas. Esto dio por resultado una profunda desigualdad social porque la mayor parte de población radicaba en localidades rurales. Engracia Loyo sostiene: “La modernización del país y de su sistema educativo no llegó hasta las fábricas, las colonias alejadas del centro de las ciudades, los pueblos y rancherías. Para ellos estaban destinadas las escuelas rudimentarias, las ‘peor es nada’” (Loyo y Staples, 2010, p. 128).

Decir que México tuvo en esa época un desarrollo desigual no es más que confirmar la tendencia que había desde el principio de su existencia. Enormes regiones siguieron como antes: sin infraestructura, aisladas de la marcha del progreso y, por ende, de la educación. Por eso es necesario señalar los avances logrados. Xalapa fue la ciudad privilegiada al recibir a pedagogos extranjeros. Enrique C. Rébsamen fue invitado a asistir al primer Congreso de Instrucción Pública, que se realizó en 1889, cuya preocupación fue lograr la uniformidad educativa.

Después de largas discusiones los congresistas coincidieron finalmente en que la educación debía ser obligatoria, gratuita y laica, y que la instrucción primaria se cursaría de los seis a los doce años de edad. Nada más complicado para la realidad que los niños vivían: la mayoría de ellos trabajaba en el campo o en las fábricas, como lo analiza ampliamente Milada Bazant (2006). Sobre el precepto de laicidad aceptaron que la enseñanza religiosa debiera estar a cargo de la familia. Como la instrucción primaria quedó dividida en elemental y superior, la educación normalista llevaría los dos programas (elemental y superior).

El segundo Congreso estableció la enseñanza preparatoria. El tercer Congreso se llevó a cabo en septiembre de 1910. En este Congreso los maestros informaron sobre los alcances de la enseñanza en sus estados. Según Abraham Castellanos, de “los Congresos Pedagógicos data nuestro verdadero progreso escolar en la Nación entera” (Castellanos, 1907, p. 1).

Cinco años antes, el 16 de mayo de 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con Justo Sierra a la cabeza. Pese a que se destinaron mayores recursos el analfabetismo en México alcanzaba 85% de la población; el sistema variaba de una escuela a otra y de una ciudad a otra. Surgieron los inspectores escolares como uno de los acuerdos aprobados para disminuir el analfabetismo. Según Bazant, en 1910 se consideraba generalizada la inspección escolar en toda la República. Cada estado dividió sus distritos en zonas escolares para que los inspectores o visitantes llevaran a cabo su alta y difícil misión (Bazant, 2006, p. 49).

En esa época, sobre todo en las zonas rurales, la gente, más que nada por ignorancia y pobreza, no mandaba a sus hijos a que se instruyeran. Entonces el gobierno porfiriano los convencía, si no por la buena, por la mala: apresaba a los hombres del pueblo para interrogarlos; si contestaban que iban a enviar a sus hijos a la escuela los soltaban. Además, la educación era gratuita, la única exigencia era que los niños fuesen limpios. Por eso sostienen Ana María García, Hilda Marisela Partido y Susano Malpica que:

Si bien la reforma educativa liberal tuvo como principal finalidad centralizar la política educativa, el objetivo central de esta fue alcanzar la uniformidad política y cultural de la población bajo el manto de la nación mexicana “republicana, liberal y positivista”; y el encargado de hacerlo sería el maestro, al transmitir a sus educandos el credo y los valores de las tendencias políticas y las corrientes de pensamiento con las que comulgaba la clase en el poder [García, Partido y Malpica, 2020, p. 120].

Estos autores explican lo que ocurrió entonces:

Al asumir formalmente el control de la educación, los gobiernos estatales y la administración federal encontraron que prevalecía la diversidad en los programas educativos y el desorden en las agencias gubernamentales responsables del ramo de la educación. Por lo que se propusieron impulsar la uniformidad en los planes y programas de educación en sus respectivas demarcaciones [García, Partido y Malpica, 2020, p. 122].

Durante el Porfiriato la enseñanza de la lectura y la escritura era simultánea, de tal manera que sustituía al método de deletreo empleado en épocas anteriores. Este procedimiento se aplicó por primera vez en el país en la Escuela Modelo de Orizaba en 1883, bajo la dirección del profesor alemán Enrique Laubscher, con su texto *Escribe y lee*, un método racional de enseñar la lectura por medio de la escritura según el sistema fonético. Posteriormente este método se propagó por todo el país.

A finales del siglo XIX hubo cambios importantes en los métodos de enseñanza; la preocupación por los niños era motivo de

nuevas ideas en la pedagogía. Laubscher, por ejemplo, estableció la Escuela Modelo de Orizaba (entonces la capital de Veracruz), centro experimental de técnicas que se difundieron en el estado, primero, y en el país después. Los maestros asistieron a cursos sabatinos para conocer corrientes pedagógicas nuevas y practicar la enseñanza objetiva. Por su parte, el suizo Enrique C. Rébsamen, recién llegado a México, se encargó de la parte teórica de los programas y junto con Laubscher compartió la responsabilidad de la Academia Normal de Orizaba.

Sin duda, uno de los educadores con mayor repercusión, basado en los objetivos del gobierno veracruzano, fue Enrique Conrado Rébsamen Egloff, quien llegó a Veracruz en el momento de la primera reorganización educativa iniciada por los gobiernos porfiristas. Abraham Castellanos, discípulo de Rébsamen, sintetiza la precaria situación educativa antes de la fundación de la Escuela Normal de Xalapa:

En aquel entonces, en todo el país reinaba la anarquía pedagógica. Nuestra organización escolar para el pueblo apenas era comparable a la de las escuelas rurales de Suiza en el primer cuarto del siglo XIX [Castellanos, 1907, p. 9].

Muchos estados empezaron a abrir escuelas Normales para varones, como lo hizo Oaxaca en 1883, con un plan de estudios que se aumentó a cinco años en 1890. Jalisco estableció una escuela Normal para hombres y otra para mujeres. Para finales del siglo sería común encontrar escuelas Normales en las capitales de los estados; la de mayor impacto fue la que en 1887 creó Rébsamen en Jalapa: la Escuela Normal de Profesores, cuya fama se extendió por todo el país. El pedagogo y sus discípulos organizaron los sistemas educativos de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato, entre otras entidades. Para García, Partido y Malpica (2020), quienes egresaban de la Escuela Normal de Jalapa salían con prestigio y eran contratados:

Es evidente que la profesionalización de la docencia en aquellos años a través de las escuelas Normales, revistió a la figura del maestro con

un prestigio que antes no tenía; ya que eran vistos por la sociedad como personas de edad avanzada que se dedicaban a infligir castigos a los menores, e incluso que carecían de los conocimientos básicos y, más aún, de la formación necesaria para enseñar [García, Partido y Malpica, 2020, p. 123].

Para enseñar a leer y a escribir se utilizaban pequeños libritos llamados comúnmente *silabarios* o *cartillas*, o bien métodos conocidos por el nombre del autor. Según Enrique Rébsamen, de 1890 a 1900 se publicaron en el país más libros de lectura que en los tres siglos anteriores. Seguramente esta información da la pauta para conocer el grado de popularidad de estos libros. La presentación de ellos era bastante uniforme, de 15 por 10 centímetros, impresos en papel blanco amarillento, sin lustre, con letras negras. Los más populares fueron la *Cartilla de San Miguel* y el *Mantilla* (por su autor, Luis G. Mantilla), aunque también estaban el *Laubscher*, el *Guillé*, el *Matte*, el *Gómez*, el *Ruiz*, el *Manterola*, el *Hernández*, el *Osuna*, el *Carrillo*, el *Rodríguez Calderón*, el *Cabrera*, el *Journée*, etcétera.

Sin duda alguna el más popular para enseñar a leer y a escribir fue el método *Rébsamen*, publicado por primera vez en 1889. El gobierno lo adoptó como texto para sus escuelas diurnas y nocturnas. Según Bazant (2006), su empleo cundió por todo el país a pesar de que su primera edición de 20,000 ejemplares necesitó dos años para venderse, a diferencia del *Matte*, aprobado como texto en 1907, que alcanzó una circulación de 60,000 a 80,000 ejemplares (Bazant, 2006, p. 55). Para las clases de lectura este método empleaba el sistema fonético que sustituía al antiguo método del deletreo. El método Rébsamen fue utilizado como experimento pionero en la Escuela Modelo de Orizaba en la década de los ochenta y de ahí se extendió por todo el país. La Escuela Modelo fue revolucionaria por el cambio radical en la enseñanza de la lectura y la escritura con un nuevo plan de estudios y por la educación normalista, que por primera vez en el país consideraba los estudios para los profesores de una manera sistemática.

Enrique C. Rébsamen Egloff, uno de los educadores con mayor repercusión, llegó a Veracruz en el momento de la primera reorganización educativa iniciada por los gobiernos de Apolinar Castillo (1880-1883) y desarrollada por el general Juan de la Luz Enríquez (1884-1892) [Pedroza, 2021, p. 63].

También el tema de la educación moral estaba presente durante el Porfiriato. Bazant resalta que debía fomentarse en los niños un espíritu recto y digno, tomando por temas el honor, la veracidad, la sinceridad, la dignidad personal, el respeto a sí mismo, la modestia, el conocimiento de los propios defectos, el orgullo, la vanidad, etcétera. Al mismo tiempo debía combatirse la pereza, la cólera, la pasividad, las supersticiones populares. Con la transmisión de estos valores de manera práctica se proponía erradicar en la población mexicana atavismos culturales, se deseaba crear generaciones de mexicanos trabajadores y progresistas, amantes del orden y de la filantropía. En tanto, la instrucción cívica quedó limitada a las obligaciones que debían tener los alumnos para mantener el orden por medio de “la disciplina moral y material”.

ABRAHAM CASTELLANOS,
EL EDUCADOR OAXAQUEÑO

José Abraham Castellanos Coronado (1871-1918) nació en Nochixtlán, Oaxaca; su padre fue Tirso Castellanos y su madre Petronila Coronado. Siendo niño, la familia se trasladó a la ciudad de Orizaba, Veracruz, y ahí estudió la primaria. Castellanos, según Meixueiro (2000), fundó una escuela para adultos en esa ciudad y por esto el ayuntamiento lo nombró maestro de la Escuela Municipal no. 4. Al fundarse en 1887 la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz, dirigida por Enrique C. Rébsamen, e iniciar los cursos para profesores de instrucción primaria elemental y superior, Castellanos ingresó y formó parte de la primera generación.

En 1881 prestó sus servicios en Papantla, Veracruz, y fue comisionado junto con Cassiano Conzatti para auxiliar a Rébsamen en la reforma de la educación Normal en Veracruz. El 5 de agosto de

este mismo año fue nombrado subdirector de la Escuela Práctica anexa a la Normal del Estado (Meixueiro, 2000, p. 49).

En Oaxaca, Castellanos mantuvo contacto con el intelectual Manuel Martínez Gracida; además fue ponente en el Congreso Internacional de Americanistas (México, 1885). En marzo de 1887 renunció a la docencia en la Normal de Profesores y más tarde fue nombrado director de la Escuela núm. 2 para niños de la ciudad de Oaxaca. En 1902 reorganizó el centro escolar y lo transformó en Escuela Superior Elemental “Porfirio Díaz”. A finales de este año se trasladó a la Ciudad de México para colaborar con Rébsamen en la Escuela Normal de Profesores, donde fue maestro de cursos de metodología aplicada. Tiempo después se convirtió en catedrático de la Escuela Normal de Profesoras.

En 1909 Castellanos se incorporó al Partido Democrático y en 1910 participó en el Comité Organizador del Congreso Internacional de Americanistas, donde presentó la ponencia “El rayo de luz y la cronología india”. Particularmente mostró interés por la cultura indígena, de ahí que publicó en ese mismo año *Rey Iukano y los hombres de Oriente*. Además fue fundador de la Sociedad Indianista Mexicana.

En 1912, como representante oaxaqueño en la xxvi Legislatura federal, promovió la iniciativa de Ley de Educación Integral Rudimentaria (Chaboll y Romero, 1993, p. 16). En el otoño de 1913 fue a la cárcel al ser clausurada la Cámara de Diputados por Victoriano Huerta. Producto de esta experiencia escribió *Al caer el sol*. Una vez libre volvió a la docencia. Al triunfo del constitucionalismo, y ante la crisis en el sector educativo, se quedó sin empleo. En 1915 el gobernador José Inés Dávila lo invitó a presidir la comisión encargada de revisar la legislación escolar vigente a fin de introducir las reformas pertinentes en los niveles de educación primaria y Normal, las cuales se discutieron en la Cámara de Diputados local. Finalmente, en octubre de 1915 la legislatura expidió un decreto que instituyó la V Ley de Educación Pública (Oaxaca). Así, el gobierno creó la Dirección General de Educación Primaria y Abraham Castellanos

se convirtió en su titular (Meixueiro, 2000, p. 50). En 1917 asistió a Nueva York a actualizar sus conocimientos de arqueología y pedagogía. A su regreso a México fundó en Pachuca, Hidalgo, el Centro Escolar “Enrique Rébsamen M.”. Murió en esa ciudad en 1918.

Abraham Castellanos plasmó sus ideas educativas en diversas obras, entre ellas *Organización escolar* (1887). En 1890 publicó *La educación civil. Estudio escolar*, y en octubre de 1904 su tratado *Metodología especial: obra escrita para los maestros de enseñanza elemental superior*. En la primera parte aborda la metodología, el método pedagógico, el canto, el lenguaje, aritmética, geografía, geometría, física, química, geología y mineralogía, botánica, zoología, dibujo, historia, introducción cívica, economía política, gimnasia, nociones de organización. La última parte la dedica a la organización escolar, a la instrucción y a la naturaleza de la escuela, los alumnos y el empleo del tiempo, la discusión de programas y los libros escolares.

En 1905 dio a conocer la obra *Pedagogía de Rébsamen. Asuntos de metodología general: relacionados con la escuela primaria*. En la primera parte de esta obra Castellanos presenta un esbozo de los primeros pedagogos y aborda la escuela Lancansteriana, los albores de la reforma escolar, la evolución teórica de la pedagogía en México y la reforma escolar mexicana. La segunda parte la dedica a la metodología, en ella presenta temas relacionados con la didáctica; la teoría y la práctica de la enseñanza; materias y los sistemas de enseñanza (modos de organización); el método de la enseñanza en general; la forma interrogativa (socrática); los medios (procedimientos) de enseñanza y el procedimiento intuitivo. Finalmente, la tercera parte la dedica a la disciplina: inicia con la teoría de la disciplina escolar y concluye con la teoría de los medios de la disciplina.

En 1906 publicó *Criterio sobre los métodos de escritura-lectura*, obra que causó polémica, en torno al método Rébsamen y el onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero (Meixueiro, 2000). Un año después publicó *Reforma escolar mexicana*. En 1908 publicó el libro de *Lectura para el segundo año escolar*, Benito, y en 1912 el folleto *Por la patria y la raza*, entre otras obras.

Castellanos pronunció diversos discursos y los recopiló en la obra *Discursos de la nación mexicana sobre educación nacional* (1913), escritos entre 1908 y 1912; en ellos abordó la cuestión indígena (1908, 1910, 1911, 1912), la educación Normal (1908), la escuela mexicana (1909), la educación cívica (1910), la educación armónica (1910), las escuelas de campo (1911) y los fines de la Escuela Normal Veracruzana (1911).

ABRAHAM CASTELLANOS Y
LA REFORMA ESCOLAR MEXICANA

La *Reforma escolar mexicana*, escrita por Abraham Castellanos, se publicó en 1907; esta obra es medular para conocer y comprender el pensamiento pedagógico de Castellanos y la evidente influencia que Rébsamen tuvo en él. La obra está dividida en diez capítulos. Las primeras páginas corresponden a “Temas de la historia de la pedagogía en el estado de Veracruz”, una conferencia que impartió a los alumnos de la Escuela Normal de Profesores, donde él se formó.

La pedagogía se ha formado. Vuela con sus elementos constitutivos por el haz de la tierra; penetra en las conciencias en todas partes donde exista un agregado humano en que la civilización bata sus alas de águila caudal [...] Solamente una cosa falta, no tan pequeña, por cierto, para reunir y armonizar los elementos dispersos, LA SISTEMATIZACIÓN, QUE DEBE APROPIARSE AL MEDIO. ¡He ahí el *quid*...! [Castellanos, 1907, p. 7].

La presencia de la Benemérita Compañía Lancasteriana y la fundación de sus escuelas Normales no bastó para formar una sólida pedagogía nacional; fue el Primer Congreso Pedagógico de donde parten los progresos positivos de educación popular y cuya delineación última quedó esbozada en las leyes de enseñanza general y especial vigentes en el Distrito Federal y en los territorios. Castellanos considera que para completar esta tendencia del espíritu moderno es necesario poner en contacto al educando con la riqueza pública y premeditar un plan, siempre variable según el lugar donde se labore; un plan que debe cambiar de pueblo a pueblo y de zona a zona (Castellanos, 1907, p. 11).

Termina su exposición exaltando la influencia de Enrique C. Rébsamen:

Vosotros, los que vais a la hermosa Jalapa, dejad un recuerdo en la tumba del mentor, y preguntad al actual Jefe de la escuela Normal... Id, amigos, y conságrenle un recuerdo mientras que yo, desde esta tribuna, le envío mi corona de flores... [Castellanos, 1907, p. 14].

Castellanos cuenta sus primeras impresiones al escuchar a su maestro Enrique C. Rébsamen hablar con un amor profundo, con una intensa emoción que les transmitió, cuando les habló de la patria y de “su porvenir lisonjero si emprendían juntos una cruzada contra la ignorancia”. México era para el maestro suizo “su segunda patria y lo era de corazón”; así despertaba los corazones juveniles.

El maestro [Rébsamen] recibió la invitación para asistir al primer Congreso Nacional de Instrucción Primaria, pocos días después escribió en su revista *México intelectual*, donde repetía los mismos conceptos nacidos espontáneamente de su corazón [Castellanos, 1907, p. 16].

Para Castellanos la libertad moral e intelectual de un pueblo solo se consigue con su educación; afirma que la escuela moderna primaria es la base del progreso de las naciones y de la paz entre los individuos y entre las entidades sociales. Considera que para realizar su noble y difícil misión se requiere proporcionar *instrucción*, que debe ser *obligatoria, gratuita y laica*. Orgulloso porque Veracruz había cumplido con esta misión educadora: “Por donde quiera se levantan templos a la virtud y al saber”, el único camino para conseguir la unidad intelectual y moral era la escuela moderna, a la que llama también Escuela Nacional Mexicana.

El capítulo II lo denomina “El primer problema”. Lo abre con una interrogante sobre la composición de los delegados al primer Congreso Nacional de Instrucción Primaria y las condiciones y perspectivas de ese Congreso. A la pregunta si los delegados necesitaban conocimientos especiales de pedagogía, problema a debate que prologó esa memorable asamblea, Castellanos destaca que había dos partidos:

...unos creían que, para ser buen delegado al Congreso de Instrucción, bastaba tener buena inteligencia e instrucción amplia y buena voluntad para el bien nacional. Otros creyeron que el delegado al Congreso debía poseer conocimientos no solo suficientes, sino profundos, en cuestiones de pedagogía, teoría y práctica [Castellanos, 1907, p. 22].

Al respecto, Castellanos recupera el artículo del maestro Juan M. Betancourt, quien escribió *La bandera veracruzana* y fue uno de los prominentes miembros del cuerpo docente de la Escuela Normal del Estado, donde impartió las cátedras de historia e instrucción cívica: “Los pedagogos”, afirma, “tienen en sus manos la nobilísima función de desarrollar el porvenir cifrado en la generación que hoy puebla las aulas, ellos son los hombres de la experiencia diaria”. Para Castellanos sería injusto que asistieran otros, y en el caso de la “honrosísima invitación” a Rébsamen afirma:

...atinadamente ha sido nombrado representante del Estado de Veracruz, el Sr. Don Enrique C. Rébsamen, que no es abogado, no es médico, ni literato, ni ingeniero, pero es, en cambio, y con esto sobra, UN PEDAGOGO DE GRAN TALLA... [Castellanos, 1907, p. 26].

Sin embargo, el Congreso de pedagogos integró un congreso heterogéneo compuesto de cinco profesores, catorce licenciados, cuatro doctores, cuatro ingenieros, dos oradores parlamentarios y cuatro empleados públicos. Además, dieciséis directores de diversos planteles —agregados solo para normalizar el Congreso— que no tendrían voto. Era penoso ver a catorce licenciados en un congreso de maestros. Los avances se lograron gracias al puñado de maestros que apoyó al pedagogo Enrique C. Rébsamen y que sacaron triunfante la reforma escolar.

En el capítulo III Castellanos aborda la “Posibilidad de un sistema de educación nacional”. Rébsamen soñaba en la reivindicación del maestro de escuela, y nada más oportuno que plantearlo en el Congreso Nacional. Aunque en la capital y en el Hotel Iturbide Rébsamen se sentía solo, en la junta preparatoria del 29 de noviembre de 1889 era notable su presencia como vicepresidente del

Congreso. Con el profesor Manuel Zayas trabajaron su propuesta; el otro maestro nombrado se retiró de la Comisión.

Llegó el día y Rébsamen le pidió a Manuel Zayas que leyera la propuesta. Iniciaron ofreciendo disculpas porque la Comisión estaba incompleta, y consideraron mejor presentar su dictamen por partes. En la primera plantearon una pregunta: “¿Es posible y conveniente uniformar en toda la República la enseñanza elemental obligatoria?”. La Comisión planteó también otra pregunta que, a su juicio, era más comprensible: “¿Es posible y conveniente establecer en todo el país un sistema nacional de educación popular bajo los principios ya conquistados para la instrucción primaria: laica, obligatoria y gratuita?”.

Castellanos retoma esta pregunta y en su libro la completa y destaca con letras cursivas:

...pero en la Escuela Nacional, en la instrucción homogénea dada á todos y en toda la extensión de la República, al mismo tiempo, en la misma forma, ‘según un mismo sistema’ y bajo la misma inspiración patriótica que debe caracterizar la enseñanza oficial [Castellanos, 1907, p. 33].

Para Rébsamen y Zayas no solo basta con uniformar la enseñanza sino llevarla al plano nacional, y afirman la conveniencia de establecer un SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN POPULAR. Se refieren a la “educación popular” en lugar de la “enseñanza elemental”. Para ellos la educación comprende la cultura de las facultades todas del individuo, e insisten: “Popular no determina tal o cual grado de enseñanza sino mejorar el nivel de la cultura popular”.

La Comisión no encontró obstáculos serios para establecer la educación popular y abordó dos objeciones que se le presentaron; una: no todos los estados contaban con fondos para llevarla a cabo. La Comisión consideraba que podía escogerse el sistema de enseñanza más moderno que se llevaba en Alemania, Suiza, Francia y otros países adelantados y que se sustituiría el sistema mutuo y los sistemas mixtos por el simultáneo, que demandaba gastos mayores. Por lo tanto, sí se requerían mayores gastos y más profesores

“que hayan hecho estudios más extensos”. La segunda objeción planteaba: “En algunas partes del país, la población está diseminada de tal manera, que esto ofrecerá un obstáculo insuperable a la uniformidad de la enseñanza”. La Comisión consideraba que eso no impedía que en la escuela se atendieran las necesidades particulares de cada estado y expresó que el mismo principio se había llevado a cabo en Alemania y nada había impedido lograr la uniformidad.

De suma importancia fueron los argumentos que la Comisión esgrimió para afirmar que no hay desigualdad intelectual, como lo habían objetado algunos:

En cuanto a la raza indígena, que algunos pretenden refractaria a la civilización y su progreso, no olvidemos que esa misma raza ha dado al pueblo mexicano algunos de sus hombres más prominentes, verdaderas glorias de su patria. ¡Las sombras de Juárez, de Ramírez y Mendoza, protestan contra los reproches injustos que se hacen a su raza! [Castellanos, 1907, p. 41].

Insistieron en que no habría dificultades y que con ello terminaría la anarquía que regía en los términos técnicos pedagógicos. Como ejemplo de esta anarquía refirieron que lo que era el sexto grado escolar en Veracruz correspondía al primer año en Jalisco. Cuando se unificaran los programas en todas las escuelas el niño no perdería tiempo y continuaría sus estudios, aunque cambiase de escuela. La uniformidad de la enseñanza en todo el país permitiría llenar el gran vacío que se notaba en materias y aparatos escolares.

Para ello deben reunirse el artista y el pedagogo, pues los paisajes que se presentan en los libros son de Suiza o de otras partes, son diferentes a los paisajes y costumbres de México, por tanto, se carece de éstos [Castellanos, 1907, p. 49].

Esa fue la resolución de la comisión. Surgieron expresiones en contra en las sesiones del 10, 17 y 20 de diciembre. Los ataques, revestidos de lirismo y alejados de la pedagogía, confundieron uniformidad escolar con uniformidad política. Uno de los oponentes encontró pésimo el dictamen; lo atacó primero en nombre

de la pedagogía y pidió al Congreso que precisara la cantidad de conocimientos, lo que era más que imposible porque, como expresó Rébsamen: “Al músico se le enseñan sus siete notas y con ellas puede hacer maravillas, según su talento y su genio artístico” (Castellanos, 1907, p. 52).

El capítulo IV corresponde a “Edad escolar. Programa de estudios”. De él se retoman cuatro aspectos que permiten comprender la intensidad del debate. En la sesión del 31 de diciembre, cuando se pasó a leer la segunda parte del dictamen, el delegado Martínez abordó la segunda cuestión: “¿En qué edad debe recibirse y cuántos años debe durar la enseñanza obligatoria? ¿El periodo de los 6 a los 12 años, fijado por la Ley del 23 de mayo de 1888, es el más adecuado para el caso?”. La Comisión estuvo de acuerdo con el periodo fijado, pero al mismo tiempo cuestionó la educación en la familia: “En atención a la incultura en la que se encuentra nuestro pueblo, lo más conveniente para una educación popular, sería sustraer a los niños de la mala influencia en el hogar, desde que empiezan a manifestarse sus facultades intelectuales y morales, desde la edad de tres o cuatro años”. Aunque no fuera de manera explícita, la Comisión consideraba que debería ser obligatoria la escuela de párvulos, pero no se atrevió a proponerlo porque ante todo deseaba que las resoluciones del Congreso fuesen realizables. Aunque los gobiernos contaran con los recursos, era insuficiente el número de maestros que se requería, “y no conociendo a fondo el asunto caerían en escuelas elementales” (Castellanos, 1907, pp. 58-59). “También quisiera la Comisión”, decía Rébsamen interpretando las ideas dominantes, “que las masas no quedaran solo en la instrucción que reciben en la escuela primaria elemental, sino en las escuelas primarias superiores el complemento de una educación popular” (Castellanos, 1907, p. 60).

La Comisión planteó las siguientes interrogantes: ¿La instrucción elemental establecida en la fracción B de la misma ley llenaba todas las exigencias de la instrucción primaria obligatoria? ¿Debían suprimirse materias o agregarse? La Comisión examinó la fracción

B de esa ley y solo echaba de menos en ella la caligrafía, el dibujo y el canto, si se agregaban estas materias habría un programa completo; también consideró que la escritura debía ser materia distinta a la caligrafía; que el dibujo es un medio de cultura estética y de expresión de las ideas y el canto un elemento de cultura estética, física y moral.

En la ley estaban unidas las asignaturas de moral e instrucción cívica; la Comisión propuso que fueran diferentes. Estaban separadas la lengua nacional y la lectura y escritura, y consideró que todo formara parte de lengua nacional; propuso la asignatura lecciones de cosas en vez de nociones elementales de ciencias físicas y naturales. Las lecciones de cosas versarían sobre objetos usuales y comunes en ellas, de modo secundario se darían ideas ligeras sobre aspectos de ciencias físicas y naturales. También estaban separadas geografía e historia nacional y no se incluía geografía nacional sino simplemente geografía e incorporar en ella el estudio del país y algunas configuraciones de la Tierra y sus principales divisiones políticas.

Con estas propuestas la Comisión pretendía establecer el mínimo de la enseñanza que

...hoy debe recibir el pueblo y que la educación popular, descansa como tantas veces “lo hemos dicho”, en la escuela primaria obligatoria, gratuita y laica, escuela en la que no sólo se instruya, sino que se eduque, y en que se forme no sólo al hombre sino al ciudadano [Castellanos, 1907, p. 64].

Para esa escuela propusieron un programa con conocimientos nuevos, prácticos, que sería el programa general de la instrucción primaria elemental.

A continuación se planteó otra pregunta: ¿La extensión del programa sería la misma para las escuelas rurales y las urbanas? Se trataba de fundar la nueva Escuela Nacional Mexicana, es decir, impartir la enseñanza obligatoria y fijar el mínimo de instrucción. Tampoco se trataba de la enseñanza primaria general, sino de la primaria elemental que a todos obligaba. Para la Comisión debía realizarse un programa detallado en la parte resolutive. Los estados

que cubrieran más de lo señalado podrían marcar sin límites cómo debía ser el máximo, esto no quebrantaría la uniformidad sino alentaría a las entidades federativas a elevar el nivel de la cultura popular.

Finalmente, la Comisión hizo las siguientes proposiciones:

[...]

- II. La enseñanza primaria elemental debía recibirse en la edad de seis a trece años y se daría en un periodo de cuatro años escolares.
- III. El programa general de la enseñanza primaria elemental obligatoria tendría las materias siguientes: moral práctica, instrucción cívica, lengua nacional, incluyendo la enseñanza de escritura y lectura, lecciones de cosas, aritmética, incluidos pesos y medidas antiguas y métricos, geometría empírica, nociones de geografía, nociones de historia patria, dibujo, caligrafía, canto, gimnasia y labores manuales para las niñas.
- IV. La distribución detallada de las materias comprendería el programa de enseñanza primaria elemental obligatoria en cada uno de los cuatro años escolares y presentaba la lista de materias de cada año escolar.

Llama la atención que en la materia de gimnasia pusieran ejercicios alternados de los años anteriores, pero con un tiempo para cada tipo de ejercicio; el tiempo mínimo era de veinte minutos y máximo de cuatro y media horas para el primer año y de cinco horas para los siguientes. En las escuelas de niñas se seguiría haciendo lo mismo, solo se aumentarían las labores manuales, siguiendo la opinión de maestras competentes. Estas propuestas las firmaron en México Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez y Manuel M. Zayas¹ el 31 de diciembre de 1889.

En el capítulo V, “Comentarios al programa general”, Castellanos refiere que la Comisión no tuvo privilegios y que actuó rectamente. El Congreso se inauguró el 1° de diciembre de 1889 y ocho días después se estableció la Comisión. Fue el maestro Rébsamen quien planteó el criterio de enseñanza elemental, que debía

¹ El programa fue aprobado con un cambio de nombres: “Aritmética” por “Nociones prácticas de geometría y escritura”.

trascender por su uniformidad al país entero. En la sesión del 13 de septiembre empezó el debate en contra con el voto particular del delegado de Guanajuato, quien disentía por creer imposible la primera parte del dictamen; no aceptaba la uniformidad, lo que mostró su desconocimiento. Consideraba que los métodos pedagógicos eran únicos, uniformes, seguros, con todas las razas, en todos los continentes y en todas las latitudes, lo único que se necesitaba era que existiera un educador bien formado. Planteaba: “El mejor camino es que este Congreso diga cuál ha de ser la suma de dichos conocimientos (lo que constituiría la uniformidad) y el método que para darlos se ha de adoptar”. En respuesta a estas palabras, Castellanos escribió:

Discutiéndose la uniformidad posible, no se ponía al debate de cómo debía ser esta uniformidad; pero el oponente nos habla hasta de un método que era fetiche, puesto que aún no comprendemos su intención [Castellanos, 1907, p. 83].

Días después estaban inscritos para intervenir en contra los representantes Correa, Pérez Verdía, Manterola, Oviedo, Nicole y Vicencia, y para apoyar Gómez Portugal, Mateos, Bulnes, Cervantes y Sierra. ¿Por qué estaban a favor o en contra? Veamos algunos ejemplos.

En la sesión del 20 de diciembre el representante Francisco G. Cosmes disentía de la frase “educación popular”, propuesta por la Comisión para sustituir la de “enseñanza elemental obligatoria”. Mientras que Bulnes consideraba que la Comisión proponía una enseñanza uniforme, pero que esta era elástica, ¿hasta dónde debe llegar? Rébsamen insistió:

...en todas las naciones del mundo han ido abandonando sus carros, sus mulas y sus burros, para llegar a la uniformidad en la industria del tráfico; y nuestras máquinas son iguales a las de Inglaterra, no porque queramos imitar a los ingleses, sino porque los ingleses las construyen mejor [Castellanos, 1907, p. 85].

La discusión con otro impugnador fue amplia sobre la geometría, que entraba perfectamente en las nociones de ciencias

naturales; por eso la Comisión deslindó perfectamente y puso en cada asignatura lo que debía darse.

Las ideas de la falsa concentración de las materias fueron pro-hijadas por los representantes Manterola y Oviedo, ambos adujeron razones en nombre de la pedagogía y en el de su práctica, generada por maestros de 1870, pero esa pedagogía estaba formada con fragmentos de diversos credos. “En resumen, la primera parte del dictamen fue aprobada por veinte votos contra cinco” (Castellanos, 1907, p. 85).

En la discusión del programa de estudios hubo más opositores, uno de ellos señaló errores que había expuesto en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. Sostenía, por ejemplo, que las lecciones de cosas eran un método, y lo que debía hacerse en la escuela primaria era dar nociones científicas; consideraba que moral e instrucción cívica debían ser parte de un mismo ramo.

Para comprender mejor lo que plantearon los pedagogos de la Comisión puede decirse que pretendían que moral e instrucción cívica fueran una sola asignatura, como se expresaba en la Ley del 23 de mayo de 1888, pero creía conveniente que se cursaran por separado dada la importancia de estas materias, porque

La Moral forma el ser social, el hombre; la instrucción Cívica al ser político, el ciudadano [(Castellanos, 1907, p. 89)].

Se rechazaba también el calificativo “empírico” que se le daba a la geometría porque, se argumentaba, “no se dice geometría empírica”. Sin embargo, lo que la Comisión había propuesto era que las lecciones no se dieran en forma abstracta sino práctica, basadas en la experiencia del niño. En cuanto a caligrafía, se propuso que solo se ejercitara en la letra inglesa, no en la francesa ni en la gótica y la de ornato, que pertenecían al arte caligráfico.

La Comisión sostuvo su programa con gran mesura; siguieron los pros y los contras, y al final, en palabras del propio Rébsamen:

Después del triunfo de la primera Comisión: ¿habrá quien crea que fue simplemente un privilegio lo que determinó sus magníficos resultados? [(Castellanos, 1907, p. 93)].

Abraham Castellanos dedica el capítulo VI a la instrucción primaria superior y presenta sus antecedentes. En relación con la resolución del dictamen de la Comisión de Instrucción Primaria Superior, se refiere al programa detallado de esta instrucción presentado el 21 de marzo de 1890 y da cuenta de las modificaciones hechas por la Comisión y las que aprobó el Congreso. Para el primer año: instrucción cívica, lengua nacional, aritmética, geometría, geografía, historia de México, ciencias físicas, química, economía política (para los niños), economía doméstica (para niñas), caligrafía, dibujo, música vocal, gimnasia (Castellanos, 1905, pp. 96-101).

Para segundo año las reformas correspondían a instrucción cívica, lengua nacional, aritmética, geografía, historia general, geometría, ciencias naturales, zoología, botánica, mineralogía, economía política, economía doméstica, caligrafía, dibujo, música vocal, gimnasia y clases voluntarias (Castellanos, 1907, pp. 101-103). Aquí destaca la reproducción de estereotipos y roles de género en la impartición de economía política y economía doméstica, que se impartían dos veces por semana. A los niños se les enseñaba “el cambio, la moneda, precio, comercio y crédito, diversos consumos, contribuciones y presupuestos”, en tanto que a las niñas se les enseñaban contenidos relacionados con la educación, el cuidado y la economía de la familia:

Principales cuidados de las madres para la educación física, moral o intelectual de los niños. Higiene en el hogar. Principios fundamentales de Economía Política, relacionada íntimamente con la Economía doméstica, á saber: el salario, las máquinas, el precio de las cosas, competencia, cajas de ahorro, préstamos, etcétera [Castellanos, 1907, pp. 104-105].

En la enseñanza de los idiomas francés e inglés hubo modificaciones en el primer y segundo años. Un tema central fue el tiempo de duración de las clases y del ciclo escolar:

40 minutos, pudiendo prolongarse hasta por una hora la de dibujo y trabajos manuales y disminuir hasta veinte minutos las de música

vocal y gimnástica. El trabajo diario duraría seis horas, y siete cuando se introduzca la enseñanza de los trabajos manuales. La semana escolar será de cinco días y el año escolar de diez meses [Castellanos, 1907, pp. 105-107].

En el capítulo VII Castellanos se refiere a los modos de organización, los métodos y procedimientos, la clasificación de alumnos, el método pedagógico y las marchas de enseñanza. Después de exponer diversas formas de organización escolar europeas sugiere una organización en cuatro grados, con un profesor/a y un director/a. Fija como máximo 50 alumnos por grupo y un máximo de dos secciones por profesor/a (Castellanos, 1907, pp. 119-121).

Para el autor el método pedagógico o didáctico es la “manera de ordenar y exponer las materias. Este método varía según la idea que nos formemos de la enseñanza”. Por eso sostiene, de acuerdo con la Comisión, que el método pedagógico “debe atender tanto el fin educativo como el instructivo, debiendo fijarse más en el primero mientras más pequeños sean los niños” (Castellanos, 1907, pp. 123-124).

Por orden, según Castellanos, se debía entender “la manera de disponer los diversos ejercicios educativos y enlazar los conocimientos que quieran inculcarse á los alumnos. Se distinguen generalmente las marchas: *inductiva*, *deductiva*, *analítica*, *sintética*, *progresiva* y *regresiva*”. También sugiere que en el proceso de enseñanza debe procederse “de lo fácil á lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto y de lo empírico á lo racional”. Reconoce dos formas de enseñanza, la *expositiva* y la *interrogativa*. En la primera “el alumno es receptáculo”; en la segunda “se ponen en actividad todas las facultades intelectuales, atiende a la vez ambos fines de la enseñanza, y por ello merece la preferencia” (Castellanos, 1907, pp. 124-126).

Otro tópico que aborda son los procedimientos, es decir, la aplicación del método, que la Comisión clasifica en tres categorías: exposición, aplicación y corrección, los que conciernen al maestro serían procedimientos de *exposición*; los que se prescriben a los alum-

nos en las tareas que han de seguir a la clase son procedimientos de *aplicación*, y los que tienen por objeto la revisión de trabajos son procedimientos de *corrección*.

Finalmente, Castellanos enumera las resoluciones que la Comisión, integrada por Enrique C. Rébsamen, Antonio García Cubas, Miguel Martínez, José M. Rodríguez y Ricardo Gómez, presentó el 16 de diciembre de 1890:

- 1ª. El modo individual de organización, llamado también sistema individual, no es practicable en las escuelas primarias elementales porque cuentan con gran número de alumnos.
- 2ª. El sistema lancasteriano, o modo mutuo de organización, debe desterrarse de las escuelas públicas porque era deficiente en la instrucción y no permitía atender el fin educativo de la enseñanza.
- 3ª. El modo simultáneo es el único que satisface las necesidades de una buena organización escolar en las escuelas elementales.
- 4ª. Para organizar con provecho, según el modo simultáneo de las escuelas elementales, deberían llenarse las siguientes condiciones:
 - A. Los alumnos de una escuela deberían clasificarse en grupos que correspondieran precisamente a los cursos o años escolares que establecía el programa detallado de estudios, procurando que todos los niños de una misma sección o grupo se encontraran aproximadamente en igual grado de instrucción y desenvolvimiento intelectual.
 - B. En casos dudosos se considerarían como *ramos decisivos* la *lengua nacional* y el *cálculo aritmético*, en la forma y con los caracteres indicados en el programa aprobado para la escuela primaria elemental.
 - C. El número total de alumnos que estén simultáneamente a cargo de un mismo maestro no pasará de 50 como máximo.
- 5ª. Habría tantos maestros como correspondiera a la cantidad de niños escolares, pero en aquellos grupos en que la concurrencia fuese mayor de 50 alumnos se formarían dos o más secciones del mismo curso, siempre bajo idéntico programa y procurando la mayor homogeneidad en cada una de las mismas secciones.
- 6ª. En la escuela de varios maestros, cada uno tendrá un salón apropiado a la enseñanza que darse en él.

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

[...]

- 13^a. El *método* que debía emplearse en las escuelas primarias elementales sería el propiamente llamado didáctico o pedagógico.
- 14^a. Para la debida aplicación del método pedagógico, cuyos factores son el *orden* en que deben presentarse los conocimientos y la *forma* en que se deben exponer, deberían atenderse las siguientes prescripciones:
- A. Se podrían observar las marchas inductiva, deductiva, analítica, sintética, progresiva y regresiva, según el carácter de la materia que se enseñe y el objeto de la lección.
 - B. El maestro tendría los siguientes principios generales: ir de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto y de lo empírico a lo racional.
 - C. Se podían usar las formas expositivas e interrogativas (socrática).
- 15^a. Como condiciones indispensables para la aplicación del método pedagógico las clases serían orales, habría buena distribución del tiempo, la subdivisión del programa estaría graduada y el maestro prepararía las lecciones con anterioridad.
- 16^a. Sobre los procedimientos que se emplearían en la escuela primaria elemental se recomendaba el uso del procedimiento intuitivo en sus cinco formas:
- A. Presentación del objeto *in natura*.
 - B. Uso de modelos, aparatos científicos y objetos de bulto o en relieve.
 - C. Uso de estampas, dibujos e imágenes proyectadas por aparatos ópticos.
 - D. Uso del diagrama.
 - E. La descripción viva y animada [Castellanos, 1907, pp. 129-132].

El capítulo VIII corresponde a los útiles para la enseñanza y a los requisitos de admisión. Castellanos describe la sesión del 30 de diciembre de 1890. A partir de la pregunta “¿Hay útiles y mobiliario indispensable en las escuelas elementales?”, la Comisión responde que estos se dividen en dos grupos:

- 1° Los que son del todo indispensables para dar la enseñanza conforme a los principios de la Pedagogía Moderna, y 2°. Los que, sin

ser indispensables, son, sin embargo, muy convenientes [Castellanos, 1907, p. 134].

También incorpora once resoluciones. La primera corresponde a la lista de útiles: dos pizarrones; una colección de letras movibles; un ábaco con 100 bolas; una colección económica de pesos y medidas métricas; una colección de sólidos geométricos de madera; regla plana; una colección de materias primas y manufacturadas; plantas y minerales de la comarca; un termómetro; un mapa del estado y de la República; una esfera terrestre; una colección de muestras de letra cursiva; una colección metódica de muestras de dibujo.

La segunda resolución señala otra lista que incluye colecciones de cuadros murales para ejercicios de lenguaje y enseñanza intuitiva; para fisiología, biología, botánica, química y física; para la lección de cosas; para historia natural; mapa de geografía física e historia nacional; para enseñanza de caligrafía; muestras de dibujo; para ejercicios gimnásticos (Castellanos, 1907, pp. 139-140).

La tercera resolución corresponde a los útiles del alumno: pizarra y pizarrín, libros correspondientes, cuaderno de caligrafía, pluma y portaplumas (3° y 4° años) y cuaderno de dibujo, lápiz y regla plana. La cuarta resolución menciona una lista complementaria: cuaderno de caligrafía, compás con portapluma y transportador (últimos años).

Es importante subrayar la resolución V porque reconoce la enseñanza gratuita y la obligación de las autoridades de proveer los útiles necesarios; la VII se refiere al mobiliario escolar; la VIII al museo pedagógico; la IX señala que no se recibirán niños menores de seis años en la escuela elemental; la X advierte que solo se inscribirán niños que acrediten la boleta de la vacunación. Finalmente, la XI establece que no podrán ser admitidos “los niños que presenten debilidad o enfermedad contagiosa” hasta que se presente el certificado médico (Castellanos, 1907, p. 142).

En el capítulo IX, “Textos escolares”, Castellanos refiere la sesión del 16 de enero de 1891, en la que se discutió qué materias

de la enseñanza elemental obligatoria necesitaban textos para su enseñanza y qué condiciones debían reunir los textos que se adoptaran. La Comisión, después de exponer los materiales para el alumnado y profesorado, presentó catorce resoluciones, entre ellas señalaba que los libros de texto para la Escuela Primaria Elemental deberían “estar conformes con el programa respectivo vigente”; los de lectura deberían distinguir dos partes: la técnica y la de otras asignaturas; los textos instructivos estarían destinados a “ayudar a retener una noción [...] servir para los repaos como guía de la asignatura” (Castellanos, 1907, p. 156).

Además, los libros de texto deberían contener un resumen de los conocimientos más generales y prácticos de la asignatura, y los conocimientos estar “al alcance de la instrucción y grado”, así como utilizar los tecnicismos propios de la materia. En los libros de historia, moral e instrucción cívica se emplearía la forma literaria, asimismo, el orden de exposición de las materias “será con claridad y lógica de sus partes” (Castellanos, 1907, p. 157).

En el primero y segundo años solo habría libros de lectura y ejercicios especiales de la materia. Para el tercer año los alumnos utilizarían un libro de lectura (asuntos morales e instructivos), un cuestionario de aritmética y una sección de problemas taquimétricos y el libro de la geografía de la entidad federativa (escuela). En el cuarto año llevarían un libro de lectura (entonación de los géneros literarios, tratados sobre deberes morales del hombre, instrucción cívica, ejercicios de lengua nacional, nociones de ciencias físicas y naturales, aspectos teórico-prácticos de aritmética, geometría, geografía, historia).

Para el maestro, los materiales auxiliares consistirían en guías metodológicas para la enseñanza de las materias del programa y tratados prácticos sobre las diversas asignaturas. Asimismo se indica que en la capital de la República y en los estados se debía contar con un *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, gratuito para todos los maestros, y academias formadas con profesores ilustrados y prácticos. Un punto importante corresponde al libro de texto:

No debe cambiarse de asignatura un libro, sino después de tres años, y prohibía a los autores y editores de libros intervenir en los procesos de elección de los textos [Castellanos, 1907, pp. 159-161].

Finalmente, el capítulo X aborda la uniformidad y la federalización de la enseñanza, un asunto en el que se desarrolla la discusión del voto particular (uniformidad pedagógica), la federalización de la enseñanza, la instrucción primaria y las escuelas Normales. Destaca además que la primera Comisión pidió en la organización pedagógica: I. Edad escolar y requisitos de admisión. II. Programa general de educación popular. III. Programa detallado para la Instrucción Primaria Elemental y Superior. IV. Modos de organización. V. Mínimo de alumnos para la organización simultánea.

Para la organización del material escolar se señaló: I. Mínimo de útiles para que funcionara una escuela. II. Establecimiento de un museo pedagógico. III. Condiciones de los textos como asunto meramente secundario (Castellanos, 1907, p. 164).

CONCLUSIONES

Como cierre podemos destacar que en la primera década del siglo xx mexicano las condiciones para realizar la reforma escolar propuesta por Abraham Castellanos evidencian una polarización entre el grupo de Rébsamen, al que perteneció Castellanos y sus opositores. El desarrollo de la educación normalista tuvo auge en la Normal de Xalapa, Veracruz, con su innovadora escuela anexa, donde se impartió la educación elemental.

La creación de escuelas Normales contribuyó a establecer una red de profesores que más tarde formaría una élite educativa e impulsaría la fundación de escuelas Normales en diversos estados, así como leyes y reformas en materia educativa en las regiones.

En *Reforma escolar mexicana*, obra que analizamos con detenimiento, se identifican las principales preocupaciones educativas del grupo de Rébsamen sobre la reforma escolar, planteadas en diversas sesiones del primer Congreso de Instrucción Pública, que

se realizó en 1889. Castellanos destaca las siguientes observaciones: excepto Rébsamen y sus seguidores, el Congreso careció de experiencia en el tema pedagógico y estuvo vinculado a la política mexicana. La necesidad de emprender una campaña nacional para posicionar el tema de la reforma educativa en la agenda nacional y sus avances se alcanzaron gracias a la intervención del grupo de Rébsamen en la Comisión preparatoria y a la del pedagogo suizo en la vicepresidencia del Congreso.

Aunque el programa de estudios, los contenidos y la edad escolar fueron los temas centrales de la reforma, también la diversidad económica regional y cultural fue otro aspecto para distinguir el carácter nacionalista de la educación impartida por el Estado mexicano.

La discusión sobre el programa de estudios, en particular la dosificación de los contenidos, y sobre los textos para cada grado escolar, llevó a proponer métodos y enfoques pedagógicos para la instrucción primaria superior.

Una preocupación central en la obra de Castellanos corresponde a los textos escolares; distingue los de carácter teórico y práctico, principalmente los dedicados a la enseñanza de la lengua, aritmética, geometría, química y física, a diferencia de los de historia y civismo.

Los resultados de la reforma escolar impulsada por Castellanos deberán estudiarse con mayor profundidad en el periodo posterior a la Revolución mexicana, esto implica reconocer a Rébsamen y a Castellanos como impulsores de una escuela pedagógica que se desarrolló en la Ciudad de México y en Oaxaca, cuyas raíces abrevaron en la Normal de Xalapa, Veracruz.

REFERENCIAS

- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Castellanos, A. (1904). *Tratado de metodología especial: obra escrita para los maestros de enseñanza elemental superior*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Castellanos, A. (1905). *Pedagogía Rébsamen: asuntos de metodología general: relacionados con la escuela primaria*. México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret.

- Castellanos, A. (1907). *Reforma escolar mexicana*. México: A. Carranza.
- Castellanos, A. (1913). *Discursos de la nación mexicana sobre educación nacional*. México: Librería de Ch. Bouret.
- Chaboll, J. M., y Romero J. S. (1993). *Pedagogos y educadores en México*. México: Instituto Técnico de Celaya.
- García, A. S., Partido, H. M., y Malpica, S. (2020). El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato. En H. M. Partido, A. S. García y R. Álvarez (coords.), *Práctica docente y ética profesional* (pp. 117-137). México: Universidad Veracruzana.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En *Historia mínima. La educación en México* (pp. 127-153). México: El Colegio de México, Seminario de Historia de la Educación en México.
- Meixueiro, A. et al. (2000). *Diccionario histórico de la Revolución en Oaxaca* (pp. 49-50). México: Secretaría de Gobernación/INEHRM.
- Pedroza, J. (2021). *La profesionalización docente: voces y quehaceres de las mujeres de la Escuela Normal Primaria de Xalapa: 1892- 1920* [Tesis de Maestría]. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, México.

ENFOQUES Y PERSPECTIVAS
EDUCATIVAS SOBRE LA FORMACIÓN DE
LA NIÑEZ EN LA EDUCACIÓN MODERNA

CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES.
LA EDUCACIÓN MODERNA
DE LA NIÑEZ EN ZACATECAS,
NUEVO LEÓN Y VERACRUZ

Martina Alvarado Sánchez
Maricarmen Cantú Valadez
Raquel de Jesús Vélez Castillo

UNA MIRADA PREVIA A LA EDUCACIÓN MODERNA

La formación de profesores y profesoras a finales del siglo XIX es un tema que no puede abordarse sin antes hacer un breve recuento de la manera en que se fue configurando, en particular en las escuelas Normales mexicanas. Este escrito pretende dar cuenta de ese proceso formativo de la instrucción en general y de la educación moderna en particular en los estados de Zacatecas, Nuevo León y Veracruz, estados que fueron parte importante en el impulso de las ideas de la pedagogía introducidas por Enrique Rébsamen. También se busca destacar la participación de profesores y profesoras que fueron parte nodal de ese proceso de institucionalización de las escuelas Normales mexicanas.

Desde la época colonial, la preparación de quienes serían preceptores se desarrollaba en escuelas elementales, en las que las habilidades tenían que ver con dominar la caligrafía, leer con soltura, resolver operaciones básicas, entre otros atributos no menos importantes. Uno de los requisitos principales era el dominio de la instrucción religiosa, la que se sometía a un examen que estaba a

cargo de la llamada Junta Superior de Aplicaciones en el siglo XVIII.

A finales de la Colonia, Carlos III impulsó la educación en la Nueva España, para ello se fundaron diversas instituciones de nivel elemental tanto de hombres como de mujeres, ejemplo de ello fueron el “Colegio de Guadalupe en la capital virreinal hacia el año de 1762 y la apertura del colegio de Córdoba en 1786” (Luque, 2007, p. 145), y del nivel superior como el Colegio de Minería, la Academia de San Carlos, y el Jardín Botánico; espacios que fueron abriendo brecha para que la ciencia y la educación en general tomaran un rumbo claro y preciso.

Durante toda la época colonial, la oferta educativa para las mujeres fue raquítica y la que existía se desarrolló con la intención de formar buenas religiosas, excelentes madres de familia, buenas esposas y, sobre todo, buenas amas de casa. Así, las asignaturas escolares eran propias para su condición mujeril, diferente a la formación educativa que recibían los varones. A contracorriente, en Zacatecas, Nuevo León y Veracruz, las escuelas de señoritas permitieron la integración de las mujeres a una formación profesional, desde una visión acotada y limitada (González, 2019).

Cuando México se emancipó de la Corona española, la educación fue la palanca central para el desarrollo de la nación: los gobiernos independientes comenzaron a impulsar con gran ahínco la educación básica, para lo que se autorizó la fundación de escuelas elementales lancasterianas a lo largo y ancho de la geografía mexicana. La clase política del periodo advirtió la necesidad de formar individuos que contribuyeran a la grandeza del incipiente Estado nacional; para cumplir tal cometido, la libertad constituyó un elemento de suma relevancia.¹

¹ Lucas Alamán fue uno de los actores principales en plantear que la instrucción constituía el arma principal para lograr la plena libertad e independencia del Estado español, de igual manera señalaba que la igualdad política y social podía fomentarse con el adelanto de la enseñanza elemental, para lo que se hacía necesario regirse por un plan bien definido de enseñanza. Asimismo, José María Luis Mora afirmaba que la instrucción de los jóvenes era necesaria para que el

En las primeras décadas del siglo XIX apareció la educación lancasteriana como un “sistema de enseñanza mutua, que consiste [en] que el director de una escuela enseñe a educandos más aventajados llamados monitores bajo la vigilancia de un solo maestro” (Contreras, 2005, p. 61). El modelo pedagógico en cuestión fue popularizado por Andrés Bell (escocés) y José Lancaster (inglés). Este sistema se extendió rápidamente debido, entre otras cosas, a la facilidad para enseñar y a la economía para llevarlo a la práctica.

Dicho método de enseñanza mutua se introdujo en México en 1822. El éxito, eficiencia y bajo costo de las escuelas lancasterianas llevó a que Antonio López de Santa-Anna decretara en 1842 la obligatoriedad para los padres de familia de llevar a sus hijos e hijas de 7 a 15 años de edad a la escuela; siendo responsable de estas escuelas la Compañía Lancasteriana. La falta de recursos y de precisiones en la reglamentación de este decreto ocasionó que los ayuntamientos nuevamente se hicieran cargo de la instrucción primaria en 1846.

La primera escuela lancasteriana para varones se instaló en 1822 y en 1833 la de mujeres; estos centros educativos se fundaron para resolver el problema de la falta de escuelas, pero principalmente de

...profesores que se hicieran cargo de la enseñanza de los niños, en el caso de Zacatecas esta situación se presenta para el año de 1825 el Congreso decreta la fundación de una institución con estas características, las cuales consistían en que los alumnos más avanzados adiestraban a grupos de diez o más niños: así, un solo maestro podía enseñar, indirectamente, a grandes grupos de estudiantes (llegaban a ser en ocasiones hasta de 300) [sic] [Castro, 1992, p. 43].

el país se consolidara como una verdadera nación; para lograr una obra de tal envergadura era necesario que existieran instituciones en las que la base fuera la educación de los individuos. Estos grandes pensadores—de ideas conservadoras el primero, y de inclinación liberal el segundo—, tenían una misma finalidad: la consolidación del Estado-nación. Alamán es considerado el primer precursor de la educación pública en México.

Otra de sus características era la puntual y exacta definición de todas y cada una de las actividades asignadas a los alumnos durante toda la jornada escolar: de ahí su énfasis en la organización del tiempo y en los reglamentos estrictos de instrucción pública; ordenados una vez que se popularizó la enseñanza mutua en las escuelas de la República. A partir del segundo tercio del siglo XIX se dio un gran empuje a la creación de escuelas Normales lancasterianas en varios estados del territorio mexicano; a mediados de dicha centuria existían instituciones de este tipo en Durango, Guadalajara, Querétaro, Oaxaca, Zacatecas, Nuevo León y Veracruz. Estas instituciones se dedicaron, primero, a preparar a los jóvenes que pretendían ser profesores; posteriormente, a capacitar a los profesores en servicio.

En 1885 se estableció la Escuela Modelo de Orizaba. Enrique Laubscher tuvo a su cargo la dirección práctica y Rébsamen la cuestión teórica. En este incipiente centro educativo apareció la pedagogía moderna de manera concreta y comenzó propiamente la formación de profesores y profesoras desde una perspectiva de vanguardia, lo que permitió su institucionalización como verdaderos espacios de formación,² porque se elaboraron planes y programas en los que se marcan de forma clara y definida la educación Normal y la ideología que había de imperar en dichas instituciones. Así se fue perfilando la conformación de un sistema educativo en el campo de la formación inicial de profesores. Con ello se introdujo la pedagogía moderna y a la vez se impulsó la formación de profesores y profesoras, proyecto que fue bien visto en todo el territorio mexicano.

² Al respecto, hay quienes no consideran a las Normales lancasterianas como instituciones formadoras de profesores, ya que dicho sistema solo capacitaba para el trabajo de la enseñanza en seis meses, pero no se tenía bien definido un plan de estudios que sustentara la preparación de profesores. La formación propiamente dicha se dio hasta 1885, con la aparición de un proyecto definido sobre la formación del magisterio.

Rébsamen fue promotor y creador de distintas instituciones normales en el país, transitó por Guanajuato, Chihuahua, Puebla, Veracruz, Estado de México, entre otros estados en los cuales estableció verdaderos centros de formación. En la presente investigación se analizarán los estados de Zacatecas, Nuevo León y Veracruz.

ESCUELAS NORMALES Y LA FORMACIÓN DE LAS PROFESORAS Y PROFESORES EN ZACATECAS, NUEVO LEÓN Y VERACRUZ

A finales del siglo XIX se identificó en varios estados de la República la necesidad de formar maestros de instrucción primaria retomando las ideas de laicismo, gratuidad y obligatoriedad. Para los casos de Zacatecas y Nuevo León se dio una transición hacia la escuela moderna con la división de escuelas por sexo (varones y mujeres); en contraste, en Veracruz permite únicamente la matrícula de hombres, años después las mujeres pudieron inscribirse. A continuación se mostrará de manera particular el proceso de creación y desarrollo de las escuelas Normales en los tres estados.

ESCUELA NORMAL DE ZACATECAS

Para 1865 se establecieron tres escuelas primarias básicas, con la determinación legislativa de gratuidad y obligatoriedad, bajo “la vigilancia directa de los ayuntamientos y la conducción del Ministerio de Instrucción Pública” (Solana, Cardiel y Bolaños, 1997, p. 28). Al mismo tiempo se estipuló la reorganización de la educación superior, tanto para hombres como para mujeres. En Zacatecas se expidió una ley, en 1868, con la finalidad de modernizar la educación pública y reforzar la educación popular, en la cual además se incluyó a las mujeres de las clases desprotegidas.

En la entidad se buscó infructuosamente ajustarse a la legislación educativa nacional, por lo que se emitió una ley a nivel estatal en 1868 que pretendía modernizar la educación e impulsar la instrucción de toda la población, así que se fomentó la educación de las niñas y el establecimiento de escuelas para que pudieran aprender

“la costura en blanco, corte de vestidos, bordados, tejido, uso de las máquinas de coser, economía e higiene doméstica, además de los ramos comprendidos en el primer grado de instrucción primaria” (Solana, Cardiel y Bolaños, 1997, p. 28). Dicha ley estipulaba:

En toda la población se establecerá una escuela de niños por lo menos. Si la población fuera de 800 habitantes habrá también una de niñas, y en las poblaciones mayores, habrá una escuela de niños y niñas por cada 500 habitantes, al igual se estipula la igualdad en sus bases generales, en el que se menciona que dichas escuelas serán sostenidas por las Asambleas y Juntas Municipales a quienes corresponda, generando con ello la obligación de que dichas juntas visiten las escuelas para supervisar su buen funcionamiento. En el artículo 32 se señala que puede existir un aumento en la preparación de las niñas hasta un año más para la perfección de los estudios anteriores, y para el de Economía e Higiene doméstica, manufactura de flores, corte de vestidos, etcétera [García de la Cadena, 1868, s.p.].³

Para ese periodo también se decretó la creación de dos escuelas Normales, al respecto encontramos un documento que dice:

Decreto de formación de dos escuelas normales en el estado, el 26 de marzo de 1875, expedido por el Lic. Agustín López de Nava, Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Zacatecas. Se establecen en la capital dos escuelas normales, una para formar preceptores de instrucción primaria y la otra para profesoras de la misma clase, para lo que se plantea un reglamento que en el título primero, en lo referente a su establecimiento, organización y dirección, plantea que las dos escuelas se abrirán en un mismo día, conforme al espíritu de las leyes de su creación y se sujetarán al mismo, el cual podrán ampliar los directores, sometiendo las ampliaciones a la aprobación de la Junta de Instrucción Pública [Pedrosa, 1889, pp. 52-66].⁴

También se impulsó con mayor decisión la educación popular, por lo que en el asilo de niñas pobres se ofreció la educación

³ Ley expedida por el general Trinidad García de la Cadena, gobernador constitucional del Estado de Zacatecas, título primero, capítulos I y II.

⁴ Véase *Decreto de formación de dos escuelas normales*, BCEZ.

primaria estipulada por la Ley de Instrucción Pública estatal de 1883, cuyo plan de estudios consistía en saber leer, coser y bordar,⁵ mientras que a la Escuela Normal para señoritas podían asistir tanto mujeres de bajos recursos económicos como las pertenecientes a familias adineradas.

El currículo dirigido a la mujer estaba compuesto por las materias de primeras letras, rudimentos matemáticos, religión, primeros auxilios, salud y otras actividades similares. Se quedaban fuera las áreas de estudio con cierto nivel de complejidad, debido a que se consideraba que dichas áreas eran exclusivas para las escuelas de varones.

En la tabla 1 se presentan los programas de estudio de la Escuela Normal del Estado de Zacatecas de varones y mujeres.

ESCUELA NORMAL DE NUEVO LEÓN

En Nuevo León, a finales del siglo XIX, durante el gobierno de José E. González, se decretaron reformas con la intención de organizar el sistema educativo estatal en los niveles de instrucción primaria, formación docente y enseñanza superior.

En el decreto de creación de la escuela Normal para profesores de primeras letras, en 1870, se estableció un programa de estudios general carente de estructura específica y de contenido pedagógico. La ley enlista las materias a cursar: Lectura y escritura correcta; Gramática castellana; Aritmética; Pesos, medidas y monedas; Sistema métrico decimal; Álgebra; Geometría; Geografía; Historia Universal; Historia de México; Catecismo político-constitucional; Cronología y calendario; Filosofía moral; Dibujo y Música. Estas materias se debían enseñar por uno, dos o tres años. Para titularse se consideraban las aptitudes y el número de cursos realizados,

⁵ A partir de 1882 se buscó la unidad de los sistemas educativos, para lo cual, incluso, se nacionalizaron en 1890 las escuelas lancasterianas y de la beneficencia, todo con base en las leyes educativas de Joaquín Baranda y Justo Sierra, así como en el principio de instrucción primaria elemental obligatoria, gratuita y laica y como resultado de los Congresos de 1882, 1890 y 1910, llamados Congresos Constituyentes de la Educación (véase Magallanes, 2013).

Tabla 1. Primeros planes de estudios de las escuelas Normales de Zacatecas.

| Programa de estudios para señoritas 1877 | Programa de estudios para varones 1878 |
|--|---|
| Primer año | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lecciones orales de moral universal • Lectura en cartel • Escritura en pizarra • Principios de Caligrafía • Aritmética, numeración y cantidades • Ortología • Bordado en canevá • Geometría pulso | <ul style="list-style-type: none"> • Aritmética • Geometría plana • Francés |
| Segundo año | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Moral práctica usual • Urbanidad • Lectura en libros • Escritura en libros • Escritura en papel • Aritmética, enteros y quebrados | <ul style="list-style-type: none"> • Geometría en el espacio • Nociones de análisis • Trigonometría plana • Geografía • Cosmografía • Segundo año de francés |
| Tercer año | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Moral práctica actual • Lectura completa • Escritura completa • Aritmética, decimales, sistema decimal • Análisis en blancos • Dibujo, círculo, óvalo y sólidos | <ul style="list-style-type: none"> • Física experimental • Botánica • Raíces griegas • Primer año de inglés |
| Cuarto año | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de obras morales • Escritura al dictado y copia de obras escogidas • Aritmética completa con excepción de los logaritmos • Gramática general • Bordados en blancos, remiendos y zurcidos • Dibujos con instrumentos, figuras y problemas de utilidad práctica • Música vocal • Elementos de cosmografía | <ul style="list-style-type: none"> • Química • Zoología • Segundo año de inglés • Primer año de latín |
| Quinto año | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de obras morales y científicas • Correspondencia epistolar • Álgebra hasta ecuaciones de segundo grado • Francés primer año • Bordado con chaquira y tejidos • Dibujo lineal • Música vocal y en piano • Gimnasia primer año • Elementos de historia de México | <ul style="list-style-type: none"> • Lógica inductiva • Ideología • Biología • Sociología • Historia • Nociones de literatura • Segundo año de latín |

Fuente: Almaraz, 2016.

por lo que se podía optar entre los títulos de primera, segunda o tercera clase.

En sus primeros años, la escuela Normal tuvo varias interrupciones, pero de acuerdo con Martínez (1894), se reconoce al proyecto de 1870 de formación docente como el inicio de la escuela Normal para la formación de maestros de primeras letras en Nuevo León.

En 1886 se reformó la ley para la formación de maestros en el estado, especialmente por la necesidad de incluir contenidos referentes a la enseñanza. En el documento se describe la estructura del plan de estudios, los trayectos de formación, el perfil de ingreso, la evaluación, los horarios, la titulación y el ingreso al servicio docente.

El programa general de enseñanza de 1886 se dividía en dos: Plan Escolástico, para las materias en las que se deberían formar los futuros profesores, y Plan Profesional, para los conocimientos pedagógicos indispensables para el ejercicio docente (ver tabla 2). Los cursos en su totalidad se dividían en tres años.

Desde el primer año de estudios era obligatoria la práctica docente para los estudiantes normalistas. Esta debía realizarse en una escuela primaria reconocida por la autoridad municipal y la asignación de grado estaba determinada por el año de estudios. De forma optativa, los estudiantes recibían lecciones de música teórica e inglés (Martínez, 1894).

La reforma de 1886 tuvo como objetivo unificar los métodos de enseñanza y el sistema de formación de profesores, e incluía elementos que aún están vigentes en los planes de formación inicial del profesorado; como la práctica docente en condiciones reales de trabajo y la elaboración de un trayecto formativo relacionado con la práctica profesional.

Para el caso de Zacatecas y Nuevo León, la pedagogía y métodos de enseñanza objetiva que se cimentaron bajo una mirada positivista fungieron como precedente de la pedagogía de Rébsamen, influencia que posteriormente se veía reflejada en las similitudes entre los planes de estudios de Zacatecas, Nuevo León y Veracruz.

Tabla 2. Programa de estudios para la formación de maestros en Nuevo León, 1886.

| Primer curso | Segundo curso | Tercer curso |
|---|---|--|
| Plan Escolástico | | |
| Lectura superior | Elementos de retórica | Álgebra completa |
| Gramática castellana | Álgebra | Geometría en el espacio |
| Aritmética razonada y sistema métrico decimal | Geometría de líneas | Cosmografía |
| Geografía de México | Geografía general | Nociones elementales de Historia natural |
| Cronología | Historia Universal | Física del Globo |
| Historia de México | Nociones elementales de Física y Química | Elementos de Derecho constitucional |
| Caligrafía | Dibujo natural | Dibujo aplicado a la enseñanza |
| Dibujo lineal | | |
| Plan Profesional | | |
| Principios generales de Pedagogía | Elementos de lógica | Organización, disciplina e higiene escolares |
| Antropología pedagógica | Metodología general y particular de la instrucción primaria | |

Fuente: Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Nuevo León, 28 de diciembre de 1886.

Por lo que se refiere a la educación decimonónica, evidente en la formación femenina bajo la concepción maternal y de responsabilidad ciudadana, fue sustentada en Zacatecas por el entonces gobernador Trinidad García de la Cadena, y en Veracruz durante el gobierno de Francisco Hernández y Hernández. En ambos casos se buscaba satisfacer la necesidad de construcción ciudadana en pro de la unidad nacional, planteamiento permeado por las ideas centrales de progreso que se contemplaban en el periodo del Porfiriato.

ESCUELA NORMAL DE VERACRUZ

La Escuela Normal Veracruzana nació pensada para la preparación de varones, y fue en 1889, con el ingreso de la señorita Genoveva Cortés, cuando se incrementó la demanda e inserción de estudiantes mujeres. Un antecedente de la Escuela Normal Primaria fueron las Escuelas Superiores de Niñas, las cuales se instalaron en ciudades como Orizaba, Córdoba, Veracruz y Xalapa. Este tipo de escuelas fue el resultado de la transformación de los colegios de niñas del

estado, donde la enseñanza se enfocaba en prepararlas en las labores que eran consideradas apropiadas a su sexo; como lo rescata García (2014), la instrucción se especifica en actividades como confección de flores, costura y bordados diversos; ya como Escuela Superior de Niñas, el currículo se enfocó en preparar a las jóvenes en algún oficio, actividad manual o para el magisterio.

Sin embargo, durante la gestión del gobernador Teodoro A. Dehesa se estipuló que la labor del magisterio debía estudiarse en el espacio creado para ese fin, la Escuela Normal Veracruzana, por tal motivo, en 1906 la Escuela Superior de Niñas cerró sus puertas a la formación de profesoras, reconociendo que las asignaturas y metodología pedagógica implementada eran retomadas de las propuestas de la Escuela Normal, por lo tanto, ya no tenía sentido mantenerla en servicio para ese fin.

La creación de un espacio que permitiera la formación de profesores con una preparación pedagógica de vanguardia fue un proyecto, para el caso de Veracruz, pensado desde 1873, que retomó las metodologías de Estados Unidos y del continente europeo. No obstante, sería con Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen en 1883 cuando se comenzarían a aplicar métodos relacionados con estimular, desarrollar y fortalecer las facultades del estudiante. A la creación de la Academia Normal en la ciudad de Orizaba le siguió la propuesta de ampliar y enriquecer la iniciativa de formar a maestros bien preparados, ahora en Xalapa. Es así como en 1886 quedó consolidado un proyecto científico y pedagógico en la formación de profesores dentro de la Escuela Normal Veracruzana.⁶

Ante los cambios que buscaban una escuela moderna, la instrucción primaria era la base del desarrollo de las facultades éticas,

⁶ De acuerdo con la información localizada dentro del Archivo de la Escuela Normal Veracruzana e investigado por la doctora Belinda Arteaga (2018), en 1886 inició el proceso de remodelación dentro del edificio San Ignacio de la ciudad de Xalapa, espacio que albergaría a la Escuela Normal. El 1 de diciembre de 1886 se inauguró oficialmente, sería hasta el 15 de enero de 1887 cuando darían inicio los cursos de la nueva Escuela Normal.

estéticas e intelectuales. Rébsamen buscaba exaltar con su pedagogía la formación basada en la razón y los procedimientos científicos, por lo que, bajo estas directrices, la finalidad de la enseñanza en la escuela Normal era eliminar los procedimientos obsoletos de aprendizaje, poniendo énfasis en una formación en el ámbito científico, pedagógico y metodológico. Fue así que la Normal de Xalapa implementó mapas curriculares de cinco años para instruir a profesores en primaria elemental y superior o de tres años para aquellos que optaran por cursar solo la primaria elemental.

Se han procurado formar un conjunto armónico, de manera que los profesores de instrucción primaria elemental que deben permanecer en la escuela en menor tiempo, o sea sólo los primeros años, adquieran nociones del mayor número de conocimientos útiles para que desarrollado en ellos el amor a la ciencia, puedan continuar por sí mismos los estudios superiores, reservándose en el plan de estudios aquellas materias que requieren un estudio más profundo y detenido, para los dos años subsecuentes que únicamente cursarán los profesores de instrucción primaria superior [Hermida, 1990, p. 73].

De modo que entre 1887 y 1901, periodo bajo la dirección de Rébsamen, se concretaron modificaciones y ajustes en los planes de estudio (ver tablas 3a y 3b).

Para el momento de la implementación del primer plan de estudios aún no había actividades de práctica en las escuelas anexas, ese ejercicio se llevaría a cabo a partir de los programas de estudio de 1890 durante el cuarto año con duración de ocho horas; en 1891 en tercero, cuarto y quinto años con duración de tres horas; en el de 1893 en tercero, cuarto y quinto años con duración de tres horas. Respecto a las asignaturas mostradas en el programa de estudios, Rébsamen las clasificaba en disciplinas de carácter general y profesional. En las primeras se encontraban las que representan a las carreras científicas y literarias, tales como aritmética, geometría, álgebra, ciencias naturales y teneduría de libros de trigonometría y lógica, materias que, de acuerdo a Rébsamen, alentaban el pensamiento científico. Por otra parte, respecto a las asignaturas

de carácter profesional, se incluyó a la antropología pedagógica (pedagogía moderna), entre otras.

Esa carga académica también sería visible en los planes de estudio de las escuelas Normales a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en casi toda la República mexicana; Zacatecas y Nuevo León no fueron la excepción. Los planes de estudio compartían cursos de las áreas de conocimiento de pedagogía, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, formación cívica y artes.

Tabla 3a. Primer plan de estudios de la Escuela Normal Veracruzana.

| Plan de estudios 1886 | | |
|--|-----|-----------------------------|
| Asignaturas | Año | Horas semana- narias |
| <i>Primer año profesional</i> | | <i>28 horas a la semana</i> |
| Español | 1° | 6 |
| Caligrafía | 1° | 1 |
| Aritmética | 1° | 3 |
| Geometría | 1° | 3 |
| Antropología pedagógica, comprendiendo: introducción general a las ciencias pedagógicas, nociones de fisiología, de higiene escolar y doméstica, y psicología pedagógica | 1° | 6 |
| Francés (1er. año) | 1° | 3 |
| Dibujo | 1° | 2 |
| Canto | 1° | 2 |
| Gimnasia | 1° | 2 |
| <i>Segundo año profesional</i> | | <i>33 horas a la semana</i> |
| Español | 2° | 4 |
| Caligrafía | 2° | 1 |
| Pedagogía comprendiendo: didáctica, metodología y disciplina escolar | 1° | 3 |
| Matemáticas (aritmética y álgebra) | 2° | 3 |
| Geometría | 2° | 2 |
| Francés | 2° | 3 |
| Ciencias naturales comprendiendo: nociones de química, geología y mineralogía con aplicación a la vida agrícola e industrial, y botánica | 1° | 4 |
| Geografía | 1° | 3 |
| Historia | 1° | 3 |
| Teneduría de libros | 2° | 1 |
| Dibujo | 2° | 2 |
| Canto | 2° | 2 |
| Gimnasia | 2° | 2 |

Tabla 3b. Primer plan de estudios de la Escuela Normal Veracruzana.

Plan de estudios 1886

| Asignaturas | Año | Horas sema- narias |
|--|-----|-----------------------------|
| <i>Tercer año profesional</i> | | <i>31 horas a la semana</i> |
| Español | 3° | 4 |
| Matemáticas (aritmética y álgebra) | 3° | 2 |
| Geometría | 3° | 2 |
| Pedagogía comprendiendo: metodología, legislación escolar y pedagogía general | 2° | 3 |
| Inglés | 1° | 3 |
| Ciencias naturales comprendiendo: física y zoología | 2° | 4 |
| Geografía | 2° | 3 |
| Historia | 2° | 3 |
| Introducción cívica comprendiendo: nociones de derecho usual y constitucional | | 1 |
| Dibujo | 3° | 2 |
| Canto | 3° | 2 |
| Gimnasia | 3° | 2 |
| <i>Cuarto año profesional</i> | | <i>27 horas a la semana</i> |
| Principios de gramática general, en su aplicación al idioma español, y nociones de literatura | | 3 |
| Pedagogía | 3° | 3 |
| Matemáticas comprendiendo: álgebra, geometría, trigonometría rectilínea | 4° | 4 |
| Inglés | 2° | 3 |
| Ciencias naturales (química) | 3° | 4 |
| Geografía | 3° | 3 |
| Historia | 3° | 3 |
| Canto | 4° | 2 |
| Gimnasia | 4° | 2 |
| <i>Quinto año profesional</i> | | <i>20 horas a la semana</i> |
| Pedagogía e historia de la misma | 4° | 4 |
| Lógica | | 4 |
| Moral | | 3 |
| Nociones de economía política | | 3 |
| Ciencias naturales (física) | 4° | 6 |

Fuente: Amabile, 2011.

En lo que respecta a la educación de las mujeres, en el programa de 1890 se introdujo la materia de Economía doméstica en primero y segundo grados de instrucción primaria superior, asimismo en el plan de 1899 se incluyó la asignatura de Labores femeniles; también se generaron espacios académicos para mujeres catedráticas en la escuela Normal, la Normal Veracruzana albergó en un mismo espacio a hombres y mujeres, cosa que no sucedió en Zacatecas y Nuevo León. Para el primer estado, en 1905 se fusionaron las escuelas Normales de varones y mujeres en un mismo espacio, pero con una organización dividida; para la segunda entidad esto sucedió años después.

REQUISITOS DE INGRESO A LAS ESCUELAS NORMALES

Para los aspirantes que deseaban realizar sus estudios en las reconocidas y prestigiosas escuelas Normales era necesario cumplir con requisitos detallados en el reglamento para el ingreso. Estos eran: ser mayor de quince años, saber en toda su extensión las materias correspondientes a instrucción primaria y observar buena conducta. Zacatecas y Veracruz además solicitaban buena salud y estar vacunado. Para todo se requería documentos probatorios.

Se buscaban postulantes que pudieran demostrar ser personas de buenas costumbres y ciudadanos que cumplieran con los requerimientos esperados bajo la óptica de la naciente modernidad mexicana. La formación docente de la época se caracterizaba por una estricta normativa, con sus particularidades en cada uno de los estados.

Con respecto a los exámenes profesionales para obtener el título de primaria superior se requería una disertación oral pública, un examen teórico y práctico y una lección de prueba con niños. Se esperaba que al egresar tuvieran los conocimientos teóricos y prácticos de lo aprendido durante su estancia en la Escuela Normal.

Los profesores formados a finales del siglo XIX en las escuelas Normales tenían como materiales de estudio referentes bibliográficos que, en su mayoría, provenían del extranjero, escritos en inglés, francés o alemán; se le daba relevancia a la instrucción del

estudiante normalista en los idiomas. Después esto cambió, quienes impartían cátedra en las escuelas Normales comenzarían a escribir los ejemplares de instrucción académica profesional, además de ser los creadores de los libros de texto que se utilizaban dentro de las aulas.

CONGRESOS PEDAGÓGICOS Y SUS PRINCIPALES PRECURSORES

Primer Congreso de Instrucción Pública, 1889.

A finales del siglo XIX en México ya estaban haciendo eco las ideas modernizadoras de la pedagogía introducida por Enrique Rébsamen, tanto de la instrucción primaria elemental como la educación secundaria, preparatoria y profesional. Para ello se organizó el Primer Congreso de Instrucción Pública en el año de 1889. El presidente Porfirio Díaz convocó a los gobiernos de los estados con la finalidad de intercambiar opiniones y, sobre todo, de unificar criterios, ya que una de las metas era conseguir la unidad nacional (Bazant, 2006).

Así, los Congresos de Instrucción (1889 y 1891) fueron convocados por el secretario de Justicia e Instrucción Pública de la capital de la República para legislar, organizar y unificar criterios relacionados con la instrucción pública del país. Los temas para discutir fueron: instrucción primaria laica, obligatoria y gratuita; instrucción preparatoria, gratuita y voluntaria; e instrucción profesional, voluntaria y protegida por el Estado (Martínez, 1894).

La uniformidad de esta instrucción comprenderá: la edad en que forzosamente ha de recibirse, las asignaturas que han de cursarse, los programas de enseñanza, los años que debe durar ésta y los medios de sanción que hagan efectivo el precepto. Establecimiento, en las poblaciones, de escuelas de párvulos, de niños y de adultos; en los campos, de escuelas rurales y maestros ambulantes [Baranda, 1889, p. 2].

En el primer Congreso se puede observar que se tenía claro el objetivo formativo de la educación. Se pudo advertir que la discusión en las mesas de trabajo no fue algo fácil, debido a la

formación dispar de dichos integrantes, pero lo que sí tenían claro era la mejora de la educación que el país requería.

En las mesas de trabajo estuvieron en su totalidad 32 participantes, de los cuales su formación era la siguiente: 16 eran abogados, cuatro médicos, cuatro ingenieros, cuatro profesores de escuela y dos fueron descritos como escritores. De los dos restantes se desconoce la profesión [Almaraz, 2016, p. 73].

El gobierno de Porfirio Díaz conformó un sistema educativo mexicano donde permearon las ideas de laicismo, ciencia y progreso. En Nuevo León, José Eleuterio González como gobernador interino realizó varias acciones que sentaron las bases para la conformación de un sistema educativo estatal organizado.

En Zacatecas y Nuevo León ya estaban presentes en el ámbito educativo los siguientes aspectos:

- El carácter obligatorio, laico y gratuito de la enseñanza elemental.
- El programa general de la enseñanza primaria, con excepción de las Lecciones de Cosas, las Nociones de Ciencias Físicas y Naturales y la Gimnasia.
- El establecimiento de escuelas rurales en las poblaciones agrícolas.
- El carácter gratuito de la instrucción preparatoria.
- El establecimiento de escuelas Normales de profesores en las capitales de los estados.

El primer Congreso Nacional de Instrucción Pública modificó la política educativa, misma que se centralizó; participaron Gabino Barrera, Justo Sierra, Guillermo Prieto, Miguel F. Martínez (Nuevo León), José Miguel Rodríguez y Cos (Zacatecas); se introdujeron los principios de la pedagogía moderna, que fueron claves para el fortalecimiento de dicho congreso y, con ello, se sentaron las bases de la escuela moderna. Al respecto, hubo cambios importantes en los conceptos torales que representaban el basamento del incipiente aparato educativo nacional: se comenzó a tomar en cuenta el sexo y la edad para la ubicación del nivel, situación que implicaba el tipo

de plan de estudios a seguir; la enseñanza centraba su mirada en la educación científica, en la cual el contexto, tanto social como natural, jugaba un papel de relevancia.

Este Congreso, debido a su importancia, fue llamado por Baranda “Congreso Constituyente de la Enseñanza”, resaltando así el impulso que el régimen porfirista dio a la educación en México y que era visto como el primer paso formal y legal sistemático para dar a México un sistema de educación nacional que tuviera relación con los postulados capitalistas que se imponían, así como la aspiración de una nación moderna (Solana, Cardiel y Bolaños, 1997).

Segundo Congreso de 1891.

Al finalizar el primer congreso se determinó y bosquejó el segundo para darle continuidad e ir impulsando la pedagogía moderna con el fortalecimiento de la formación de profesores y profesoras, tanto de las escuelas Normales como de las escuelas primarias, secundarias, preparatorias y profesionales del país, para lograr el cometido en torno al lema de Porfirio Díaz: “Orden y progreso”, para lo cual la educación era fundamental.

La Secretaría de Instrucción Pública, a cargo de Joaquín Baranda, convocó al Segundo Congreso para el periodo que abarcó del 1 de diciembre de 1890 al 28 de febrero del siguiente año. En este encuentro los representantes fueron: doctor Manuel Flores, profesor Manuel Cervantes, licenciado Miguel Serrano, profesor Miguel Schulz, profesor Emilio Baz, ingeniero García Cubas, profesor Andrés Ocoy, licenciado Justo Sierra, licenciado Alberto Lombardo, Luis E. Ruiz, licenciado Juan de la Torre, Francisco Bulnes, ingeniero Miguel F. Martínez, licenciado Rafael Aguilar, profesor Ricardo Gómez, licenciado Francisco J. Gómez Flores, doctor A. de Garay, licenciado Ramón Manterola, profesor Enrique C. Rébsamen, licenciado Adolfo Cisneros y profesor José Miguel Rodríguez y Cos.

Para iniciar dicho Congreso se realizaron elecciones para organizar el trabajo por comisiones que ayudaran a contribuir en la

mejora de la instrucción primaria que se estaba impartiendo a nivel nacional. José Miguel Rodríguez y Cos, Miguel F. Martínez y Enrique C. Rébsamen fueron dignos representantes en el campo de las escuelas Normales, situación que impactó de manera considerable en las directrices para formación a los futuros profesores y profesoras de la época. Martínez, con otros distinguidos maestros que estuvieron en el evento, así como Rébsamen, pugnaron por lograr que se impulsara el precepto de laicidad, también se propuso que el profesor contara con título para poder desempeñarse como tal, entre otros puntos que permitieran el progreso de la educación en el ámbito nacional; además se logró la legitimidad de las escuelas Normales como formadoras de profesores y profesoras y que fueran ellas las responsables de la emisión de los títulos correspondientes.

Para la formación de los profesores y profesoras se contemplaba la importancia de que contaran con conocimientos básicos de enseñanza y sus métodos con elementos filosóficos, teóricos y prácticos, así como poseer aptitudes en torno a cómo organizar y dirigir el acto educativo y la escuela.

Entre los resolutivos del Segundo Congreso se determinó que el Estado vigilaría que la educación primaria cumpliera con los preceptos de gratuidad, obligatoriedad y laicidad, para que la educación fuera individualizada. Quedó desterrada la enseñanza a través del método lancasteriano en las escuelas públicas. Asimismo, se institucionalizó la formación de profesores y profesoras para dirigir la enseñanza de las escuelas de párvulos y escuelas primarias en el país, además se marcaron los lineamientos a seguir en dichas escuelas, como el número de alumnos por grupo, la organización por edad y los materiales.

IMPLEMENTACIÓN DE LO APRENDIDO.

FORMACIÓN DE LA NIÑEZ EN LA EDUCACIÓN MODERNA

En la ruta de consolidación de una nación y un sistema educativo moderno, los discursos europeos, estadounidenses y nacionales sobre la niñez, su atención y cuidado, encontraron un espacio en

los congresos pedagógicos para su definición y difusión. Para la formación del ciudadano moderno, el gobierno de Porfirio Díaz incluyó en su agenda la atención a la niñez y sus cuidados a través de instituciones médicas y educativas (Ramos, 2015).

En las postrimerías del siglo XIX una moderna propuesta educativa encabezada por Rébsamen permeó en México, enfocada en la unificación de los componentes del sistema educativo: currículo, organización escolar, métodos de enseñanza, formación de profesores y textos escolares; un sistema que se alejaba de las ideas educativas lancasterianas, basadas en la memorización, o deterministas, como la división de contenidos y saberes o la disciplina a través de castigos físicos.

Los avances en la atención de la niñez coadyuvaron a la idea de formar un alumno más activo y participativo; de ahí la incorporación de la gimnasia, la educación cívica y las artes. Los textos escolares representaron una herramienta para moldear el pensamiento de los estudiantes y de los profesores, así como para articular los contenidos de los programas de estudio con las nuevas tendencias pedagógicas y científicas de la educación moderna.

A fin de adscribir los acuerdos de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-1890 y 1890-1891), los estados iniciaron acciones para organizar su sistema educativo. En el Segundo Congreso se estableció que los textos escolares eran un auxiliar del maestro, de ahí la importancia de establecer aquellos textos compatibles con la pedagogía moderna, a fin de poner distancia con antiguos métodos y libros de texto.

Los libros de texto debían ser escritos breves, claros, precisos y económicos, elaborados por conocedores del tema que consagraran su cariño a la niñez y que fueran escritos conforme a los programas vigentes de cada disciplina y se adecuaran los conocimientos al grado de desenvolvimiento de los alumnos [Martínez, 2003, párr. 14].

En Zacatecas, la bibliografía que consultaban los profesores y profesoras que se formaban en las escuelas Normales de varones y profesoras incluía: *Pedagogía e historia de la pedagogía*, de Compayre;

Metodología, organización y disciplina escolares, de Cardier y Canseco; *Sistema Froebel*; *Manual teórico práctico de la educación de párvulos*; *Apleto*, de la profesora Soledad Muciño de Cardoso, entre otros; enfocados a cursos de labores, de flores, economía doméstica, clase práctica de cocina, etcétera.

Algunos de los autores se formaron como profesores en el periodo que nos ocupa, jugando un papel importante en el campo de la formación de profesores y profesoras. Asimismo, en el desempeño de los profesores en servicio, debido a que sus ideas modernizadoras en torno a la educación fueron difundidas a través de textos de relevancia y trascendencia en el campo educativo local. Para el caso de Zacatecas, se muestran algunos en la tabla 4.

En Nuevo León se establecieron comisiones de profesores y profesoras con experiencia para la dictaminación de los libros escolares para los niños y los docentes a partir de las recomenda-

Tabla 4. Libros escolares escritos por autores locales que se aprobaron para su uso en Zacatecas.

| Título de la obra | Autor | Tipo de libro |
|--|-----------------------------|---|
| <i>Continuación del Bosquejo Histórico de Zacatecas</i> , tomos IV y V | Salvador Vidal | Libro de consulta para los maestros y público en general |
| <i>Escuela Normal de la Constitución 1826-1960</i> | Salvador Vidal | Libro de consulta que da cuenta sobre el tránsito de la escuela normal de maestros en Zacatecas y la educación en general |
| <i>Boletín de educación de la Dirección de Instrucción Pública, El amigo del pueblo de Valparaíso, Helios, El Mutualista</i> . El debate entre otros documentos como manuales para profesores egresados de las escuelas Normales | Dirigido por Salvador Vidal | Documentos de divulgación en torno al campo de lo educativo |
| <i>Memoria de Instrucción Primaria del Estado de Zacatecas</i> | José E. Pedrosa | Estadística educativa de la entidad |
| <i>Reseña histórica sobre el Hospicio de niños de Zacatecas</i> | Profesor Robles | Documento de divulgación |

Fuente: Ibarra, 2009.

ciones de los congresos y de las producciones locales que cubrían las necesidades específicas del estado. Algunos de los libros dictaminados favorablemente para su uso, de producción local, se pueden ver en la tabla 5.

En el estado de Veracruz, algunos de los libros que se crearon por parte de profesores y profesoras egresados y egresadas de la Escuela Normal de Veracruz se encuentran en las contribuciones enlistadas en la tabla 6.

Una vez dentro de las escuelas, los profesores y profesoras buscaban implementar lo aprendido en su formación. En primaria elemental, el estudiante se enfocaba en explorar su entorno, se buscaba desarrollar su facultad de habla integrando conversaciones familiares; asimismo se fomentaban hábitos, costumbres y disciplina. Respecto a la enseñanza de la escritura, se pensaba en introducir al niño en la asimilación de las letras, así como educar su vista y órganos vocales. Para el área de nociones aritméticas y geometría, el infante reconocía formas, figuras, colores y superficies por medio del razonamiento. En el primer año se buscaba fomentar la sensibilidad y creatividad a través de las clases de canto y gimnasia.

Tabla 5. Libros escolares escritos por autores locales que se aprobaron para su uso en Nuevo León.

| Título de la obra | Autor | Tipo de libro |
|--|---------------------|-------------------------------------|
| <i>Cuestiones de aritmética razonadas</i> | Mariano de la Garza | Libro de consulta para los maestros |
| <i>Guía práctica para la enseñanza de la aritmética en el 3er. año escolar</i> | Serafín Peña | Manual para los maestros |
| <i>El maestro del segundo año escolar</i> | Serafín Peña | Manual para los maestros |
| <i>Cursos de moral</i> | Serafín Peña | |
| <i>Guía metodológica para la enseñanza de la aritmética</i> | Pablo Livas | Manual para los maestros |
| <i>Catecismo geográfico, político e histórico de Nuevo León</i> | Hermenegildo Dávila | Libro para los niños |
| <i>Geografía particular del estado de Nuevo León</i> | Rafael del Castillo | Libro para los niños |

Fuente: Ramos, 2015.

Tabla 6. Libros escolares escritos por autores locales que se aprobaron para su uso en Veracruz.

| Título de la obra | Autor | Tipo de libro |
|---|--|--|
| <i>Atlas botánico</i> (1901) | Luis Murillo | Libro dirigido a los alumnos de segundo año de primaria superior |
| <i>Guía metodológica para la enseñanza de la lengua</i> (1911) <i>Por la patria y por la raza</i> (1912) <i>La educación nacional en 1913</i> | Abraham Castellanos | El primer libro está enfocado a la enseñanza en escuelas rurales (indígenas) y los dos restantes a educación primaria elemental y superior |
| <i>Enseñanza de la historia y la instrucción cívica</i> (1908) <i>Geografía del estado de Veracruz en 1925</i> | Leopoldo Kiel | Libros dirigidos a los niños de educación primaria elemental y superior |
| <i>Libro de lectura Iris</i> (1927) | Atenógenes Pérez Soto | Libro para cuarto año de primaria de la escuela elemental |
| <i>Libro de lectura Porvenir</i> (1937) | Rafael Ramírez | Libro de lectura para escuelas rurales |
| <i>Aritmética femenil</i> | Gildardo Avilés | Libro para niñas de cuarto año de instrucción primaria elemental |
| <i>Guía metodológica para la enseñanza de la costura en las escuelas primarias</i> (1906) | Manuela Contreras de Carballo | Libro dirigido exclusivamente a las niñas |
| <i>Hogar y patria</i> | María Inocencia Galván y José Manuel Ramos | Libro dirigido a las niñas |

Fuente: Información recopilada del Seminario Cultura Escolar y Práctica Docente, impartido en la Universidad Veracruzana, 2021.

La moral se fortaleció con el respeto de la escuela y el hogar, se utilizó como estrategia la implementación de historietas morales. En el ámbito del lenguaje, el infante aprendía, en promedio, cuarenta palabras por mes, realizaba conjugación de palabras construidas desde sus propias ideas y también se fortalecía la diversidad cultural y la exploración de espacios geográficos diversos por medio de láminas que presentaba el profesor o profesora.

Tabla 7. Programas de estudio de las escuelas primarias públicas.⁷

| Estados | Asignaturas básicas comunes para ambos sexos | Asignaturas para niñas | Asignaturas para varones |
|------------|--|---|---|
| Zacatecas | Lectura, Escritura, Gramática castellana, Geometría, Cosmografía, Historia de México, Derecho constitucional, Moral universal, Urbanidad, Dibujo, Música vocal, Gimnasia | Costura a mano y en máquina, bordados, tejidos y corte de ropa | Nociones de ciencias matemáticas, geografía y civismo |
| Nuevo León | Lectura, Escritura, Gramática castellana, Aritmética, Sistema métrico decimal, Álgebra, Geometría, Geografía, Historia, Dibujo lineal, Catecismo político constitucional, Moral y Urbanidad | Costuras, bordados, tejidos y demás labores manuales propias del sexo, y música de ser posible | Nociones de derecho político constitucional |
| Veracruz | Primarias elementales: Lectura, Caligrafía, Aritmética elemental, Moral. Primarias urbanas, además de lo anterior: Elementos de geografía universal, general de México y particular del estado, Elementos de historia de México, de Gramática castellana y aplicación de esa enseñanza a las necesidades de la vida fabril, industrial y comercial. En primarias superiores se incluían además: Nociones generales de física e historia natural, Principios de geometría, Elementos de teneduría de libros, Francés, Dibujo natural y lineal | Elemental: labores propias del sexo. Primaria superior: higiene doméstica y primeros socorros médicos, ciencias físico-naturales y sus aplicaciones a la vida doméstica, economía doméstica, conocimiento teórico-práctico de las máquinas de coser, lavar, etc., francés y/o italiano, música vocal o instrumental | |

Fuente: Rivera, 2001.

⁷ Consúltense los siguientes documentos: *Memoria sobre la instrucción primaria en el estado de Zacatecas 1887-1889. Formada por disposición del Supremo gobierno del Estado con motivo de la Exposición Universal de París*, por José E. Pedrosa (Imprenta del Hospicio de Niños, Zacatecas, 1889, p. 12); *Colección de leyes y reglamentos sobre Instrucción Pública en el Estado* (Imprenta del Gobierno, Monterrey, 1879, p. 8); *Ley Orgánica de Instrucción Pública y Plan de Estudios Preparatorios Generales y Especiales del Estado de Veracruz Llave* (Tipografía de J. Cortés, Orizaba, 1883, pp. 24 y 25).

Las ideologías progresistas de un Estado mexicano moderno son evidentes en los contenidos educativos, pues abordan temas que tenían que ver con reducir la pereza, la ignorancia, las supersticiones populares y los vicios más comunes, como el alcoholismo; para este caso en particular, incluso los libros de texto de manera gráfica mencionaban los llamados “malos hábitos del mexicano”. Respecto a la educación cívica, se hablaba de los derechos y obligaciones de los ciudadanos.

En la primaria superior el estudiante declamaba poesía, tenía un bagaje más amplio de palabras, su formación en materias como física y química se demostraba por medio de experimentos, paseos escolares, en la recolección de plantas, piedras y en la formación de museos escolares. En civismo, el respeto a la constitución política y el patriotismo eran lo principal de la materia. En la tabla 7 se muestran los programas de estudio de las escuelas primarias públicas.

REFLEXIONES ACERCA DEL IMPACTO DE LA PEDAGOGÍA MODERNA

La implementación de la educación moderna se dio en un momento histórico que se caracterizó por fomentar ideales liberales y nacionalistas; es así como las aportaciones y experiencias desarrolladas en materia educativa por José Miguel Rodríguez y Cos, Miguel F. Martínez y Enrique C. Rébsamen durante el siglo XIX ofrecieron elementos de discusión en los congresos pedagógicos que se efectuaron en la época.

Es pertinente reconocer los esfuerzos de los maestros en la formación ciudadana moderna, ejemplo de ello fue la producción de textos escolares que elaboraron bajo la acción progresista de la enseñanza de la niñez mexicana, en la cual las escuelas Normales fueron el proyecto decisivo en la contribución integral de los profesores y profesoras y su hacer ciudadano.

Las contribuciones realizadas en los estados de Zacatecas, Nuevo León y Veracruz permiten encontrar paridades que se ejercieron en distintos momentos medulares para cada estado; también

los distintos matices que se desprendieron fueron en torno a los contextos y necesidades locales, mismos que no se alejan de la idea central de los proyectos académicos de la educación moderna y progresista de finales del siglo XIX.

REFERENCIAS

- Almaraz, J. (2016). *La pedagogía moderna en Zacatecas. Un acercamiento al nuevo paradigma educativo a partir de las Escuelas Normales locales, 1887-1900* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Amabile, C. (2011). *Los alumnos de la primera generación de la Escuela Normal de Jalapa: orígenes, formación y destinos (1886-1889)* [Tesis de Maestría]. Unidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.
- Arteaga, B. (2018). *Análisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional de Maestros*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baranda, J. (1889, octubre 15). Circular del Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública. *La Escuela Moderna*, 2-3.
- Bazant, M. (2005). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Contreras, L. (2005). *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la Primera República Federal, 1823-1835*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro, D. (1992). *La escuela Normal zacatecana, 1825-1992. Estudio introductorio*. México: SEP, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- García, A. (2014). *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La escuela superior de niñas de Xalapa. 1881-1910* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García de la Cadena, T. (1868, dic. 24). *Ley para la Instrucción Pública en el Estado. Zacatecas*.
- González, J. C. (2019). *La formación de las maestras como madres sociales (1899-1909): integración de las mujeres regiomontanas a la escuela profesional para señoritas* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- González, J. E. (1870, nov. 30). Ley a que debe sujetarse la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria del Estado. *Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Nuevo León*. Monterrey, N.L.
- Hermida, A. (comp.) (1990). *Historia de la educación en el estado de Veracruz. Legislación educativa en Veracruz* (t. 2, vol. I de 1824 a 1884). México: Gobierno del Estado de Veracruz.

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- Ibarra, H. (2009). *El hospicio de los niños de Guadalupe: educación, artes y oficios 1878-1928*. México: Unidad Pedagógica Nacional, Unidad Guadalupe Zacatecas.
- Luque, E. (2007). ¿Proyecto educativo de Carlos III para la Nueva España? En M. Casado Arboniés y P. M. Alonso Marañón (coords.), *Temas de historia de la educación en América* (pp. 143-151). Madrid, España: Asociación Española de Americanistas.
- Magallanes, M. d. R. (2013). La educación de los marginados en Zacatecas. La enseñanza en el Asilo de Niñas durante el Porfiriato. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 265-292. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i2.27>.
- Martínez, L. (2003). Los libros de texto en el tiempo. En L. E. Galván (coord.) *Diccionario de historia de la educación en México*. México: UNAM/CIESAS/ CONACYT. Recuperado de <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indice.htm>.
- Martínez, M. F. (1894). *Reseña histórica de la instrucción pública en Nuevo León desde sus orígenes hasta 1891*. México: Tipografía del Gobierno.
- Pedrosa, J. E. (1889). *Memoria sobre la instrucción primaria en el estado de Zacatecas 1887-1888*. Zacatecas: Imprenta del Hospicio de Niños en Guadalupe.
- Ramos, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonense 1891-1940*. México: Fondo Editorial Nuevo León/UANL.
- Reyes, B. (1886, dic. 28). Decreto Número 32. *Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Nuevo León*. Monterrey.
- Rivera, L. G. (2001). La costura y la caligrafía. Educación elemental y media para las mujeres en México, 1876-1910. *Tiempos de América*, (8), 59-75.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (1997). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- Santiago, 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 fundamental, 1886-1901* [Tesis de Maestría]. Unidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Citaltépetl.

SABERES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS
DE GÉNERO A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX.
UN ANÁLISIS A PARTIR DEL TEXTO
CORAZÓN. DIARIO DE UNA NIÑA

Norma Gutiérrez Hernández

Este trabajo centra su atención en el análisis del texto *Corazón. Diario de una niña*, del escritor poblano Longinos Cadena, publicación que vio la luz en las primeras décadas del siglo XX en México. En este sentido, se advierte cómo a través de dicha obra se hacía eco al orden social asimétrico de género de esa época, por lo que el libro de texto, como parte central de la cultura escolar, fue una extensión del proyecto del Estado educador, que concibió diferentes formaciones educativas y funciones sociales para uno y otro sexo. La manufactura del libro por una pluma masculina contribuyó a legitimar este discurso, lo cual coadyuvó en su amplia difusión. La investigación se divide en seis apartados y retoma el género como categoría central de análisis.

MARCO INTRODUCTORIO

De acuerdo con Tanck (2010), el primer libro de texto en México fue la biografía de *Salvadora de los Santos, india otomí*, que fue publicado con recursos económicos de la población india y distribuido gratuitamente. Esta obra tenía un objetivo específico:

proveer las escuelas y Migas (*escuelas para niñas*) donde nuestros hijos son educados, de una especie de Cartilla, en que enseñándose a leer,

aprendan al mismo tiempo a imitar las virtudes cristianas, con el dulce, poderoso y natural atractivo de verlas practicadas por una persona de su misma calidad [cit. en Tanck, 2010, p. 85].

En razón de esto, se resaltan tres elementos importantes: el carácter de gratuidad de los libros de texto, la jefatura que asumen las autoridades o el Estado en su manufactura y repartición, y el firme propósito que les define: vehiculan los lineamientos ideológicos que se pretenden inculcar en el alumnado, los cuales hacen eco a un orden social.

Celis (2018) define a los libros de texto como “un factor fundamental en la formación de los sujetos y, por tanto, como un elemento indispensable para la transmisión del conocimiento...se sitúan como uno de los componentes más importantes de cualquier sistema educativo” (p. 80). En este sentido, a partir de los libros de texto se marcan directrices de saberes y prácticas educativas, mismas que tienen un interés primordial por parte del Estado para ser socializadas y/o inculcadas, particularmente, entre la comunidad estudiantil, en las nuevas generaciones que están insertas en un tejido social en un presente y son la apuesta para el mantenimiento de esa estructura social en un futuro.

De esta manera, el libro de texto es un lineamiento transversal en la cultura escolar, definida esta 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 [Julia, 1995, p. 131].

Por su parte, Elías (2015) menciona que la cultura escolar considera

los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar... Este sistema de

significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que se actúa [p. 288].

Julia (1995) señala que para analizar las normas y prácticas de una cultura escolar es indispensable considerar “el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación” (p. 131). Así, el libro de texto se convierte en uno de estos dispositivos pedagógicos por excelencia, cuyo manejo y aplicabilidad por parte del colectivo docente o “agentes”, da vida y vigencia a los parámetros ideológicos que rigen una cultura social determinada.

Visto en estos términos, el libro de texto materializa tanto un currículo formal como uno “oculto”, así como, una organización institucional, en correspondencia con un ordenamiento social específico.

A la luz del tema de esta investigación, “Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto *Corazón. Diario de una niña*”, es fundamental analizar brevemente el tema de género, por lo que a continuación se darán algunas nociones de esta categoría de análisis.

UNA PINCELADA SOBRE LA CATEGORÍA DE GÉNERO

El género conceptualiza a las personas en términos sociales en función del sexo. Esto significa que los hombres y las mujeres se hacen por manufactura humana, por un proceso de socialización y educación que inicia desde antes de nacer y permanece durante toda la vida. Así, las características de lo masculino y lo femenino se acuñan, no son parte de un código genético, sino que son el resultado de una cultura.

En este tenor, el orden social se estructura a partir de prescripciones de toda índole, incluso con construcciones simbólicas distintas para ambos sexos, significadas históricamente, lo que delinea dos mundos; Fernández, Virgilí y Alfonso (2015) lo precisan en estos términos:

La diferencia sexual resignificada se expresa en un orden binario: masculino-femenino, dos modos de vida, de atributos eróticos, económicos, socioculturales, psicológicos, políticos, dos modos de sentir y de existir, cuya construcción se manifiesta antagónicamente. La noción hegemónica de “lo masculino” se asocia a la fuerza, inteligencia, valentía, responsabilidad social, creatividad, racionalidad, mientras que “lo femenino” es asociado al cuidado, la maternidad, sensibilidad, dulzura, afectividad, excelencia en las relaciones interpersonales [p. 16].

De este modo, la separación de “lo masculino” y “lo femenino” atiende a una distribución jerárquica, lo que implica un trasfondo de desigualdad (Fernández, Virgíli y Alfonso, 2015); esta se traduce en escenarios de esta naturaleza:

Quienes ostentan los atributos “superiores”, los “masculinos”, asignados fundamentalmente a los varones, pueden obtener con mayor facilidad posiciones de poder, autoridad y bienes... Así, las construcciones culturales de género, apoyadas en las diferencias, establecen una dicotómica jerarquización que acentúa la supremacía de lo masculino como valor y convierte lo diferente en desigual y devaluado. Es éste el punto cardinal del asunto: las relaciones de poder de género [Fernández, Virgíli y Alfonso, 2015, p. 16].

La pionera en este tema lo conceptualiza de esta manera: el género “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott, 2008, p. 65). Huelga decir que, en virtud de estas relaciones de poder se estructura la sociedad, por lo que las instituciones que la integran reproducen ese mundo, es decir, hacen eco a las desigualdades de género entre hombres y mujeres; la escuela, a través de distintos dispositivos pedagógicos atiende a esta edificación. En otras palabras, “se hace género” desde los centros escolares, a través de sus agentes y herramientas educativas, como el libro de texto.

LONGINOS CADENA: TAN SOLO UNA MIRADA

El autor del libro *Corazón. Diario de una niña o el libro del bogar* nació en la ciudad de Puebla en plena efervescencia del Segundo Imperio, en 1862. En este lugar cursó la primaria elemental y los estudios superiores en el Seminario Palafoxino, para ingresar a la carrera del Foro,¹ misma que concluyó, pero sin obtener su título, por motivos desconocidos (Nicolás, 2014).

Posteriormente, en 1884, a la edad de 22 años, se trasladó a la capital del país, metrópoli en la que permaneció hasta su muerte, acontecida en 1933. En esta ciudad tuvo una vida activa en el campo del periodismo y el magisterio. En este último, se desempeñó como profesor a partir de los 36 años de edad, cubriendo licencias de maestros titulares, sobre todo en el nivel medio y superior, en las siguientes instituciones: Conservatorio Nacional de Música y Arte Dramático, Escuela Nacional Preparatoria (ENP), Escuela Normal Primaria para Maestros y Escuela Superior de Comercio y Administración; todo parece indicar que en estos cuatro planteles impartió las materias de Lengua nacional y la de Lectura comentada de producciones literarias selectas (Nicolás, 2014).

Como consecuencia del reconocimiento a su trabajo, poco a poco el profesor Cadena fue ascendiendo, a la par que mejorando sus condiciones laborales. De este modo, tiempo después obtuvo la categoría más importante de seguridad laboral: una plaza de base en la ENP, que le fue otorgada en 1913 (Nicolás, 2014).

Al mismo tiempo que se desempeñaba como profesor en varias instituciones de reconocido prestigio nacional, Cadena forjó una trayectoria importante como escritor de libros de texto, particularmente de educación primaria; curiosamente, él nunca trabajó frente a grupo en este nivel educativo, aunque, con seguridad,

¹ Bazant (1993) puntualiza que “a pesar de que la carrera de abogado era la más popular después de la de normalista”, su matrícula era baja y el egreso aún más; por lo que el número de profesionistas ejerciendo contradecía al alumnado en activo, “lo que parece indicar que había muchos abogados que ejercían sin título” (p. 230).

tuvo contacto directo con él en la escuela anexa de la Normal para Maestros, y un fuerte compromiso por la educación de la niñez mexicana, tal como se advierte en sus obras.

Es importante poner de relieve que a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX hubo una prolífica producción de textos escritos por reconocidos maestros y destacadas profesoras,² los cuales fueron aprobados³ para que se llevaran en las escuelas del país y formaran parte de los acervos de sus bibliotecas.⁴

Al respecto, se advierte que los libros de Longinos Cadena gozaron de buena aceptación en la SEP y estanterías de las escuelas del país,⁵ estuvo al lado de “los grandes”, tal como se puede observar en algunos patrimonios de los archivos, en especial de las Escuelas Normales; de la mano del número de ediciones de los textos publicados, indicador que por sí mismo es elocuente, respecto a la aprobación y popularidad que tenían (ver tabla 1).

² En relación a estas, muchas de las historias de vida y obras de profesoras que vivieron a finales del siglo XIX y principios del XX “han sido ignoradas por la historia oficial de la educación” (Galván, 2017, p. 13).

³ Menéndez (2020) comenta que “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... se estableció toda una normativa en materia de libros de textos... si 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” (p. 116).

⁴ Por ejemplo, Martínez (2017) precisa que los libros de Julio S. Hernández (destacado profesor de la Escuela Nacional de Maestros que además desempeñó diversos cargos públicos y fue un prolífico escritor, con obras premiadas en las Exposiciones de París y San Luis Missouri) no tuvo la fortuna en 1922 de que sus textos fueran aprobados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), como sí sucedió con los libros de Rébsamen, Torres Quintero, Longinos Cadena, etcétera.

⁵ Por ejemplo, Sandoval (2015) menciona que a principios del siglo XX, el profesorado de Chihuahua solicitaba por correo libros de texto a la ciudad de México, principalmente, a las casas editoriales Herrero Hermanos Sucesores, Librería de la Vda. de Ch. Bouret y Tipografía de Aguilar e hijos; entre los ejemplares que se compraban estaba *El lector católico mexicano* de L. Cadena, un texto “clásico de la época” (p. 55).

Tabla 1. Publicaciones de Longinos Cadena.

| Núm. | Título | Año | Observaciones |
|------|--|------|--|
| 1 | La Constitución de 1857 juzgada a la luz de la razón | 1894 | 154 páginas. Impresión y encuadernación de M. Nava. Procedencia del texto original: Universidad de Harvard |
| 2 | Pedro el ermitaño. Pequeño poema | 1894 | 32 páginas. Encuadernación de Mariano Nava y Cía. En la contraportada se lee "Pequeño poema, leído en el 8° Centenario de Las Cruzadas, en Clermon de Francia. Un ejemplar \$0.12" |
| 3 | Teoría y práctica de la educación y su enseñanza | 1897 | Talleres de la Librería religiosa |
| 4 | Sistema cromático de notación musical: enseñanza de la música por medio de los colores del espectro solar | 1905 | 64 páginas. Editor: F. Munguía e hijos |
| 5 | Elementos de historia general y de historia patria para el primer año de educación primaria superior | 1911 | Conforme a la ley del 15 de agosto de 1908; 172 páginas. Editor: Herrero Hermanos Sucesores En 1922, 189 páginas. 5a. edición; mismo editor Harvard College Library Preservation digitalization program. Procedencia del texto original: Universidad de Harvard En 1943 se publicó la 22a. edición, 190 páginas; mismo editor |
| 6 | El lector católico. Método de lectura conforme con la inteligencia de los niños. Libro tercero, basado en las lecciones de cosas, en la religión católica, en la sana moral y los rigurosos cánones preceptuados por la moderna ciencia educativa e instructiva, con ejercicios de lenguaje y recitación | 1913 | 228 páginas, 6a. edición. Editor: Herrero Hermanos Sucesores En 1914, 222 páginas; mismo editor |
| 7 | Gramática castellana y ejercicios de lenguaje: curso elemental | 1919 | 227 páginas. Editor: Herrero Hermanos Sucesores |
| 8 | Semblanzas: los bienhechores y los héroes de la humanidad. Lecturas educativas | 1919 | 304 páginas. Editor: Librería de la Vda. de C. Bouret |

Tabla 1. Publicaciones de Longinos Cadena.

| Núm. | Título | Año | Observaciones |
|------|--|------|--|
| 9 | Elementos de historia general y de historia patria para el 2º año de educación primaria superior | 1920 | 2a. edición. Editor: Herrero Hermanos Sucesores En 1922, 198 páginas y 4a. edición; mismo editor. Procedencia del texto original: Universidad de Harvard. Incluye índice de la obra En 1926, 189 páginas y 8a. edición; mismo editor En 1944 se publicó la 20a. edición, con 195 páginas; mismo editor |
| 10 | Corazón. Diario de una niña o El libro del hogar | 1921 | 4a. edición En 1923, 5a. edición “notablemente corregida”, 382 páginas. Editor: Herrero Hermanos Sucesores |
| 11 | Gramática castellana y ejercicios de lenguaje: curso medio, nuevo método práctico para la enseñanza de esta disciplina con numerosos y variados ejercicios | 1922 | 262 páginas. Editor: Herrero Hermanos Sucesores |
| 12 | El lector católico mexicano. Método de lectura conforme con la inteligencia de los niños. Silabario | 1928 | 6a. edición 62 páginas en 1936. Editor: Herrero Hermanos Sucesores |
| 13 | Elementos de historia general: año 1 | 1936 | 13a. edición En 1946 la 26a. edición, 201 páginas. Editor: Herrero Hermanos Sucesores |

Fuente: Elaboración propia a partir de:

Google, 2021; Cadena, 1894; Cadena, 1905; AHSVBENMAC, 1923.

Como se advierte en la tabla 1, la gran mayoría de los textos publicados de Cadena estuvieron dirigidos al nivel primaria; asimismo, el impacto de su obra permite ubicarlo como un “escritor didáctico”,⁶ en virtud de que incluso después de su muerte se siguieron publicando.

⁶ Martínez (2017) los define como “parte de una élite, de una red de hombres informados que tuvieron acceso al conocimiento, establecieron vínculos y estrategias con el objetivo de modernizar la escuela pública y gozaron de un

Llama la atención en este autor poblano su exacerbado catolicismo, a todas luces manifiesto en sus obras; de hecho, en el título de una de ellas se aprecia claramente su postura religiosa: *El lector católico mexicano*.

Como muchos otros escritores y escritoras de libros de texto del último tercio del siglo XIX y las primeras décadas del XX, la vida y obra de Longinos Cadena se desconocen significativamente, por lo que requieren mayor atención en la historiografía de la educación mexicana.

En este sentido, se sabe que estuvo casado y tuvo más de un hijo o hija, en virtud de la dedicatoria que escribió en el libro que nombra este trabajo (“A mis hijos”). De igual forma, que fue inventor del nuevo sistema cromático de notación musical, o “enseñanza de la música por medio de los colores del espectro solar”, (Cadena, 1905), el cual lleva su nombre.

ESTRUCTURA Y MODELO DE LA OBRA

Corazón. Diario de una niña o el libro del bogar es el texto más extenso de Cadena, con 382 páginas. La obra fue anunciada para su venta en 1905,⁷ en la contraportada de uno de los libros del autor, exaltando el valor y utilidad del texto y por qué debía de ser una referencia obligada “especialmente á [sic] todas las madres de familia, seguros de que encontrarán en él, un tesoro de inapreciable mérito, digno de lectura y meditación” (Cadena, 1905, s.p.).

La obra estaba dirigida a las escuelas de niñas, sobre todo a las autoridades y profesoras, para que la implementaran con sus educandas. El propio autor lo señaló, a la par que subrayó el impacto del texto en la educación informal: “El presente libro se ha dedicado especialmente a las escuelas; pero no exclusivamente a

estatus particular que les permitió mantenerse en la cima por un largo periodo” (p. 22).

⁷ Se desconoce el año de la primera edición; la cuarta data de 1921 y la quinta de 1923. Esta última fue la que se consultó para este análisis. Asimismo, se desconoce el costo y el tiraje del ejemplar.

ellas, pues por su espíritu y carácter es también el libro del hogar” (Cadena, 1923, s.p.). Adicionalmente, la casa editorial que publicó el texto consideró que la obra era necesaria en los planteles escolares femeninos, toda vez que en ellos no era adecuada la lectura del *Diario de un niño* (Cadena, 1905).

Esto último es digno de mención. El libro *Corazón. Diario de una niña* tuvo como inspiración y referente central el exitoso texto del italiano Edmundo de Amicis (1846-1908), quien en 1886 publicó *Corazón. Diario de un niño*. Al parecer, esta obra tuvo una aceptación impresionante, reflejada en el número de ediciones que se hicieron en poco tiempo: “Fue tal el éxito de este libro, sobre todo entre el público adolescente, que en tres años se hicieron cien ediciones y fue traducido a casi todas las lenguas europeas” (Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004, párr. 4).

La obra de Amicis refiere la historia de un niño llamado *Enrique*, escrita a manera de diario durante un ciclo escolar, en específico el 5° grado; en ella se advierten distintas experiencias que tiene el infante italiano, tanto con sus compañeros, profesores, familia y personas de su contexto social, a través de las que adquiere enseñanzas con una significativa carga axiológica, cuyo énfasis es la familia, la patria y lo espiritual (Amicis, 1886). El texto tiene un enfoque eminentemente pedagógico.

El autor dedicó este texto a los chicos de nueve a trece años, con el firme propósito de que su lectura contribuyera a que fueran hombres de bien; para ello, lo organizó en diez capítulos, cada uno de estos correspondiente a un mes, de octubre a julio (en este orden). El cierre de cada apartado era un cuento, por lo que el libro contiene diez relatos mensuales (Amicis, 1886). El hecho de ir narrando casi día a día diversas situaciones, da cuenta de la amplia extensión del libro, por lo que, dependiendo de las ediciones, el número de páginas oscila entre las 350, 400 o 580 páginas.

Con base en la estructura del libro de Amicis, Cadena hizo lo propio, pero con un mensaje disímil: la educación de las niñas. La casa editorial del escritor poblano lo promocionó de esta manera:

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

En esta obra, el autor ha seguido el plan de “CORAZÓN DIARIO DE UN NIÑO” de Edmundo de Amicis, libro que ha alcanzado universal aceptación por su belleza literaria, sencillez candorosa, elevación de miras y fondo moral... El Sr. Cadena comprendió la necesidad que se deja sentir de un libro, que escrito con el mismo espíritu que el del apreciable escritor italiano, sirva de lectura en las escuelas de niñas, en donde es inadecuado el “Diario de un Niño”, y procuró en cuanto pudo, acercar su libro al de Amicis. El público dirá si ha logrado su propósito [Cadena, 1905, s.p.].

Además de esto, el libro *Corazón. Diario de una niña* tuvo como propósito primordial revertir y/o afrontar elementos contextuales que se habían presentado desde el último tercio del siglo XIX y continuaban en los primeros años del XX con una mayor fuerza, en específico aquellos que comenzaban a desestabilizar la manufactura de género entre hombres y mujeres: la emancipación femenina, el “asomo” del feminismo, la lucha por el sufragio y otras demandas de los tres Congresos feministas que se llevaron a cabo en 1915 y 1916 en Tabasco y Yucatán, respectivamente (Tuñón, 1998), por lo que era necesario una guía que subrayara los “deberes ser” femeninos, antes de que tales planteamientos causaran mayores estragos o fueran abrazados por un mayor número de mujeres.

El editor de Cadena lo precisó en estos términos:

A nosotros sólo nos toca decir que este libro es esencialmente el libro del hogar; que trata de llevar á [sic] él, la más sana filosofía y la más pura moral, proponiéndose contrarrestar, en cuanto sus débiles fuerzas lo permitan, la disolución de costumbres que ya invade los hogares mexicanos, teniendo á [sic] la vez, la noble mira de contribuir con su grado de arena, á [sic] la formación de la moralidad nacional [Cadena, 1905, s.p.].

Cadena, como erudito de la educación, así como católico y de filiación conservadora, advirtió la necesidad de contribuir a la educación de las mexicanas, reiterándoles un destino social decimonónico, separado de requerimientos feministas que eran enarbolados en otros países y algunos escenarios nacionales en las primeras décadas del siglo XX (Gutiérrez, 2021).

La estructura de *Corazón. Diario de una niña* es la siguiente: tiene diez capítulos nombrados por mes, inicia en enero y concluye en octubre. En cada uno de ellos el promedio de lecciones es de diez, aunque hay uno con siete (junio), dos con ocho (julio y agosto) y, uno con cuatro (octubre). A diferencia del libro de Amicis, los temas, además del día (considerando que es un diario) tienen un título, de tal suerte que el primero se denomina “El primer día de escuela” (correspondiente al lunes 15 de enero) y los últimos se nombran “La última clase”, “Los exámenes”, “Última carta de mis padres” y “Adiós” (mes de octubre). El ciclo escolar en la obra es de enero a octubre, contemplando un periodo vacacional de dos meses: noviembre y diciembre (Cadena, 1923).

Otros títulos de las secciones llevan el nombre de algunas situaciones que se presentan en la vida de *Enriqueta*, la protagonista del texto, tales como “Trabajo”, “Nuestro amigo enfermo”, “Lo que es un maestro”, “Un premio y un castigo”, “Una visita a la escuela de ciegos”, etc. Naturalmente, también algunos valores y antivalores o conductas de censura social encabezan los apartados; de los primeros se mencionan: “Libertad”, “La unión de la familia”, “Caridad”, “Voluntad, la verdadera grandeza”, “Esperanza”, “Amistad”, “Conciencia”, “Sacrificio” y “Bondad”, entre los principales; en tanto que de los segundos se anotan los siguientes: “Vanidad chasqueada”, “Mala educación”, “Superstición”, “La venganza”, “Gula”, “Envidia”, “Pereza”, entre otros. Asimismo, cada capítulo en el *Diario* tiene un cuento mensual, cuyos nombres también dan cuenta de la línea didáctica que muestra el autor: “Sangre de héroes”, “Amor fraternal”, “Bienaventurados los que sufren”, “La niña mártir”, etcétera (Cadena, 1923).

Es relevante comentar que cada una de las lecciones y cuentos inicia con una ilustración en blanco y negro, en correspondencia al tema a considerar. En total hay 89 dibujos, y el de la portada. En razón de esto, las estampas del libro de Cadena se erigen en ricas fuentes primarias de la época, que hablan de la cultura material y escolar, la moda, el peinado, elementos contextuales y escenas de

la vida cotidiana, principalmente (Cadena, 1923). A continuación, se hará un análisis del contenido, desde un enfoque específico.

CON LENTES DE GÉNERO:

CORAZÓN. DIARIO DE UNA NIÑA O EL LIBRO DEL HOGAR

La trama del libro es la historia de *Enriqueta*, una niña que está por concluir su primaria superior;⁸ la obra narra lo que aconteció en ese último trayecto escolar. Como ya se comentó, Cadena siguió la misma línea del texto de Amicis, incluso, en la nota previa al relato, con palabras idénticas a las del escritor italiano:

La niña que redactó este DIARIO, fué [sic] anotando en él, a su manera, durante el último año que permaneció en la escuela, lo que había visto, oído y pensado en ella y fuera de ella. Después su madre corrigió sus apuntes, sin alterar la esencia de aquellas impresiones, en cuando fué [sic] posible. Varios años más tarde la alumna leyó de nuevo su manuscrito, añadiendo o suprimiendo algo que a su juicio no era fiel trasunto del pasado, y así se publica [Cadena, 1923, s.p.].

A diferencia de la obra de Amicis, que en este mismo apartado se lee: “Cuatro años después, *cuando el chico cursaba enseñanza media*, leyó de nuevo el manuscrito y añadió o suprimió algo para que el texto reflejase exactamente la realidad” (Amicis, 1886, p. 4; las cursivas son mías), *Enriqueta*, la protagonista de Cadena y, por extensión las mujeres, no fueron concebidas para una educación postelemental, por ello, esa parte de la “Advertencia” no se retoma como la escribió el autor italiano; más aún, desde la portada del texto, con el subtítulo que añade *El libro del hogar* y la imagen alusiva a él: una mamá enseñando a su hija las lecciones del libro,⁹

⁸ Como resultado del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, a partir de 1891, a nivel federal se decretó que la primaria tendría dos niveles: cuatro años de elemental y dos de superior (Gutiérrez, 2013).

⁹ En todas las portadas de las múltiples ediciones que se consultaron del libro de Amicis, no existe una equivalente a la de Cadena, sino imágenes del protagonista *Enrique*, solo, con amigos, leyendo, en la escuela, en la calle o aludiendo a escenas de la obra.

se enfatiza el tipo de formación educativa que se está depositando en las mexicanas: la moralidad, atención y cuidado de la familia.

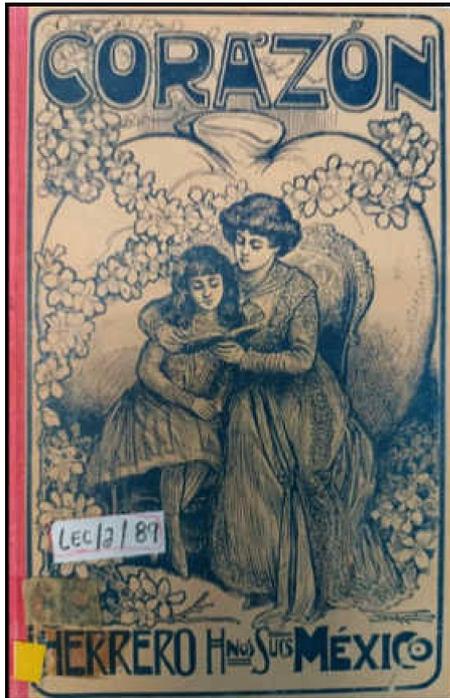


Figura 1. Portada del libro
Corazón. Diario de una niña o el libro del hogar.

Fuente: Cadena, 1923.

Enriqueta está en una escuela de niñas, con profesoras que son tuteladas por una directora y, en la mayor parte del texto, convive con su madre, compañeras y amigas, quienes la acompañan fuera y dentro del plantel escolar, es decir, *Enriqueta* se desenvuelve en un mundo femenino, en el cual el énfasis es la esfera privada, correspondiente a lo doméstico y familiar; de allí la no-aprobación para las mujeres de los estudios postelementales, en tanto que eran incompatibles con este destino social.

Es importante señalar que en las primeras décadas del siglo XX, la formación educativa superior en las mujeres y la posterior inserción laboral, como resultado de aquella, era el trasfondo del feminismo, el cual enfrentaba una oposición significativa. Esto pareciera contradictorio, es decir, si no se avalaba la formación profesional femenina, entonces, ¿por qué las escuelas de niñas? La respuesta es sencilla: desde la centuria decimonónica se simpatizó con la educación de las mujeres, el discurso liberal triunfante la abanderó, pero tan solo para contar con mejores madres republicanas, en virtud de que servían más a la nación las mujeres que tenían conocimientos elementales, desempeñaban mejor la tríada de madre-esposa y ama de casa.

En este sentido, en el *Diario* se aprecia que la educación de las mujeres tiene como propósito un bien público, su desarrollo educativo obedece a la función social asignada, porque de ellas depende el bienestar de las familias, el orden social y la humanidad. La propuesta de Cadena, en palabras del padre de *Enriqueta*, es la siguiente:

...primeramente fortificarlas por medio del ejercicio físico, para después sembrar en ellas todas las virtudes, fortaleciéndolas con la ciencia útil y provechosa, y completando tal educación con el conocimiento de las bellas artes, para que nada falte a la mujer que está llamada a desempeñar las importantes obligaciones que la naturaleza y la sociedad le han impuesto... No hay duda: una mujer prudente, buena e ilustrada, tiene una parte principal en la educación nacional... [p. 121].

Por consiguiente, había que vigilar su educación formal e informal para que estuviera en sintonía con lo anterior, a la par que recalcarles que nada era más importante que su misión maternal y doméstica. En el *Diario* esto se aprecia con claridad. De hecho, como en otras obras con esta “textura de género” en el periodo, como *Rafaelita. Historia de una niña hacendosa*, ni siquiera el magisterio se consideraba como una opción para las niñas que terminaban su educación primaria (Gutiérrez, 2019), carrera que era “idónea” para las mujeres y contó con una gran aprobación para ellas des-

de el último tercio del siglo XIX; más aún, su irrupción superó numéricamente a los hombres, debido al factor económico y a la concepción de género dominante,¹⁰ por lo que se feminizó.

En el libro se advierte una caracterización del magisterio femenino, sobre todo en la entrega que tenían a su desempeño laboral y rasgos que definían su práctica frente a grupo:

Su figura es interesante [se refiere a la maestra de Enriqueta], infunde respeto y cariño al mismo tiempo; y luego, sabe tanto, tiene tanto amor a sus discípulas, es tan paciente y bondadosa, que no se puede menos que amarla entrañablemente [Cadena, 1923, p. 17].

También se alude a las enfermedades, cansancio y penurias que les generaba la práctica docente. Así, cuando *Enriqueta* se portó mal con su profesora, su madre la reprendió de esta forma:

¿Has pensado acaso en lo que es un maestro? ¿Te has dado cuenta del inmenso sacrificio, de la bondad y abnegación que encierra su vida? ¿No sabes que su labor es más dura y pesada que los muros de la escuela? ¿No has visto a los maestros y maestras consumirse y morir presas de la tuberculosis, de la anemia y de otras enfermedades que ha [sic] muchos de ellos, aun jóvenes les conducen al sepulcro, y a los que no sucumben, arrastran durante su vida el cansancio, la tristeza, la extenuación y la pobreza? [...] ¿Crearás, por ventura, que están en un lecho de flores esos santos obreros del bien, que padecen y callan, y sin embargo ríen? [...] el pobre maestro busca el bien de la humanidad, quiere el bien de los niños, y espera [...] sólo el reconocimiento de sus discípulos y el de la patria agradecida [...]

¹⁰ En torno al primero, se advirtió que las profesoras “salían más baratas”; con relación al segundo aspecto, Galván (1985) asevera que “varios pensadores de la época veían en la mujer el tipo de educador de los niños. Las consideraban graciosas, dulces y puras. De aquí que insistirán en que sus cualidades las hacían más aptas que los hombres para el magisterio” (p. 11). Las maestras hacían honor a su caracterización de género, no alteraban el orden social, al contrario, lo *naturalizaban* porque eran las formadoras de personas por excelencia, lo que explica que el aparato gubernamental y algunos sectores sociales hayan avalado su ejercicio (Gutiérrez, 2013).

el maestro es el obrero de la educación y la enseñanza; es decir, de la obra más grande e inmortal de este mundo, puesto que forma el espíritu [Cadena, 1923, pp. 52 y 53].

Estas palabras, que expresaban el sentir de nuestro autor, encarnan con fidelidad un rico escenario contextual del magisterio de principios del siglo XX; también es notoria la cantidad de años que ejercían estas “obreras del bien”, así como el estado civil de soltería de la gran mayoría de ellas,¹¹ por lo que, literalmente, eran las madres espirituales de sus alumnas. En la siguiente cita se advierten algunos de estos elementos y la analogía que hacían de su espacio de trabajo con el ámbito doméstico y familiar:

Conque hemos de pasar un año juntas; procuremos pasarlo bien, lo mejor que nos sea posible. Trabajaremos como se trabaja en familia, la madre ayudando empeñosamente a sus hijas, y ellas esforzándose por cumplir con sus deberes, amando a su madre y amándose unas a otras; como se aman las buenas hermanas; de esta manera formaremos una familia feliz [...] yo no tengo familia, ustedes son mi familia; yo soy su madre, más bien su abuela, pues que he sido madre intelectual de sus madres, las que sin duda se han educado conmigo. No vean en mí a una maestra, vean a una madre; y en esta clase, no vean la clase, vean el hogar. Estamos pues en casa, no lo olviden [Cadena, 1923, pp. 18-19].

Debido a las condiciones de trabajo del ejercicio magisterial, Cadena no comulgó con la incursión de las mujeres, más aún, en ningún ámbito laboral asalariado; no era compatible con presidir una casa y atender una familia. De hecho, la mamá de *Enriqueta* había sido maestra y dejó su trabajo cuando se casó, como lo explica su esposo a su hija:

Tenía tu madre diez y ocho años de edad cuando se hizo maestra, pues que también sirvió al magisterio. Siete años de labor consumieron sus carnes e hicieron palidecer sus mejillas. La tesis comenzaba a devorarla cuando me casé con ella. La muerte nos la hubiera arrebatado, si Dios,

¹¹ Estos temas han sido ampliamente documentados por Galván y López (2008).

la ciencia y mis afanes y cuidados, no la hubieran salvado. Volvió a la vida y fué [sic] lo que antes de ser maestra había sido: viva, alegre, fuerte y entusiasta [Cadena, 1923, p. 55].

A todas luces, se advierte un panorama desolador, así como el desempeño laboral de “niñas maestras”, desde los once años de edad, rasgo común desde el siglo XIX, ante la ingente tarea del Estado educador; de allí las constantes licencias que solicitaban, para curar sus cuerpos vulnerados por las enfermedades (Gutiérrez, 2013).¹² Además, se advierte en la cita el destino “natural” de las mujeres: el matrimonio, y el poder “salvador” de los hombres, representado en la frase “la muerte nos la hubiera arrebatado, si Dios, la ciencia y mis afanes y cuidados, no la hubieran salvado”. El poder masculino aparece al mismo nivel de Dios y la ciencia.

Con base en esto, las madres y las profesoras en el *Diario* se erigen en el soporte principal del entramado de género en el libro;¹³ a través de ellas, con sus enseñanzas y elucubraciones, van delineando un tipo de niña y mujer, van inculcando saberes y conductas totalmente distintas a las del llamado “sexo fuerte”; ambas formaban el corazón y el cerebro de las mujeres (Cadena, 1923) y, en todo momento, les reiteraban el lugar que les correspondía,¹⁴ incluso, literalmente, les asignaban los lugares en el salón de clases y el espacio familiar.

Las madres eran las responsables únicas de la “buena” educación de las mujeres al interior del hogar, y encontraban eco en las

¹² De igual forma, es significativo el número de años que trabajaban; en el *Diario* se menciona el retiro de la directora del Colegio, quien ejerció durante cuatro décadas y dejó de hacerlo por cuestiones de salud, hecho común en el magisterio de esos años.

¹³ Como figura secundaria se advierte al padre de *Enriqueta*, con un discurso que tiene una intencionalidad formativa.

¹⁴ Esta concepción también es manifiesta en el *Diario* en palabras de quien presidía los destinos de la educación en el país, el Ministro de Instrucción Pública, quien con frecuencia visitaba el colegio de *Enriqueta* y brindaba mensajes de esta naturaleza (Cadena, 1923).

enseñanzas del colegio de sus hijas, en tanto que este reproducía un currículo sexuado con intencionalidades sociales y de poder específicas (López, 2008).

Por consiguiente, el libro se centró en una educación doméstica, materializada en un hogar con jefatura femenina y funcionalidad social. En la lección “Unión de la familia”, el padre de *Enriqueta* lo señaló así:

...el hogar es [...] el poder de los pueblos, de aquí su grande importancia y la de la educación doméstica. El hogar es el espejo de la sociedad en donde se refleja su imagen, el núcleo del carácter nacional, y de esa fuente, sea pura o turbia, brotan los hábitos, los principios y las máximas que gobiernan la vida pública y privada [...] en otros términos, el hogar forma al hombre [Cadena, 1923, pp. 101 y 102].

Huelga decir que esta ideología era compartida sobremanera por el sector femenino, representado en la obra en las palabras de la madre de *Enriqueta*:

Madres... ¿os habéis penetrado de vuestra santa y sublime misión? ¿Sabéis que sois el imán de todos los corazones que forman vuestro hogar, la estrella polar que guía a todos los muy amados que componen vuestra familia? ¿Que sois un precepto y un mundo de ejemplos...? [...] ¿Os habéis penetrado de la inmensa responsabilidad que tenéis ante todas las generaciones? [...] El porvenir de la humanidad está en manos de las madres, como ha estado el pasado y como lo está el presente [Cadena, 1923, p. 103].

Por consiguiente, en el *Diario*, la escuela es un garante de los saberes y conductas de género que hacían eco a los lineamientos ideológicos y de poder en un orden social; así, la cultura escolar del texto las delineó de acuerdo con los intereses de un Estado educador que erigió a las familias como el eje vertebral de la sociedad, presidido por mujeres en la moralidad, con enseñanzas de género separadas de una esfera pública: “Por la mañana llegó la maestra de labores manuales y todas nos pusimos a trabajar empeñosamente, en especial Carolina que bordaba un hermoso y finísimo pañuelo que debía regalar a su papá” (Cadena, 1923, p. 108). Es importante



Figura 2. Dibujo de la clase de labores manuales.

Fuente: Cadena, 1923.

comentar que las “labores mujeriles” como costura y bordado eran premiadas dentro del Colegio (Cadena, 1923).

El *Diario de una niña* es para aprender esto, tiene un claro enfoque didáctico, a la luz de su protagonista *Enriqueta*: subrayar el lugar y finalidad de la educación de las mujeres, educarlas para que desempeñaran mejor su sino social y, sobre todo, disciplinarlas, en tanto que las distintas historias que se manejan en la obra dan cuenta de múltiples finales maniqueos, cuya enseñanza va dirigida a las recompensas que tienen las niñas y mujeres buenas, las que siguen lo que se les ha enseñado y no cuestionan, preguntan o atentan contra su “naturaleza” y destino; quienes actúan a contracorriente tienen un castigo, por lo que los personajes son también un modelo para emular conductas.

Bajo este tenor, el libro de Cadena abordó el tema de la “igualdad de los sexos”. De hecho, es la lección clave para entender la posición del autor en el libro en cuanto a saberes y prácticas de género y, por supuesto, de la sociedad de la que él formaba parte, particularmente el escenario feminista que era ya una realidad.¹⁵

¹⁵ Una especialista comenta: “Al contrario de lo que se piensa, en el sentido de que en México nunca existió un movimiento feminista, en las décadas de los

La enseñanza de este contenido se desarrolla en una tertulia a la que asistió la familia de *Enriqueta*; desde la caracterización de los personajes se muestra la intencionalidad del autor para mostrar su rechazo al tema. Así, fue una profesora “estirada y grave, de cuerpo delgado y rostro puntiagudo, adornado con lentes de oro”, quien se dirigió así a las y los asistentes:

Yo reclamo la igualdad de los dos sexos [...] porque la subordinación en que tiene el hombre a la mujer, no es natural, sino el abuso de la fuerza de ésta sobre aquélla [...] yo afirmo [...] que no hay una sola mujer que no esté dispuesta a protestar en contra de la tiranía del hombre, y cuando todas sin excepción protestan secretamente, es que tienen razón [...] y limitándome sólo a esa pretendida desigualdad intelectual y moral que nos achacan los enemigos de nuestro sexo, diré que la historia y la experiencia diaria demuestran que intelectualmente hablando, han hecho muchas mujeres grandes cosas, tantas como las que han hecho los hombres [...] la igualdad de los sexos traerá grandes bienes a la humanidad [Cadena, 1923, pp. 170-171].

No fue gratuito que el escritor eligiera una profesora para proferir estas palabras; paradójicamente, en el contexto de la época, algunas maestras, al contar con una educación postelemental y una inserción laboral asalariada fueron adquiriendo una mayor conciencia de género y visibilizaron situaciones de asimetría entre hombres y mujeres, incluso desde que eran estudiantes normalistas (Gutiérrez, 2022).

En el *Diario* el tema de la “igualdad entre los sexos” no cobra importancia, sino que es ridiculizado, incluso por las propias mujeres. Una de ellas se expresó así ante las palabras de la maestra emancipada:

años veinte y treinta las mexicanas se organizaron de una manera tan efectiva y trabajaron con tanta diligencia por obtener igualdad civil y derechos políticos que, comenzando con la reforma al Código Civil de 1927, poco a poco consiguieron borrar las restricciones discriminatorias decimonónicas en contra de mujeres tanto casadas como solteras. Además, durante los años treinta, las mujeres mexicanas montaron una campaña tan impresionante para obtener el derecho al voto y poder desempeñar puestos públicos” (Macías, 2002, p. 129).

...bueno es poner los puntos sobre las íes en esto de la mujer y de lo mujeril [...] si el gato y la gata son iguales en el tejado, no lo son en el mercado, o de otro modo, que si el gallo y la gallina se rascan igualmente con el pico y duermen con la cabeza bajo el ala, cuando se trata de empollar, el gallo es gallo y la gallina gallina, lo que quiere decir que no son del todo iguales [...] terminaré mi réplica con los siguientes versos que oí no sé dónde, ni cuándo, ni a quien [sic]. La falda dijo al calzón: somos iguales pariente; y repuso el pantalón; somos del mismo algodón; más para uso diferente [Cadena, 1923, pp. 171-172].

El esposo de esta mujer, quien era el anfitrión en la tertulia, reiteró así el dicho de su cónyuge: “mujer es y mujer se quedará, así se vuelva el mundo al revés, ja, ja, ja, ja” (Cadena, 1923, p. 173).¹⁶ El cierre del tema correspondió a la madre de *Enriqueta*, quien intervino ensalzando la función de las madres, las esposas, las hijas y las maestras que no pensaban lo mismo que la primera, quien osó opinar sobre un tema que ni aún cien años después encuentra aceptación cabal en nuestro mundo.

Así, las mujeres que sabían mucho no eran vistas con buenos ojos, en tanto que se apartaban del “ideal” que la naturaleza y el orden social les asignaba, de hecho, eran censuradas y señaladas despectivamente con el término de “marisabidillas”. Este concepto peyorativo también está presente en otros libros de texto dirigidos a mujeres (Gutiérrez, 2019). En el *Diario*, una de las compañeras de *Enriqueta*, quien le pregunta a otra, fue la figura que eligió Cadena para mostrar su desaprobación. El siguiente diálogo lo ilustra:

¿Y de una pretenciosa que hace ostentación de su ciencia y su talento, Guillermina, qué dice usted?... yo se lo diré a usted con un poema:

Es la que habla de Júpiter y Marte,
de los planetas, de los dobles soles...

¹⁶ En otra lección en el *Diario*, en boca de una alumna, se reitera esto: “¿Y usted qué dice, Rebeca, [le pregunta una alumna a otra] de las mujeres que se quieren igualar a los hombres? Que no tienen de su sexo, sino la ropa” (Cadena, 1923, p. 355).

más un vaso no sabe bien fregarte
y te deja quemados los frijoles [Cadena, 1923, p. 353].

A tono con esto, hay una invisibilidad de las mujeres cuando se hace alusión a personas que muestran rasgos de heroicidad, desarrollo científico o progresos de la humanidad (Cadena, 1923).

Ahora bien, el *Diario* también es un semillero de valores, tales como la generosidad, la entrega hacia las personas —es decir, un espíritu de servicio—, el perdón, la compasión, la cautela, la abnegación, la mansedumbre, la sinceridad, la integridad, la resignación ante el dolor y el sufrimiento, el dominio de sí misma, la voluntad firme y constante, la bondad y la prudencia; por otro lado, los principales antivalores que permean el libro hacen alusión a la vanidad, la curiosidad, la imprudencia, el orgullo, la desesperación, la altivez, la ira, la pereza, la mentira y la ociosidad.¹⁷

De esta forma, a *Enriqueta* también se le enseña a tener misericordia, a que sea compasiva y ofrezca ayuda a las personas necesitadas o vulnerables, quienes están en un peldaño social más humilde respecto al que ella pertenece, en virtud de que su familia y algunas compañeras tienen una situación económica desahogada, hecho que no es gratuito en el texto, sino que tiene una intencionalidad del escritor para generar sentimientos y emociones al público lector, en aras de socorrer y ayudar a personas desvalidas o indigentes. Por ello, el *Diario* integra lecciones de respeto y cuidado por las personas de la tercera edad, las muertas, las lisiadas y las ciegas, a la par que visitas a las cárceles y casas de reposo. En sintonía con esto, se alude también a la Sociedad Protectora de la Niñez, instancia de protección para las niñas y niños desamparados (Cadena, 1923).

¹⁷ Algunas sentencias populares de estos, que además visibilizan la riqueza léxica del contexto, son los siguientes: “Dime a qué hora te levantas y te diré si eres vicioso”, “La pereza y la holgazanería engendran deudas y acortan la vida”, “El hombre ocioso no tiene reposo”, “A zorra durmiente, no le amaneca gallina en el vientre”, “Si ni el mismo sol reposa, no ha de estar la gente ociosa”, “La araña debe hilar y el hombre trabajar” (Cadena, 1923, pp. 284).

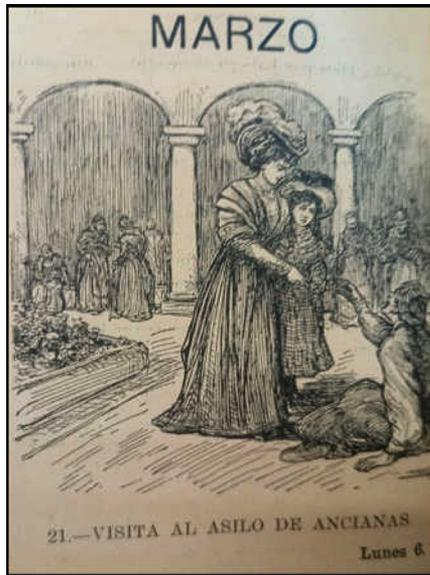


Figura 3. Dibujo alusivo a la lección que apertura el mes de marzo.

Fuente: Cadena, 1923.

En esta línea axiológica, en el *Diario* hay un eje transversal de tinte católico, ejemplificada en una de las máximas de la Biblia: “Debemos amar al prójimo como a nosotros mismos; esto es, haciendo por ellos lo que deseamos que ellos hagan por nosotros” (Cadena, 1923, p. 116). Este tipo de enseñanzas están en la parte final de las lecciones, como colofón pedagógico a emular; asimismo, están presentes en la clase de religión, que era parte del plan de estudios del colegio; de hecho, el orden de importancia que puntualiza el autor en el libro es Dios, patria y familia, por lo que las referencias al padre celestial son frecuentes, en especial del Nuevo Testamento (Cadena, 1923).

También es digno de mención cómo el escritor exagera su patriotismo, repudiando las intervenciones extranjeras del siglo XIX. En esto es relevante recordar que Cadena fue autor de libros de historia nacional e internacional; naturalmente, en los pasajes

de Clío que introduce no están ausentes los sesgos de género, así como el respeto y veneración a la bandera tricolor y el himno nacional (Cadena, 1923).

Finalmente, en el marco del proceso de modernización que estaba atravesando el país y la población mexicana en los albores del siglo pasado, el *Diario* pregona los signos del progreso: los tranvías eléctricos, los fonógrafos, los cinematógrafos, las bicicletas, los automóviles, la ciencia médica y los médicos, etc. Asimismo, de una riqueza invaluable, se muestran escenas de vida cotidiana en la ciudad de México, con detalladas descripciones de edificios, como el Castillo de Chapultepec, la Biblioteca Nacional y la Basílica; al mismo tiempo, el texto condena problemáticas sociales como el alcoholismo, el maltrato infantil y animal, la violencia familiar, la superstición –“hija legítima de la ignorancia”– y la falta de limpieza, en tanto que su presencia “mide con exactitud la cultura y civilización de un pueblo” (Cadena, 1923, p. 240).

“ABRES EL LIBRO Y VES UNA SOCIEDAD”:

CONSIDERACIONES FINALES

El texto *Corazón. Diario de una niña o el libro del bogar* fue diseñado para un aprendizaje específico, aquel que en opinión de su autor hacía falta en las mentes femeninas y sus familias, al grado de educarlas y disciplinarlas hasta en los sentimientos. El libro hace eco a una sociedad convulsionada frente al avance del feminismo y la lucha de igualdad que demandó un buen número de mexicanas, quienes desde el último tercio del siglo XIX libraron una férrea batalla por mejores condiciones para su sexo, con una mayor fuerza después de la Revolución mexicana, porque, entre otros elementos, este suceso les abrió más la puerta en la esfera pública, la educación postelemental y el trabajo asalariado a partir de un capital educativo.

El *Diario* sirvió como un dique para contener la oleada feminista que se avecinaba, imperiosa e incontenible; así, fue un brazo del Estado educador, un dispositivo por excelencia de la cultura escolar de la época, en la que se depositaron los saberes y con-

ductas de género existentes, los que no debían ser contaminados por el tsunami que se venía con las marisabidillas, locas, radicales y mujeres que alteraban las buenas costumbres, que pretendían osar y demandar una igualdad de sexos, en menoscabo de la unión familiar y los designios divinos.

Sin duda, esto mantuvo una sociedad existente, porque, como expresa Menéndez (2021), “abres el libro y ves una sociedad en sus páginas”; paradójicamente, y como resultado de ello, el texto de Cadena también sembró incipientemente destellos de deconstrucción de género, cuyo saldo se materializó en la segunda mitad del siglo XX con el ingreso masivo de las mexicanas a las aulas de educación superior y su consecuente inserción mayúscula en el espacio público. En otras palabras, el hecho de que las mujeres hayan sido conceptualizadas como las “estrellas polares” del hogar en el *Diario*, además de otros elementos contextuales, detonó su entrada, tardía y gradual, pero irreversible, en los escenarios de una educación postelemental y un desempeño laboral asalariado.

Huelga decir que todavía se están desdibujando contenidos de género como los del *Diario*, puesto que se encuentran en el carril de las mentalidades, ámbito que va a la velocidad más lenta en las mentes de las personas, incluso en el de las propias mujeres.

REFERENCIAS

- AHSVBENMAC [Archivo Histórico “Salvador Vidal” de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”] (1923). *Corazón. Diario de una niña o el libro del bogar*. [Fondo Reservado, ejemplar 478]. Zacatecas, México.
- Amicis, E. d. (1886). *Corazón: diario de un niño*. Recuperado de: <https://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=6263>.
- Bazant, M. (1996). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Cadena, L. (1894). *Pedro el ermitaño. Pequeño poema*. México: Encuadernación de Mariano Nava y Cía. Recuperado de: http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080019256/1080019256_01.pdf
- Cadena, L. (1905). *Sistema cromático de notación musical. Enseñanza de la música por medio de los colores del espectro solar*. México: Talleres Tipográficos de P. Munguía e Hijos Sucs. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080018588/1080018588.PDF>

- 4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México
- Celis, Z. (2018). *Democracia y educación ciudadana en México: los libros de texto gratuitos* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/130777/1/ZMCG_TESIS.pdf.
- Eliás, M. E. La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>.
- Fernández, L. E., Virgil, D., y Alfonso, R. (2015). *Creando espacios, sensibilizando en género*. México: UNAM-Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género.
- Galván, L. E. (1985). *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*. México: CIESAS/SEP.
- Galván, L. E. (2017). *La maestra Manuela Contreras y la importancia de la enseñanza de la costura*. Ponencia presentada en el Tercer Simposio Maestras y maestros de ayer que dejaron huellas en la historia de la educación de hoy en México, en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0489.pdf>.
- Galván, L. E., y López, O. (coords.) (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: CIESAS/El Colegio de San Luis/UNAM.
- Google (2021). *inauthor:"Longinos Cadena"*. Recuperado de: <https://www.google.com.mx/search?hl=es&tbo=p&tbm=bks&q=inauthor:%22Longinos+Cadena%22>.
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. México: UAZ-BENMAC.
- Gutiérrez, N. (2019). Plan de estudios asimétrico por género a finales del siglo XIX y principios del XX: un análisis de *Rafaelita*. *Historia de una niña hacendosa*. En M. E. Luna (comp.), *Libros de texto desde su contenido: historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 37-50). México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Gutiérrez, N. (2021). *La educación de las zacatecanas durante los primeros años del siglo XX: modelos de continuidad de género y ruptura*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Gutiérrez, N. (2022). "Indeseables" en la educación: un análisis a partir de tres disertaciones de estudiantes de la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX. En A. M. García (coord.), *Cultura escolar y práctica docente. Las disertaciones de estudiantes en la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto de estudio. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). México: UNAM.

- López, O. (2008). Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. *Relaciones 113*, 113(29), 33-68.
- Martínez, L. (2017). *Rastros de una vida: Julio S. Hernández, profesor y autor de obras premiadas, en el olvido*. Ponencia presentada en el Tercer Simposio Maestras y maestros de ayer que dejaron huellas en la historia de la educación de hoy en México, en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0489.pdf>.
- Menéndez, R. (2020). Los maestros normalistas autores de libros de textos durante el Porfiriato, 1876-1911. *Revista entre Maestr@s*, 20(66), (114-128).
- Menéndez, R. (2021). *Los profesores normalistas. Publicaciones de una élite educativa. Los libros de texto (1889-1921)*. Conferencia magistral en el Seminario *Cultura escolar y práctica docente: textos escolares de profesores/as normalistas en México 1876-1940*. Veracruz: Universidad Veracruzana-CA Núm. 78.
- Nicolás, D. U. (2014). *Las representaciones de los pueblos antiguos de México en imágenes de libros de texto de inicios del siglo XX* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30735.pdf>.
- Ruiza, M., Fernández, T., y Tamaro, E. (2004). Biografía de Edmondo de Amicis. En *Biografías y vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/amicis.htm>.
- Sandoval, F. (2015). Miradas olvidadas: la vida cotidiana de docentes de principios del siglo XX. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 48-58. Recuperado de: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/170/264.
- Scott, W. J. (2008). *Género e historia*. México: FCE-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Tanck de Estrada, D. (2010). El siglo de las luces. En *La educación en México* (pp. 67-98). México: El Colegio de México.
- Tuñón, J. (1998). *Mujeres en México. Recordando una historia*. México: CONACULTA.

INSTRUYÁMONOS Y PRACTIQUEMOS
EL BIEN. ANÁLISIS EN TORNO AL LIBRO
EL NIÑO Y LA VIDA, DEL PROFESOR
BENITO FENTANES

César Ismael González Herrera
Xóchitl Carolina Hernández Parra

La educación fue uno de los temas recurrentes en el México de inicios del siglo XX, y aunque el proyecto de nación porfirista realizó diferentes esfuerzos por el mejoramiento social de la población, los niveles de pobreza y analfabetismo mantenían un índice elevado en el país. Una de las causas principales era que el acceso a la educación todavía era un privilegio debido a lo complejo y costoso que significaba inscribir a un niño a la escuela.

Con el estallido de la Revolución mexicana y el problemático proceso de transición política se realizaron diferentes modificaciones a los intereses nacionales, no obstante, la promoción a la educación y la producción literaria se mantuvieron como una prioridad para el progreso de la sociedad mexicana (Loyo, 1997).

Desde finales del siglo XIX Veracruz se volvió un estado proveedor de una gran producción intelectual, al generar diversos espacios donde se formarían importantes figuras de la política y, sobre todo, de la educación. La ciudad de Xalapa se convertiría en la sede de la escuela Normal estatal, que pronto adquirió popularidad y renombre debido a las novedosas técnicas de aprendizaje y formación de sus alumnos. De los egresados de dicha institución

pocos serían los que adoptaran un carácter sedentario, ya que en su gran mayoría abogaron por adoptar una actitud itinerante con el fin de alfabetizar y educar a la mayor cantidad de gente posible, con viajes dentro y fuera del estado.

Para este caso en específico, el objeto de estudio que compete analizar trata de una obra de autoría de un maestro normalista marcado por su tiempo. El profesor Benito Fentanes recibió su instrucción profesional en tiempos de Porfirio Díaz, no obstante, en su labor como docente le tocó experimentar tiempos de renovación. Al tomar su rol como agente de cambio en materia educativa plasmó los ideales de la época en sus obras, y es por medio de estas que podemos realizar reflexiones historiográficas en torno al legado escrito que aún se conserva; no obstante, es conveniente situar su obra en el espacio y tiempo en el que se desarrolló.

Benito Fentanes nació en Cosamaloapan de Carpio, Veracruz (Hermida, 1989), el 22 de enero del año 1870. Luego de cursar la primaria, el Cantón de Cosamaloapan le otorgó una beca para estudiar en la Normal de Xalapa en 1887, que acababa de ser fundada en noviembre del año anterior por el gobernador Juan de la Luz Enríquez y quien sería su mentor, el profesor Enrique C. Rébsamen.

Al culminar sus estudios de profesor de Instrucción Primaria Superior en 1892, Benito Fentanes fue designado director de la Escuela Cantonal “Manuel Carpio”, que por cierto su padre, el maestro Juan Fentanes, había fundado y dirigido. Benito se distinguió por su consagración a la educación de los infantes; escribió distintas obras de poesía y cuentos, como “Jaspes y bronces”, “Fosforescencias”, “De primavera y otoño”, y obras didácticas entre las que se suscribe *El niño y la vida. Libro I de lectura*, sobre el cual versa el presente escrito. Esta obra está integrada por “lecturas amenas, con principios morales, con sentimientos patrióticos, con vidas ejemplares, con hechos históricos, heroicos y trascendentes, que dejaban huella en los niños y jóvenes” (Hermida, 1989, p. 145).

Su pasión por la enseñanza era tal que ejerció como catedrático de Gramática y Lenguaje en una secundaria y una preparatoria de



Figura 1. Retrato de Benito Fentanes en su juventud.

Fuente: Libro de alumnos del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

la ciudad de Xalapa sin cobrar honorarios. Mientras radicó en el puerto de Veracruz impartió cátedra en la H. Escuela Naval y en el Instituto Veracruzano. Junto a su hijo Edmundo fundó la escuela particular “Justo Sierra”. A manera de reconocimiento por su ardua trayectoria, la Academia de la Lengua Mexicana le otorgó un diploma por su labor en favor del idioma español y de la literatura. Después de una fructífera carrera profesional pasaría al retiro y fallecería el 22 de junio de 1953, a la edad de 83 años.

Fentanes perteneció a la primera generación de profesores normalistas que egresó de la Escuela Normal Veracruzana, una institución de prestigio a nivel nacional debido a sus grandes aportes en materia pedagógica y al fomento de la educación por su labor en la formación de profesores. La importancia de las Normales y sus egresados tiene que ver con el apoyo y aceptación que desde el gobierno porfirista se les otorgó, al considerarlos el vehículo ideal para difundir el nuevo modelo educativo: “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” (Menéndez, 2020, p. 126). Este patrocinio a las instituciones educativas permanecería en los gobiernos posteriores a la Revolución.

A partir de los Congresos de Instrucción Pública (1889-1890 y 1890-1891) el país fue testigo de transformaciones significativas en el ámbito educativo; el eje de estos eventos “fue la instrucción, como el factor originario de unidad nacional, así como base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento” (Ballín, 2017, p. 2). En cuanto a los libros de texto, se estableció una serie de reglamentaciones: en adelante estos instrumentos pedagógicos debían ser sometidos a un dictamen, y si este resultaba 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” (Menéndez, 2020, p. 116).

Otro cambio importante fue la aparición de los profesores normalistas como un grupo de profesionistas que buscó abrirse camino en la elaboración de manuales escolares sobre diversas disciplinas, pues al aprovechar sus conocimientos en materia pedagógica comenzaron a redactar obras de gran trascendencia que serían de apoyo en la erradicación de la ignorancia y el atraso social, y fortalecerían el progreso de la nación.

Como se mencionó con anterioridad, Fentanes se inclinó desde un inicio por las letras y la escritura literaria, por lo que no es de extrañar su interés en elaborar libros de texto, ya que desde su formación fue sensible de la situación educativa y la necesidad de material didáctico acorde a la infancia mexicana, por lo que elaboró *El niño y la vida*, un primer libro de lecturas infantiles para el segundo año de las escuelas primarias del entonces Distrito Federal. Publicado en el año de 1915, se nutre del contexto sociopolítico de la época, como el progreso científico en ramas como la medicina o la biología, y también de las preocupaciones sociales en tiempos de incertidumbre, violencia y guerra.

Los tópicos del libro se dividen en cuatro capítulos: “Nuestros sentidos”, “Nuestra conducta”, “Nuestra salud” y “Nuestra patria”. A través de lecturas y actividades, Fentanes guía al infante a “practicar el bien”: un ciudadano instruido y culto a través de la formación académica, los buenos hábitos y el deber patriótico. A través de su libro el autor crea un reflejo de sus preocupaciones sobre el camino que sigue México, donde convergen la enfermedad, la ignorancia y la guerra entre hermanos de la misma patria.

El libro conserva las características de un libro de lecturas de su época, ya que las lecciones son pequeñas y mantienen un lenguaje sencillo y directo para el mejor entendimiento de los niños, transmite conocimientos y enseñanzas clave del mundo exterior y la vida en sociedad, sin dejar de lado la belleza de la naturaleza y de la lectura en sí. Aunque en su mayoría los textos son de su autoría, Benito colaboró con su excompañero de generación y colega de profesión, el maestro Luis J. Jiménez, con quien integró algunas de sus recitaciones en este libro de lecturas.



Figura 2. Portada del libro *El niño y la vida*.

Es de importancia considerar que realizar un ejercicio de análisis y reflexión en torno al libro de texto se vuelve necesario para esclarecer y contribuir a los estudios sobre el proyecto educativo posrevolucionario y al de la historia de la educación moderna, en la que se sentaron las bases teóricas e ideológicas que marcaron el rumbo de la nación mexicana a lo largo del siglo XX e incluso hasta nuestros días.

NUESTROS SENTIDOS

Actualmente, y desde muy pequeños, en la escuela se nos enseña a identificar los cinco sentidos; su relación y trabajo conjunto nos permiten obtener una imagen completa de nuestras experiencias. A continuación estudiaremos cómo esta práctica escolar lleva varios años en nuestro país, y no solo eso, sino que su inclusión en los programas educativos se ha debido a su importancia en el proceso de aprendizaje.

Para el profesor normalista Benito Fentanes era significativo que los niños que tuvieran en sus manos *El niño y la vida* reconocieran el uso de los cinco sentidos en las actividades más cotidianas y triviales y comprendieran su valor, pues al ser privado de uno de estos la vida se vería transformada y las actividades más simples se volverían complicadas.

El primer apartado está dedicado a abordar los sentidos. Consta de trece lecciones, de las cuales once son lecturas y dos son recitaciones poéticas. El libro comienza con la lectura intitolada “Después de una clase”, que funciona como una lección introductoria a los principales conceptos que se usarán a lo largo de la unidad, sobre todo el significado del término “observación”, al cual define como una acción diferente a la de únicamente “ver”; observar sería entonces el uso de uno o más sentidos para lograr un mayor razonamiento de la situación a la que se enfrenta el infante. Esta primera lectura es esclarecedora, ya que declara la importancia que tienen los sentidos humanos para lograr el conocimiento, y sobre

todo la observación como herramienta fundamental para adquirir ese conocimiento.

En los primeros años de vida la educación del infante debe estar dirigida al conocimiento e indagación de su entorno, la curiosidad característica de los niños debe ser motivada por medio de actividades que los inviten a interactuar usando sus diferentes formas de percepción; la vista es primeramente la de mayor uso y alcance y, sobre todo, la que provee mayor seguridad al utilizarla.

El aprendizaje a través de los sentidos promueve en los niños el desarrollo de sus habilidades cognitivas, como la capacidad de atender y retener información a través de la memoria, que conllevará eventualmente a realizar situaciones de mayor complejidad como la resolución de problemas, el razonamiento lógico y eventualmente el lenguaje.

En algunas lecturas y poemas se enaltece a la naturaleza por su hermosura, tal es el caso de “La luz”, poema que resalta la importancia del sol que diariamente brinda su calor, y su hija la luz, la cual “derrama sus lampos en la cumbre y la llanura; pone flores en los campos y verdor en la espesura”. Las palabras que se encuentran enlistadas en el apartado de explicación de palabras están acompañadas de una aclaración más simple, de tal manera que los infantes puedan conocer su significado: “fecunda”, “lampos”, “refulgente”, “simiente”, entre otras.

Al continuar con la exaltación hacia la naturaleza, en “El encanto de las flores” se narra cómo a la llegada de la primavera se manifiestan muchos cambios, las mariposas revolotean y las plantas se cubren de flores, y valiéndose del sentido de la vista los niños pueden notar las diferencias entre las flores: rojos son los tulipanes, gardenias blancas mientras que las dalias son amarillas; “Mariposas” es una recitación que describe a dichos insectos: coloridas, tímidas y cuya labor consiste en buscar “mieles cristalinas”. Estas lecturas tendrían el objetivo de animar al alumno para dedicar especial atención en los detalles de su entorno natural y específicamente los

cambios ante el arribo de la primavera, como la llegada de ciertos animales atraídos por el cambio del ecosistema, la riqueza de las flores y el clima cálido.

La práctica de fomentar el uso de la observación se vuelve una tarea constante para el profesor, quien sabe que sin esta habilidad desarrollada sus alumnos carecerán de la herramienta fundamental para realizar afirmaciones y opiniones racionales. Una de las lecturas con mayor relevancia y contenido temático del bloque es “El movimiento de los animales”, en la que se ejemplifica el ritmo que debe de llevar una clase, con múltiples participaciones entre los alumnos, en la que fluye el debate y los diferentes puntos de vista, todo bajo un ambiente controlado, de respeto y con opiniones fundamentadas bajo la lupa de la observación; en otras lecciones como “Las voces de los animales” y “El perro” se busca que los niños observen más allá de lo aparente, al buscar detalles y características de los seres vivos, como animales y plantas, e indagar en su anatomía que proporciona información sobre su naturaleza y comportamiento: si tienen alas o patas, pelaje o plumas, etc.

Los niños deben observar aspectos importantes de su entorno al hacer uso de sus sentidos y, para resolver las actividades de la lectura, en este caso deben colocar la palabra correcta en el espacio con puntos, al poner en práctica lo aprendido: “Por la vista sabemos que el pizarrón está en... (¿qué posición?): que está... (¿a qué distancia de nosotros?) y que tiene... (¿qué color?)” y “Cuando el maestro hace uso del timbre, sé por el oído que... Los sonidos de los cuerpos pueden ser... (¿por su intensidad?)”.

Como se anotó líneas arriba, el sentido de la vista es el de mayor peso entre las lecciones contenidas en el libro, no obstante, el autor no excluyó la importancia de los demás sentidos. En lo que se refiere al sentido del oído, la lección “Un buen centinela” describe lo vital que es escuchar con entendimiento a nuestro alrededor, ya que, después de la vista, el oído es nuestro sentido con mayor amplitud y alcance, dando información que con otros sentidos podría pasar inadvertida.

Esta lectura inicia con el comentario del pequeño *José Manuel*, quien afirma que el sentido del oído “es un pobrete de poca gracia”, pero esta explicación es propia de aquellos que no han sido muy observadores. El profesor explica que este sentido actúa como centinela dado que nos advierte de cosas que normalmente pasarían ignoradas por otros sentidos; también nos permite tener noción de la distancia a la que se encuentra cierto objeto, ya que algunas veces sabemos que algo está cerca aunque no podamos verle simplemente porque lo percibimos a través del sentido del oído, y sin dudas sin él nos perderíamos muchos detalles que brinda la naturaleza, como “el gorjeo de las aves canoras, el zumbido del huracán, el susurro de la brisa...”.

Las preguntas que acompañan esta lección van enfocadas a repasar lo abordado en la lectura, y las dos últimas tratan sobre las personas sordas: “¿Cómo le llamamos a la persona que tiene inutilizado el oído?, ¿qué pensamos de los sordos?”. De esta manera podemos reconocer que para Fentanes era importante que los niños reflexionaran en torno a las discapacidades y compartieran sus opiniones y, en este caso, en torno a la privación del sentido del oído que algunas personas pueden padecer.

Avivar el uso de los demás sentidos, como el gusto y el olfato, se ve ejemplificado de nuevo en la lección “Una excursión”, donde se narra la experiencia de un grupo de niños que van de paseo a una finca del *señor Tejada*. Mediante algunas actividades el profesor espera que sus alumnos “hagan observaciones por el olfato”. Dejándose guiar por dicho sentido algunos niños eligen ciertas frutas que, están seguros, tienen buen sabor. Otros eligen el sentido del gusto. Otros recorren el campo hasta encontrar un chiquero, luego de acercarse a él se dan cuenta de que este despide un olor muy desagradable, y con el temor de que sea dañino a la salud, se retiran para disfrutar el aire puro y sano “aromatizado por las plantas”.

Al igual que otras lecciones, esta cuenta con varios apartados de actividades: *Cuestionario*, *Explicación de palabras*, *Resumen para copiar*, *Ejercicios de lenguaje* (que pueden ser orales y por escrito) y

finalmente el apartado de *Composición* (ejercicios escritos), donde, en el caso específico de esta lección, se les pide a los niños citar los olores agradables y los desagradables que ellos conozcan. A través de esta actividad se vislumbra la intención de Fentanes por tomar en cuenta el entorno en el cual el niño se desarrolla, y que mediante un proceso de análisis propio de su edad este sea capaz de diferenciar los olores.

Uno de los puntos a destacar de las diferentes expresiones literarias del apartado es que Fentanes no solo se enfocó en ver a los sentidos como una herramienta para entender el mundo humano y así desarrollarse de buena manera en él, sino que también invita a reflexionar que estos son la ventana para la apreciación de la belleza de la naturaleza: los sentidos del oído, la vista, el olfato, el tacto y el gusto son empleados por todo ser vivo para desarrollarse en conjunto con la naturaleza, que está igual de viva que nosotros, y eventualmente los niños deberán interactuar de forma pacífica con ella.

NUESTRA CONDUCTA

La percepción de la funcionabilidad de la educación infantil se ha ido transformando a lo largo del tiempo, esta se encuentra siempre dependiente del espacio e ideología en donde se constituye. En tiempos modernos, en la mayoría de los casos la escuela busca preparar al infante para ser eficiente en la vida adulta y ejercer un rol útil en el sitio donde se desarrolla. Esta formación de nuevos ciudadanos muchas veces busca modificar culturalmente los hábitos y actitudes de la sociedad en la que se concibe.

Un ejemplo de esto es el contexto en el que se formula el libro de Fentanes, pues los gobiernos revolucionarios, motivados por la renovación sociopolítica, buscaron a toda costa el progreso nacional a través de diversos rubros, entre los que se encuentra el fomento a la educación de ciudadanos, tanto infantes como adultos.

En este proceso de formación educativa se abogaba por promover ciertas actitudes en las nuevas generaciones, que conformarían

la imagen ideal del nuevo ciudadano mexicano: trabajador, honesto, solidario y pulcro son algunos de los valores fomentados a través de diversos medios de información, y, como veremos a continuación, los libros de lecturas infantiles no fueron la excepción.

Uno de los tópicos más recurrentes es el referido a la rectitud y moralidad de los próximos nuevos mexicanos; en la lectura llamada “El escolar honrado”, a través de las acciones de dos niños como protagonistas se hace alusión a la dualidad moral y a las consecuencias de sus elecciones: por un lado se encuentra *Panchito*, que hace referencia al “mal ejemplo” debido a que cae en el mal hábito de robar un juguete a uno de sus compañeros, provocando desprecio hacia él, pero tal rechazo estuvo justificado pues se consideró “¡justo castigo para el bribonzuelo!”.

Ahora bien, por otra parte se encuentra el personaje de *Fernando*, que cumple los estándares para caracterizar el rol del “buen ejemplo”. En el relato se detalla cómo ayuda a una niña necesitada a buscar una moneda que perdió y, al no dar con ella, le ofrece una moneda de él para reemplazar su percance y demostrar su nivel de integridad; esta actitud se reafirma más adelante, ya que al encontrar un portaplumas tirado busca inmediatamente al profesor para hallar al propietario de dicho objeto. Esta exposición de virtudes morales es elogiada tanto por sus compañeros como por su maestro.

De igual forma valores tales como la empatía, la solidaridad y la caridad son temas recurrentes en las distintas lecciones de este apartado: “La limosna escolar” nos sitúa en un salón de clases donde, muy afanosamente, los niños trabajan en sus actividades escolares, sin embargo, ante la exclamación “¡Una limosna por amor de Dios!” su atención se dirige hacia un anciano que pide dádiva; los niños se sienten tan conmovidos que se dirigen hacia él para darle dinero. Todos ayudan al desdichado anciano, pero se hace una diferenciación respecto a la posición social de estos, “los niños pobres con un centavo y los pudientes con mayor cantidad”, y más adelante en el apartado de *Cuestionario* se plantea la pregunta “¿Todos los niños le dieron al mendigo igual limosna?”, dejando

ver que, más allá de la posibilidad económica de cada niño, lo importante era ayudar, ya fuera con mucho o poco. Ante esta obra de caridad las felicitaciones por parte de su profesor no se hicieron esperar: “Veo con gusto que ya saben sentir las desgracias ajenas”.

Al continuar con la importancia de ayudar a los necesitados, especialmente a los pobres y a los discapacitados, en la recitación “El niño caritativo” *Luis* siente amargura y tristeza al encontrarse con una pobre mujer ciega que pide limosna, y cree, al igual que su papá, que es un “deber muy sagrado” auxiliar a los que tanto sufren, pues es horrible la ceguera porque representa vivir en tinieblas; en ese sentido su padre la compara con la ignorancia, pues ambas oprimen al ser humano imposibilitándolo para apreciar plenamente las hermosuras de este mundo. A diferencia de la ceguera, el niño puede librarse de la ignorancia mediante la educación; “la ignorancia es mal horrible de que el niño se liberta buscando la hermosa luz que nos ofrece la escuela”. Así, se busca que el niño vea a la escuela como el medio para alcanzar felicidad, plenitud y progreso, y pueda librarse de la ignorancia que ningún bien le hará.

Se aborda el tema de la muerte como una realidad presente en nuestra sociedad, y de la que nadie se salva puesto que todos en algún momento nos enfrentamos a este fenómeno; en “El entierro de un camarada” un grupo de niños asiste al sepelio de su compañero *Miguelito Ramírez*. Nuevamente es el profesor el encargado de evaluar y aplaudir su solidaridad, sus buenos y nobles sentimientos en los momentos de infortunio.

Inculcar valores se convierte en una labor necesaria cuando el proyecto educativo tiene como objetivo formar mexicanos “de bien”, y el modelo del niño ideal lo encontramos en “Un buen deseo”, donde la amorosa mamá de *Manolito* le explica a este que al practicar la amabilidad, el respeto, la obediencia, la humildad, la honradez y otras cualidades más, se convertirá en un niño simpático y “así podrás llamarte educado”, sin mencionar que obtendrá aprecio, confianza y respeto de sus semejantes, y en general la aprobación de aquellos con los que conviva; *Manolito* muy feliz le

jura a su madre que pondrá en práctica lo aprendido y se despidió de ella dándole un beso.

Ahora bien, tanto en esta lección como en “Por desobediente” se ve reforzada la imagen de la madre protectora, cariñosa y paciente, dispuesta a socorrer a sus hijos en todo momento: *Ismael* es un niño que por desobedecer las indicaciones de sus padres se lastima con una barreta; al escuchar los gritos de auxilio su madre, muy acongojada, acude para prestarle ayuda: “¿Qué tienes, hijito? ¿Qué te ha sucedido?”, y al ver que se ha lastimado el pie, “temblorosa y violenta la madre le quitó el zapato del pie lastimado para verle la parte magullada”. En cambio, su padre, como figura de autoridad y disciplina, actúa de manera muy distinta: le recuerda a su hijo que ya le había advertido de los peligros de jugar con dicho objeto y lo amonesta: “Nada tendrías que lamentar si hubieras atendido la advertencia que te hice. Por lo pronto, llora, llora, bribonzuelo, el castigo de tu desobediencia”.

Uno de los objetivos del proyecto porfirista, si no es que el principal, era la industrialización del país, y en ese sentido era importante reformular el ámbito educativo a la vez que modernizarlo para formar “ciudadanos trabajadores, sanos y disciplinados” (Menéndez, 2010, p. 52). Así, aprender a trabajar con esmero es otro atributo necesario para conformar mexicanos modernos. En “La dicha del trabajo” se hace alusión a los avances tecnológicos como el ferrocarril, el telégrafo y los puentes, y en general a las grandes obras producto del progreso que ha llegado al país para brindar mayor comodidad y felicidad a los habitantes; los niños pronto se convertirán en hombres, mexicanos que tendrán “el hermoso deber de trabajar por el adelanto de nuestra Patria querida”. De hecho, trabajar es considerado no solo un deber sino una necesidad; en la lectura “La necesidad de movernos” se definen las principales necesidades que el hombre tiene: “la necesidad de alimentarse, la de trabajar, la de divertirse, la de dormir y la de asearse”.

Si bien en el apartado de los sentidos se anota la importancia de la observación, en “Otón el curioso” se deja en claro la diferencia

entre ser observador y ser chismoso o entrometido: “la curiosidad vulgar es siempre muy mal vista por las personas educadas”. En “Los asustaniños” se califica como malísima costumbre la de asustar a los niños con apariciones como el coco, los duendes o las brujas, porque de esta manera los pequeños se crían supersticiosos y cobardes; dicha práctica es “propia de gente ignorante”.

Ser un niño perezoso, desordenado, mentiroso, imprudente y malcriado son acciones que a toda costa se deben evitar, incluso los malos hábitos a la hora de comer, como se advierte en la lectura “Los niños almorzando”, todos ellos aspectos importantes que Fentanes retomó en su obra. Vislumbra la intención de llevar a cabo una educación integral enfocada en la erradicación de conductas desagradables y en los múltiples beneficios, no tan solo personales sino sociales, que se alcanzan cuando los mexicanos modernos se instruyen en este nuevo sistema educativo.

Unas lecciones más adelante nos encontramos con “La borrachera de Juan”, una breve pero significativa lectura acerca de las complicaciones, el riesgo y el costo de sufrir la enfermedad del alcoholismo; como fruto de su tiempo, Fentanes reacciona de forma preocupada a los problemas que arrastra el país debido a la cantidad de personas que sufren este padecimiento que por mucho tiempo se dejó acrecentar y normalizar.

La lectura mencionada hace alusión al relato de los hijos del *señor García*, quienes tuvieron una experiencia desagradable cuando observaron al herrero *Juan* en estado inconveniente provocado por la ingestión desmedida de alcohol; los niños relatan al profesor de su clase que fueron testigos del maltrato del herrero hacia su esposa e hijos, para que finalmente un policía llegara a arrestar al referido alcohólico; el profesor, que actúa como figura de autoridad y de razón, expresa que: “el alcohol es el enemigo más cruel del hombre, es un veneno que mata poco a poco a los infelices que lo beben”. La lectura tiene un objetivo aleccionador y directo acerca de la situación observada, y finaliza con una frase de advertencia:

“ustedes, hijos míos, vean siempre con horror ese líquido, que ha sido causa de muchos crímenes y miserias”.

Esta lección cobra mayor sentido cuando se sitúa en el contexto en el que se desarrolla, hay que recordar que, desde los tiempos del Porfiriato, los políticos y médicos señalaban al alcohol como un generador de enfermedades sociales y de salud, con esto se daba a entender que esta enfermedad no solo afectaba de forma particular al borracho, sino que también generaba descontento para la familia del individuo y la sociedad en general (Autrique, 2019).

Posterior a los eventos de la Revolución mexicana se promovió una lucha mayor hacia el alcoholismo, posturas que fueron desde lo más radical como la prohibición de la ingestión y producción de alcohol, hasta acciones más moderadas como la creación de campañas de higiene y educación, enfocadas a promover una vida alejada del vicio etílico (Méndez, 2004). Cual sea el caso, este miedo generalizado al vicio del alcohol corresponde a un rechazo a las viejas prácticas y costumbres que aquejaban a la sociedad mexicana de ese tiempo: un mexicano desobligado, enfermizo, ocioso y vicioso que era la antítesis del nuevo mexicano moderno que tanto se añoraba en los discursos políticos.

Como se detalla en esta serie de anotaciones, las múltiples lecciones del libro de Benito Fentanes contienen un fuerte mensaje moralizador para los infantes, proponiéndoles dos caminos a seguir: el de la honradez que se recompensa con la admiración, o el de la inmoralidad que solo obtiene como resultado el rechazo y la infelicidad.

A lo largo de las treinta y seis lecciones que conforman “Nuestra conducta” es posible advertir un fuerte interés por parte del autor por impulsar a los niños a desarrollar virtudes y en general un sentimiento de ayuda al prójimo para así cultivar el bien como la base para alcanzar el bienestar social, pues no es fortuito que este segundo apartado sea el más extenso de la obra.

NUESTRA SALUD

México inicia el siglo XX dando continuidad al proyecto nacional porfirista que abogaba por la modernización de la industria y la sociedad mexicana; por desgracia este proyecto dejaba fuera a una gran parte de la población, y aunque es cierto que fue en esa época cuando el país experimentó un crecimiento considerable en sus centros urbanos, gran parte del país vivía en extrema pobreza y en condiciones insalubres, un factor decisivo que frenó a la nación para convertirse en una sociedad moderna de la época.

Si se toman en cuenta las estadísticas que propone Rivera (2003) en las que menciona que para finales del siglo XIX “los peones-jornaleros y los obreros constituían el 77 y el 14%, respectivamente, de la población”, arriba del 90% de la población nacional de ese entonces correspondía a la clase popular y empobrecida, que era el sector poblacional preferido de las enfermedades virales.

El México de entonces se encontraba en proceso de modernización, pero únicamente para un sector delimitado ya que la mayoría de los pobladores de las zonas urbanas del país vivían en espacios sucios, donde la higiene era prácticamente nula, con escasez de baños y drenaje, además de la constante convivencia con animales como cerdos y aves, sin mencionar las fuentes antihigiénicas de obtención de agua que se utilizaba para consumo y demás actividades diarias (Rivera, 2003). Este paisaje urbano convertiría a la sociedad mexicana de inicios del siglo XX en el espacio adecuado para que proliferaran las enfermedades y la muerte. A lo largo de dicho siglo en México no solo se libraron combates armados, sino también férreas luchas epidemiológicas.

Como se ha mencionado reiteradamente a lo largo de este texto, las aspiraciones de transformación y renovación formaron parte de los ideales revolucionarios, provocando que los gobiernos posteriores promovieran el desarrollo equitativo de toda la ciudadanía mexicana, no obstante, había que hacerle frente a fuertes usos y hábitos socioculturales que no eran compatibles con los ideales establecidos, los proyectos posrevolucionarios por lo tanto tuvieron

que trabajar con una sociedad rural y urbana profundamente sumergida en prácticas antihigiénicas a causa de la ignorancia de una vida saludable y de la inexistencia de servicios básicos y modernos, como el drenaje o el acceso a una fuente de agua limpia.

Una de las enfermedades que aquejaba a la sociedad era la fiebre amarilla, enfermedad endémica de México que se eliminó casi en su totalidad en siete años, con la creación de una campaña, en 1903, en la que se eliminaron los depósitos de agua estancada, que era donde crecía y reproducía el mosquito que generaba la enfermedad (Sanfilippo-Borrás, 2010).

Otro ejemplo fue la tifo exantemático, que afectó al país en diversos momentos y regiones desde 1902, con altos índices de mortalidad (Sanfilippo-Borrás, 2010); esto incitó al gobierno a motivar a la comunidad científica para realizar estudios e investigaciones para dar con la causa y la cura a esta enfermedad, organizando concursos con premios económicos. Se concluyó que la fuente de la enfermedad provenía de los piojos, por lo que se realizaron campañas para la limpieza y eliminación de estos, y también de las ratas que eran las que transportaban a los piojos.

Otro acontecimiento por destacar en relación con la búsqueda de higienizar el país y mejorar las condiciones de los mexicanos sucedió en el año de 1882 en la capital del país, cuando se celebró el Congreso Higiénico Pedagógico, el cual representó la intervención médica en los asuntos escolares del país. Una fuerte preocupación por mejorar las cuestiones sanitarias dentro de las escuelas impulsó tanto al Estado mexicano como a un grupo de médicos y también a ciertos personajes destacados del área pedagógica, a llevar a cabo dicha reunión donde se discutieron diversos temas en torno a la salud de los infantes y a cómo mejorar las condiciones en el ámbito escolar, para así prevenir muchas enfermedades que aquejaban a la sociedad.

De manera más específica se planeó debatir y resolver cuestiones tales como las condiciones higiénicas que debía tener una casa destinada a convertirse en el establecimiento de instrucción

primaria; el modelo del mobiliario escolar; las características que debían cubrir los libros y útiles escolares; el método de enseñanza más adecuado que permitiera una mejor instrucción a los niños sin comprometer su salud; las medidas a tomarse dentro de las aulas para evitar la trasmisión de enfermedades, y qué requerimientos debía satisfacer una cartilla de higiene para las escuelas de instrucción primaria (Carrillo, 1999).

La pertinencia de un congreso que reglamentara y estableciera pautas de salubridad en las escuelas surgió entonces como una necesidad dados los pésimos escenarios en los que muchas aulas existían, y la gran cantidad de enfermedades que se transmitían provocando un alto número de defunciones:

Gran número de escuelas se localizaban en vecindades, al lado de caños abiertos o depósitos de basura; los escolares padecían afecciones que los hacían débiles y raquíuticos; y muchos alumnos asistían a clases cuando tenían algún padecimiento, por lo que era frecuente que otros contrajeran ahí tuberculosis, tifo, viruela u otras enfermedades infecto-contagiosas [Carrillo, 1999, p. 72].

Como ya se ha referido en líneas anteriores, una de las preocupaciones del aparato gubernamental mexicano era la formación de ciudadanos trabajadores y renovados, capaces de esforzarse por la construcción de un México moderno, pero con tales padecimientos afectando a la población mexicana dicha tarea resultaba dificultosa, por no decir imposible.

Para ganar esta batalla era indispensable la intervención de los médicos en las aulas, por ello “el Congreso pidió al gobierno que nombrara el número suficiente de médicos inspectores de la higiene escolar, quienes vigilarían que se cumpliera todo lo aprobado por la asamblea” (Carrillo, 1999, p. 72); además de esta medida, fue muy importante educar al infante y enseñarle la importancia de erradicar prácticas insalubres y adoptar medidas higiénicas dentro y fuera del aula, es decir, que acciones como lavarse las manos antes de comer y bañarse frecuentemente formaran parte de su vida diaria para así evitar los males que aquejaban a tantos mexicanos.

En ese sentido, los libros de texto escolares sirvieron como un medio para hacerles llegar estos saberes a los niños. Además de los conocimientos en materias como aritmética y lecto-escritura, también se incluyeron nociones de higiene, pues para los participantes del Congreso Higiénico Pedagógico “con la higiene del cuerpo y del alma, se desarrollarían las facultades físicas, intelectuales y morales de los educandos” (Carrillo, 1999, p. 72).

En la lectura “El rancho de un labriego” queda perfectamente explicado cómo vivir en un ambiente sucio representa un riesgo latente para la salud: *el doctor Figueroa* y su familia van de paseo por el campo, pero se admiran al observar un rancho cuyo aspecto es muy insano: dos niños andrajosos se encuentran entretenidos, y su choza está rodeada por un hoyanco lleno de aguas sucias y un pantanoso chiquero con cerdos. Ante tal escena, *el doctor Figueroa* y su familia sintieron repugnancia y se alejaron de ahí. Las condiciones en las que vive la familia del rancho les provocarán muchas enfermedades, y el mejor remedio, afirma *el doctor Figueroa*, “es baño y aire puro”.

Uno de los acuerdos a los que llegó el Congreso fue la importancia de tener salones “bañados por la luz natural directa a la que se consideraba agente poderoso para conservar y aun para restablecer la salud de los niños, bien ventilados y dotados de agua” (Carrillo, 1999, p. 72). A lo largo de las lecciones del libro se recomienda vivir en un espacio ventilado donde tanto los rayos del sol como el aire penetren; en “Dos enfermitos” el profesor comenta a sus alumnos: “el aire y el sol son los mejores amigos de la salud del hombre. Veán ustedes siempre con horror los sitios húmedos y sombríos, porque en ellos la muerte nos espía”.

Se fomenta el cuidado y aseo personal como un sinónimo de buena educación y felicidad, y aún si el niño es pobre esa condición no es excusa para estar sucio y descuidado. En “Los niños aseados” el profesor elogia a aquellos alumnos que llegan al plantel bien peinados, con sus caras y manos limpias, “y las ropas, si humildes, lucientes por su aseo”. Una persona aseada es una agradable compañía, en cambio convivir con una persona desaseada, además de

que puede contraer enfermedades, genera malestar a aquellos que lo rodean; tal es el caso del pequeño *Luciano*, quien por llegar sucio al salón fue amonestado por su profesor y este le recordó que incluso los animales mantienen un estricto control de limpieza, pues las aves mantienen limpias sus plumas bañándose con frecuencia. De esta manera se busca que los niños comprendan que al procurar su aseo además de mejorar sus condiciones de salud obtendrán aprobación donde quiera que vayan.

Para llevar a cabo una efectiva acción de limpieza, el agua fue considerada un elemento de vital importancia y su uso estuvo asociado a la higiene, cuidado y bienestar. En “El agua” esta idea queda muy bien ejemplificada, pues además de explicar sus características como el hecho de ser un líquido inodoro e incoloro, se aclara que es indispensable para el ser humano, plantas y animales, y benéfica, pero solo cuando esta es “límpida, insípida y fresca” ya que, en caso contrario, las aguas estancadas son perjudiciales para la salud. Esta lectura hace referencia a la realidad cotidiana vivida por la sociedad mexicana premoderna de principios del siglo XX, cuando la existencia de fuentes de agua potable era escasa y la gran mayoría recolectaba y almacenaba el agua que consumía en los depósitos que tenía a su disposición, sin tener en cuenta el nido de enfermedades que esto podía provocar.

Este apartado finaliza con una recitación de la autoría de Fentanes, llamada “La lluvia y el campesino”, donde se exalta la llegada de la lluvia en un contexto campesino mexicano; esta es percibida como fuente vital para la vida, ya que sin su presencia en los campos las cosechas no serían posibles. El amor de Fentanes por la naturaleza se percibe en frases como: “No ceses, lluvia bendita, no ceses, y soy feliz”.

A través de este capítulo podemos encontrar dos ideas principales: la primera de ellas corresponde a la preocupación latente por el mejoramiento de hábitos higiénicos de la población en general, ante la necesidad de apaciguar las recurrentes epidemias y enfermedades que azotaron a México derivadas de la inexistencia

de la cultura de la higiene; la segunda idea principal correspondería al arraigo del autor por preferir el ambiente natural y bello ante lo sucio y lo dañino que en varias lecciones ejemplifica, esto es expresado a través de sus recitaciones y lecturas donde se aboga por el fresco y buen aroma de la naturaleza en comparación con el de la suciedad del hombre.

NUESTRA PATRIA

El fortalecimiento del sentimiento nacionalista y la búsqueda de una identidad nacional en nuestro país fueron preocupaciones latentes hacia finales del siglo XIX y principios del XX, y tanto los programas de estudio emitidos por las autoridades educativas como los contenidos de los libros de texto “reflejaron la necesidad de un régimen que buscaba proyectar un sentido de patria y de nación, de pertenencia a una colectividad integrada por los ciudadanos mexicanos” (Menéndez, 2010, p. 66).

Este último apartado del libro aborda la importancia de amar y cuidar a la patria, así como enaltecer los logros que alcanzaron algunos personajes ilustres: la lectura “Nuestro padre Hidalgo” empieza exponiendo por qué el 16 de septiembre es tan importante en la historia de México, y no solo eso, sino que dicho día “es el más grande para nosotros los mexicanos”, desplazando la importancia de cualquier otra festividad. El profesor continúa explicando esta conmemoración y se enfoca en “la hermosa vida del anciano libertador de nuestro suelo” quien se preocupaba por las condiciones en las que vivían los indios y convocó a la lucha para librar a los mexicanos del gobierno español. Su vida es ejemplo de patriotismo y estuvo dispuesto a sacrificarla para darle a los mexicanos libertad. La lección finaliza con una invitación muy peculiar: “Bendigamos su memoria; pronunciamos con amor su santo nombre; y si fuere necesario, derramemos nuestra sangre, como él, por la salvación de nuestra Patria”.

Una de las lecciones más relevantes del capítulo referente a los estudios de la patria es la que lleva por nombre “Un gran indígena

mexicano”; en esta nos ubicamos en una escuela, en ella hay un niño hijo de padres acaudalados que menosprecia a sus compañeros de origen humilde, afirmando que debido al contexto donde nacieron no podrán aspirar a ser alguien de importancia, no obstante, el maestro interviene comentando la biografía del benemérito Benito Juárez y mostrando su retrato para enseñarles sus facciones étnicas y así quedará constatado su origen indígena.

Hay que tomar en cuenta que, para el momento de la redacción de este libro de lecturas, Benito Juárez no solo era representado como una figura histórica presidencial, pues desde finales del siglo XIX el gobierno federal encabezado por Porfirio Díaz realizó múltiples esfuerzos por avivar e idealizar la figura del *Benemérito de las Américas*, para que así representara una de las máximas ideológicas del proyecto nacional mexicano: aquella que declara que todos los individuos somos iguales ante la ley, que, aunque probablemente figure como una simple proyección ilusoria de progreso igualitario para todos, fomenta en los niños y jóvenes la idea y esperanza de un futuro mejor que puede obtenerse a través del desarrollo académico e intelectual, y no solo del origen étnico y familiar característico del régimen colonial, que para la época era visto con rechazo.

Juárez representa un ejemplo de vida, un gran héroe, y por ello “en cada pecho mexicano su nombre tiene un altar de gratitud, de cariño y de veneración”. La invitación a enaltecer su vida y obra no se hace esperar: “¡Bendito sea el nombre del gran indio mexicano!”. Al tomar los múltiples elementos de la lectura podemos afirmar que el objetivo de esta es fomentar de nuevo el arquetipo del mexicano ideal al que debía aspirar la niñez y la juventud mexicana: el individuo sin limitantes por su raza, su físico, su origen socioeconómico, y que a partir de sus habilidades cognitivas e intelectuales logra su desarrollo.

El rol de la infancia en la historia bélica de nuestro país tiene, por desgracia, varios exponentes, niños que al igual que los adultos “supieron morir en defensa de la Patria”: Narciso Mendoza era tan solo un niño de doce o trece años de edad que no dudó en ofrecer

su propia vida para socorrer la lucha del pueblo mexicano durante la guerra de Independencia; en 1847, ante la invasión norteamericana, los *Niños héroes* de Chapultepec heroicamente murieron “defendiendo con asombrosa bravura el recinto sagrado de su gloriosa escuela”.

De esta manera es posible comprender que, ante los ataques enemigos, hombres y niños tienen el deber de luchar por la defensa de la valiosa patria mexicana; al recordar los nombres de aquellos héroes caídos nos corresponde pronunciar sus nombres con reverencia y orgullo, pues sus hazañas “nos dicen con elocuencia que en nuestro México querido hasta los niños saben derramar su sangre por el honor y la independencia nacionales”.

La forma de referirse a los héroes nacionales y sus proezas, por ejemplo, mediante el uso de términos como “sagrado”, “santo nombre”, “veneración”, “bendito”, “altar”, recuerda mucho al discurso de la Iglesia católica cuando exalta a los santos de la fe cristiana, y es que el Estado mexicano, en su campaña por desplazar los cultos religiosos, enarbola un proyecto que pretende inyectar a los mexicanos de amor, apego, admiración y cariño hacia la patria.

El Estado mexicano, a través de la escuela y los maestros como agentes de este, comunica este nuevo discurso que define condiciones históricas e ideales a seguir; es ahí donde las historias de vida de valientes mexicanos que lucharon y se sacrificaron para proteger el honor nacional cobran vital importancia.

La idea recurrente de que la patria no está del todo a salvo, en parte es un sentir que se entiende a partir del contexto político que estaba viviendo el país. La lección “La guerra y la paz” interpela a los alumnos para que reflexionen sobre los acontecimientos ocurridos en los meses recientes y que ellos han podido presenciar; *Leoncio* es un personaje de dicha lectura, y afirma que a la llegada de los revolucionarios al pueblo de sus padres él mismo vio “arder rancherías y campos de caña que eran incendiados por los rebeldes”.

Tomar las armas y arriesgar la vida son solo algunas formas de demostrar el amor a la patria, sin embargo, la fidelidad no so-

lamente debe florecer en tiempos de guerra, sino que incluso en época de paz y prosperidad es posible promover el progreso del país, asegura el profesor a *Rosalino* en “Los pequeños patriotas” cuando este discutía con *Bonifacio*, su compañero de clase. Puedes probar que quieres mucho a México cuando mejoras tu terruño, “que es un pedacito adorado de la Patria”, estudiando y trabajando con esmero para serle útil al país, y en general poniendo en práctica tus valores y tu amor al prójimo.

El hecho de recordar las valientes hazañas y la vida de aquellos que lucharon por construir una patria más justa y libre tiene la intención de avivar ese mismo sentimiento de simpatía en sus lectores: sentir que formas parte de una nación, de una identidad nacional, de un territorio que se ha construido sobre la sangre de hombres valerosos, tiene que ver con valores simbólicos y despierta un fuerte sentido de lealtad, característica esencial en la conformación y permanencia de los Estados nacionales, así como legitimador del poder.

Otro texto con fuertes connotaciones históricas y cívicas es “El paseo del regimiento”, una recitación de la autoría del profesor Luis J. Jiménez que refiere la acción de la marcha de guerra y describe los instrumentos que se tocan para entonarla, pero la evocación de mayor peso es la bandera: dicho emblema patrio es un símbolo sagrado por el que miles de personas han muerto en su defensa.

Una mención importante es la que recuerda las hazañas vividas en la segunda intervención francesa y los acontecimientos alrededor de esta; con la frase “Austriacos y franceses viéronla ya, al fragor del combate siempre avanzar” hace alusión al momento en el que el ejército mexicano demostró su ferocidad frente al ejército de la potencia europea y resistencia a la imposición de un gobierno comandado por un monarca austriaco, refiriéndose al de Maximiliano de Habsburgo, que fue resultado de la ocupación francesa.

En otro párrafo de la misma recitación se escribe lo siguiente: “Se alzó en La Carbonera y en Miahuatlán con fulgor llameante de

tempestad”. Estas dos menciones hacen referencia a dos batallas pertenecientes al combate contra el ejército francés: La batalla de Miahuatlán se libró el 3 de octubre de 1866 resultando ganador el Ejército de Oriente, comandado por Porfirio Díaz, que recibió grandes halagos por su victoria contra la armada franco-mexicana que contaba con una ventaja numérica; semanas después se libraría la batalla en La Carbonera el 18 de octubre de 1866, que de igual forma resultó en una aplastante victoria que dejó a cientos de prisioneros austriacos, húngaros y polacos, además de suministros para continuar con la campaña militar (Galeana, 2018).

El ejemplo de sacrificio y heroísmo realizado por los soldados y generales del bando mexicano en ambas luchas fue totalmente digno de admiración, como testimonio podemos citar al propio Porfirio Díaz, participante en ambas batallas, ya que para ese entonces fungía como general; en sus memorias describe su intervención como una demostración de valor y de sangre fría por lo reñido del combate; de igual forma defiende al coronel Juan Espinosa y Gorostiza, que anteriormente había sido señalado como cobarde, expresándose así de su compañero: “en efecto, peleó con mucho denuedo así en Miahuatlán como en La Carbonera, y principalmente en la primera de esas batallas” (1947, p. 155).

Para finalizar podemos agregar que este último relato, al igual que los anteriores, tiene la función de generar personajes, ideas y acontecimientos que den forma e inspiración a la identidad del mexicano; enaltece a actores históricos de relevancia ideológica y/o cultural, como la de Miguel Hidalgo como figura primigenia de la nación mexicana, pasa por Benito Juárez y la representación de un México moderno, separado de la Iglesia y de los preceptos coloniales, como la monarquía y la desigualdad étnica, hasta inclusive haciendo un repaso por las victorias de mayor importancia de Porfirio Díaz en su carrera militar. Lo simbólico no se queda fuera con los elementos patrióticos como la bandera o los actos de heroísmo tan recurrentes en la historia mexicana.

CONCLUSIÓN

Si fuera permisible la expresión de un juicio sobre la figura e ideología de un hombre a través de una sola de sus obras, podríamos describir a Benito Fentanes como un normalista moderado pero moderno, prudente de su posición y de su contexto; un hombre apasionado por la belleza de la naturaleza, que buscaba la inmortalización de esta a través de sus grandes aliadas que fueron las letras. Es de recalcar que, para él, la poesía y la literatura fueron sus más grandes pasiones, que a su vez afinaron su noble profesión de docente en el momento correcto, cuando eran necesarios escritores y realizadores de material escolar didáctico, dirigido a los ideales de la prometida nación mexicana regenerada y moderna posrevolucionaria.

Actualmente existe la opinión generalizada de la inutilidad de la Revolución mexicana, percibida únicamente como un proceso de transición política, sanguinario, prolongado e innecesario, durante el cual la guerra civil imperó en prácticamente todo el territorio nacional. No obstante, dejando en segundo plano el acontecer político, podemos encontrar en la época posrevolucionaria la búsqueda por mejorar al país a través de su gente, de los infantes, en lugar de apostar de lleno a la industrialización e inversión en capital. Este especial interés en la infancia se ve representado no solo por el apoyo a la educación sino también a las campañas de higiene y salubridad abordadas en este escrito.

El libro *El niño y la vida*, como lo demuestra su título, tiene el propósito de convertirse en una guía literaria para el infante, asentando especial énfasis en los temas que indudablemente le tocará vivir y experimentar: los sentidos con los que explorará y observará la belleza del mundo humano y natural; la conducta que deberá seguir para convertirse en un ciudadano de respeto y admiración; la importancia de su salud y, por último, la patria que indudablemente deberá de defender de los ataques extranjeros.

Benito Fentanes a través de su libro dejó para la posteridad los ideales para convertirse en un buen mexicano de principios del siglo XX, de igual forma a través de sus páginas expresó sus preocupaciones, como los problemas que acosaban al país, entre los que se encuentran el fanatismo, la enfermedad, la embriaguez, el vicio, la envidia, la enemistad entre compatriotas y sobre todo la ignorancia. Fentanes comprendió en buen momento que la única cura viable para esta nación enferma y herida solo podría ser la educación.

REFERENCIAS

- AGPDMD [Archivo del General Porfirio Díaz Memorias y documentos]. (1947). *Miabuatlán 3 de octubre de 1866* [Colección de Obras Históricas Mexicanas, Elede, Serie Documental 2]. Ciudad de México.
- Autrique, C. (2019). Los orígenes de los movimientos prohibicionistas del alcohol y las drogas. El caso de México (1917-1928). *Historia y Grafía*, 27(53), 145-183. Recuperado de: <https://www.revistahistoriaygrafia.com.mx/index.php/HyG/issue/view/N%C3%BAm.53%20%2827%29>.
- Ballín, R. (2017). *Las Escuelas Normales en el marco del Segundo Congreso de Instrucción Pública*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion4.htm>.
- Carrillo, A. (1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana de Pediatría*, 66(2), 71-74. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=16852&id2>.
- Galeana, P. (2018). *México en 1866: la República en el umbral de la victoria*. México: Secretaría de Cultura.
- Hermida, A. (1989). *Maestros de Veracruz*. México: Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación y Cultura.
- Loyo, E. (1997). La lectura en México, 1920-1940. En J. Z. Vázquez (coord.), *Historia de la lectura en México* (pp. 243-294). México: El Colegio de México.
- Méndez Reyes, J. (2004). *De crudas y moralidad: campañas antialcohólicas en los gobiernos de la postrevolución (1916-1931)*. Ponencia presentada en el II Congreso de Historia Económica de México. México. Recuperado de: <http://www.economia.unam.mx/amhe/memoria/simposio09/Jesus%20MENDEZ%20REYEZ.pdf>.

- Menéndez, R. (2010). Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921. En L. Galván Lafarga (coord.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 48-74). México: Juan Pablos Editor.
- Menéndez, R. (2020). Los maestros normalistas autores de libros de texto durante el Porfiriato, 1876-1911. *Entre Maestr@s*, 20(66), 114-128. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/revistas/entre-maestr-s/10-revista-entre-maestr-s/550-numero-66>.
- Rivera-Tapia, J. A. (2003). La situación de salud pública en México (1870-1960). *Revista del Hospital General Dr. Manuel Gea González*, 6(1), 40-44. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=10576>.
- Sanfilippo-Borrás, J. (2010). Algunas enfermedades y epidemias en torno a la Revolución mexicana. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 48(2), 163-166. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=36966>.

SIMIENTE TRES:
EL PROYECTO EDUCATIVO DEL
CARDENISMO A TRAVÉS DEL
LIBRO DE TEXTO PARA NIÑOS
DE ESCUELAS RURALES EN MÉXICO

Yolanda Fca. González Molohua

El proyecto educativo del gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) tuvo como prioridad el cumplimiento de las demandas expuestas por los diversos grupos y sectores sociales de la población que se vieron afectados por la dictadura porfirista y que participaron en la revolución armada de México en 1910. Estas exigencias fueron recogidas en la Constitución Política de 1917, concretamente en los artículos 3, 27 y 123, relativos a educación, reparto de tierras y trabajo respectivamente; más adelante fueron postulados por el grupo de ideólogos que representaron al Partido Nacional Revolucionario, quienes de igual manera contribuyeron a proponer el plan sexenal 1934-1940 que guiaría al gobierno cardenista. Se impulsó un estado regulador en todos los ámbitos de la vida pública del país, por ello este plan atendió asuntos pendientes entre los que se encontraron el reparto agrario específicamente la dotación de tierras y aguas, organización del proletariado campesino y urbano, el auge de ligas agrarias, pero también de los sindicatos. No se dejó de lado la cuestión educativa, que se consideró prioritaria como motor de cambio para el país, sobre todo impulsar la educación socialista en

términos de reivindicación social, económica y cultural del pueblo (Montes de Oca, 2008).

La integración nacional a través de la educación pública fue el proyecto que impulsó José Vasconcelos desde la recién creada Secretaría de Educación Pública –SEP– en el año de 1921, y en el campo específico del contexto rural fue el maestro Rafael Ramírez quien reconoció que México era eminentemente rural, campesino e indígena para esa época. Entre las principales necesidades que debería atender la escuela rural mexicana se encontraron: la ausencia de escuelas en los lugares aislados, distantes y dispersos donde habitaba población dedicada exclusivamente al cultivo de la tierra, donde además se carecía de conocimientos y prácticas de la cultura general propia del siglo XX, y a pesar de que ya se habían decretado nuevas leyes, normas morales, formas de trabajo, de recreación, del cuidado de la salud, entre otras, estas no se reflejaban en la vida cotidiana rural. Por lo anterior apremiaba la necesidad de una educación rural para las familias completas, con la intención de superar la ignorancia y miseria en que cohabitaban y que les impedía su incorporación a la nueva sociedad (Rangel, 2006).

Por estas razones se impulsaron las misiones culturales, las casas del pueblo, para que al lado de las escuelas rurales combatieran la ignorancia, los malos hábitos, los vicios, los fanatismos religiosos, a través de un proyecto educativo para “civilizar” a la mayoría de la población rural, lo que implicó tejer lazos entre el pensamiento racional y el sentido práctico.

Para lograr este fin se impulsó la creación del libro de texto gratuito, para el contexto rural –serie *Simiente*– y urbano –serie *SEP*–, ambos mejor referidos como los libros del cardenismo; aquí nos ocuparemos de revisar el libro tercero *Simiente*, para escuelas rurales.

LA ESCUELA RURAL MEXICANA Y LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

De 1922 a 1934 el proyecto de educación rural se centró en impulsar el desarrollo de sus comunidades y buscar el bienestar

social, primero con la creación de las Escuelas Rurales en el año de 1922, seguida de la fundación de las Misiones Culturales en 1923. La educación rural se gestó en una relación imbricada entre escuela y comunidad, por ello a los propios maestros se les formó con conocimientos, técnicas y prácticas agrícolas, además de que aprendían hábitos de limpieza, de higiene del cuerpo y del espacio en que cohabitaban; aunado a ello se procuró recuperar las diversas expresiones culturales de las comunidades.

Así que, iniciada la década de los treinta del siglo XX, el proyecto de educación rural aglutinaba a las misiones culturales, a las escuelas regionales campesinas, las centrales agrícolas y las escuelas Normales rurales. Cuando Lázaro Cárdenas llegó a la presidencia y se percató de la difícil tarea del maestro rural, se propuso reorganizar dicho proyecto, brindando mayor apoyo a las Normales rurales, formadoras de los maestros para atender a los niños y a las comunidades del contexto rural (Civera, 2013).

Para Lázaro Cárdenas fue prioritario hacer cumplir la Constitución de 1917, haciendo precisiones para beneficiar a la población en el ámbito rural, por ello planteó la reforma del artículo tercero.

La educación que imparta [el Estado] será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social [Diario Oficial de la Federación, 1934].

Para cumplir dicho precepto fue necesario normar para que el Estado se hiciera cargo de la educación primaria, secundaria y Normal, así que fue responsabilidad del Estado formar maestros para garantizar la educación de los niños de México. Por ello se crearon internados para los niños de primaria en el contexto rural, y se otorgaron becas para apoyar sus estudios, y así mismo se ordenó la impresión de libros de texto gratuitos con contenidos específicos para este medio. En los maestros que egresaban de las escuelas Normales rurales recayó la responsabilidad de la educación en los contextos marginados campesinos e indígenas, en donde

se impulsaron programas autogestivos de tipo comunitario, que se ocuparan de realizar actividades en los ámbitos de la cultura, el deporte y hasta el desarrollo económico de las propias localidades. Durante el sexenio cardenista se abrieron 37 escuelas Normales rurales e internados para niños campesinos e indígenas, con ello se cumpliría el objetivo social planteado por el Estado de impartir educación en todo México, y esto solo sería posible al brindar las condiciones necesarias a la población marginada y pobre que se encontraba en el campo (Padilla, 2009).

La concepción socialista de la educación impactó los planes y programas de estudio de las escuelas Normales rurales en su organización y operatividad para estrechar relaciones entre escuela y comunidad. Los planes de estudio cubrieron cuatro ámbitos de formación: académico, cultural, deportivo y de la producción. Cada uno de los ejes de formación estuvo estrechamente vinculado con los aspectos educativos y de formación para los habitantes del campo. En lo cultural se apuntaló la formación de valores, el sentido de pertenencia e identidad, los hábitos de higiene, la recreación; en el deportivo el cuidado físico del cuerpo; en el productivo se incluyeron actividades agropecuarias e industriales, que les permitieron a los maestros conocer y practicar la siembra de cultivos diversos, la crianza de animales de granja, ganado porcino y vacuno, entre otros. Pero además no se descuidó el ámbito académico, que se ocupó de los contenidos y metodologías para la enseñanza y práctica de las ciencias.

Así que la SEP, al llevar a la práctica el proyecto educativo socialista, debía articular la relación entre las escuelas Normales rurales, sus programas formativos y su ejecución en la educación rural mexicana, donde se trabajaba no solo con los niños que asistían a la escuela sino con sus familias, las mismas que integraban la comunidad. Por ello se requirió de libros de texto específicos para la población campesina e indígena de México. El 17 de octubre de 1935 el presidente Cárdenas instruyó al encargado de la SEP para producir estos libros en los siguientes términos:

En vista de que la ideología, la técnica pedagógica y las enseñanzas que contienen los libros de lectura que integran la serie denominada “SIMIENTE”. Escritos por el Prof. Gabriel Lucio, responden a los fines que persigue la Educación Socialista, el Ejecutivo Federal que es a mi cargo ha acordado que dichos libros sean editados por la Comisión Editorial Popular de la Secretaría a su merecido cargo, en el número que lo requieran las necesidades de la educación campesina del país.

Lo que comunico a usted para que se sirva disponer lo necesario a fin de que dicha edición quede a disposición de las Escuelas Rurales a fines del año en curso [Lucio, 1936, p. 2].

El secretario de Educación Pública, Gonzalo Vázquez Vela, se encargó de que se produjeran y publicaran los libros cardenistas, y se encaminaran al desarrollo integral y armónico de los niños tanto del campo como de la ciudad, con una clara tendencia socialista. Preciso es aclarar que existieron dos series de libro de textos, la serie *SEP* para los niños urbanos y la serie *Simiente* para los niños rurales.

La serie *Simiente* se integró de cuatro libros, uno para cada grado escolar. Por su estructura física, la carátula de estos libros fue la misma, solo se diferenció por los colores utilizados en cada grado. La portada fue ilustrada con imágenes donde un maestro se encuentra sentado debajo de un árbol, con un libro en la mano y rodeado de niños y niñas, que observan a un hombre a lo lejos esparciendo semillas para la siembra, además se representan otros rasgos de los campesinos, como la vestimenta: sombrero, huaraches y sarape. Cabe destacar que quien se encargó de la portada fue un reconocido antropólogo, Julio Fuente, quien además había sido maestro rural y estaba familiarizado con la vida en el campo (Petroni, 2008).

EL AUTOR DE LA SERIE *SIMIENTE*

Y SU RELACIÓN CON EL PROYECTO CARDENISTA

Los libros que integran la serie *Simiente* fueron escritos en el año de 1935 y estuvieron en circulación hasta 1941. El autor de estas obras fue Gabriel Lucio Argüelles, originario de Nautla, Veracruz,

quien estudió en la Escuela Normal Veracruzana. Ejerció la docencia y desempeñó otros cargos públicos en el ámbito educativo; fue director de la Escuela Normal Veracruzana en 1928; participó en el Congreso Pedagógico de 1932 en la ciudad de Xalapa, donde se involucró en el proyecto de educación socialista, ya que ahí se discutió acerca de que el Estado debía tomar el control de la educación ideológica y brindar a la clase proletaria las herramientas necesarias para desarrollar su trabajo.

Gabriel Lucio es uno de los intérpretes de la pedagogía socialista, y uno de los pocos que logró materializar el discurso cardenista en un libro de texto, el primer libro de texto gratuito del que se tiene noticia: *Simiente*, publicado en 1935 [Diario de Xalapa, 2019].

Lo anterior alude a que los contenidos de los cuatro libros de la serie *Simiente* transmiten la enseñanza de la lectura y la escritura con narraciones diversas estrechamente relacionadas con la vida cotidiana de las familias campesinas, tales como el trabajo de arar la tierra, sembrar, cuidar a los animales de carga y de granja; pero además se revisan tópicos como la diversión, los vicios, entre otras actividades. Los protagonistas de las lecturas son los habitantes de la comunidad, los integrantes de la familia, y los contextos están ambientados con la presencia de los animales de granja y los utilizados en las labores del campo.

Montes de Oca (2012) ha revisado los libros primero y segundo de la serie *Simiente*, y precisa que el primer tomo tuvo como finalidad enseñar a leer y escribir, así como ejercitar la lectura, por ello las redacciones son cortas, sencillas y escritas con letras grandes e ilustraciones llamativas. Además nos explica que, al principio de este libro

se expone la didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la división silábica de las palabras, las cuales son construcciones sencillas y asociadas a la realidad de los niños rurales, se emplean palabras como, olla, leche, hijo, papá, mamá, humo, árbol, vaca, gato, perro, río, etc. [Montes de Oca, 2012, pp. 54-55].

Por otra parte, el libro *Simiente* para segundo año, con letra más pequeña que el primero, se dedicó al desarrollo de la habilidad de la lectura en silencio y en voz alta, además de que se motivó y fomentó la discusión en grupo de los contenidos de las lecturas. El contexto y ambiente físico que se recrea es semejante al libro de primer año, pero se incluyen actitudes y valores en los personajes, además de que las lecciones, de acuerdo con la nueva pedagogía, se acompañan de algunos ejercicios didácticos para reforzar el aprendizaje de los niños. Así tenemos un ejemplo: “Mi padre es campesino muy laborioso” (Lucio, 1939, p. 7). En esta lectura señala Montes de Oca (2012) que se narra la experiencia del niño *Pedro*, a quien se le inculca el deber de trabajar en el campo, para que descanse su papá. Otras lecturas le dieron importancia al cuidado de la salud y la higiene, personal y de los espacios en que se habitaba. Como señalé, en estos libros de texto se forma para pensar, vivir y trabajar por el bien del progreso de la gente campesina.

Para el caso de *Simiente. Libro tercero* se recomendó al maestro perfeccionar la lectura en sus estudiantes, cubriendo aspectos de pronunciación correcta, buen entendimiento, así como la apropiada explicación de lo leído; a todo ello el autor denomina “lectura estética”. Otros aspectos que se fomentaron fueron: a) la escritura, recomendando que, una vez realizada la lectura de un texto, se debía hacer un resumen destacando las ideas principales, b) ampliar el vocabulario, que aparecía en cada lectura, para ello el maestro debía solicitar ideas escritas en las cuales los alumnos emplearan las nuevas palabras, pero además c) se recomendaron ejercicios de dramatización en los que este vocabulario se practicara en su pronunciación, y se motivara la socialización (Lucio, 1936).

Para los estudiantes de tercer año de primaria se propició el involucramiento de actividades con la comunidad que les posibilitaran demostrar lo aprendido, por ello las dramatizaciones se presentaron en festivales que se organizaron en esa relación escuela-comunidad. Otras actividades fueron el fomento a la indagación en otros libros, revistas y periódicos que contribuyeran a la promoción de la lectoes-

critura. Una recomendación más para garantizar la comprensión de lo leído consistió en revisar folletos u otros materiales que contuvieran instrucciones para realizar alguna actividad práctica, de tal suerte que llevara a los alumnos a presentar un producto resultado de esta indicación. En este libro de tercero las lecturas de prácticas productivas se presentaron provocadoras, para pensar y actuar de manera comunitaria mediante la organización, las cooperativas y los talleres (Lucio 1936).

Los temas desarrollados a través de las cincuenta y cinco lecturas que integran el tercer libro de *Simiente* se presentan con una estructura didáctica, que tuvo como finalidad apoyar a los profesores en su quehacer docente y comunitario. Así al interior de las páginas de este libro tenemos primeramente la lectura, seguida por un apartado titulado “Explicación de expresiones”, en este se definen las nuevas palabras que le permiten al estudiante enriquecer su vocabulario, pero además se explican los enunciados completos que aparecen en las lecturas (ver tabla 1).

Al explicar cada enunciado el autor pretendió hacer explícito lo implícito, con la finalidad de no dejar lugar a dudas y que se comprendiera cada una de las lecturas, la razón era que varias de ellas ameritaron resultados prácticos.

Tabla 1. Explicación de expresiones.

| | |
|---|---|
| <i>Intensificando los cultivos</i> | haciendo más intensos los cultivos haciéndolos más fuertes |
| <i>Proyectos ahora concebidos</i> | proyectos ahora formados |
| <i>Había procedido muy bien</i> <i>Experimentó la satisfacción</i> | se había portado muy bien; había hecho bien |
| <i>Superando a muchos</i> | sobresaliendo entre muchos |
| <i>Conejos de Angora</i> | raza de conejos de pelaje blanco y lanudo |
| <i>Prorrumpieron en exclamaciones</i> <i>de júbilo</i> | profirieron expresiones de júbilo |
| <i>Enderezan los pasos</i> | se encaminan |

Fuente: Lucio, 1936, pp. 7, 11,17, 26 y 28.

Siguiendo con la estructura didáctica de este libro, encontramos que se indicaba la actividad que debía desarrollar el alumno, por ejemplo, cuando aparece el subtítulo “Ejercicio de lenguaje” indica que se debían realizar redacciones libres que incluyeran las palabras o enunciados recién aprendidos, o que se presentaran oraciones para completar con las nuevas palabras. Por otra parte, en cada lectura encontramos una lección, se trató de redacciones que en diferentes estilos literarios explicaron un tópico con la finalidad de enseñar algo a los estudiantes de primaria, o incluso influir en su formación inculcando ciertos valores.

Las lecturas que aleccionan son narraciones de la vida cotidiana, poesías, corridos, guiones para puestas en escena, y todas aluden al contexto rural. Las lecciones que se ofrecen en este libro tercero contemplan los siguientes ámbitos: el trabajo en el campo, el trabajo comunitario a través del cooperativismo, valoración de la naturaleza, historia patria y los valores cívicos, la diversión, el deporte y la higiene; cada tópico tiene a manera de eje transversal la formación en valores sociales, donde sobresalen la libertad, la justicia, la honestidad, el amor, entre otros que se enuncian en las lecturas y lecciones. Gabriel Lucio Argüelles fue el autor de la mayoría de las lecturas que comprende *Simiente Tres*, solo 17 lecturas correspondieron a la autoría de literatos reconocidos y que plantearon tópicos acordes al propósito del texto, que fue fomentar la educación socialista, entre estos se encuentran German List Arzubide –estridentista–, Carlos Gutiérrez Cruz –reconocido poeta socialista– y León Tolstói –novelista– (Lucio, 1936).

LECCIONES EN LIBRO

SIMIENTE TRES, PARA NIÑOS RURALES

Las lecturas que se incluyeron en el libro *Simiente Tres* atendieron varios ámbitos. Algunas estuvieron dedicadas a revisar las actividades de trabajo que desarrollan los campesinos, se trata de lecciones sobre la práctica agrícola: la labranza de la tierra, la siembra, el cuidado del cultivo, y algunas incluyeron instrucciones muy puntuales

para lograr un resultado práctico. En las lecciones prácticas, además de la redacción se incluyeron ilustraciones para que el estudiante pudiera recrear la acción. Así que el maestro debía no solo leer con sus alumnos, sino asegurarse de que se comprendiera cada frase, revisando el vocabulario, realizando ejercicios escritos, y finalmente pasar a la acción. Como ejemplo de este tipo de lecturas tenemos la titulada “Los injertos”:

Primero hicimos injertos de HENDIDURA, para lo cual procedimos así: con un serrucho y a una altura de 20 centímetros de suelo, cortamos el árbol corriente que nos sirvió de patrón; después de alisar con una navaja el corte, efectuamos en él una hendidura vertical hacia un lado de la corteza, para meter allí, la ramita de especie fina, llamada PÚA [Lucio, 1936, p. 35].

El maestro de grupo tenía la obligación de buscar los árboles adecuados y los materiales necesarios para realizar esta práctica, hasta obtener los resultados que se sugerían en toda la lección.

También había lecciones agrícolas que abordaron la crianza de animales de corral, como conejos, aves, puercos; al mismo tiempo se revisó a los animales que son de carga o que se ocupan en labores del campo. El autor fue cuidadoso en no solo fomentar la crianza sino también se ocupó de hacer recomendaciones acerca del cuidado y respeto que se debía tener para con los animales.

Es cobardía e ingratitud maltratar a un animal doméstico; cobardía, porque no pueden defenderse; ingratitud, porque nos presta sus servicios.

Solamente los hombres de alma encallecida por la maldad maltratan a los animales [Lucio, 1936, p. 89].

En ese mismo tenor hizo énfasis por el cuidado de la naturaleza, en lecturas como “Plantemos un árbol” o “El sol”:

El sol dice:

Por mi fecundo abrazo, la vida renace y crece.

Yo maduro la semilla, y lleno el fruto.

Mira los maizales: están doblados bajo el peso de las mazorcas que yo doré con mis rayos ardientes.

Todo nada y se amplía bajo mi rayo que da vida [Lucio, 1936, p. 45].

Estos fragmentos son una muestra de los valores que se pretendió inculcar en los niños, entre los que se reconocía la relación de armonía que debía existir entre los distintos elementos de la naturaleza, el sol, la siembra de árboles, el cuidado de los animales que apoyan en las labores del campo. Sin lugar a dudas en ese primer tercio de siglo XX ya se propugnaba por el cuidado del medio ambiente, pero se hizo mayor énfasis en el fomento a la producción agrícola.

En el mismo ámbito del trabajo, se incluyeron lecturas para fomentar las labores en equipo, de manera colaborativa, por ello se impulsó la organización de las cooperativas desde la escuela rural mexicana. Lázaro Cárdenas al propugnar por el cooperativismo pretendió dar continuidad al proyecto que emanó del movimiento armado de 1910, en el cual el reparto de tierras implicó apoyo financiero para maquinaria agrícola, además de orientación y organización de los campesinos, jornaleros, aparceros, todos ellos trabajadores, la mayoría pobres, del contexto rural. Por ello como presidente cuidó que la población rural y pobre del país conociera y se familiarizara con nociones del trabajo agrícola por cooperativas, y el medio fue la educación de los niños y sus familias. Así pues, el libro *Simiente Tres* incluyó lecturas como “Trabajemos unidos”, “La tenacidad en el trabajo”, “Cooperativas escolares”, “La industria apícola”, “Un buen compañero” (Lucio, 1936). En ellas se destacaron cualidades, compromisos y valores que debían inculcarse en el niño para que de adulto poseyera buenos principios.

Es indudable que cuando estos niños lleguen a ser hombres y entren de lleno en las actividades sociales, continuarán estrechamente ligados por nobles sentimientos de fraternidad y de cooperación, que harán de la suya una fuerte comunidad de campesinos, en la cual, sin distanciamiento egoísta, ni mezquinas separaciones que tanto dañan a los hombres, todos se presten firme ayuda y luchen por el mejoramiento y adelanto de la colectividad [Lucio, 1936, p. 13].

Como parte de plan su plan sexenal, Lázaro Cárdenas estableció principios relacionados al sistema cooperativista, en él expuso acerca de la organización social de los trabajadores no solo del campo sino también de la ciudad. El proletariado campesino debía conocer y entender su rol como productor, trabajador y consumidor, para una mejor distribución de la riqueza en el sistema productivo (Nava, 2015). Así que, al inculcar en los niños campesinos estos sentimientos de fraternidad y cooperación para el trabajo desde la edad temprana, estos podrían contribuir a mediano plazo a terminar con la explotación del hombre por el hombre, con la esclavitud, por la que se luchó en la Revolución de 1910.

Las distintas lecturas del tomo tres de *Simiente* siempre se refirieron a niños que al lado de sus maestros participaron de prácticas diversas; estos niños aleccionan a sus homólogos, bien se tratara de *Ramón*, *Enrique* o *Luisillo*, cualquiera de ellos no dejó de ser orientado y educado por su maestro, quien les hacía recurrentemente preguntas invitándolos a su reflexión. Por ejemplo, en la lectura que se titula “La importancia del trabajo en el campo” se dice:

Niño campesino: ¿Has reflexionado alguna vez en la nobleza que entraña el trabajo de tu padre y el de sus compañeros campesinos? ¿Has meditado en toda la belleza que encierra la vida en el campo?

Cualquiera que sea el cultivo, el campesino sigue el mismo procedimiento y su trabajo tiene igual valor; el de hacer que la generosa madre tierra produzca los frutos que servirán de alimento a millones de seres.

Niño campesino, enorgullécete de la vida de tu padre y de sus compañeros [Lucio 1936, pp. 72-73].

Nuevamente identificamos los ideales de la educación socialista, ya que las repuestas apuntan a valorar la importancia del trabajo en conjunto, con la participación de todos; los propósitos fueron impulsar en el campo el sentimiento de cooperación y solidaridad, por ello están presentes, y se les advertía que solo así se lograrían las buenas y abundantes cosechas para alimentar a la población. Considero que la insistencia de esta ideología se debe a que el

presidente Cárdenas llegó a convencerse de que “los problemas de producción y distribución de la riqueza se resolverían sobre la base del cooperativismo” (Zavala, 2009, p. 23).

Pero además las lecciones exhortan al campesino a modernizarse:

Y, si en vez de emplear los primitivos métodos de labor, el campesino usa los nuevos y moderna maquinaria agrícola, sus tareas se hacen más fáciles y aumenta, en cambio, su altísima importancia social, al acrecentar la producción [Lucio 1936, p. 73].

Es claro que el proyecto del gobierno de Lázaro Cárdenas del Río fue social-capitalista, ya que procuró que el campesino conociera el lugar que le correspondía en la dinámica productiva, para que desde ese ámbito desarrollara su labor, pero siempre atento de sus derechos y obligaciones. El propósito a mediano plazo fue llegar a ser campesinos modernos, organizados y productivos; esta fue la meta del modelo económico de la época y de la escuela rural, así como de los maestros que se involucraron y que contribuyeron en estas pretensiones a través del proyecto educativo para lograr la mejoría del contexto rural; además, el gobierno de Lázaro Cárdenas acogió muy de cerca al campesinado, lo vinculó al partido de Estado –PNR– y fomentó su organización a través de las ligas de comunidades agrarias y su vínculo con la recién fundada Confederación Campesina Mexicana (Bellingeri, 1985).

Otro ámbito que se aborda en el tomo tres de la serie *Simiente* es el relacionado con la historia patria y los valores cívicos. Para ello se incluyeron lecturas que recuperaron episodios de la guerra de Independencia, donde el autor identificó el proyecto de Estado mexicano que propugnó por la inclusión de las mayorías campesinas, pobres y explotadas del país, y que les llevó a la guerra encabezada por Miguel Hidalgo y Costilla, en una línea de tiempo histórica que un siglo después remite a Emiliano Zapata. Por ello en este tomo se incluyen las siguientes lecturas: “El Padre Hidalgo”, “Historia de un agrarista”, “El 1° de mayo”, “Un episodio

de la Revolución mexicana”, “Corrido agrarista”, “Un congreso agrario” (Lucio, 1936).

El autor a través de estas lecturas deja ver el compromiso educativo para con los campesinos, aquellos que en la guerra de Independencia fueron defendidos por Miguel Hidalgo y que a lo largo del siglo XIX fueron excluidos, marginados, despojados de sus tierras y terminaron siendo explotados por los grandes hacendados, dueños de la tierra. En la lectura titulada “El Padre Hidalgo” se señaló:

Por eso, porque estaba muy cerca del dolor de los campesinos, de los mineros, de todos los humildes; por eso Hidalgo fue el Padre.

Es el Padre. El que sembró en tierra agradecida, semillas eternas. Cultivaba en la aldea de Dolores la morera y la vid, hacía ladrillos, criaba abejas, alegraba la vida pueblerina con festejos amenizados por la orquesta de sus operarios, leía libros que su curiosidad hacía venir de muy lejos, y cuando llamó a la misa más bella que se ha dicho en México, su corazón y su cerebro repicaron a gloria [Lucio, 1936, p. 14].

En esta lectura se resaltó la figura de Hidalgo como un padre de familia, así como las responsabilidades que tiene para con el trabajo en colectividad con la gente “humilde” y trabajadora, con quienes, además, se promueve que existan tiempos para el recreo en actividades artísticas y culturales.

Continuando con este hilo conductor encontramos la lectura “Historia de un agrarista”, esta se encuentra escrita a manera de libreto, dividida en tres partes. Los personajes que aparecen en la primera parte del guion son integrantes de una familia campesina que viven en la pobreza por haberles sido expropiadas sus tierras por los hacendados, por lo que encuentra justificación para que *Luis*, el hijo joven de esta familia, se una a la lucha armada de 1910.

Luis.— Debo partir a unirme con los revolucionarios que defienden la causa de los campesinos. Ha llegado la hora de luchar en defensa de nuestros derechos: el derecho de poseer el pedazo de tierra que

cultivamos y el derecho de vivir libres, sin amos que nos exploten y nos maltraten. ¡Basta de atropello! ¿Verdad, padre? [Lucio, 1936, p. 48].

En la segunda parte de la “Historia de un agrarista” se alude a las conversaciones de los jóvenes revolucionarios en el campo de batalla, los héroes anónimos como *Luis* o *Fermín* reflexionan respecto de esta lucha iniciada en 1910 y del compromiso que sienten para con su pueblo, así se describe el contexto del campamento, sentados haciendo guardia señalan:

Luis.— No, Fermín; hemos venido a luchar en defensa de nuestros hermanos los campesinos; luchamos para que no haya amos que abusen de los humildes, para que la tierra sea de los hombres que la cultiven, para que todo campesino posea una parcela.

Luis: Porque al acabar la revolución tenemos el deber de regresar con los nuestros; conseguido el triunfo en la guerra, hay que ir a organizar a nuestros compañeros, a fin de que no se pierdan las ventajas conquistadas a costa de tanta sangre derramada. Además, piensa en que la vida que llevaremos será del todo diferente a la de antes: seremos dueños de las tierras donde trabajaremos, sin amos que nos tiranicen [Lucio 1936, pp. 52-53].

En el cierre de este guion, parte tres, titulada “El regreso”, se hizo énfasis de que las demandas de la Revolución se cumplieron, y que por ello era necesario mantenerse atentos, trabajando unidos para que los campesinos no vuelvan a vivir oprimidos y explotados (Lucio, 1936, pp. 55-56). Los alumnos de tercer grado de primaria guiados por su profesor debían organizarse para participar en la puesta en escena, por lo que se aprendían los diálogos y ensayaban cada escena, para finalmente presentar esta obra ante la comunidad. Como señalé en un principio, entre los objetivos a lograr en los estudiantes de este grado se encontraba que comprendieran lo leído, que practicaran la pronunciación del nuevo vocabulario y que establecieran relaciones de socialización con la comunidad.

Esta manera de demostración de lo aprendido motivaba a los estudiantes a interesarse en los temas desarrollados, e identificaban

problemáticas que les eran afines, en este caso, la defensa de la tierra. En este sentido, además de los héroes anónimos que lucharon también se dieron a conocer personajes que fueron reconocidos como héroes en el campo de batalla, tales como Cándido Aguilar (Lucio, 1936), revolucionario en el estado de Veracruz, o Emiliano Zapata en el estado de Morelos. Para el caso de Zapata, se dedicó una lectura donde se resalta la defensa de la tierra, y se valoró la lucha de los que dieron su vida por el bien del pueblo campesino. La figura de Emiliano Zapata fue presentada como un paladín del agrarismo mexicano:

Su bandera fue siempre: “La tierra libre para todos; la tierra sin capataces y sin amos”. De acuerdo con el lema, no transigió con la administración maderista, ni con las que después imperaron, pues ninguna de ellas se preocupó por el bienestar de los hombres del campo, y, sereno y valiente prosiguió la lucha con la ayuda de millares de campesinos que lo admiraban y seguían en la contienda [Lucio, 1936, p. 125].

Se les dejaba claro a los estudiantes a través de esta otra lectura, “Paladines del agrarismo” (Lucio, 1936), que Zapata, campesino de origen indígena, no coincidió con los campesinos pudientes como Madero, sino permaneció en pie de lucha en el afán de lograr que las tierras fueran de quienes las trabajaban. Sabemos que Madero y Carranza fueron parte de la élite en el estado de Coahuila que al ver afectados sus intereses regionales en el norte del país se levantaron en armas contra el régimen de Díaz, pero era claro que los motivos de su lucha no eran los mismos que los de Zapata (Tutino, 1990). Para el gobierno cardenista fue importante hacer estas distinciones con la finalidad de dar continuidad al proyecto agrario que motivó la revolución armada de 1910.

Las lecciones alusivas al “1° de mayo” (Lucio, 1936) y “Un congreso agrario” (Lucio, 1936) son para valorar la continuidad de los logros en el ámbito del trabajo, ya que, como he señalado, la Revolución exigió libertad laboral, jornadas de trabajo y pagos justos, y al haber logrado todo ello era necesario no olvidarlo. El

maestro de grupo siguiendo la recomendación del libro de texto debía organizar a sus estudiantes para asistir a los festejos del día del trabajo.

Muy de mañana, los alumnos, cumpliendo recomendación que la víspera nos hizo el maestro nos presentamos en la escuela. De ella, en grupo bullanguero pero ordenado, tomamos el camino a la plazoleta que se extiende delante del local que ocupa el Comité Agrario.

Fuimos los primeros en llegar, y por eso tuvimos ocasión de ver cómo iban presentándose grupos de campesinos procedentes de rancherías comarcanas. Poco después, el sitio estaba totalmente henchido de bulliciosa concurrencia [Lucio, 1936, p. 64].

Los maestros que impartían clases en las comunidades rurales fomentaron la participación de sus estudiantes en este tipo de actos, de manera organizada los llevaban a las plazoletas de las cabeceras municipales, donde los estudiantes presenciaban y escuchaban los discursos como el que se señala en la lectura.

Los oradores se refirieron también a la necesidad de que todos los trabajadores, tanto los del campo como los de la ciudad, prosigan, firmemente unidos, tenaz lucha social en pro de los intereses de la clase laborante [Lucio 1936, p. 65].

Este tipo de actos cívicos fueron impulsados por los gobiernos posrevolucionarios, así lo dictó el secretario de Educación Pública, José Manuel Puig, por mandato de Plutarco Elías Calles, en “la circular núm. 8 de la SEP planteaba la realización de fiestas cívicas para el 1° de mayo de 1926” (Calderón, 2006, p. 35). Sabemos que Lázaro Cárdenas posibilitó que en Michoacán se llevaran a cabo este tipo de actos cívicos que reforzaron la identidad nacional y por ello en este estado el maestro Maximino Morales, profesor de la escuela de Charapan, organizó la fiesta para celebrar este día.

La fiesta comenzó a las 5 de la mañana, con un recorrido por las “principales calles de la población”, acompañados por una banda de música, y por “salvas de cohetes”; a las 11 horas los alumnos y alumnas de la escuela realizaron un “paseo cívico”; en la vanguardia

marchó el presidente municipal y otros miembros del ayuntamiento [Calderón, 2006, p. 35].

Pero no fue el único lugar en donde fomentaron los festejos del primero de mayo, esto fue recurrente en varias escuelas de poblados michoacanos—San Lorenzo, Capacuaro, Tariácuri, Ahuirán, Zirahuén— donde la celebración involucró la participación de los alumnos y campesinos en actividades como desfiles, teatro, música, recitaciones alusivas al trabajo (Calderón, 2006, p. 36).

Lázaro Cárdenas, en la segunda década del siglo XX, contribuía al triunfo de la Revolución mexicana, y desde el campo de batalla —la Guerra Cristera— combatía los fanatismos religiosos y pugnaba por la cultura cívica; por ello no fue extraño que al llegar a la presidencia de la República impulsara un proyecto educativo socialista en el cual el proletariado se encontraba en el centro, y se le podía referir históricamente a los niños estudiantes a través de las lecturas contenida en la serie *Simiente*.

El programa de educación socialista también busco afianzar vínculos entre las actividades recreativas, la educación física y la higiene, por ello en *Simientes Tres* encontramos lecturas como “Una visita”, “Salida de la escuela”, “Construcción de un jardín” (Lucio, 1936). A través de ellas se promovió entre los niños y niñas la diversión, el disfrute, la sana convivencia en la escuela y fuera de ella.

La mañana transcurre sin que los niños lo adviertan.

Al mediodía se encaminan todos a un lugar cercano. Allí, defendidos del sol por la fresca sombra de los árboles, regocijados comen; unos a los otros se convidan de sus provisiones.

La tarde pasa entre juegos y cantos de los chiquitines, quienes se sienten felices.

En todas las comunidades agrarias debe hacerse labor de embellecimiento, construyendo jardines que recreen la vista y sirvan para la sana distracción de los habitantes [Lucio, 1936, p. 27,135].

Las lecciones, como se aprecia, estuvieron encaminada a fomentar la sana convivencia, a que los niños aprendieran a ser compartidos; así se hizo énfasis en que los habitantes del campo

debían procurarse espacios de recreo, donde se fomentara la diversión colectiva entre los estudiantes.

De manera contraria a la diversión, placentera y sana, se incluyeron lecturas como “Los jugadores” (Lucio, 1936, pp. 95-96) o “Las consecuencias del alcoholismo” (Lucio, 1936, p. 128). La primera refiere a que los juegos que se realizan priorizando obtener una ganancia monetaria, traen consigo una serie de problemas individuales y sociales. Así lo describe la lectura que refiere a un grupo de hombres que se dedican a jugar baraja en torno a una mesa sombría donde en el ambiente prevalece la desconfianza y la codicia. A través de preguntas se indujo al estudiante a recapacitar.

¿Y han reflexionado ustedes en los grandes daños que a sí mismos, a sus familias y a la sociedad causan los jugadores?

Si juegan durante el día, malgastan en la peor forma las horas que debieran emplear en sus trabajos; si lo hacen por la noche roban tiempo al descanso tan indispensable para la salud del cuerpo.

La pasión del juego envilece las almas, borra de éstas los altos sentimientos humanos, e induce a los individuos al alcoholismo y al robo.

El jugador, paulatinamente, va perdiendo hábito del trabajo; en su hogar, la madre, la esposa y los hijos, padecen infinitas miserias y amargas preocupaciones.

Frecuentemente la miserable vida de los jugadores termina en el sombrío encierro de las prisiones [Lucio, 1936, p. 96].

El proyecto de educación socialista —a decir de estudiosos de la época como Stuart Chase— fue enseñar a vivir a los campesinos, quienes había permanecido en sus comunidades cohabitando aisladamente, donde predominaba la opresión y las malas prácticas producto de ello. Así fue de importante que los maestros rurales trabajaran arduamente en erradicar vicios como los descritos en la lectura citada (Calderón, 2006).

El libro *Simiente* de tercer grado no dejó de lado los tópicos del deporte y la higiene, que también contempló la educación socialista para el contexto rural. En la lectura “Los deportes” (Lucio, 1936,

p. 117) se presentan lecciones de higiene personal, actividad física y sana recreación.

Bulliciosa, la multitud de campesinos se apiñan en torno al cuadrilongo donde actúan los jugadores.

Es domingo. Hombres, mujeres y niños lucen vestidos de impecable limpieza, todavía oliendo a jabón; en sus caras se refleja el entusiasmo provocado por los incidentes del partido; las buenas jugadas recibidas con gritos de júbilo y nutridos aplausos. La radiante luz matinal hace aún más alegre el espectáculo [Lucio, 1936, pp. 117-118].

La marginación y pobreza de la gente rural –se decía–, pero, sobre todo, la opresión por parte de los terratenientes y hacendados, por mucho tiempo incidió para que la vida cotidiana de los niños campesinos estuviera dedicada al trabajo, y de nula recreación, tan indispensable para recrear la mente y el cuerpo, señalaba Cárdenas (Calderón, 2006). Los maestros rurales desde su experiencia nos presentan narraciones en las que fieles al proyecto cardenista impulsaron la práctica de diversos deportes.

El profesor Gregorio Castañeda se encargó de las clases de educación física entre 1960 y 1968 en la Escuela Normal Rural “Enrique Rodríguez Cano”, con sede en Perote, Veracruz, y nos narra cómo su padre, José Castañeda, se formó y ejerció bajo el proyecto educativo del cardenismo, en el cual el profesor rural debía saber de todo, incluidas las actividades deportivas. Su padre se formó como maestro en la Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, durante el gobierno cardenista.

Mi padre estudió en la Normal Rural de Ayotzinapa en Guerrero, y me motivo a estudiar educación física, estaba convencido de que en el contexto rural hacía falta impulsar actividades deportivas, los niños, hijos de campesinos debían enterarse de que existían los deportes, eso era parte del proyecto cardenista [Castañeda, 2015].

Al igual que el deporte, la higiene personal es otro tópico que se abordó, así, en la lectura de la página 81, titulada “Reglas de higiene”

(Lucio, 1936, p. 81), se daba una serie de recomendaciones para alimentarse sanamente, abstenerse de los vicios, y asear el cuerpo bañándose y lavándose con frecuencia las manos con agua y jabón, pero además se recomendaba que la casa donde se habitaba se mantuviera limpia y ventilada para evitar enfermedades. Ello obedecía a que, en el plan sexenal propuesto por Cárdenas se propugnara por el cuidado de la salud, por ello se creó el Departamento de Salud Pública para que se encargara de dirigir y orientar las acciones sanitarias e higiénicas del país. En 1937 se creó la Oficina de Higiene Rural y Medicina Social para organizar los servicios médicos en las zonas campesinas (Carrillo, 2005, p. 158).

En esta labor se vieron involucrados los maestros rurales, quienes

...participaron de manera activa en la creación de organizaciones campesinas y cooperativas, y en actividades sanitarias. Tenían asignada la tarea de tratar de extirpar tanto enfermedades (tuberculosis, parasitosis), como plagas sociales (juego, alcoholismo, entre otras) [Carrillo, 2005, p. 163].

Por otra parte, también se recomendó que la limpieza debía prevalecer en los espacios donde se resguardan o crían animales, así lo describe la lectura “La zahúrda” (Lucio 1936, pp. 131-132). La cría de marranos entre la gente del campo fue frecuente, sin embargo, era común ver a estos animales en la vagancia y solo se les encerraba para la engorda, pero en condiciones de suciedad, por ello el libro *Simiente Tres* incluyó recomendaciones para mantener a estos animales.

Una zahúrda, para ser higiénica, debe tener las siguientes recomendaciones:

ORIENTACIÓN. - El frente dará hacia el sur, para que los rayos solares penetren abundantemente durante todo el año y con especialidad en invierno, que es cuando son más necesarios.

LIMPIEZA. - Las zahúrdas se conservarán siempre en estado de completa limpieza; las paredes deben blanquearse con lechadas de cal; el piso debe construirse con ladrillo, cemento o madera dura, para

poder asearlo diariamente y conservarlo lo más seco posible [Lucio 1936, pp. 132-133].

Este tipo de recomendaciones eran para los estudiantes, pero el maestro debía llevarlas a la práctica; para ello estableció vínculos con la gente de las comunidades rurales, a quienes ofrecía sus servicios para aleccionar a sus alumnos. Para los maestros rurales llevar a cabo prácticas como las referidas se constituyó en todo un reto, ya que muchas de las comunidades se encontraban marginadas y carecían de agua corriente adyacente a sus viviendas.

Por ello el gobierno cardenista trabajó por dotar con servicio de agua potable a poblaciones rurales, y en 1936 se ordenó que cada estado del país propusiera diez poblados que necesitasen el líquido para encauzar las obras y hacerlo llegar, sin embargo, al finalizar ese año solo se había logrado beneficiar a quienes se organizaron en cooperativas ejidales, y fueron 86 poblados de todo el país los que obtuvieron el beneficio (Carrillo, 2005).

Estas son algunas de las lecciones que se vierten en el libro *Simiente Tres* y que presento en esta revisión, no descarto que existan otras más, si se escrudina con otros fines este libro de texto destinado a los estudiantes de las escuelas primarias rurales de la época cardenista en México.

CONCLUSIÓN

El proyecto educativo del cardenismo, que se respaldó en el plan sexenal y que emanó del Partido Nacional Revolucionario, se volvió ley a través del artículo tercero constitucional, e hizo posible la generación de libros de textos para apoyar a los maestros en las clases de los niños que cursaban la educación primaria en los contextos urbanos y rurales; estos fueron un recurso didáctico importante para que se impulsara la educación socialista durante el periodo 1934-1940.

En el caso del ámbito rural, los libros de texto de la serie *Simiente* fueron una guía para los maestros que atendían escuelas

marginadas, a las que asistían los hijos del campesinado proletario del país. Los contados maestros que accedieron a estos libros de texto se enfrentaron a circunstancias que les impidieron llevar a la práctica alguna de las lecciones que brindaban los libros de la serie *Simiente*. Así, las prácticas de higiene en comunidades donde escaseaba el agua no resultaron tan oportunas. Lo mismo ocurrió con el fomento al deporte, ya que hubo ausencia de espacios para su implementación; donde existió voluntad se improvisaron campos para practicar fútbol y beisbol.

Los esfuerzos realizados entre el gobierno, la SEP, los maestros rurales, los alumnos y los habitantes de las comunidades posibilitaron que en algunos estados los niños se formaran bajo los principios de la educación socialista. A través del libro tercero de la serie *Simiente* se pretendió comenzar a generar en los estudiantes los principios educativos donde sobresalen la libertad, el respeto, el cooperativismo, la ayuda mutua, fomentar hábitos de higiene y promover la práctica agrícola, pero de igual manera se advierte acerca del cuidado individual y social, para no caer en prácticas nocivas que impidieran el desarrollo de la comunidad. Inculcar estos principios y valores desde la escuela rural fue la ardua tarea de los maestros rurales y el libro de texto *Simiente* su mejor apoyo para lograrlo, muchos estuvieron convencidos de que solo así podrían haber contribuido a transformar las condiciones de pobreza, ignorancia y marginación de la población campesina en México.

Sin embargo, como lo advierte Montes de Oca (2012), la serie *Simiente* aparece poco en los inventarios debido a varias razones, la primera es que se repartieron una vez que se echó a andar la reforma al artículo tercero y no al inicio de la gestión cardenista, lo que aletargó su reparto. Otra razón fue el rechazo a la educación socialista por parte de algunas autoridades locales que no aplicaron esta nueva pedagogía educativa y por lo tanto no repartieron los libros de textos gratuitos. Por otra parte, considero que seis años del gobierno cardenista no bastaron para consolidar la propuesta de educación socialista, ya que al final del sexenio de Manuel Ávila

Camacho y la llegada de Miguel Alemán en 1946 se dio el viraje a la reforma del artículo tercero constitucional, quedando trunco el proyecto educativo de José Vasconcelos, Rafael Ramírez, José Mancisidor y del propio Gabriel Lucio.

En el año 2022 se estará cumpliendo un siglo de creación del proyecto de la Escuela Rural Mexicana, lo que posibilita valorar el programa educativo posrevolucionario en sus diversas aristas. Una de ellas seguramente será la relacionada con la publicación de los libros de textos gratuitos del cardenismo, tópico del que me ha ocupado en este caso a través del libro tercero de la serie *Simiente* para escuelas rurales en México.

REFERENCIAS

- Azanza Porter, M. F. (2017). *Cándido Aguilar: Constituyente de 1917* [serie Biografías para Niños]. Ciudad de México: Secretaría de Cultura-INEHRM. Recuperado de: <https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/CandidoAguilar.pdf>.
- Bellingeri, M. (1985). Los campesinos de Morelos y el proyecto cardenista: alianza, subordinación y ruptura (1935-1943). *Historias*, (11), 85-94. Recuperado de: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/15227>.
- Cámara de Diputados. (2003). *V. Evolución jurídica del artículo 3 Constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior*. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>.
- Calderón, Marco A. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940 *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 27(106), 17-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13710602>.
- Carrillo, A. M. (2005). Salud pública y poder en México durante el Cardenismo, 1934-1940. *Dynamis. Acta hispánica ad medicinae scientiatumque historiam illustrandam*, (25), 145-178. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Dynamis/article/view/114016/142473>.
- Castañeda, G. (2015, jul. 10). Comunicación personal.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros rurales normalistas en México 1921-1945*. El Colegio Mexiquense A.C. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/docencia/2015II/Civera2008_LaEscuelaComoOpcionDeVida.pdf.
- Diario de Xalapa (2019, sep. 28). *Gabriel Lucio y la educación socialista*.
- Diario Oficial de la Federación (1934). *Reforma al artículo tercero constitucional*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=194958&pagina=1&seccion=0.

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

- Montes de Oca Navas, E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles Educativos*, 29(117). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000300006.
- Montes de Oca Navas, E. (2008). La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno Cardenista. *Educere*, 12(42), 495-504. Universidad de los Andes Mérida, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569010>.
- Montes de Oca Navas, E. (2012). Libros escolares mexicanos a principios del siglo XX: *Rosas de la infancia*, serie S.E.P. y *Simiente. La Colmena*, (76), 49-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4463/446344460010.pdf>.
- Lucio, G. (1939). *Simiente. Libro primero para escuelas rurales*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Lucio, G. (1936). *Simiente. Libro tercero para escuelas rurales*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Nava Hernández, E., y Barajas, P. (2015). Cooperativismo, autonomía y poder: el movimiento cooperativista en México durante el cardenismo. *Cooperativismo y Desarrollo*, 23(106).
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154), 85-93, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>.
- Petroni Mariana da Costa, A. (2008). La representación del indio en las fotografías del antropólogo e indigenista Julio de la Fuente. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 156-176. Recuperado en 29 de septiembre de 2021. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200006&lng=es&tlng=es.
- Rangel Guerra, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 169-176. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086008>.
- Roque, G. (2015, jul. 7). Comunicación personal.
- Tutino, J. (1990). *De la insurrección a la revolución en México. Bases sociales de la violencia agraria, 1750, 1940* [colec. Problemas de México]. México: Ediciones Era.
- Zavala Echavarría, I. (2009). El Estado y el movimiento obrero mexicano durante el cardenismo. *Estudios Políticos*, 3(9). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/60611>.

HISTORIA PATRIA Y EDUCACIÓN CÍVICA,
ANÁLISIS DEL LIBRO DE TEXTO
DE TERCER AÑO ELEMENTAL (1920).
UNA MIRADA DESDE LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO

María Eugenia Guadarrama Olivera
María del Rocío Ochoa García

CONTEXTO HISTÓRICO

En los primeros años de su largo mandato (1876-1911) Porfirio Díaz procuró consolidar el Estado-nación. En un país con aspiraciones progresistas y civilizadas se requería la pronta creación y el establecimiento de un moderno sistema educativo, equiparable a los de las naciones del primer mundo. Con este objetivo las autoridades educativas mexicanas, y buena parte del profesorado, siguieron los planes, programas y métodos de estudio tanto de Estados Unidos como de algunos países de Europa, entre ellos Alemania.

Fue durante la segunda etapa del Porfiriato, entre 1888 y 1908, con la participación del grupo de *Los Científicos*, que los programas de salud y educación tuvieron un nuevo impulso, debido a que, desde su punto de vista, la situación del país necesitaba una educación más racional, científica y positivista.¹ La modernización educativa fue privilegio de las zonas urbanas, por lo que queda-

¹ El grupo de *Los Científicos* estuvo integrado por José Yves Limantour, Justo Sierra, Miguel y Pablo Macedo, Rosendo Pineda, Joaquín Casasús y Francisco Bulnes, entre otros (Speckman, 2008).

ron en el abandono grandes territorios rurales, a los cuales ni la modernización ni la educación llegaron. A pesar de que la Ley de Instrucción Obligatoria de 1888 establecía que la educación debería ser gratuita y obligatoria para todas las personas, únicamente la disfrutó una pequeña parte de la población del país. Los resultados de esa situación los explican a detalle Loyo y Staples (2011): en ese año “el analfabetismo afectaba a 80% de la población y el índice de asistencia a la escuela era de 41 en un millar” (p. 204), y señalan que a finales del Porfiriato el índice de analfabetismo no disminuyó significativamente: “más de 70% de la población no sabía leer ni escribir y el régimen fracasó en llevar la escuela a todo el pueblo, como anhelaban los educadores” (p. 224); la desigualdad para el acceso a la educación formal fue una más de las desigualdades sociales que caracterizaron al Porfiriato (pp. 192-193).

Es un hecho que el pretendido “progreso porfiriano no alcanzó para todos y menos aún si se era mujer” (Hernández, 2018, p. 103). En este sentido, los dos Congresos de Instrucción Pública llevados a cabo en México entre 1889 y 1891 tuvieron claros tintes sexistas, si entendemos el sexismo como la discriminación con base en el sexo de las personas.² En ambos se instituyó para las mujeres la enseñanza de conocimientos que les ayudarían a desempeñar mejor las “labores propias de su sexo”.

En 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, bajo la coordinación de Justo Sierra, quien durante su administración convocó al Tercer Congreso de Educación Primaria en 1910. Posteriormente, en 1911 se propuso la Ley de Instrucción Rudimentaria, un proyecto que tenía la finalidad de educar al pueblo, sobre todo a la población indígena, para integrar a toda esta población al desarrollo del país, tema que fue el centro del

² De acuerdo con Mingo y Moreno (2017, p. 572) el sexismo “se estructura a partir del discurso racionalista y se acoge a la noción de naturaleza para producir el mismo efecto: legitimar en las prácticas sociales la condición de sujeción y subordinación de las mujeres, y manifestar el desprecio, el temor y el deseo que el «sexo débil» inspira”.

Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria en 1912; este proyecto fue abandonado por falta de recursos suficientes para su aplicación (Espinoza, 2010).

Dos de los principales problemas de la nación a resolver durante la Revolución mexicana fueron la justa repartición de la tierra y conseguir que la educación fuera moderna e integradora, y que tuviera acceso a ella la mayor parte de la población. Los gobiernos posrevolucionarios tenían el objetivo de que la educación fuera laica, gratuita y obligatoria, tal como quedó asentado en la Constitución de 1917. En esa época las escuelas eran inestables en su permanencia y tenían muchas carencias de personal, mobiliario y material didáctico; eran tiempos difíciles y, al parecer, no había mucho dinero para la instrucción pública (Loyo, 2011, pp. 229-231). Después de la promulgación de esta Constitución la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes desapareció y la educación quedó bajo control de los estados y municipios, hasta que en 1920 se publicó el proyecto de ley para la creación de la SEP, y en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública, con José Vasconcelos como secretario. Él desarrolló un modelo educativo que procuró incluir a la mayor parte de la población del país y llegar a los rincones más apartados, e inició la reconstrucción del país tras la Revolución. Para Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles “el impulso a la educación escolar era fundamental en la formación de una nación unificada y moderna” (Loyo, 2011, p. 240).

Como destaca Pérez Monfort (2005, p. 72),

La inmensa carga popular que trajo consigo el movimiento revolucionario replanteó el papel que “el pueblo” desempeñaría en los proyectos de nación surgidos durante la contienda y en los años subsiguientes. El discurso político identificó a ese “pueblo” como el protagonista esencial de la Revolución y destinatario de los principales beneficios de dicho movimiento.

En este sentido, Pérez Monfort (2005, pp. 72-73) señala cómo la cultura popular, representada por quienes integraban este “pueblo” –campesinos, indios, rancheros, proletarios y ciertas clases

medias—, asumió un rango de cultura nacional, que fue promovida en los gobiernos posteriores a la Revolución, y añade citando a Monsiváis que “se promovió los nacionalismos culturales y las llamadas mexicanerías, formando parte recurrente en los programas educativos posrevolucionarios hasta muy avanzados los años cincuenta” (Monsiváis, 1976, p. 349).

LIBROS DE TEXTO EN EL MÉXICO POSTREVOLUCIONARIO

Esta cultura nacional, reflejada en diversos ámbitos culturales del México postrevolucionario, iba unida a un afán modernizador del país, al que la esfera educativa no fue ajena, y donde se fue forjando un *deber ser* y un ideal para la ciudadanía mexicana. Este nuevo espíritu se vio reflejado en los contenidos de numerosos libros de texto, de diferente autoría y procedencia, como es el caso de *Historia patria y educación cívica*.

Entre los años 1917 y 1940 pueden identificarse, de acuerdo con Vázquez (1975), dos grupos de libros de texto usados para la enseñanza de la historia, el primero conformado por los escritos entre 1917 y 1925 y el segundo por los publicados entre 1926 y 1940. El primer grupo incluye tres tipos de libros: a) los que se publicaron antes de la Revolución, como los de Justo Sierra, Gregorio Torres Quintero, José Ascensión Reyes, Luis Pérez Verdía y Villaseñor y Nicolás León; b) los que se apegaban fielmente a la línea oficial, como los de Antonio Santa María, José M. Bonilla, Longinos Cadenas y Jesús Romero Flores,³ y c) los tradicionalistas, que incluye los de Carlos Pereyra, Ignacio Loureda, Francisco Escudero y Abel Gámiz. Frente a este grupo de “libros oficiales” estaban los

³ Lo cual significaba seguir la versión oficial de los hechos, especialmente los más cercanos a la época en que vivieron las y los autores de los libros; de ahí que los temas relacionados con el Porfiriato y la Revolución sean abordados y presentados con cautela y discreción. Quienes escribían desde esta postura eran sumamente “moderados en sus juicios” (Vázquez, 1975, p. 190). Esto probablemente explica por qué en la segunda edición del libro de Antonio Santa María el Porfiriato y la Revolución se pasan por alto.

libros de texto usados únicamente en las escuelas privadas que no seguían fielmente la versión oficial de los hechos históricos y por ello podían ser prohispanistas en sus relatos sobre la Conquista.

El segundo grupo de libros de texto (escritos entre 1926-1940) incluía cuatro tipos: 1) el liberal-oficial de Alfonso Toro; 2) los tradicionalistas, con Enrique Santibáñez, Agustín Anfossi y Joaquín Márquez Montiel; 3) los de la escuela socialista, que incluía a Alfonso Teja Zabre, Luis Chávez Orozco, Jorge Castro Cancio, Rafael Ramos Pedrueza, Hernán Villalobos Lope, y, por último, 4) aquellos que intentaban reconciliar la teoría oficial de la historia, de corte “socialista”, con la total aceptación del pasado mexicano, impulsados por José María Bonilla.

La primera edición del libro de lectura número 1, *Historia patria y educación cívica*, escrito por Antonio Santa María, profesor de la Escuela Normal de México, es de 1917, por lo que corresponde al primer grupo de libros de texto arribado mencionado, escritos en el periodo de 1917 a 1925. En el presente trabajo analizamos la segunda edición, la cual cuenta con 206 páginas y fue publicada en 1920 por la imprenta francesa Librería de la Vda. de Charles Bouret; las 101 lecturas que componen el libro abarcan un periodo que inicia en la época prehispánica y concluye en el año 1917. Probablemente el antecedente más cercano a los temas abordados en el libro del profesor Santa María sea el volumen escrito por Justo Sierra *Elementos de historia general*, premiado en 1885 e integrado a la enseñanza primaria en 1888.

Martínez (2002) señala que desde 1860 algunos profesores mexicanos y ciertos académicos escribieron libros de texto que no eran gratuitos.⁴ La Ley Orgánica de Instrucción Pública elaborada

⁴ Por ejemplo, el *Manual práctico de ortografía castellana y recitaciones* de Antonio Santa María tenía un costo de \$0.75 en 1920. El comercio de los libros era un buen negocio. En Martínez (2002) se menciona que a mediados del siglo XIX existían en la zona de los portales y el centro de la ciudad de México veinte librerías, entre ellas la Casa Rosa y Bouret de París, que tenía representantes en toda la República y ofrecía un extenso surtido de libros franceses y de texto

por el gobierno liberal en 1867 creó la Junta Directiva de Instrucción Primaria y Secundaria en el Distrito Federal, cuya función fue seleccionar los libros de texto para la educación primaria. Ya para 1908 la Dirección General de Instrucción Primaria se impuso como órgano consultivo a nivel nacional para dictaminar las obras que serían distribuidas en todas las escuelas elementales del país.

Rosalía Menéndez (2021) afirma que hasta que en 1959 Adolfo López Mateos creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), las y los profesores autores tuvieron libertad en las propuestas, en las formas de atender los temas y en los discursos que plasmaban en los libros de texto. Después la SEP (Secretaría de Educación Pública) ya no pudo controlarlos. Por eso una de las funciones de la Conaliteg ha sido controlar todo lo relativo a los libros de texto, los cuales ahora son escritos por intelectuales y no por docentes.

para la educación primaria elemental mexicana. A finales de ese siglo la Librería de la Viuda de Bouret era la más grande de México. Tenía su sede en París y publicaba dos catálogos: uno de novelas (12,000 títulos) y otro de obras diversas (4,915 títulos). De estas últimas, 1,820 títulos correspondían a libros de enseñanza, 360 eran de historia, 2,520 de literatura, moral, lógica, filosofía, psicología, metafísica, ciencias sociales, crítica y sociología, y 215 de matemáticas. Otra librería especializada en estos temas, por aquellos tiempos, fue Herrero Hnos. Josefina Vázquez (1975, pp. 152-153) señala que para 1919, de los 28 libros de texto autorizados para la enseñanza de la historia en México, los 18 “obligatorios” eran publicados por la casa norteamericana Appleton de Nueva York y los 10 restantes y “suplementarios” lo eran por las casas Bouret y Herrero, escritos por autores mexicanos. Vázquez agrega que los autores de libros de texto mexicanos argumentaban que, además de que los libros norteamericanos eran más caros, tenían el enorme inconveniente de que pese a “haberse escrito para uso de la América Latina, no hablan de México sino de paso y no se proponen *fomentar en los niños mexicanos el amor a México*” (p. 153, las cursivas son nuestras), lo cual evidentemente sí era uno de los objetivos de los libros hechos en tierras mexicanas, como el escrito por el profesor Antonio Santa María.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

HISTORIA PATRIA Y EDUCACIÓN CÍVICA

El libro en el cual se centra este trabajo está compuesto por ciento un pequeños ensayos. Abundan los que solo tienen una extensión de una a dos páginas, y son muy pocos los que alcanzan hasta ocho páginas.⁵ La mayor parte de los ensayos los escribe el profesor José Santa María; presenta también veinte poemas, algunos escritos por él y otros por poetas reconocidos como Manuel Carpio, José Santos Chocano, Manuel Gutiérrez Nájera, Juan de Dios Peza, y otros autores no tan conocidos como Manuel de Olaguíbel, Eduardo de la Barra y Rafael Díaz Rivera.

Entre las y los docentes que colaboraron con el profesor Antonio Santa María en la escritura del libro que aquí analizamos se encuentran Guadalupe Rico, María González Rubio, Lorenza Casillas, María Guadalupe Romero Ugarte, Luz Ross, J. María Zempoalteca, Félix B. Gamboa, Germán Andrade y José García Corona. Además, también colaboraron María A. Guzmán, Rafael Nájera, Juan D. Muñiz, Rafael Castillo, José M. Zayas y José G. Rangel Mayorga, de quienes no se proporciona información respecto a cuál era su profesión. No ocurre lo mismo con Guillermo Prieto —escritor, periodista y político liberal— y José López Portillo y Rojas —escritor y político—, ampliamente conocidos en la esfera de las letras y la política mexicana. Cabe señalar que para desarrollar ciertos temas el profesor Santa María cita a algún historiador como Francisco Xavier Clavijero, Guillermo Prieto o a otros autores de libros de texto de historia como Gregorio Torres Quintero, cuando los temas versan sobre la historia antigua de México y sus culturas

⁵ Casi al terminar el siglo decimonónico “los libros de texto modernos como en el caso de los de lectura e historia, respondieron a la idea de que según el grado al que iban dirigidos cambiaban el tamaño de su letra, la intensidad de la tinta, la evolución gradual de los contenidos y la extensión de las lecciones” (Martínez, 2002). Por ello tiene sentido que las ciento un lecturas que conforman el libro que aquí analizamos sean tan breves pues estaban dirigidas a estudiantes del tercer año elemental.

prehispánicas; también se apoyó en las *Cartas de relación* de Hernán Cortés para escribir un ensayo de la Colonia y en Antonio García Cubas para escribir sobre la Constitución de Apatzingán de 1814.

Las lecturas no aparecen ordenadas cronológicamente sino que los temas se presentan indistintamente, sin ninguna organización o división, en el índice del libro. Por ejemplo, en muy pocas páginas las y los lectores pasan de enterarse del sufragio popular en el cual se pone de ejemplo al “pueblo indio” o “pueblo azteca”, que es la lectura 35, a la abolición de la Inquisición, que es la lectura 36. O bien el texto número 37 trata sobre la muerte de Maximiliano, suceso que se remonta al año 1867, y el texto número 38 se ubica en el año 1520 y se centra en el relato de “El árbol de la noche triste”. Así, sin orden aparente ni lógica de organización temática se pasa del siglo XIX al XVI.

Tampoco existe una división clara entre los ensayos dedicados exclusivamente a historia y los que tratan de educación cívica. Pero se nota una clara tendencia a apoyarse en los primeros para resaltar lo cívico, sobre todo en las últimas 30 páginas del libro. De hecho, se procura enseñar valores al estudiantado a través de la historia del país, narrada en todas las lecturas; este es uno de los recursos didácticos hallados en el libro. Por ejemplo, en la lectura número 61, dedicada a Cuauhtémoc (el último *tlatoani* mexicana), se señala su

...carácter enérgico, valor indomable [...] Defendió heroicamente la ciudad de Mexitle [...] haciendo todo lo que pudo por apartar a los indios de la liga de Hernán Cortés [...] luchó con denuedo por la patria, contestando a los embajadores de Cortés: “los mexicanos morimos peleando, antes de vernos en poder de los que nos harán esclavos” [Santa María, 1920, pp. 117-118].

La lectura sobre la tortura de Cuauhtémoc hace hincapié en que a pesar de ello no se doblegó ante los españoles; dicha conducta, considerada como ejemplar, da pie a la siguiente recomendación:

Niño, aprende cómo se vive y muere por la patria; glorifica con toda tu alma la memoria del gran Cuauhtémoc y, como él, sé estoico y sereno en todos los embates de la vida [Santa María, 1920, pp. 118-119].

Los temas que se abordan en este libro son: 1) las culturas prehispánicas, 2) la Conquista, 3) la Colonia, 4) la Independencia, 5) la Reforma y 6) la Decena Trágica. De estos temas sobresale la exaltación a la grandiosidad del pueblo azteca; son 38 las lecturas dedicadas a este contenido en el libro de Santa María, lo que representa 37.62% del total de los textos que integran el libro. Probablemente esto sea resultado de considerar al pueblo azteca, su cultura y civilización, como el origen de la nación mexicana.

Como ya señalamos, el libro del profesor Santa María *Historia patria y educación cívica* se apega fielmente a la versión oficial de la historia, y se nota un marcado nacionalismo, evidente sobre todo cuando se aborda la historia de las culturas prehispánicas; entonces adquiere un carácter antihispánico y se exalta el pasado glorioso de las culturas indígenas y sus héroes masculinos, símbolo de la mexicanidad y de la legitimidad del Estado nacional que se encontraba en construcción tras la Independencia.

Análisis desde la perspectiva de género.

En este análisis queremos resaltar cómo los contenidos del libro de Santa María transmiten una perspectiva sobre las identidades y roles de género para mujeres y hombres, aún sin ser este su propósito explícito, ya que el género interviene en la percepción de lo social, de lo político, de lo histórico, o de lo cotidiano de quienes leen dichos textos. A continuación señalamos algunos ejemplos de las diferentes épocas consideradas por Santa María, que, como ya se dijo, no están ordenadas cronológicamente ni abordan todos los periodos históricos de México, pero que se encuentran expuestas a lo largo del contenido del libro.

1. LAS CULTURAS PREHISPÁNICAS

En el apartado de las culturas prehispánicas, especialmente la azteca, el autor resalta su “grandeza del alma, buenas costumbres [...] organización político-social [...] poderío” (Santa María, 1920, p. 43). Comparados con los conquistadores españoles a quienes presenta como “sanguinarios”, “codiciosos”, “villanos”, “traidores”, etcé-

tera; los mexicas podían ser “valientes”, “bravos”, “hospitalarios”, “imaginativos” y “emotivos”, entre otras cualidades. Todas las virtudes están del lado de los indios conquistados y los defectos y vicios del lado de los rivales extranjeros. Consideramos que el mensaje a transmitir al alumnado era que la nación mexicana provenía de un pueblo de conquistadores, del “Imperio del Anáhuac”, y por lo tanto, el estudiantado debería de sentirse orgulloso de su actuar.

Santa María presenta, a través de las numerosas lecturas y temas, la idea de una nación mexicana avanzada tanto en el aspecto democrático como en el social y en el político, con división de poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. Los nobles y el consejo de ancianos eran una especie de legisladores que ayudaban al rey (cabeza del poder ejecutivo) a discutir y promulgar leyes para “normar la vida social y política del imperio”. El poder judicial “se componía del supremo magistrado cihuacoatl [y de] tribunales de orden civil y criminal” (Santa María, 1920, p. 63). Además,

Los vecinos de la ciudad de Mexitle elegían cada año al teutli o representante del tribunal de justicia [...] el poder legislativo no estaba radicado en la voluntad omnímoda del Rey [...] los mexicas estaban muy adelantados en su organización política y administrativa [Santa María, 1920, p. 63-64].

Las lecturas transmiten la idea de que los aztecas mantenían esa organización social y una división de poderes “democrática”, y además se señala que el pueblo azteca elegía a los miembros que integraban los tribunales para juzgar a los delincuentes a través del sufragio. Se añade que

El derecho de votar ya era conocido también por los tlaxcaltecas, y en la época actual se ha derramado mucha sangre para conseguir la efectividad en el voto popular, que manifiesta los derechos de un pueblo para nombrar a sus representantes, llámense ediles, diputados, senadores o presidente de la República Mexicana [Santa María, 1920, p. 65].

Este enfoque democrático no incluye a las mujeres ya que estas estaban excluidas de las actividades que generaban reconocimiento

y se realizaban en los espacios públicos, como la guerra, el gobierno y el sacerdocio; es decir, la política, las guerras y el ministerio religioso eran hechos únicamente por varones. Los guerreros aztecas, que sobresalían por su valor y heroicidad, eran siempre hombres, al igual que los gobernantes —reyes y emperadores— y los sacerdotes. La descripción de los gobernantes y sacerdotes resalta dichos atributos: eran “individuos de recia y fuerte musculatura”, y los guerreros debían ser fuertes para cargar sus “toscas y pesadas armaduras”. Solo en el plano no-terrenal existían las figuras femeninas, aceptadas y reconocidas, como las diosas que habitaban el firmamento: Xochiquetzal, Cihuacohuatl, Mextli, Teoyamiquix, Chalchihuitlicué, Chicomecoatl y Matlacueyi.

El autor del libro solamente se refiere a las mujeres de esta época en su rol de responsables de las actividades domésticas, ubicadas en el ámbito de la familia, como hijas, esposas y madres, y como apoyo irrestricto a sus parientes varones; cuestión que también recalca en el caso de algunas de las diosas que menciona: su relación de parentesco por consanguinidad con los hijos varones, y el parentesco por afinidad con los esposos. Con ello Santa María transmite la idea de que las mujeres no tuvieron una participación activa en ninguna otra esfera, excepto la doméstica, y no desempeñaron más roles que los descritos. Sin embargo, autoras como López de Mariscal (1997) o Gonzalbo (1992) resaltan que no todas las mujeres de la época prehispánica seguían al pie de la letra los preceptos o normas establecidas para el ejercicio de sus roles genéricos, e incluso señalan que algunas fueron protagonistas en el ámbito público como sacerdotisas, escribientes o cacicas, o tuvieron algún papel activo en la guerra.

2. LA CONQUISTA

En las escuelas de enseñanza elemental los libros de texto de historia procuraban fomentar en la niñez mexicana el amor a la patria, en el marco del nacionalismo de las primeras décadas del siglo XX. Los temas de las lecturas del texto de Santa María se encaminan a ello, y así es evidente que se aprovecharon los relatos de la Conquista

para resaltar la heroicidad de ciertos personajes y mostrar lo más negativo de las personalidades de los conquistadores.

Parte de ese proyecto implicaba que por ser México una nación mestiza la población debía reconocer y enorgullecerse de la parte indígena de la cultura e identificar la raíz étnica que integraba su identidad nacional. En ese sentido, Santa María coincidía con Andrés Lira González (1987), quien señala que la población indígena del pasado era merecedora del respeto y la admiración de quienes contemplaban su historia desde un orden impuesto con muchas represiones y dificultades. En esa época aún no se hablaba abiertamente de la tercera raíz que provino de África gracias a la esclavitud y que también formaba parte de la cultura y la nación.⁶

El profesor Santa María resaltaba en su libro los personajes de la cultura azteca que representaban, mejor que nadie, las virtudes y cualidades propias de los héroes. En el marco de la Conquista resalta la figura de Cuauhtémoc, en primer lugar, por su valentía, y porque fue “intrépido y estoico”. En segundo lugar estaban los demás héroes guerreros como Cuitláhuac (nombrado en el libro como *Cuitlahuatzin*), quien asombró “a los españoles con su arrojo y su bravura [...] ofreció su sangre y su vida por defender a la patria” (Santa María, 1920, p. 177). En general, Santa María presenta a los guerreros aztecas como “indómitos y bravíos”, incluso los desconocidos son dignos de admiración, como “el indio triste”, aquel a quien encontraron las tropas de Hernán Cortés una vez conquistada “nuestra patria [...] [él] con el corazón embargado de honda pena [...] porque era patriota y, como el quetzal, prefería morir a ser esclavo” (Santa María, 1920, pp. 74-75).

⁶ Sobre esto tenemos que en el libro del profesor Santa María solo hay una lectura que trata el tema y se centra en la abolición de la esclavitud, suceso que se decretó el 6 de diciembre de 1810 por don Miguel Hidalgo y se ratificó en las constituciones de 1857 y 1917. En tal lectura se compara la esclavitud que existió entre los antiguos pobladores del Anáhuac y la que impusieron los españoles.

En contraste con estos nobles guerreros, muestra a Cortés y a sus militares como quienes ejercieron el poder sin leyes y guiados por sus “tendencias despóticas”. Describe el gobierno que impuso Cortés como un régimen militarista en el cual él concentraba el poder, porque era un oligarca, “déspota y tirano”. Si bien le reconocía su audacia, no por ello deja de ser “sanguinario y cruel”, para lo cual exhibe como prueba que fue acusado de asesinar a su esposa.

Al igual que en el apartado del libro referido a la época anterior, las mujeres son presentadas solo de manera tangencial. Las lecturas que tratan sobre la época colonial, por lo general, son protagonizadas por los hombres, a excepción de un solo caso: la lectura sobre la expulsión de los jesuitas en el año 1767, en la cual se menciona a las representantes del sexo femenino y solo para mostrarlas como menores de edad, con escaso razonamiento, sin criterio propio e incapaces de reflexión, por lo cual podían ser fácilmente dominadas ideológicamente. Es obvio que todos los asuntos relacionados con la política, la administración pública y la economía, además de los del orden civil, militar y religioso, estaban en manos del sexo masculino y eran controlados por sus integrantes.

En ese periodo histórico, en el libro se resalta la figura de Malintzin como mujer traidora y se relata cómo la intérprete de Cortés, aquella “hermosa” esclava, que le fue regalada al conquistador, puso al corriente al soldado español “de la riqueza y poderío del reino de México-Tenochtitlán” (Santa María, 1920, p. 8), y se da a entender que despertó la codicia y ambición de los conquistadores, y que permitió el desembarco de Cortés en San Juan de Ulúa.

En solo doce renglones Antonio Santamaría consigue destruir la imagen de Malintzin y, al mismo tiempo, construir una villana, un personaje femenino antiheroico. Ella también pasará a la historia y se hará inmortal, pero por traicionar a su pueblo.

En este apartado identificamos también cómo se reproduce el orden de género tradicional en las lecturas de este libro; por ejemplo, los roles de género están presentes cuando se describe “el hogar azteca”. Los padres de familia varones son representados como

los proveedores principales, por ello las madres solo se dedicaban a las labores domésticas. La socialización de género, entre las y los aztecas, se iniciaba al nacer: la partera y los familiares de las madres y los padres, “de conformidad con su sexo, le colocaban armas, útiles de labranza, husos, metlapiles” (Santa María, 1920, p. 35).

Claramente se señala la división de espacios, el público para los hombres —el de la guerra y el campo—, el privado —el del hogar—, para las mujeres. La lectura indica:

El niño, varón o mujer, crecía *adiestrándose en las labores peculiares de su sexo*; y cuando estaba ya en condiciones de contraer nupcias, esto es, a los 22 años de edad el hombre, y a los 17 o 18 la mujer, los padres concertaban el matrimonio, pidiendo a la novia [Santa María, 1920, p. 35; las cursivas son nuestras].

Así mismo, se relatan las costumbres entre los aztecas respecto al nacimiento:

...recitaban, en medio de numerosa concurrencia, máximas que deberían normar la vida del individuo, según su sexo; al hombre le colocaban unas pequeñas armas, símbolos de fuerza, poder y patriotismo; y a la mujer le ponían los útiles necesarios para el cuidado del hogar y de la familia [Santa María, 1920, p. 109].

3. LA COLONIA

Sobresalen en los relatos que comprenden este periodo la ausencia de derechos y garantías para el pueblo conquistado. Durante los tres siglos que duró la dominación española los encomenderos y sacerdotes explotaron “por medio de la ignorancia y el fanatismo, al pueblo mexicano” (Santa María, 1920, p. 104). Respecto al régimen de gobierno de la Nueva España tenemos lo siguiente:

...la monarquía electiva de los aztecas fue sustituida por el virreinato, o sea la voluntad de un individuo impuesto por el rey español. El poder legislativo residía en el Consejo de Indias y en las ordenanzas municipales y disposiciones dictadas por un virrey [Santa María, 1920, p. 130].

Se trataba de gobiernos de autócratas centrados en una o dos personas, el rey y el virrey, que reemplazaron los sistemas políticos indígenas, por lo cual podemos decir que “los derechos del pueblo mexicano fueron conculcados por los conquistadores, que establecieron en el reino de Nueva España la desigualdad social” (Santa María, 1920, p. 131). Indudablemente, en la base del discurso de la lectura están los ideales de la Revolución francesa. Por ello, el profesor escribe:

...la bandera de la civilización escribió con grandes caracteres el lema *Libertad, Igualdad y Fraternidad* [Santa María, 1920, p. 157].

4. LA INDEPENDENCIA

Esta etapa de nuestra historia también está poblada de héroes masculinos. Todos ellos, “excelsas figuras” y muy “valientes” que estuvieron dispuestos a dar la vida por la patria: Miguel Hidalgo, “el caudillo”; Vicente Guerrero, “ilustre insurgente”, “indómito”, gran estrategia militar, de espíritu “firme”, quien poseía “inquebrantable fe en la causa de la independencia” y “nos legó [...] amor acendrado a la patria”; José María Morelos, “el gran caudillo de la independencia nacional”, “gran hombre de ley”, amante de la libertad y la democracia y “ejemplo para nuestro aguerrido pueblo mexicano”, o Guadalupe Victoria, “ilustre general” que poseyó un “inmenso patriotismo”.

Otros personajes que se mencionan en el libro son *El Pipila*, cuyo acto valeroso y “heroico” aún se recuerda, y Narciso Mendoza, el niño artillero que participó en la batalla de la Plaza de Cuautla y, al ver que perdían los insurgentes, disparó un cañón e “hizo retroceder al enemigo”. Es evidente que al incluir a niños y adultos valientes en las lecciones de historia, con fines didácticos y cívicos, se pretendía que tales personajes sirvieran de ejemplo de sentimiento patriótico. Sembrar en las y los pequeños estudiantes la semilla del patriotismo, en quienes algún día serían la ciudadanía del mañana, no representaba algo descabellado, innecesario ni fuera de lugar, era parte del proyecto de la nación en construcción.

En el periodo de la Independencia es el único momento en el libro en que se presenta a las mujeres como participantes directas de un evento histórico y político, cuando habla de dos “mujeres valientes, inteligentes, grandiosas”, que realizaron hazañas heroicas y que lucharon por la patria. De María Leona Vicario se rescata que

Cooperó en la noble causa de la independencia, poniendo a la disposición de los insurgentes sus joyas e intereses, enviándoles los mejores artilleros vizcaínos [...] y suministrándoles datos del movimiento del ejército colonial de México, como también proporcionó una imprenta al señor Quintana Roo, que fue de mucha utilidad en la propaganda revolucionaria [Santa María, 1920, pp. 123-124].

Santa María la presenta como una mujer ingeniosa, de “admirable civismo” que ayudó a construir la patria, y como recurso didáctico para resaltar los valores cívicos: “las mujeres que obran como doña María Leona Vicario, poseen un altar en el corazón de las muchedumbres, que admiran su civismo, grandes sentimientos altruistas y firmeza de carácter” (Santa María, 1920, p. 124).

A Josefa Ortiz de Domínguez le dedica el profesor Santa María los “fragmentos” de un poema escrito por Manuel Gutiérrez Nájera:

¡Oh noble señora!: la patria te canta
el salmo de vida, y a ti se levanta
[...] al mártir, las palmas, y a ti –la heroína–
las hojas de acanto y el trébol en flor [Santa María, 1920, pp. 128-129].

De acuerdo con estos versos, “la Corregidora”, por su apoyo a la causa insurgente, merece las hojas de acanto que simbolizan la inmortalidad, lo que, en el contexto del poema, significa que Josefa es inmortal por sus actos. Por otra parte, los tréboles simbolizan buena suerte y fortuna, al ofrendarlos a esta mujer el poeta le desea toda clase de parabienes y, al estar precedidos por las hojas de acanto, implica que estos también serán eternos.

5. LA REFORMA

La guerra y las leyes de Reforma constituyen otro periodo de la historia lleno de patriotas varones. No se menciona ninguna mu-

jer. Sobresalen Benito Juárez, Jesús González Ortega y Melchor Ocampo, cuyos nombres brillan en la posteridad. Benito Juárez poseía un “gran carácter”, “voluntad inquebrantable” y “salvó a la patria y a la república” (Santa María, 1920, p. 71). El profesor Santa María ejemplifica con su vida las enseñanzas cívicas para las y los alumnos:

...*sígamos su ejemplo* para ser probos empleados, maestros y gobernantes [...] sacrificemos nuestro bienestar en defensa de la Patria y sus instituciones [...] seamos inflexibles con los traidores y los invasores del suelo nacional [...] sus restos sirven [...] para caldear los corazones con el derecho, la justicia y el sublime amor a la *Patria* [Santa María, 1920, pp. 93-94, las cursivas son nuestras].

En otra parte del libro, Santa María retoma el tema de la guerra de Reforma y señala que gracias a ella y a las leyes que elaboraron Juárez y sus colaboradores “las manifestaciones de la vida civil del hombre han sido legalizadas por medio del Registro civil [...] es deber de todo padre inscribir a sus hijos en el Registro civil” (Santa María, 1920, p. 110). De esta manera, usando un pasaje ejemplar de la vida de un hombre, y de la historia oficial, recalca cuáles son los deberes de los hombres; no menciona a las mujeres, porque desde su perspectiva ellas quedaban incluidas en el sustantivo masculino.

En oposición a los tres héroes nacionales estaba Maximiliano, “el usurpador” que gobernaba a “un puñado de traidores”, por eso merecía morir como murió: fusilado. Pero también los patriotas mueren y así ocurrió con Melchor Ocampo, a quien fusilaron sus enemigos políticos. Vemos, nuevamente, que son los hombres quienes mueren por defender la patria, tan grande es su amor por el terruño.

6. MADERO Y LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Eventos políticos y personajes que rodearon a Francisco I. Madero, y su breve paso por la presidencia de México, constituyen la última etapa de la historia que el autor del libro aborda en sus lecciones. Presenta un retrato moral del “libertador”, argumenta que fue muy buen hombre, un

...demócrata de corazón, odio a los tiranos [...] [de] verbo sencillo, convincente y de altos ideales democráticos... [Santa María, 1920, pp. 173-174].

En su relato Santa María recalca las palabras *libertad*, *dictadura* y *democracia*, probablemente porque eran los elementos que permitían explicar conceptos, pasajes de la historia, señalar las acciones cívicas y lo que era digno de ser repudiado y evitado. De esta manera, el estudiantado aprendía cuáles eran sus derechos y obligaciones y qué tipos de actos y conductas eran bien vistas y cuáles no. Por supuesto, se reprueban los asesinatos de Madero y Aquiles Serdán, dos “patriotas”. Del último se afirma que fue “la primera víctima de la democracia” (Santa María, 1920, p. 186).

En la lección dedicada a Aquiles Serdán se enfatiza: “bendigamos su memoria y *procuremos imitar su patriotismo*, su amor a la humanidad y el deseo de ver a su país verdaderamente libre e independiente” (Santa María, 1920, p. 187, las cursivas son nuestras), y unas páginas más adelante se explica qué significa ser ciudadano: “quiere decir ser hombre de cabal conciencia en todos los aspectos de la vida pública [...] el ciudadano cumple de buena voluntad sus obligaciones y ejercita sus derechos” (Santa María, 1920, p. 191).

A lo largo del libro *Historia patria y educación cívica*, las autoras y los autores de las lecturas enseñan al alumnado lo que debe respetar: los símbolos nacionales –como la bandera–; defender y amar a la patria y a su tierra; honrar y seguir el ejemplo de los héroes de nuestra historia, y cómo ser excelentes ciudadanos: cumplir con sus deberes y defender sus derechos, en un marco de libertad y democracia. Después de todo, de acuerdo con Montes de Oca (2012), los libros escolares siempre tienen un contenido ideológico. En este sentido, puede afirmarse que el libro en cuestión responde a lo señalado por Corona y de la Peza (2000, p. 29) sobre los libros de texto de educación cívica, que tienen como elemento constante “la concepción étnica y cultural de «lo mexicano», propia de la ideología nacionalista revolucionaria”, ideología que, como explica Pérez Monfort (2000, p. 39), tuvo en la educación, el arte y la cultura

espacios en los que el discurso nacionalista adquirió una particular relevancia y sirvió a la

reedificación posrevolucionaria, es decir la vuelta a la unificación y la institucionalización del estado capitalista moderno mexicano, echó mano del instrumento ideológico del nacionalismo para legitimar la naturaleza propia de la cultura mexicana, a la vez que justificar las peculiaridades de sus propios vaivenes políticos y económicos.

El libro del profesor Santa María se ubica en el parteaguas revolucionario, donde empiezan a desplazarse las ideas educativas porfiristas y se inicia la enseñanza de la historia y el civismo con la idea de formar “la cultura nacional”, a la que Vasconcelos dedicaría tantos esfuerzos posteriores.

Consideramos, en ese sentido, que no se trata de romper con las ideas porfiristas sobre la actuación de hombres y mujeres, sino de una continuidad. Carmen Ramos Escandón (1992) relata las exigencias sociales a las mujeres porfirianas, a las que se predica y exige sumisión, abnegación, desinterés por el mundo de la política, de las cuestiones sociales, aislamiento absoluto de todo lo que vaya más allá del ámbito doméstico” (Ramos Escandón, 1992, p. 150). La misma autora subraya (pp. 151-153) que las “señoritas burguesas” tenían permitidas actividades “propias” de su condición como la costura, el bordado, la oración o la filantropía, y debían seguir normas morales rígidas acordes a la “decencia” para salvaguardar el “honor de la familia”, y las “señoritas trabajadoras” debían de seguir también “el mismo código de conducta de fidelidad, abnegación y obediencia al marido que sus congéneres burguesas [y] añadir a su docilidad y sumisión personal, la sumisión social” (p. 154).

Pero las ideas no eran hegemónicas; las fisuras sociales como producto del movimiento revolucionario, así como las experiencias sociales externas, permitieron que paralelamente empezaran a surgir ideas contrarias a esta perspectiva que respondían a los anhelos de modernización, aunque sin romper totalmente con las ideas tradicionales sobre las actividades “propias” de las mujeres, forjadas durante la segunda mitad del siglo XIX. Es un periodo histórico

entre la última década de ese siglo y las dos primeras del siglo XX en el que conviven las normas culturales que no admiten la participación femenina fuera del ámbito doméstico junto a los primeros intentos de cuestionamiento a esas normas, que encontraron una fuerte oposición, como los clubes de discusión formados por mujeres, las revistas tales como *Violetas del Anáhuac* (1884-1887), los primeros grupos que exigieron derechos para las mujeres, como el voto, hasta la participación de las mujeres en las luchas revolucionarias, el I Congreso Feminista (1916), y las primeras profesoras normalistas que plantearon nuevas ideas sobre la formación de las mujeres, como es el caso de las profesoras formadas en la Escuela Normal de Xalapa, en Veracruz. Esta escuela, fundada en 1886 y a la que ingresó la primera mujer en 1889, es el ejemplo de cómo la modernización de ideas empezó a producir nuevos planteamientos educativos como semilla de la transformación; García Morales (2003, p. 62) señala que en los trabajos con los que se titularon las profesoras normalistas ya se apoyaba la idea de que las niñas podían recibir una formación científica, aunque sin descuidar las actividades domésticas, lo que representa la posibilidad de transformación.

Posteriormente, ya en el siglo XX, y en concreto después de la Revolución mexicana, los cambios se dinamizaron; como resume Vaughan (2009, p. 45):

La Revolución no fue sólo un ataque contra la propiedad, la jerarquía social y la exclusión; fue una embestida contra la moral victoriana y las reglas de represión sexual, y llevó a las mujeres al espacio público en formas nunca antes vistas.

Ello significó, como indica Schell (2009, p. 175), que aunque no fuera un propósito perseguido por la Revolución, esta trajo novedades en el ámbito educativo que se concretaron más tarde, como fue el caso de las escuelas vocacionales que, a pesar de su carácter doméstico para las mujeres, “fomentaron el desarrollo de debates sobre los roles públicos de género para las mujeres en la sociedad”.

Con este panorama de transformaciones sociales y culturales de la época, pero también de permanencias culturales, podemos

considerar que la segunda edición del libro *Historia patria y educación cívica* de Santa María, que como ya se ha señalado fue publicado originalmente en 1917, se inserta en la corriente nacionalista y patriarcal de la historia del país.

CONCLUSIONES

El libro de texto *Historia patria y educación cívica* de Antonio Santa María se sitúa en la línea de la enseñanza de la historia y el civismo de su época: encaminada a fortalecer una nueva identidad nacional a través de la exaltación de hechos y personas a lo largo de la historia de México; presenta a los personajes masculinos como los constructores de la nación, como los héroes y portadores de los valores necesarios para ello.

A lo largo del libro el profesor Santa María procura fortalecer el sentimiento nacionalista en la mente e imaginación de la niñez mexicana, resaltando el patriotismo heroico de los personajes más sobresalientes de nuestra historia, desde la etapa prehispánica y hasta 1917; lo cual, de acuerdo con Andrés Lira (1987), era necesario en un periodo ubicado entre finales del siglo XIX y principios del XX, en el que aún estaba fresco el recuerdo del poco interés y amor a la patria que mostró una buena parte de la población mexicana ante las invasiones extranjeras.

La historia patria del libro que analizamos está llena de héroes varones, solo resalta a dos mujeres que no dudaron en exponer su vida por defender la patria. Es un libro que, enmarcado en el proyecto de nación de los gobiernos de la época, cumplió con el objetivo de impulsar la unidad nacional y fomentar una nueva identidad mexicana, en la cual la presencia femenina fue prácticamente invisible.

Al analizar este libro desde la perspectiva de género pudimos identificar cómo el profesor Santa María, en su afán de enseñanza cívica, mantiene un manifiesto trato desigual de la participación de hombres y mujeres en los periodos históricos de México, que responde a la transmisión de una clara diferenciación “natural” entre

el mundo público que “correspondía” a los hombres y el mundo privado que se pensaba “propio” para las mujeres.

Podemos observar durante todo el texto de *Historia patria y educación cívica* una permanente discriminación hacia las mujeres; el número de páginas y lecciones dedicadas a las representantes del sexo femenino es infinitamente menor que el dedicado a los varones. En un libro de 206 páginas y ciento un lecturas, el número de páginas en las cuales se habla de ellas es de tan solo tres y media: dos se dedican a Leona Vicario y una y media a Josefa Ortiz, mientras que Malintzin solo merece doce renglones. Así, frente a la enorme cantidad de héroes hallados en el libro *Historia patria y educación cívica*, el autor solo presenta a dos heroínas: Josefa Ortiz de Domínguez y Leona Vicario, y cuando se refiere a Malintzin la muestra como una antiheroína.

Hasta aquí hemos evidenciado que la perspectiva de género nos permite analizar “las distintas formas de exclusión que han vivido las mujeres a lo largo de la historia” (Rivera, 2019, p. 88), así como las desigualdades que han experimentado en relación con los miembros del sexo masculino. En el libro de texto del profesor Antonio Santa María, al presentar la historia oficial permanece la exclusión y desigualdad hacia las mujeres. Ello sucede también cuando el autor exalta la figura masculina como responsable de la construcción de nuestro país, a través de los relatos, asociando las cualidades heroicas y valores patrióticos a los hombres.

El contenido del libro de Santa María sobre la historia de México responde a la visión patriarcal de no considerar, o hacerlo de manera mínima, la participación de las mujeres en todas las etapas históricas nacionales consideradas en el tomo; en ese sentido, se puede aplicar a todo el libro la explicación que Monsiváis da cuando analiza la participación de las mujeres en la Revolución mexicana:

...las mujeres (el género, los grupos, las individualidades de gran fuerza) significan poquísimos en lo político y lo social, y prácticamente nada si se les sitúa frente a la deidad de esos años: la Historia (con mayúscula), territorio exclusivamente masculino. Según la doctrina

patriarcal ni el poder ni la violencia ni la valentía indudable ni la lucidez histórica son asunto de las féminas [...] Su participación es fundamental en numerosos aspectos, pero si algo es el patriarcado es una estrategia interminable de ocultamientos [Monsiváis, 2009, pp. 15-16].

En su libro, Santa María da a las mujeres un papel casi inexistente, y siempre situadas en el ámbito doméstico, en su papel de madres y cuidadoras, bajo los valores de la abnegación, el sacrificio y el amor; ideales que Vasconcelos siguió fortaleciendo en los siguientes años de la década de los veinte del siglo pasado, quien si bien postuló la importancia de la participación de las mujeres en la formación de un nuevo país, lo hizo a través de la perpetuación de los mismos ideales tradicionales. Como expone Arreola Martínez (2009, p. 9), cuando Vasconcelos pedía a las mujeres robustecer el espíritu de la familia, lo hacía porque consideraba que para él “la forma de patriotismo femenino era la maternidad perfecta”.

Todo lo anterior destaca la impronta sexista del contenido del texto *Historia patria y educación cívica*, si entendemos que un efecto del contenido presentado en el volumen es preservar el orden de género que responde a relaciones jerárquicas entre los sexos. Al respecto Mingo y Moreno (2017) señalan que

Los efectos del sexismo son diversos y muchas veces están orientados a formas de control social que operan sobre el campo de acción de las mujeres. El sexismo indica y restringe el lugar social y el espacio físico que ellas ocupan. Define su condición, sus límites y capacidades, sus alcances y aspiraciones. Explica y legitima su sometimiento en razón de las «deficiencias inherentes a su naturaleza». Y todo ello lo consigue en prácticas cotidianas de relación entre hombres y mujeres, aunque también entre hombres con otros hombres, y entre mujeres con otras mujeres [Mingo y Moreno, 2017, p. 273].

Finalmente, es importante destacar que el carácter androcentrista del libro no escapa a las condiciones de la época en la que seguía existiendo una clara división de roles de género para hombres y mujeres, una separación tajante entre las esferas pública y privada, donde las mujeres eran socialmente responsables de todas las acti-

vidades del segundo ámbito; y donde la educación cívica, además de resaltar el nacionalismo como importante valor a transmitir, sirve de vehículo para preservar los mandatos de género tradicionales, desde una visión ahistórica e inmutable, sin cambios, sobre la participación de mujeres y hombres en la historia de México.

REFERENCIAS

- Arreola Martínez, B. (2009). Vida y obra de José Vasconcelos. El caudillo cultural de la Nación. *Revista Casa del Tiempo*, (25), 4-10. DOI: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/index.php.
- Cázarez Mata, J. (2016). Lecciones de historia patria. Justo Sierra y su innovación de los libros de textos. *Relatos e Historias en México*, (95), 80-85. Recuperado de: <https://relatosehistorias.mx/rhm-95>.
- Corona, S., y de la Peza, C. (2000). La educación ciudadana a través de los libros de texto. *Revista Electrónica Sinéctica*, (16), 16-30.
- Espinoza Carbajal, E. (2010). La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento. En *Diccionario de historia de la educación en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Morales, S. (2003). *Profesoras normalistas del Porfiriato en Veracruz (1889-1911)*. Veracruz: Secretaría de Educación y Cultura.
- Gonzalbo, P. (1992). Tradición y ruptura en la educación femenina del siglo XVI. En C. Ramos Escandón, M. J. Rodríguez, P. Gonzalbo, F. Giraud, F. S. Alberro, F. Carner, S. González, P. Iracheta, J. P. Bastian y E. Tuñón, *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Hernández Dávila, M. (2018). Las mujeres y la violencia en Puebla: entre dos realidades, el Porfiriato y su pantalla de progreso. En G. Tirado Villegas y E. Rivera Gómez (coords.), *Caminar por senderos propios. Las mujeres en los siglos XVII-XX* (pp. 103-114). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ Universidad Autónoma de Querétaro.
- Lira González, A. (1987). *Los indígenas y el nacionalismo mexicano*. México: El Colegio de Michoacán.
- López de Mariscal, B. (1997). *La figura femenina en los narradores testigos de la Conquista*. México: El Colegio de México/Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León.
- Loyo, E. (2011). La educación del pueblo. En D. Tanck (coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México* (pp. 227-279). México: El Colegio de México.
- Loyo, E., y Staples, A. (2011). Fin del siglo y de un régimen. En D. Tanck (coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México* (pp. 189-225). México: El Colegio de México.

- 4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México
- Martínez Moctezuma, L. (2002). Siglo XIX y XX. Los libros de texto en el tiempo. *Diccionario de historia de la educación en México*. México: UNAM/CONACYT/CIESAS. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm.
- Menéndez Martínez, R. (2021). *Los profesores normalistas. Publicaciones de la élite educativa. Los libros de texto (1899-1921)*. Conferencia presentada en el II Seminario Cultura Escolar y Práctica Docente: Textos Escolares de Profesores/as Normalistas en México 1876-1940, IIESES/Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Míngo, A., y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, 35(105), 571-595. DOI: <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>.
- Monsiváis, C. (1976). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En *Historia general de México* (pp. 1375-1548). México: El Colegio de México.
- Monsiváis, C. (2009). Prólogo. En G. Cano, M. K. Vaughan y J. Olcott, *Género, poder y política en el México posrevolucionario* (pp. 39-57). México: FCE/UAM-Iztapalapa.
- Montes de Oca Navas, E. (2012). Libros escolares mexicanos a principios del siglo XX: *Rosas de la infancia, Serie S.E.P. y Simiente. La Colmena*, (76), 49-60.
- Pérez Monfort, R. (2005). El pueblo y la cultura. Del Porfiriato a la Revolución. En R. Béjar Navarro y H. Rosales Ayala, *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas* (pp. 57-79). México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez Monfort, R. (2000). *Avatares del nacionalismo cultural. Cinco ensayos*. México: CIDHEM/CIESAS.
- Ramos Escandón, C. (1992). Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910. En C. Ramos Escandón, M. J. Rodríguez, P. Gonzalbo, F. Giraud, F. S. Alberro, F. Carner, S. González, P. Iracheta, J. P. Bastian y E. Tuñón, *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Rivera Gómez, E. (2019). De la invisibilidad a la adopción. La participación de las mujeres en la masonería, siglos XIX-XX. En E. Rivera Gómez, G. Tirado Villegas y A. García García (coords.), *De las rebeliones a los movimientos sociales. Memoria, trayectorias y fuentes sobre la participación de las mujeres en México* (pp. 78-90). México: Universidad Veracruzana.
- Santa María, A. (1920). *Historia patria y educación cívica*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Schell, P. (2009). Género, clase y ansiedad en la escuela vocacional Gabriela Mistral, revolucionaria Ciudad de México. En G. Cano, M. K. Vaughan y J. Olcott, *Género, poder y política en el México posrevolucionario* (pp. 39-57). México: FCE/UAM-Iztapalapa.
- Sherwell, G. (1958). *Primer curso de Historia Patria*. México: Editorial Patria.

- Speckman Guerra, E. (2008). El Porfiriato. En P. Escalante Gonzalbo, B. García Martínez, L. Jáuregui, J. Vázquez, E. Speckman, J. Garcíadiego y L. Aboites Aguilar, *Historia mínima de México ilustrada* (pp. 337-391). México: Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal/El Colegio de México.
- Vaughan, M.K. (2009). Introducción. Pancho Villa, las hijas de María y la mujer moderna: el género en la larga Revolución mexicana. En G. Cano, M. K., Vaughan y J. Olcott, *Género, poder y política en el México posrevolucionario* (pp. 39-57). México: FCE/UAM-Iztapalapa.
- Vázquez de Knauth, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

LA CIENCIA Y EL RACIONALISMO
EN LOS TEXTOS EDUCATIVOS:
ARITMÉTICA, MATEMÁTICAS Y GEOMETRÍA

ARITMÉTICA FEMENIL,
LA OBRA DE GILDARDO AVILÉS
COMO RECURSO PEDAGÓGICO
PARA LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA DE
LAS NIÑAS DURANTE EL PORFIRIATO

Reynaldo Castillo A.

Mauricio H. Cano P.

Sergio Ramírez G.

Si escudriñamos el origen de la administración educativa por parte de los gobiernos nacionales debemos remontarnos a la Revolución Industrial inglesa, la cual de alguna manera exigía tácitamente la formación de personas instruidas en muchos oficios para atender a la naciente fábrica y derivados. El gobierno de Porfirio Díaz será el ejemplo de ello en nuestro país.

A nivel nacional, los intentos para establecer una instrucción pública tienen un amplio repertorio que nos remonta a la década de los veinte del siglo XIX, con la Constitución de 1824 que, en el papel, instaba al gobierno a administrar e impartir la educación en las escuelas del nuevo país; sin embargo, al no especificarse los lineamientos a seguir para el poder federal y los estatales, el rescate quedó a la deriva y la aplicación de métodos de enseñanza sería responsabilidad de la Compañía Lancasteriana. Su influencia se diseminó casi todo el siglo. Un siguiente intento por mantener el orden en la nación fue en 1843 con la promulgación de las Bases de Organización Política de la República Mexicana.

A pesar de la tensa situación por el conflicto con los Estados Unidos, Manuel Baranda, ministro de instrucción pública durante el mandato de Antonio López de Santa Anna, tuvo tiempo para formular y dar vida a la Junta General Directiva de Instrucción Pública. En 1855, con el triunfo de los liberales, se llevó a cabo una revisión de la Constitución política de ese momento y dos años más tarde fue aprobada la nueva, de la cual se desprende el estatuto orgánico en el cual se retoma la idea de una educación libre, mas no hay una regulación seria en cuanto a las instituciones formadoras de profesores.

Después del breve segundo imperio mexicano, en 1867, Benito Juárez regresó a la presidencia de la República con la no tan fácil tarea de reestructurar al país, la educación se convertiría en una de sus herramientas preponderantes para llevar a cabo tal labor. Con la idea de laicidad permeando en toda la política juarista, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869 no distaba de esa propuesta; se aceptaba tanto hombres como mujeres para ser preparados hacia la docencia (segunda enseñanza), vía un plan de estudios detallado el cual tenía que cubrirse a cabalidad. En esa etapa presidencial se notaba un dejo por buscar alternativas al sistema lancasteriano (Bolaños, 1999). Estos intentos se asoman en el periodo de Benito Juárez a partir de la disolución del segundo imperio en este territorio, buscando regular, legislar y promover la educación a lo largo y ancho del mismo. De manera endémica, Veracruz fue uno de los estados que estableció esfuerzos interesantes para ello; en 1873 se llevó a cabo el Congreso de Educación del cual emergió la Ley Orgánica de Instrucción Pública de la entidad que, aparte de sus preceptos de gratuidad, laicidad, obligatoriedad y disciplina, estableció que por cada localidad que contara con más de dos mil habitantes se tenía que establecer una escuela de instrucción elemental para ambos sexos (Sánchez, 2014). La construcción de estos establecimientos correría por cuenta de las arcas municipales. La década de los ochenta del siglo XIX fue el periodo en el cual se construyó un gran número de escuelas elementales.

Con la toma de protesta de Porfirio Díaz como presidente de la República en 1876 el país recibió una serie de reformas que cambiaron el semblante de la nación. De primera instancia y con base en las políticas llevadas a cabo años atrás por Benito Juárez, Díaz tenía en sus manos la posibilidad de establecer una real estabilidad que le permitiera llevar con orden y progreso su política a todos los rincones de México. Una de las primeras acciones del ejecutivo fue la de paliar entre las personas que lo apoyaron y solicitaban una dádiva por el favor y, al mismo tiempo, formar un gabinete con gente capaz y preparada académicamente para poder dirigir las diversas secretarías, con mayor énfasis en la educación. Como se mencionó anteriormente, Díaz tuvo que ser condescendiente con las personas que lo apoyaron en el Plan de Tuxtepec para llegar a la presidencia. Así, tenemos que en Veracruz el presidente tuvo como aliados a varios de sus allegados para darle forma a su proyecto político nacional: Luis Mier y Terán, Juan de la Luz Enríquez, Apolinar Castillo y Teodoro A. Dehesa.

En la administración estatal de Castillo se trabajó en la actualización magisterial, tanto en servicio como los que se iban a formar, para lograr afianzar el ideal del nuevo mexicano; por ello, no debe resultar extraño que las ideas de Pestalozzi, Carpentier y Delon, Calkins y Fröebel estuvieran dentro de la academia normal de Orizaba, por influencia del pedagogo Enrique Laubscher, en la obra cumbre educativa de su homólogo Juan de la Luz Enríquez; y en la Escuela Normal del Estado en Xalapa dirigida por Enrique C. Rébsamen (Hermida, 1986). Si bien este instituto no fue el primero en el país, sí único por materializar la formación docente con las novedades de Europa en cuanto a pedagogía.

Con la *pax porfiriana* se pretendía establecer la construcción de una sociedad moderna para que el progreso y la democracia no tuvieran impedimentos. Díaz de alguna manera estaba consciente de que las personas de su actualidad no podrían ser modificadas en sus ideas, pero la niñez sí. Mediante la educación se desarrollaría al nuevo mexicano comprometido con su sociedad y nación. De ahí

la relevancia de la unificación de temas de estudios en las escuelas primarias, el cuidado de la salud e higiene de los párvulos, espacios escolares adecuados (que no nuevos) con las condiciones educativas y salubres que se establecieron en los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX, publicaciones y útiles escolares específicos y revisados para su adecuado uso en el nivel primaria; además de que los niños recordaran que, antes de que ellos nacieran, hubo gente que derramó sangre y promulgó sus ideas libertarias para tener el país donde ellos vivían, por tal sacrificio debían ser recordados y valorados dentro del recinto escolar (los actos cívicos patrióticos).

En pleno Porfiriato, cuando Juan de la Luz Enríquez fue nombrado Gobernador de Veracruz en 1884, se iniciaron los trabajos de la Academia Normal; consistieron en actualizar a los profesores de diversas regiones del estado bajo los métodos pedagógicos innovadores y que en un segundo momento ellos los aplicaran en sus escuelas de origen; esto motivó al gobierno en turno la creación de escuelas en cada cantón, con el afán de unificar los criterios de enseñanza a lo largo del estado. El funcionamiento de estas instituciones escolares quedó establecido en el decreto número 82:

Artículo 1º.- Se faculta al Ejecutivo para establecer en cada Cabecera de Cantón una escuela para varones, en la que se seguirá el sistema de enseñanza objetiva. Esta reforma se introducirá en cada localidad cuando el Gobierno lo considere conveniente [Hermida, 1986].

Estos espacios escolares fueron piedra angular para los trabajos de la Escuela Normal del Estado, de ellas saldrían los futuros estudiantes que incrementarían la matrícula escolar de la institución.

Enrique C. Rébsamen realizó el proyecto de creación de la Escuela Normal del Estado de Veracruz y, bajo el visto bueno y auspicio del gobernador Enríquez, viajó a la ciudad de Xalapa (futura sede del Ejecutivo estatal) en 1886 para supervisar los preparativos de dicha fundación. Rébsamen realizó viajes a Puebla y Guanajuato, donde se encontraban establecidas desde hacía tiempo instituciones similares a su proyecto. Si bien es cierto que

las escuelas Normales en este país existen desde 1822, fue en los últimos años de la decimonovena centuria cuando se estableció una escuela formadora de docentes con una óptica científica, contrastante con las instituciones lancasterianas, tildadas de memorísticas y mecánicas en su enseñanza. Ahora bien, ¿cómo lograr ese cambio de paradigma pedagógico? A través de un programa de estudios enriquecido con las novedades didácticas de la época: materias como matemáticas, antropología educativa, francés e inglés, canto, dibujo, gimnasia, pedagogía, ciencias naturales, historia, nociones de economía pública, caligrafía y geometría (Arteaga y Camargo, 2014, p. 281) fueron parte del plan de estudios de esa institución, que demostraba que el arte de educar no surge de la nada, es un proceso que conlleva la confabulación de todos los recursos (materiales, humanos y conocimientos) para llegar a un objetivo, un docente científico al nivel de un ingeniero o médico de la época, y que en su praxis se distinguieran la teoría, la práctica, la moral, la razón y el arte.

Por ello, no es raro que muchos profesores egresados de esta institución duraran poco como docentes frente a grupo y cambiaran la tiza y libros escolares por nombramientos o cargos administrativos, tanto educativos como políticos; además de ser escritores de textos para la enseñanza y aprendizaje en las escuelas básicas del estado y otras entidades. La elaboración de libros escolares en este país obedeció a lo siguiente:

Uno de los temas prioritarios fue la elaboración y la selección de libros de texto por lo que, de manera general, se acordó que sus contenidos fueran escritos por especialistas, con un estilo sencillo y conforme al programa oficial de estudios.

En este ambiente, los libros jugaron un papel primordial [...] para contribuir a formar con un fondo de saberes con los que se formaría al pequeño ciudadano mexicano [Martínez, 2014].

Partiendo de la formación académica de los normalistas, no fue raro ver que algunos de ellos se dieran a la encomienda de escribir obras ex profeso o traducir y/o adaptar textos extranjeros.

En este marco socio-histórico y educativo, el presente escrito tiene como objetivo analizar uno de los libros escritos durante el Porfiriato por un veracruzano, la obra titulada *Aritmética femenil*, de Gildardo Avilés, a partir de una descripción profunda del texto y de un ejercicio comprensivo, que de manera dialéctica imbrica al presente-pasado-presente para develar el sentido y los significados de la noción de lo femenil, por una parte, y por la otra, la noción de aritmética, su estructura disciplinar y su orientación pedagógica.

Para el logro de dicho objetivo hemos estructurado el texto en cinco apartados, a saber: en primer lugar una introducción que contextualiza los esfuerzos educativos durante el Porfiriato, temporalidad en la cual se inscribe la obra; en segundo término presentamos los contextos del autor y de su obra, teniendo como espacio geográfico al estado de Veracruz; en un tercer apartado se presenta una mirada retrospectiva a la significación de lo femenil, el cuarto centra la mirada en el planteamiento de la aritmética, hurgando entre sus bases teóricas, lo disciplinar y lo pedagógico, y finalmente presentamos algunas conclusiones.

Este capítulo tiene varias aristas imbricadas que abordan los autores. Desde lo histórico, la narrativa de la biografía del autor, en la cual los títulos protocolarios en los nombres de las personas (anteponiendo los *don* y *doña*, ergo los *monsieur* y *madame* del idioma galo) estaban omnipresentes en la documentación de la época; la obra y sus roces con la vida cotidiana europea, procurada desde una política gubernamental que el general Díaz impuso desde diversos flancos: educativo, social, arquitectónico, entre otros. Desde lo femenil, a partir del análisis del papel social de la mujer en la época porfiriana, pasando por las subdivisiones (si se permite la categoría) clasistas que colocaban en diversos escenarios a las mujeres mestizas blancas con respecto a las de ascendencia indígena. Desde lo disciplinar, partiendo de la enseñanza de las matemáticas como algo útil para las personas en su cotidianidad, al mismo tiempo como parte de un desarrollo intelectual nacional; los conocimientos matemáticos

sufrieron profundas modificaciones entre los siglos XV y XVII, este proceso fue acompañado de nuevas maneras de explicar los fenómenos naturales, culturales y sociales (García, 2010). Lo intelectual, sobre la pertinencia del desarrollo, valoración y reproducción de los libros de textos de autores mexicanos en las aulas nacionales; la participación de Gildardo Avilés con su libro de texto *Aritmética femenil* y la visión del conocimiento enfocado a un sector específico de la sociedad: la niña, futura mujer y administradora de los recursos humanos, económicos y en especie del hogar.

LOS CONTEXTOS DEL AUTOR Y DE LA OBRA

Gildardo F. Avilés nació en Chicontepepec, Veracruz, en 1876, y murió en la ciudad de México en 1952. Ingresó a estudiar en la Escuela Normal de Xalapa pensionado por el Cantón de Misantla, fue contemporáneo de otros ilustres maestros originarios de Chicontepepec, como Rafael Valenzuela Vera y Leopoldo Kiel García, todos ellos discípulos de Enrique C. Rébsamen, quien los envió a diferentes estados del país a difundir la reforma educativa liberal y las ideas pedagógicas cultivadas al interior de la Escuela Normal.

En el archivo histórico de la Normal Veracruzana se encuentra el oficio con el cual Avilés solicitó presentar el examen profesional con la tesis titulada “Los paseos escolares como complemento indispensable para la enseñanza”, con la cual recibió el título de Profesor de Instrucción Primaria Elemental en 1900. Posteriormente, en 1901, presentó el examen profesional superior con la tesis “La instrucción de la mujer” (Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen –AHBENV–).

Avilés ejerció el magisterio en los estados de Veracruz, Morelos y Sonora; y en la Ciudad de México, donde además desempeñó cargos educativos, tarea que combinó con la producción de libros de texto para la enseñanza de diferentes disciplinas. Fue autor de varios libros de texto: *Curso elemental de geografía*, *Geografía elemental de la República mexicana*, *Guía práctica para la enseñanza de la geografía*

física, Nuestra patria, Cálculo abreviado mental y escrito, Aritmética femenil para niñas de 4° año de primaria, Mi primer libro de geografía. También fue autor del libro *Hacia la conquista de los derechos magisteriales.*

Gracias a su amplia producción de libros y sus ideas en relación con su valor para la instrucción, formó parte de la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos, de la cual fungió como secretario. En dicha Sociedad “se propusieron, entre otros puntos, realizar una «crítica a los libros yanquis» que se había «pretendido declarar de texto para las escuelas primarias»” (Galván, 2014, p. 103).

Los debates generados en relación con la pertinencia del uso de libros de textos escritos por maestros mexicanos para niños mexicanos rindieron sus frutos, toda vez que:

...el maestro Gildardo F. Avilés comentaba que la campaña había tenido mucho éxito, ya que por un lado había renunciado el director de Educación Primaria y, por orden del presidente de la República, se había declarado “insubsistente” la lista de textos, nombrándose a otra Comisión Técnica para que designara los nuevos libros escolares [Galván, 2014, p. 103].

El pensamiento y la obra de Avilés fueron retomados por su hijo René Avilés Rojas, quien siguió sus pasos y estudiara en la Escuela Normal de la Ciudad de México. Según el testimonio de su nieto René Avilés Fabila, fue Avilés Rojas quien presentó a Jaime Torres Bodet la iniciativa de la creación de los libros de texto gratuitos, idea que le interesó por el valor educativo para la formación de nuevas generaciones de mexicanos, misma que Torres Bodet a su vez presentara a Adolfo López Mateos, en cuyo sexenio se instituyeron los libros de texto gratuito.

UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LA SIGNIFICACIÓN DE LO FEMENIL

La presencia y el papel de las mujeres en el Porfiriato los podemos analizar desde su condición relacionada con su sexo, así como de los roles y estereotipos sociales de la época. Bajo esta perspectiva

se advierte que el ideal de la mujer porfiriana asumía que era frágil, sumisa, graciosa, devota, recatada, elegante, entre otros calificativos; sabedora de su papel en el espacio privado de la familia, vinculado con la atención al esposo, la crianza de los hijos y el cuidado de los enfermos y los adultos mayores.

Las características anteriores podrían aplicarse para aquellas mujeres criollas minoritarias radicadas en el territorio nacional y las mestizas blancas, cuyos privilegios económicos, políticos, familiares, etc., otorgados por una sociedad clasista, les permitían acceder a procesos de instrucción privados o públicos, asistir a actos públicos y, de manera limitada, participar en la construcción de la vida democrática del país.

Muy lejos de dichos privilegios se encontraban los gruesos contingentes de mujeres mestizas y de ascendencia indígena, que tenían limitados accesos a los beneficios de la paz porfiriana y quienes, para subsistir, además de las actividades domésticas atribuidas por su sexo, tenían que aportar su mano de obra en actividades productivas de autoconsumo principalmente, tales como las vinculadas con el campo, la preparación de alimentos, las artesanales, y posteriormente al trabajo fabril que el progreso exigía.

Hacia 1890, con la aparición de nuevas instalaciones fabriles y un sector de servicios creciente, las mujeres iniciaron su integración a oficios y trabajos asalariados, así fueron dejando de limitarse a ser artesanas, vendedoras o sirvientas. Su incorporación a la fuerza de trabajo asalariado significó una nueva forma de presencia femenina en la sociedad y dio lugar a un nuevo tipo de mujer: la trabajadora asalariada [Ramos, 1988, p. 114].

Teniendo como marco el escenario del papel de las mujeres en la sociedad porfiriana, en el plano educativo se abrieron espacios escolares del nivel primario y secundario para que accedieran las niñas y jóvenes, lo cual les permitió, de manera diferenciada según su clase social y condición económica, acceso a la alfabetización inicial en la mayoría de los casos y en menor medida a la media y superior.

Fue motivo de debate en la época determinar hasta dónde podrían educarse las mujeres y para qué fines, es decir, que además de los procesos de alfabetización aprendieran a realizar algún oficio doméstico que mejorara sus condiciones materiales de vida y para su incorporación a actividades productivas propias de las mujeres, como costureras, cigarreras y tipógrafas. Al respecto Ramos señala que:

Al tiempo que el número de obreras creció, las mujeres ciudadinas de clase media, aquellas que tenían acceso a cierta instrucción, se incorporaron lentamente a la educación media y superior. En algunos casos —como el de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres— hubo profesionalización de trabajos que tradicionalmente se consideraron femeninos; a partir de eso fueron objeto de institucionalización. Tal es el caso de labores como el bordado en blanco, la elaboración de flores, la tapicería, la iluminación de fotografías, etc. [Ramos, 1988, p. 119].

En el marco de estas exigencias sociales y laborales para las mujeres, en los planos académicos se discutía la orientación de la instrucción que debían recibir, la cual tendría que ser diferente a la de los varones, en razón de sus papeles socialmente determinados durante la época. En consecuencia, las posturas para decidir sobre su instrucción y qué contenidos debían incorporarse en su formación las podemos encontrar en los congresos pedagógicos desarrollados durante el Porfiriato.

Yo creo que, si reflexionamos en que estas niñas tienen que ser más tarde madres de familia, cuya misión es delicadísima, porque tienen que educar a sus hijos... [Debates del Primer Congreso, 1889, pp. 227-228, en González, Espino y González, 2006, p. 51].

La discusión giraba no solo en relación con los papeles de las mujeres dentro de la sociedad, también eran objeto de debate las capacidades intelectuales de ellas, por supuesto desde la visión de los hombres que detentaban el poder de decidir en torno a lo educativo. En este sentido encontramos el planteamiento de un congresista quien sostiene, en relación con la formación de las escuelas Normales, lo siguiente:

4 • La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

El hombre necesita una educación viril, ideas de progreso de cierto orden, nociones científicas [...] mientras que la mujer, en mi concepto —porque no soy de los que creen que el cerebro de la mujer es capaz de llegar a trabajos intelectuales de primer orden— su educación debe de ser diversa a los fines a que se encamina la de los varones. Si esto es cierto, la metodología entonces para ambas escuelas debe ser diferente, el programa diverso y los trabajos distintos [Segundo Congreso, 1891, p. 319, en González, Espino y González, 2006, p. 51].

La instrucción de las mujeres en el tema de las matemáticas no escapó del debate en un doble sentido, el primero relacionado con las supuestas capacidades intelectuales, lo cual no era excepción del país, y el segundo vinculado con las tareas que las mujeres debían desempeñar.

Debe limitarse algo el estudio de matemáticas, substituirse la economía política por economía doméstica, agregarse las labores del sexo y hacerse extensiva la enseñanza musical hasta el estudio del piano o melodía” [Debates del Primer Congreso, 1889, p. 491, en González, Espino y González, 2006, p. 51].

A este orden de ideas, respecto de la instrucción de las mujeres, se suma Gildardo Avilés con su disertación presentada en la Escuela Normal para la obtención del título, “La instrucción de la mujer”, en la cual señala, en relación con el papel de las mujeres en la familia, lo siguiente:

Desde luego, tócale al hombre, en el hogar, el papel de proveedor (si se me permite la palabra) mientras que el papel de la mujer es el de administradora de lo que aquel produce. El hombre provee y la mujer administra.

El hombre es el defensor, la defendida la mujer.

Conclusión el hombre es el jefe, el director de la familia y la mujer su ayudante [Avilés, 1901, s.p.].

Asimismo plantea tres interrogantes: ¿conviene que la mujer reciba una educación especial o debe ser idéntica a la que el hombre recibe? ¿Es posible que la instrucción de la mujer llegue, cualitativa y cuantitativamente hablando, a la altura en que la del hombre se

encuentra? ¿Qué materiales deben ser objeto de la instrucción femenina? En relación con el tercer planteamiento, relacionado con el contenido de la instrucción de las mujeres, Avilés refiere que debe considerarse lo siguiente:

Para cumplir satisfactoriamente con su cometido de administradora, después de las nociones aritméticas adquiridas, deberá hacer un curso completo de economía doméstica, a la vez que esta materia, deberá enseñarles el arte culinario, el corte y costura de ropa de uso forzoso quiere decir, poco de bordado y confección y bagatelas de lujo que, además de quitarle el tiempo, no produce utilidad práctica ninguna, también deberán enseñárseles el lavado y planchado...

Para desempeñar cumplidamente su misión de madres, deberán hacer un verdadero estudio de antropología y de pedagogía; de patología infantil, de higiene y medicina, y gimnasia ortopédica [Avilés, 1901, s.p.].

En este contexto socio-histórico y educativo, el libro *Aritmética femenil* de Gildardo Avilés exige llevar a cabo un ejercicio de análisis que deleve el significante desde el cual usa la noción de lo femenil.

La primera coordenada que encontramos para tal fin está relacionada con la portada del libro, la cual muestra al centro de la ilustración a una niña de pie, rubia de aspecto criollo o mestizo, de frente y con el rostro girado hacia su izquierda, mirando una pizarra verde la cual tiene escritas tres operaciones numéricas (una suma, una multiplicación y una raíz cuadrada); con peinado y vestimenta que reflejan, por una parte, privilegios económicos, y por la otra el sello de la moda afrancesada (europea) de la época: un vestido de mangas largas y anchas, con un cinturón ceñido a la cintura y cuello amplio tipo Bertha; calcetas largas y zapatos tipo mocasín. La ilustración sugiere que la niña resolvió las operaciones escritas en la pizarra: en su mano derecha porta un gis y con el dedo índice de su mano izquierda señala una de las operaciones, posiblemente explicando lo que ha escrito. Complementan a la ilustración de la portada varios elementos que forman parte del contenido de las lecciones correspondientes al tema del sistema métrico decimal,

como son el dibujo de un recipiente de un litro, un par de pesas, una balanza, un metro y una escuadra (como las conocidas de madera).

Un segundo elemento de análisis lo constituye el hecho de que Avilés dedica su obra a tres “muy distinguidas y estimadas señoras” (Avilés, 1905, p. 6), a saber: doña Carmen Romero Rubio de Díaz, esposa del General Porfirio Díaz y quien desempeñara la función política de primera dama; doña Amparo Escalante de Corral, esposa de don Ramón Corral Verdugo, Vicepresidente del país, y a doña Luz Mayora de Sierra, esposa de don Justo Sierra Méndez, Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. Tributar el texto a estas mujeres con poder político puede interpretarse desde diferentes ángulos: asegurar que la obra fuera *amadrinada* por personajes de su talla y evitar con ello el posible rechazo de la misma, o bien un tributo a la condición de mujeres y en consecuencia expresar el interés creciente de asegurar instrucción a las nuevas generaciones de niñas y adolescentes del país, idea que Avilés había mostrado con su tesis presentada.

Un tercer elemento: la obra tiene un apartado denominado “Antes de comenzar”, que va de las páginas 7 a la 12, en el cual el autor narra las peripecias padecidas y provocadas por *Magdalena*, una niña a quien describe como frágil, enfermiza y perezosa, toda vez que no mostraba interés por el trabajo ni por el estudio, casi analfabeta e ignorante, situación provocada por su condición de hija única, por lo mismo mimada y amada en exceso. También se describe a *Magdalena* con un carácter dulce y de sentimientos bondadosos. El relato se centra en el desconocimiento que evidencia *Magdalena* en la cantidad que debe pagar por la compra de listón en una mercería, error que derivó en una serie de penosas circunstancias para ella y para su padre y su madre. El desconocimiento de la niña respecto de la matemática para calcular el monto de su compra, sirve para colocar a la ignorancia y la pereza como una condición indeseable que se debe remediar mediante el estudio. El final del relato muestra a *Magdalena* arrepentida y avergonzada de su ignorancia y de sus incorrectas actitudes, prometiendo a su padre

y a su madre que estudiaría y se volvería aplicada. El contenido de este apartado introductorio del libro sirve para colocar y enaltecer valores del bien hacer de una niña, lo que permite llegar a ser “una señorita de bien y cultivado talento” (Avilés, 1905, p. 12).

En la narrativa de Avilés respecto a la situación entre *Magdalena* y su padre, se puede leer lo siguiente:

Pocos días después, cuando la calma y la tranquilidad hubieron vuelto, el papá de Magdalena quiso que la dura lección fuese de provecho para su hija, y la llamó a su lado para decirle muy saludables consejos acerca de la conveniencia de la instrucción, y le pintó con negros colores a la mujer ignorante de bien triste futuro por cierto [Avilés, 1905, p. 11].

Finalmente, todas las lecciones de aritmética están construidas a partir de una serie de situaciones contextuales, problemáticas, sujetos, objetos y demás, que el autor y su tiempo suponen propias de las niñas-mujeres de la época y en consecuencia, al ser cercanas a su cotidianidad, aseguran sus aprendizajes.

LA ARITMÉTICA: LO DISCIPLINAR Y LO DIDÁCTICO

¿Por qué *aritmética* y por qué *femenil* nombran la obra de Gildardo Avilés? Con respecto al primer punto de la pregunta mencionaremos que el currículo de instrucción básica de los siglos XIX y primera mitad del XX consideraba las materias de aritmética y geometría, encontrando su equivalente en la asignatura de matemáticas que refieren los currículos más actuales.

En el plan de estudios de 1890, Aritmética y nociones de Geometría aparecen como materias separadas, a las cuales se les destina cerca de una cuarta parte del tiempo total efectivo de clases (160 minutos a la semana, de un total de 660 minutos en la primaria de niños y 760 para la de niñas) [González, Espino y González, 2006, p. 44].

En esa época a los recursos impresos con características de lo que actualmente conocemos como “libro de texto” se les llamaba *compendios*, *manuales escolares de educación primaria elemental*; no obstante, aquí nos referimos a la obra como *libro de texto* dadas sus características editoriales y didácticas.

Algunos de los materiales empleados por los profesores para la enseñanza son el Compendio matemático de Benito Bails, la obra de Puig y Mora y la obra de Rafael Ximeno. En el Porfiriato se tuvo con el *Catecismo de aritmética* de José Urcullu, el *Tratado elemental de aritmética*, de José Joaquín Terrazas; y *Aritmética para los niños*, de Anselmo Camacho [Martínez, 2017, s.p.].

Con respecto a lo femenino, más adelante veremos que el libro de Gildardo Avilés aborda la educación de las niñas, mediante el contexto de los problemas planteados en cada una de las lecciones.

ESTRUCTURA DIDÁCTICA DEL LIBRO

El libro tiene una encuadernación en cartón, con medidas de 11.5 por 18 centímetros, impreso a una sola tinta (negra), con 199 páginas. Consta de portada, contraportada, dedicatoria, apartado introductorio titulado “Antes de comenzar”, su contenido organizado en 90 lecciones, índice y un colofón con información de otras obras de la misma editorial. El extenso de la obra está organizado en once temas ordenados de la siguiente manera: numeración hablada, numeración escrita, adición, sustracción (sic), multiplicación, división, fracciones, números decimales, multiplicación de los números decimales, división de los números decimales y sistema métrico decimal. A su vez los temas están subdivididos en un total de 90 lecciones, lo que nos permite definir a la lección como la unidad didáctica básica de la estructura del libro.

Cada lección se identifica por el número que le corresponde, en romanos, y su título, mismo que hace referencia al contenido. La mayoría de las lecciones inician con una explicación o definición de los conceptos que son el objeto de estudio de la lección, así como las reglas que explican situaciones específicas, describen procedimientos o precisan los conocimientos asociados a un tema específico, los casos diversos asociados al tema (si es que los hay), ejemplos que refuerzan la explicación o que muestran algún problema o procedimiento específico.

Los párrafos de las lecciones inician con un nombre o título en tipografía negrita, seguido del texto correspondiente. Así, como parte de la estructura de cada lección, se pueden identificar fácilmente sus secciones: definición, regla, caso, procedimiento y ejemplo. Las secciones de ejercicios y problemas se anuncian con un subtítulo, ubicado siempre de manera posterior a las explicaciones teóricas y ejemplificaciones.

El libro contiene veintitrés ilustraciones distribuidas de la siguiente manera: tres en el tema de numeración hablada, una en el tema de numeración escrita, dos en el tema de fracciones y diecisiete en el tema de sistema métrico decimal. De manera general se observa que las imágenes ilustradas son complementarias a las descripciones y explicaciones escritas; esto significa que en el libro el uso de la imagen no es central como parte del contenido o de los problemas. En lo que respecta a cuadros y tablas, en la página 28, como parte del tema de numeración hablada, se muestra el cuadro de las tres clases de unidades: unidades, millares y millones, con el cual se explica el orden que ocupan las cifras y su valor posicional.

ASPECTOS DISCIPLINARES: LA ARITMÉTICA Y SU DIDÁCTICA

Los primeros dos temas tratan de la numeración hablada y escrita, en los cuales se abordan nociones asociadas a la cardinalidad de los números naturales, los nombres de decenas, docenas y centenas como colecciones de objetos; nombres de los números en secuencias de conteos de diez en diez. Se construye la serie numérica, iniciando en el uno, como primer término de la serie, y luego sumando uno a cada número para definir el siguiente número, atendiendo a su cardinalidad (tantas cuentas representadas con círculos pequeños) y a su ordinalidad, enfatizando en el nombre que le corresponde a cada número. Esta forma de definir los elementos de la serie numérica se relaciona con la noción del sucesor implementada en la construcción del conjunto de los números naturales. Se define el metro, el decímetro y el centímetro como recurso para enfatizar

en el carácter decimal del sistema de numeración que se está definiendo. Cabe destacar que en estos temas no se hace mención de que el sistema numérico tiene una base decimal, sin embargo, se define a la decena como colección de diez objetos y a la centena como colección de diez decenas; es decir, en estas lecciones se está explicitando que la base del sistema de numeración que se está definiendo es decimal, tanto al agrupar y contar colecciones de diez en diez, como al dividir la unidad metro en diez partes llamadas decímetros y, a su vez, dividir cada decímetro en diez partes llamadas centímetros.

En el tema de numeración hablada no se hace uso de las cifras como elementos para la construcción de los números. En la lección I se definen los conceptos de número, cantidad, unidad, decena, centena y la manera de contar tales colecciones. También se definen los nombres de los números, iniciando en uno, con la imagen de elementos organizados en conjuntos: círculos pequeños que representan tantas cuentas como el nombre del número asociado. Así, a una cuenta le corresponde el nombre de una; luego, una cuenta y una cuenta son dos; dos cuentas y una cuenta son tres, y así sucesivamente hasta diez. En la lección III se continúa con el proceso de nombrar números, ahora del diez al veinte, empleando como recurso el procedimiento descrito anteriormente, con la diferencia de que en esta lección y en las sucesivas de este tema no se ilustran las representaciones de las cuentas.

Cabe destacar que en esta lección se explica, como parte de la regla de la construcción de los números, que de diez a quince se usan *nombres particulares*, pero de dieciséis a diecinueve la regla consiste en agregar las palabras seis, siete, ocho y nueve a la palabra diez, respectivamente. Veinte es también un nombre particular. En esto se puede apreciar cómo el autor aborda al inicio de cada lección, los aspectos formales de aquella matemática escolar que las alumnas deben conocer, antes de explorar cualquier noción o procedimiento propio mediante la resolución de problemas. En términos didácticos más recientes, diremos que no se impulsa un

proceso de construcción de conocimientos a partir de las ideas y habilidades previas.

Al analizar los problemas presentados en las lecciones correspondientes al tema de numeración hablada se observan estructuras variadas relacionadas con distintas habilidades matemáticas, como el conteo oral y escrito, el orden y la comparación. Se identifican problemas con estructura del tipo *¿cuántos hay?*, cuya solución implica procesos de conteo y de transformación entre unidades, decenas y centenas. Por ejemplo, ¿cuántos objetos hay en tantas decenas?, ¿cuántas decenas hay en tantos objetos?, ¿cuántos decímetros hay en tantos centímetros?, ¿cuántos centímetros hay en tantos decímetros?, ¿cuántos objetos hay en tantas decenas y tantas unidades? También se identifican problemas con estructura del tipo *¿qué es más?*, que implican procesos de conteo y comparación entre colecciones de objetos, y problemas de *conteo oral* en un intervalo dado, en los que mayormente se practica el conteo de uno en uno por decenas hasta cien; aunque también se plantea la práctica del conteo de dos en dos, de tres en tres, de cinco en cinco, tanto ascendente como descendente.

Los problemas planteados, si bien conservan una estructura que implica la movilización de habilidades matemáticas como el conteo, la transformación y la comparación, requieren cierto dominio de los nombres de los números y las reglas para formarlos, sin que se empleen de manera explícita las cifras como recursos para representar cantidades, ni esquemas o modelos como recursos para representar las condiciones y variables del problema. Podemos suponer que los procedimientos que podría emplear un estudiante, del grado y nivel sugeridos para el libro, requerirían como recursos procesos de memorización y abstracción.

En la lección V se abordan los conteos de las decenas cincuenta a sesenta y sesenta a setenta, en cuya sección de ejercicios y problemas llama la atención que por primera vez se planteen problemas que implican la puesta en acción de operaciones básicas como la resta y la multiplicación, sin que se hayan abordado en esta y en

lecciones previas. A manera de ejemplo veamos el siguiente problema: “De un listón de sesenta y ocho centímetros se tomaron dieciocho; ¿cuánto quedó?” (Avilés, 1905, p. 21). Se observa que tiene una estructura del tipo *¿cuánto queda?*, que se responde a partir de determinar (quitar, eliminar, restar) una cantidad conocida a la cantidad total para determinar la cantidad que queda (el resto) del total. El problema también es del tipo *¿cuánto falta?*, que se responde a partir de buscar (aumentar, completar, sumar) la cantidad que falta a una cantidad conocida para obtener la cantidad total. En ambos casos se trata de una situación que implica la movilización de una estrategia de tipo aditiva. Desde un punto de vista didáctico, plantear problemas de palabras con una situación contextualizada, que no solo requiere la aplicación de un procedimiento algorítmico, se puede interpretar como parte de la aplicación de los procesos de conteo y de comparación expuestos hasta esta parte del libro, y también como parte de una intención de introducir el tema de las operaciones básicas.

En las lecciones XV a XLII, correspondientes a la adición, sustracción, multiplicación y división con números naturales, se mantiene una secuencia en la que se inicia con un ejemplo, el cual puede consistir en un problema o en una operación específica (un caso, por ejemplo) y la explicación correspondiente para la resolución. Por ejemplo, en las lecciones que abordan los algoritmos de la multiplicación y de la división se inicia con un ejemplo acompañado de una expresión del tipo: “Para que entiendas fácilmente (...) voy á (sic) ponerte un ejemplo” (Avilés, 1905, p. 28), o bien: “para que comprendas cómo se hacen (...), bastará que veas cómo resuelvo el siguiente (ejemplo)” (Avilés, 1905, p. 56).

En el transcurso de la explicación se van mostrando las definiciones, reglas, propiedades y símbolos propios al tema. Cada una de estas lecciones cierra con una lista de ejercicios y problemas.

Con base en lo anterior, podemos considerar que el estudio de las operaciones básicas es de tipo deductivo, pues va de las definiciones y reglas generales, mediadas con ejemplos o casos específicos,

hasta el planteamiento de ejercicios y problemas. Así, el enfoque didáctico está centrado en explicar primeramente, para luego aplicar los procedimientos explicados. Las lecciones se enfocan al estudio de procedimientos algorítmicos, con un marcado énfasis en la formalización de los nombres de los elementos o procesos asociados con cada una de las operaciones aritméticas básicas, en contraste con los planteamientos didácticos y el enfoque de la enseñanza de la matemática que subyacen a las propuestas curriculares más recientes, en las que el estudio de los contenidos de matemáticas está, de inicio, mayormente centrado en procedimientos heurísticos, impulsados por situaciones problemáticas contextualizadas, colocadas al inicio de cada secuencia.

El planteamiento de problemas al final de la mayoría de las lecciones constituye un avance pedagógico de la obra de Avilés para la instrucción básica en el Porfiriato. En el siglo XIX, hasta antes de los Congresos Educativos, el de 1889-1890 y el de 1891, la instrucción de la aritmética y de la geometría era fundamentalmente repetitiva y memorística, y los compendios, libros o manuales de estas materias se centraban en definiciones y reglas para conteos, operaciones, cálculos mentales, escritura de números y cantidades.

Hasta 1850 no hubo libros de texto de aritmética para los niños. El maestro consultaba el Compendio matemático de Benito Bails o el libro de Puig y Mora para enseñar los guarismos, las cuatro reglas por enteros, quebrados y denominados, la regla de proporción, la regla de tres y sus operaciones. También se usaba una obra de Rafael Ximeno, *Tabla para los niños que empiezan a contar*. [...] El [Catecismo de Aritmética] de Urcullu que se encontraba en la 42ª edición en 1887, era un libro tradicional de aritmética que insistía en la repetición y memorización de definiciones y reglas, la escritura de números, cantidades y operaciones sin mayor explicación [Martínez, 2017, s.p.].

Los problemas aritméticos incluidos por Avilés en su obra presentan una serie de características –hoy diríamos *variables didácticas*– interesantes de analizar, como son el lenguaje empleado, los conocimientos aritméticos que son el objeto de aprendizaje, el nulo

uso de diagramas, esquemas o figuras y, sobre todo, el contexto de los problemas donde se pueden apreciar aspectos de carácter social y económico y lo femenino.

EL CONTEXTO EN LOS PROBLEMAS COMO CONDICIÓN PARA LA INSTRUCCIÓN DE LO FEMENIL

Las lecciones del libro, como hemos apuntado, conservan una estructura que consta de tres momentos o secciones: de *formalización*, donde se definen los conceptos y se explican las reglas, casos y definiciones; de *modelización*, donde se desarrollan y explican los algoritmos y procedimientos con ejemplos, y de *ejercicios y problemas*, donde se enlistan las actividades que las estudiantes deberán resolver. Desde un punto de vista didáctico, es pertinente destacar la diferencia identificada entre ejercicios y problemas.

Por la estructura de su planteamiento, se pueden considerar *ejercicios* aquellas situaciones que implican la ejercitación por repetición de los conocimientos y procedimientos abordados en la lección. En los ejercicios propuestos se observa que la consigna incluye palabras como *contad* o *contar*, *colocad* o *colocar*, *escribid* o *escribir*, *leer*, *decir*, *hacer*, *multiplicar por*, *dividir*, *reducir* y *simplificar*. Por ejemplo, en la lección IV, “De veinte a treinta”, uno de los ejercicios es:

Contad: de uno á veintidós; de diez y ocho á treinta y seis; de quince á veintinueve... [Avilés, 1905, p. 19].

También se pueden identificar ejercicios que implican conteo, comparaciones o transformaciones por equivalencias, determinar u obtener. Otra característica de los ejercicios es que se puede identificar una consigna relacionada con varios casos por resolver. Por ejemplo, en la lección II, “El metro”, los ejercicios son:

¿Cuántos decímetros hay en: ¿Cuarenta centímetros? ¿Ochenta centímetros? ¿Tres decenas de centímetros? ¿Siete decenas de centímetros? ¿Un metro?... [Avilés, 1905, p. 16].

Los *problemas*, a diferencia de los ejercicios, presentan situaciones muy concretas o específicas por resolver. Por ejemplo, en la

lección V, “De cincuenta a sesenta”, uno de los problemas es: “Un vendedor de huevos llevaba en su cesto cinco docenas de huevos, de los cuales vendió cuatro docenas; ¿cuántos le quedan todavía?” (Avilés, 1905, p. 21). Todos los problemas son *problemas de palabras*, no se plantean problemas a partir de operaciones, figuras, gráficos o esquemas. Los problemas están relacionados con el tema de la lección a la que están vinculados. Cada problema se formula a partir de una situación contextualizada que permite identificar ciertos rasgos o características propios de la educación de esos tiempos.

Además, en el contenido descrito en las secciones de formalización y de modelización, señaladas anteriormente, así como en el contexto de los ejemplos usados para explicar procedimientos, no se observan rasgos que sugieran la construcción de una aritmética con atributos o cualidades asociadas a lo femenino. Es en la situación contextualizada de los problemas donde se identifica con toda claridad el carácter femenino que otorga el título del libro. Son muchos los problemas donde se observan situaciones diversas y variadas que establecen una diferencia perfectamente delimitada entre lo masculino y lo femenino, en las actividades que cada personaje lleva a cabo, y el comportamiento o forma de ser y actuar que debe mantener una niña estudiante de este nivel educativo. A manera de ejemplo mencionaremos algunos problemas y los rasgos que diferencian lo femenino y algunos otros clasistas.

Un rasgo asociado a lo femenino es la actividad o rol social designado para las mujeres mayores, señoras y criadas, en la mayoría de los problemas, en donde se observan situaciones en las que su función en el ámbito familiar es comprar artículos para el gasto, como café, frijol, cosas del mercado, entre otros. También se identifican actividades propias de la mujer en el Porfiriato, como sembrar flores, tejer, hacer costuras, ahorrar, cuidar a las hijas y proveerles de lo necesario, en tanto madre: “Una señora sembró 90 semillas de flores [...] Una criada llevó al mercado 75 centavos [...] Una señora compró gramos de frijol [...]” (Avilés, 1905, p.

51); “Una señora compró, para el gasto de la casa, 2000 gramos de café [...] Una señora se propone hacer, en sus ratos de ocio, que son contados, un transparente con hilos” (Avilés, 1905, pp. 55-56); “Una abnegada madre, que á fuerza de privaciones, había logrado ahorrar \$235.72 para comprar una casita que le permitiera vivir sin pagar renta [...] tuvo que gastar \$128.45 en médico y medicinas para salvar la vida de su querida hija...” (Avilés, 1905, p. 57).

En el caso del rol y funciones de hombre descritos en los problemas se identifica al hacendado, al comerciante, al vendedor, al agricultor: “Un hombre llevó al mercado 85 huevos y vendió 65...” (Avilés, 1905, p. 51); “Un señor compró una casa en 4725 pesos, y la vendió en 4987 [...] Un agricultor tiene 8967 matas de café...” (Avilés, 1905, p. 52); “Un comerciante tenía 2728 litros de maíz y vendió [...] Un hacendado compró 5750 magueyes para sembrarlos...” (Avilés, 1905, p. 55).

También se identifican problemas cuyo contexto expone las cualidades que debe tener una niña educada, así como las actividades propias de su condición femenina: “Una niña recibió un sábado 72 centavos para dar limosna... (Avilés, 1905, p. 51); “Una niña de hermosos y nobles sentimientos, tenía en casa una tela [...] que no necesitaba mucho porque sus padres no eran pobres [...] quiso hacer una acción buena para obsequiarle ese retazo á la niña pobre”, “Una niña está haciendo un cubrepiés para el cual dispone de 84 ruedas de estambre...” (Avilés, 1905, p. 57).

De acuerdo con González (2007),

En los Congresos referidos, solo escuchamos las voces de los hombres, no encontramos las opiniones de las mujeres para conocer su opinión y posición acerca de los planes y programas que otros habían realizado para que ellas iniciaran el siglo XX. El avance que se consigue para el “bello sexo” es darles una buena educación y una sólida instrucción elemental para cumplir con su misión en la vida: ser buenas madres de familia y cumplir con sus deberes de coser, lavar, planchar [...] que aprendieran a comprar, hacer las cuentas de la cocina y a dirigir los quehaceres de la casa [p. 57].

Al parecer, en la obra de Gildardo Avilés se plantea la doble función de educar a las niñas en la matemática propia del nivel escolar en que se encuentran, así como educar en los valores morales, sentimientos y conductas traducidas en un *bien ser* y un *bien hacer* propios de la época. En cuanto al contexto y el carácter femenino de los problemas en el libro de Avilés, Galván (2014) señala, entre otros aspectos, el uso del discurso para dar lecciones de moral, lograr el orden (buenas prácticas o el bien hacer). En palabras de Martínez (2017), podemos concluir que:

Cualquier libro para niños es portador de ciertas implicaciones sociales, políticas e ideológicas [...] Los libros como objetos de valor, están inmersos en una compleja trama de significaciones que van a impregnar de un determinado sentido al libro. Por una parte, las condiciones sociales de producción –las relaciones entre el autor y el editor, las agencias de distribución, las personas e instituciones a quienes está dirigido, el tipo de consumo que se hace de ellos [...] Por otra parte, el conjunto de mensajes manifiestos y latentes que poseen, a través del lenguaje, las imágenes, los temas, las alusiones, las omisiones, las actitudes y las informaciones que promueven y el contexto en que las ubican. Así pues, el libro de texto, considerado como un elemento de comunicación y de transmisión, es portador de una serie de representaciones sociales encaminadas a modelar comportamientos y a orientar conductas” [s.p.].

CONCLUSIONES

En el marco del análisis socio-histórico y pedagógico del libro *Aritmética femenil*, asumimos que desde lo disciplinar, es decir, desde el *corpus* de las matemáticas, el texto no hace alusión a una diferencia entre niños y niñas, la noción de femenino la podemos identificar en la contextualización desde la cual surgen los problemas aritméticos planteados por el autor.

Por su contenido, organización temática y por el abordaje gradual de lo básico a lo complejo, se puede considerar que se trata de un libro para varios grados de educación primaria; no obstante,

está indicado para usarse en cuarto grado de instrucción primaria elemental.

En lo que se refiere a aspectos didácticos y pedagógicos, se identifica que el libro está elaborado con base en un modelo fundamentalmente deductivo, que parte de generalizaciones y cierra con situaciones particulares o específicas. Cada lección inicia con la exposición de definiciones, reglas y casos generales, para continuar con ejemplos en los que se explica el procedimiento que se debe implementar en la resolución de problemas o en el cálculo de operaciones, y finalmente se resuelvan ejercicios y problemas empleando los recursos expuestos en la lección.

En cada lección se puede identificar el enfoque de enseñanza que prevalece para el estudio de contenidos asociados a la matemática, se privilegia el lenguaje técnico y formal de los objetos matemáticos, a partir de definiciones, reglas y casos, así como de procedimientos algorítmicos y estandarizados, mostrados mediante ejemplos con las reglas y secuencias procedimentales que se deben aplicar.

Cabe destacar la formalización de los conceptos y nomenclatura empleados en el libro. Hay un énfasis en la nomenclatura técnica, la cual se define y se explica antes de resolver cualquier problema, a diferencia de las tendencias curriculares más recientes (ver programas de estudio de educación básica del 2006, 2011 y 2017), donde los planteamientos didácticos enfatizan que las secuencias didácticas para el aprendizaje de las matemáticas deben partir de una situación problemática, contextualizada y cercana a las características de los estudiantes. Por el contrario, en *Aritmética femenil* se observa que el punto de partida es la formalización de los conocimientos y procedimientos que son objeto de estudio en cada lección.

Gildardo Avilés se interesó, desde su condición de estudiante en la Escuela Normal y como profesor de instrucción primaria, por la educación para las mujeres de su época, reconociendo que tenían la inteligencia para ello; que quizá, a diferencia de los hombres, carecían de voluntad o del interés de hacerlo dada su posición y papel

dentro de la sociedad y la familia. Sin embargo, dicha instrucción femenil estaba pensada para reproducir el orden social existente, así como los roles de la mujer en los espacios públicos y privados de la época.

Desde la categoría analítica de género más actual, hablamos de una sociedad patriarcal y sexista, en la cual desde los espacios de decisión política dominados por los varones se sostenía que los espacios privados relacionados con la crianza de los hijos, el cuidado de los enfermos y adultos mayores, los quehaceres y la economía doméstica, entre muchos otros aspectos, eran propios de las mujeres. Hablamos de una posición femenina con roles estereotipados que requerían unos mínimos de escolarización para el desarrollo de tales encomiendas sociales. A este respecto, González (2007) comenta:

Si bien en principio se podría concluir que dado que las materias base eran para ambos sexos y esto traería la igualdad proclamada, ello no resultó así, pues se hicieron libros de texto específicos para cada sexo como catones, libros de lectura, libros de ciencias naturales, aritmética y urbanidad y escuelas distintas para niños y para niñas, debido a que la moral de la época así lo exigía. El sistema educativo generó la desigualdad de género, pues la sociedad decimonónica seguía sin reconocer la igualdad intelectual para ambos sexos [p. 56].

Con posturas ideológico-políticas y libros como los de Gildardo Avilés encontramos los primeros pasos de lo que ha sido una larga lucha de las mujeres mexicanas por la reivindicación de sus papeles en la construcción de la nación, y de la formación de nuevas generaciones de mexicanas, en tanto madres de familia o dentro del gremio magisterial, entre otros, para el logro de la igualdad sustantiva y de sus derechos humanos y educativos.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2013). Manual escolar "Aritmética femenil", Gildardo Avilés: herramienta pedagógica para la enseñanza de aritmética para niñas de 4º grado de primaria, en 1888-1908 [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30215.pdf>.

- AHBENV [Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen] (1896). [Sección: Secretaría, caja 7/1896, exp. 4].
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2014). “Formar profesores y normalizar la enseñanza: el destino de las escuelas normales a finales del siglo XIX y la fundación de la Normal Veracruzana”. En L. Galván y G. Galindo (coords.), *Historia de la educación en Veracruz* (pp. 281). México: Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación de Veracruz.
- Avilés R., R. (1964). *El maestro y el discípulo (Enrique C. Rébsamen y Gildardo F. Avilés)* (sobretiro de Boletín Núm. 97). Imprenta Arana, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, México, pp. 215.
- Avilés, G. (1905), *Aritmética femenil: libro de texto para niñas de cuarto año de instrucción primaria elemental*. México: Librería Vda. de Ch. Bouret.
- Bolaños, R. (1999). Orígenes de la educación pública en México. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 34). México: SEP/FCE.
- Galván, L. (2014). Libros de texto de aritmética femenil y de geografía. Aportaciones de un veracruzano: Gildardo F. Avilés. En L. Galván y G. Galindo (coords.), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar* (pp. 429-454). México: Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación del Estado de Veracruz.
- García, M. (2010). Libros de texto para la enseñanza de las matemáticas en México, 1850-1920. En L. Galván y L. Martínez (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 166-168). México: Ediciones Mínimas.
- González, R. M., Espino, G., y González, S. (2006). La enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias de México (Distrito Federal) durante el Porfiriato: programas de estudio, docentes y prácticas escolares. *Educación Matemática*, 18(3), 39-63. ISSN: 0187-8298. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40518303>.
- González, M. (2007). Educación de la mujer en el siglo XIX mexicano. *Casa del Tiempo*, (99), 53-58. Recuperado de: http://www.uam.mx/difusion/casadel-tiempo/99_may_jun_2007/casa_del_tiempo_num99_53_58.pdf.
- Hermida, J. A. (1986). La fundación de la Escuela Normal Veracruzana (pp. 192-193, 215). Ediciones Normal Veracruzana.
- Hermida, J. A. (1986). *Maestros de Veracruz* (p. 618). Xalapa-Enríquez, Veracruz: Editorial del Gobierno de Veracruz.
- Jiménez, Z. (2015). La Escuela Normal de Profesoras de Oaxaca 1890-1916 [Tesis de Maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS, Unidad Península, Mérida, Yucatán. Recuperado de <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/634/1/TE%20J.C.%202015%20Zaira%20Donaji%20Jimenez%20Castro.pdf>.

- Martínez, L. (2014). Una innovación pedagógica desde Veracruz. El dictamen del texto escolar para los pequeños lectores mexicanos. En L. Galván y G. Galindo (coords.), *Historia de la educación en Veracruz* (pp. 293-294). México: Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación de Veracruz.
- Martínez, L. (2017). *Los libros de texto en el tiempo*. Red Universitaria de Aprendizaje, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm.
- Ramos, C. (1988). Mujeres trabajadoras en el Porfiriato. *Historia. Revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, (21), 113-121. Recuperado de: <https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias21-112-122.pdf>.
- Sánchez, J. (2014). De normas y prácticas en la configuración de la educación pública elemental en la ciudad de Xalapa, 1873-1887. En L. Galván y G. Galindo (coords.), *Historia de la educación en Veracruz* (pp. 228). México: Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación de Veracruz.

LA ENSEÑANZA DE LA ARITMÉTICA Y LA GEOMETRÍA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE RAFAEL VALENZUELA

Verónica Méndez Andrade

El objetivo de este capítulo es analizar los libros de texto del profesor Rafael Valenzuela, dictaminados y editados durante el Porfiriato y a inicios de los años veinte; utilizados para la enseñanza de la aritmética y la geometría en las escuelas primarias del estado de Veracruz.

Los conocimientos matemáticos sufrieron modificaciones a partir de los descubrimientos y de los avances científicos y tecnológicos que se fraguaron entre los siglos XV y XVII. García menciona:

...el pensamiento matemático se relacionó con los usos y costumbres económicos y sociales, así la aritmética práctica, que sustituyó a la noción clásica tradicional, más ligada a la lógica [García, 2010, pp. 166-167].

Los autores de libros de texto en México, de acuerdo con Menéndez, fueron 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 [Menéndez, 2020, p. 115].

Durante el siglo XIX, de acuerdo con el *Diccionario enciclopédico hispano-americano de literatura, ciencias y artes*, el término “libro”,

...del latín *liber, libri* se refiere a la reunión de varias hojas de papel vitela, impresas, cosidas o encuadernadas con cubierta de papel, cartón, pergamino u otra piel, que forman un volumen [Montaner y Simón, 1981, en Martínez, 2010, s.p.].

Martínez señala que las obras técnicas se clasificaban en libros de texto, casi siempre elementales, y libros de consulta extensos y dedicados a una especialidad dentro de las ramas del conocimiento científico, es así como enfatiza: “El libro de texto se definió como aquel que era usado en las aulas para que en él estudiaran los escolares” (2010, s.p.). García (2010) argumenta que conforme avanzó el siglo XIX se integraron conceptos y ejercicios prácticos a los conocimientos matemáticos y su transferencia en los libros de texto.

A partir de 1882 la educación primaria en México entró en una época de auge y quedó a cargo de Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública, quien señaló que la instrucción pública aseguraba las instituciones democráticas, desarrollaba los sentimientos patrióticos y realizaba el progreso moral y material de la patria; se aplicó la reorganización del sistema educativo al rescatar los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación elemental postulados en las Leyes de Reforma de 1857 (Bazant, 2006).

Por otro lado, se efectuó el Congreso Higiénico Pedagógico en 1882 y se conformaron seis comisiones para tratar los principales problemas de la educación: la falta de higiene en las escuelas y entre los niños. La tercera comisión señaló que para la impresión de los libros no se habían tomado en cuenta los principios higiénicos, la calidad del papel, la impresión, los caracteres o tipos de imprenta utilizados. En el dictamen se menciona que los libros estarían impresos en papel blanco amarillento, sin lustre; las letras grandes y uniformes en toda la impresión, con la finalidad de que el niño evitara el cansancio en la vista y no se inclinara sobre el libro en el momento de leer (González, 2006).

Con el propósito de instalar un nuevo Congreso de Instrucción con características nacionales que permitieran la uniformidad, Baranda envió en 1889 una invitación a los gobernadores de los estados de la República para que nombraran un representante y asistieran al congreso a ser celebrado en la capital. Una de las comisiones que se conformaron en el citado congreso fue encabezada por el profesor Enrique C. Rébsamen, representante del estado de Veracruz, quien señaló que la educación debería comprender la cultura de las facultades del individuo y tendría por objetivo “desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual” (Martínez, 2011, p. 35). Por lo tanto, el concepto de “instrucción” que hacía alusión a la trasmisión de contenidos a los niños fue reemplazado por el de “educación”.

A partir de los acuerdos aprobados en el ámbito nacional como parte de los trabajos del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1890 y con las iniciativas de formación impulsadas por las escuelas Normales de Veracruz y de México en 1886 y 1887, resultó importante que las escuelas de la ciudad fueran modernizadas en sus espacios, mobiliario, contenidos, libros y maestros (Menéndez, 2012).

Los educadores y pedagogos, como fue el caso de Enrique C. Rébsamen, Luis E. Ruiz, Ezequiel Chávez, Justo Sierra, Enrique Laubscher y Gregorio Torres Quintero, concibieron la educación moderna como una educación racional, científica, objetiva y laica.

Para el caso de la materia de aritmética se puntualizó en el congreso que se debería enseñar: cálculo mental y con cifras, las cuatro operaciones en la serie de uno a mil, las tablas de multiplicar del uno al diez, y a utilizar la memoria de los niños por medio de ejercicios diarios en el ábaco (González, Espino y González, 2006, p. 147). En la tabla 1 se muestra la distribución detallada de las materias de aritmética y geometría en cada uno de los años escolares de la enseñanza primaria elemental.

Lo que se puede destacar es que la complejidad de los ejercicios aumentó conforme el año escolar, además el tiempo destinado por

Tabla 1. Programa de la enseñanza primaria elemental de la asignatura de aritmética y la geometría.

| Año escolar | Aritmética | Nociones prácticas de Geometría | Duración de cada clase |
|-------------|--|---|------------------------|
| Primero | Ejercicios objetivos (con palitos, colorines, en el ábaco, etc.) mentales y por escritos, en la serie de uno a 20, suma, resta, multiplicación y división en forma de problemas (clase diaria) | Ejercicios intuitivos y ordenados, deberán los niños llegar a formarse los conceptos geométricos más elementales: cuerpo, superficie, línea, punto, ángulo, líneas rectas y curvas, etc. Ir de lo “concreto a lo abstracto” y se harán ejercicios de dibujo respectivos | 20 minutos |
| Segundo | Cálculo objetivo, mental y con cifras, las cuatro operaciones en la serie de uno a mil, la tabla de multiplicar hasta el 10 y fijarla en la memoria de los niños por medio de ejercicios diarios del ábaco | Ejercicios intuitivos sobre los prismas y pirámides de bases cuadrangulares y triangulares. Conocimiento de las diferentes clases de ángulos, cuadriláteros y triángulos. Ejercicios de dibujo correspondientes | 25 minutos |
| Tercero | Cálculo mental y por escrito de las cuatro operaciones, al tomar siempre los problemas de los casos prácticos de la vida. Ligeras nociones sobre los pesos y medidas antiguas y métricas. “Regla de tres simple” con enteros y por medio de la “reducción a la unidad” | Ejercicios intuitivos sobre los prismas y pirámides de bases poligonales, el cilindro, el cono y la esfera. Conocimiento de los polígonos, círculo y elipse. Medidas de longitudes sobre líneas rectas en el terreno. Calcular superficie de paralelogramos y triángulos. Ejercicios correspondientes de dibujo | 30 minutos |

Tabla 1. Programa de la enseñanza primaria elemental de la asignatura de aritmética y la geometría.

| Año escolar | Aritmética | Nociones prácticas de Geometría | Duración de cada clase |
|-------------|--|--|------------------------|
| Cuarto | Cálculo mental y por escrito. Ligeras nociones prácticas sobre los quebrados, decimales y comunes. Los pesos y medidas con mayor extensión. Reducción a la unidad con enteros y quebrados fáciles, aplicada a la “regla de tres simple”, al tomar los problemas de las operaciones mas comunes de la vida práctica | Estudio mas amplio de los cuerpos geométricos conocidos en los años anteriores. Dibujo del desarrollo superficial de los principales de ellos y construcción de estos en cartón. Calcular la superficie del trapecio, trapezoide, polígonos y círculo. Las medidas cubicas. Calcular el volumen de los prismas rectos y del cilindro. Resolución de problemas respectivos. | 40 minutos |

Fuente: Elaboración propia con base en González, 2006, pp. 145-153.

cada asignatura fue mayor de acuerdo con el año escolar, por ejemplo, en el primer año se destinaron 20 minutos a cada asignatura, y al llegar al cuarto año aumentó a 40 minutos.

Los contenidos de las asignaturas provinieron directamente de los textos publicados en la revista *México Intelectual*, el *Boletín Bibliográfico y Escolar* y la *Revista de Instrucción Pública Mexicana*; al respecto Nivón (2005) señala: “en estos textos los profesores y educadores de educación básica y superior exponen acontecimientos y perspectivas del sistema de educación primaria en distintas regiones del país, de América Latina, Europa y Estados Unidos, principalmente” (p. 129).

RAFAEL VALENZUELA Y SU PASO
POR LA ESCUELA NORMAL PRIMARIA DE JALAPA

La Escuela Normal Primaria de Jalapa abrió sus puertas en 1886, seleccionó a los catedráticos conforme a la normatividad del título VI, capítulo 3º, de la Ley de 1873, en donde indica Hermida (1986) que, al haber varios aspirantes para una cátedra, se efectuaría un examen de oposición y se dividiría en dos partes: la primera en una disertación escrita breve de la metodología de la asignatura y otra sobre una cuestión de pedagogía general. La segunda residía en una lección de prueba con alumnos de la escuela práctica y una exposición oral sobre el tema de la materia respectiva. El concurso les dio la oportunidad de poder ser parte de la planta docente a los profesores originarios de otros países y otros estados residentes en Xalapa.

Los profesores fundadores de la Escuela Normal Primaria de Jalapa fueron: Enrique C. Rébsamen, director y catedrático de antropología pedagógica, pedagogía y del idioma francés; Manuel R. Gutiérrez, impartió las asignaturas de aritmética y dibujo y posteriormente las materias de ciencias naturales (física y química); el catedrático de gimnasia fue Ramón de la Cabada; Rafael Montiel profesor de canto; Federico Sándrock, secretario; Cassiano Conzatti, ayudante de la Escuela Práctica Anexa, junto con Graciano Valenzuela, graduado de la academia de Orizaba.

La Escuela Normal Primaria de Jalapa se caracterizó por ser un semillero de profesoras y profesores bajo la dirección de Enrique C. Rébsamen, quien implementó la enseñanza objetiva y puso en marcha el primer plan de estudios, en el cual se combinó lo científico, lo pedagógico y lo práctico, en un interés por formar profesores con una preparación integral. García (2003) afirma: “el plan fue puesto en marcha para 1887 y estuvo vigente hasta 1891” (pp. 42-43). Por otro lado, Zilli (1961) señala que el plan no llegó a aplicarse en el quinto curso, debido a que el 26 de noviembre de 1890 fue modificado el plan general, tras el Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889-1890, por lo cual el plan de estudios se

aplicaría en 1891. Los profesores que impartirían la asignatura de aritmética enseñarían a hacer cálculos mentales y escritos, procurarían que estos ejercicios estuvieran vinculados a la resolución de problemas y el aprendizaje de las tablas de multiplicar se haría a través del ábaco. Por su parte, Nivón (2005) argumenta: “Se procuró que los alumnos conocieran la naturaleza de las formas geométricas de los objetos a su alcance” (pp. 80-81).

Rafael Valenzuela ingresó en 1895 a la Escuela Normal Primaria de Jalapa, fue alumno pensionado por su cantón de origen, Chicontepec, Veracruz, con una cantidad de \$20.00 mensuales; en 1899 presentó la disertación “Papel de los premios y castigos en la disciplina escolar” para obtener el título de profesor de instrucción primaria elemental, y después la disertación “Herbert Spencer y sus teorías sobre educación” para obtener el título de profesor de primaria superior (AHBENV, 1895).



Figura 1. Rafael Valenzuela en su faceta de estudiante normalista.

Fuente: Álbum de fotografías de las y los alumnos de la Escuela Normal Primaria de Jalapa. Centro de Servicios Bibliotecarios y de información “José Mancisidor”, fondo reservado, Xalapa.

De acuerdo con Peredo (2014), Valenzuela comenzó su carrera magisterial en la escuela primaria de Tuxpan en 1899, dirigió la Escuela Cantonal de Ozuluama; prestó sus servicios de 1913 a 1914. En 1918 fue inspector de escuelas y catedrático de la Escuela Normal Nocturna de México. Fungió como jefe del Departamento Primero de la Dirección General de Educación, después director general de Educación en el estado y jefe del Departamento Universitario del Estado en 1923, así como catedrático de la Escuela Normal de Jalapa.

El profesor Valenzuela publicó en la Casa Bouret libros de texto para las escuelas primarias, los que destacaron: *Aritmética pedagógica para IV, V y VI años* y *“Guía de los maestros”. Nociones de psicología y pedagogía rebsamiana*. Moreno (2020) puntualiza que las dos familias de libreros editores extranjeros, Bouret y Herrero, llegaron a México e hicieron de la industria editorial de textos educativos y escolares su principal producción, y fueron las principales empresas productoras de libros escolares que utilizaron los profesores y los estudiantes.

Nelly Palafox, en su investigación intitulada “De ángeles, héroes y perlas, libros de lectura en la Normal Veracruzana: representaciones de niños y niñas, 1886-1910”, menciona que la librería de la Viuda de Ch. Bouret conservó una relación de editor-autor con los maestros de la Escuela Normal de Jalapa,

algunos de estos profesores fueron: Enrique C. Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Benito Fentanes, Guillermo A. Sherwell, Gildardo Avilés y Rafael Valenzuela, a quienes transformó en autores de libros exitosos tanto en Veracruz como en otras ciudades del país [Palafox, 2015, p. 104].

A continuación se presenta el análisis del contenido de dos de los libros de texto de Valenzuela enfocados en la enseñanza de la aritmética y la geometría, así como los comentarios que realizaron otros normalistas con respecto a la importancia de estos libros que fueron utilizados en especial para el caso de las escuelas primarias del estado de Veracruz.

ARITMÉTICA PEDAGÓGICA:

LIBRO DE TEXTO PARA EL PRIMER,

SEGUNDO Y TERCER AÑO DE PRIMARIA ELEMENTAL

La Escuela Normal de Jalapa dictaminó varios libros de texto que serían utilizados por las escuelas primarias del estado de Veracruz; Palafox (2015) da a conocer algunos de los dictámenes que encontró en el Archivo Histórico de la Escuela Normal Veracruzana (AHENV) y destaca “piezas de lectura que concluían con el párrafo final titulado «Resolución única», ahí se apuntaba el destino de los libros: el rechazo, la aceptación, la recomendación o la sugerencia de la consulta” (Palafox, 2015, p. 248).

Para el caso del libro *Aritmética pedagógica*, de la autoría de Rafael Valenzuela y escrito en la ciudad de Jalapa en 1909, la Junta académica integrada por José Abraham Cabañas, José de Jesús Coronado y F. Z. Licona emitió un resultado negativo al texto y solo sería re-

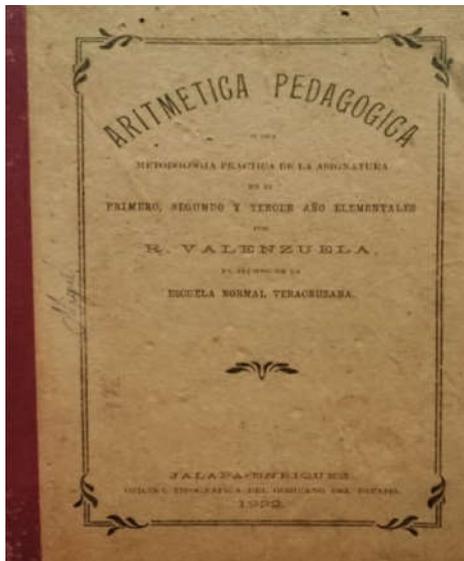


Figura 2. Portada del libro de texto *Aritmética pedagógica* para el primero, segundo y tercer años elementales.

Fuente: Valenzuela, 1922.

comendado como libro auxiliar para maestros, y los dictaminadores proporcionaron las siguientes observaciones generales:

Obra dedicada a alumnos de IV, V y VI de primaria, con 300 páginas y 19 capítulos. Primer capítulo, que trata de la divisibilidad de los números enteros, es considerado inútil para los alumnos. El contenido está desarrollado con orden y claridad debidos, pero tiene asuntos que no corresponden con el programa de estudios [AHENV, caja 199, en Palafox, 2015, p. 258].

Aunque no fue aprobada la obra en 1909, la oficina tipográfica del gobierno del estado de Veracruz publicó en 1922 el libro de texto *Aritmética pedagógica o sea metodología práctica de la asignatura en el primer, segundo y tercer año elementales* del profesor Rafael Valenzuela, quien plasmó una dedicatoria especial en primer lugar al gobernador del Estado de Veracruz, Adalberto Tejeda, “protector decidido de la enseñanza Pública y particularmente de la Escuela Rural”, y en segundo lugar al profesor Leopoldo Kiel, director general de Educación del Estado de Veracruz, “culto y entusiasta colaborador de aquel gobernante, en obra tan meritoria como trascendental” (p. 1). Palafox indica que la sola mención de los títulos en los índices de los gobernadores constituía para los libreros y las editoriales un mecanismo de promoción del libro de texto, por ejemplo: “obra aprobada para su uso en las escuelas del gobierno de Veracruz” (2015, p. 104).

En el informe que presentó el gobernador Adalberto Tejeda el 16 de septiembre de 1922 señala que durante ese periodo habían salido varios libros: el libro de lectura que lleva por título *Veracruz*, el de *Moral racionalista*, *Hojas de canto*, *Lecciones de moral*, colecciones de leyes, decretos y circulares de los años 1832 a 1834; también fueron impresos varios folletos conteniendo las leyes expedidas con anterioridad. Por otro lado señaló Tejeda que estaban en prensa los libros *Método Neo-Rébsamen* y *Aritmética pedagógica*, de autoría del profesor Rafael Valenzuela.

En el informe que rindió Tejeda el 5 de mayo de 1923 mencionó que se recibieron 878 órdenes de trabajo, de las cuales habían sido

despachadas 795 al quedar pendientes 83. De estos trabajos algunos fueron pagados con la cantidad de \$798.50. “En los diversos trabajos de impresión que fueron llevados a cabo, se consumieron los siguientes materiales: 986 resmas de papel de varias clases, 56 rollos de papel de periódico y 2093 hojas de cartulina” (pp. 5748-5749).

Por otro lado, en el libro de texto *Geometría pedagógica*, que se publicó ese mismo año, Valenzuela aclara: “nuestra obrita «aritmética pedagógica», (que con todos los errores que ha sacado en dos ediciones sucesivas, ha tenido favorable acogida entre el magisterio). Aparecía como incompleta, careciendo como carece de lo referente a los tres primeros cursos elementales” (p. 13).

Para el libro de texto de *Aritmética pedagógica* también Valenzuela puntualiza:

Para quienes crean que ninguna utilidad tiene este trabajo, no nos desconsuela tampoco, pues eso es prueba de que hay maestros de mucha práctica pedagógica, quienes, en cualquier momento, están capacitados para desarrollar provechosa e interesantemente las clases dificultosas. Pero estos casos no son frecuentes, sino que, por el contrario, todo maestro, aun de los titulados en las Escuelas Normales de renombre, tiene necesidad de una previa preparación de sus lecciones, aunque sea ligera; y con mayor razón, la mayoría de los que se dedican a la enseñanza en nuestro país, y que, por no haber hecho estudios ni práctica profesional en un instituto de educadores, se ve en el caso de recurrir a dilatados que rara vez producen los resultados apetecidos [Valenzuela, 1922, p. 5].

Valenzuela dio una justificación de por qué el libro de texto lleva por nombre *Aritmética pedagógica*, debido a que estuvo “destinado a la cultura del raciocinio infantil mediante la calidad y el número”, además de que para muchos de sus compañeros la habían llamado “Metodología práctica de la aritmética”, porque estaban expresadas las formas, marchas y procedimientos, así como los preceptores psicológicos en los que debe fundarse la educación (p. 6).

En efecto, para Valenzuela el libro de texto fue una guía que comprendió con claridad que no debía seguirse al pie de la letra,

que no iba el maestro a aprenderse de memoria el libro y mucho menos a exigir a los niños que repitieran las respuestas que la obra ofrecía a cada pregunta. A continuación se destacan tres apartados en los que gira la obra: “Ejercicios socráticos”, “Cálculos mentales concretos y abstractos” y “Escritura-lectura de cantidades”.

EJERCICIOS SOCRÁTICOS

En la primera parte del libro se muestra una serie de ejercicios para el primer año de primaria elemental, se presentan los ejercicios de “comparaciones” de tamaños, algunos de estos son:

...el perro es más grande que el gato; un gato es más grande que un ratón; un caballo es más grande que un perro; un gallo es menos grande que un pavo; la paloma es más pequeña que la gallina; este niño es más alto que aquél; Pedro es más bajo de cuerpo que Antonio; el niño tiene un sombrero como el de su papá; mi pañuelo es igual al de Juan [Valenzuela, 1922].

Con estos ejercicios preliminares se da paso a los ejercicios socráticos; por ejemplo, en la lección “El gato es más grande que un ratón”:

El maestro les pregunta a sus estudiantes: ¿Quiénes de ustedes conocen un animalito muy bonito que casi siempre se halla echado sobre las mesas, o sobre los braseros de las cocinas; y que por las noches es más afecto a estar despierto? Los alumnos responden: —¡Sí señor, el gato...! el maestro pregunta: —¿Y qué es lo que el gato busca por las noches? Los estudiantes responden: —Busca ratones señor... el maestro pregunta: —¿Conocen ustedes los ratones? Los alumnos responden: —¡Sí señor... sí señor! El maestro pregunta: —¿Cuáles de esos animalitos es más grande? Responden los estudiantes: —El gato es más grande que el ratón... —El ratón es más chico que el gato. El profesor afirma: —Es cierto; y pregunta ¿y en qué conocen ustedes que el ratón es más pequeño que el gato? [...] [Valenzuela, 1922, pp. 9-11].

Con este tipo de ejercicios se mostraba el intercambio de preguntas y respuestas entre el profesor y los estudiantes al realizar la comparación entre dos animales como son el gato y el ratón, pero

también hacerle preguntas al niño de su entorno cotidiano, de la misma forma en comparar pesos y tamaños de objetos.

Otro ejercicio que llama la atención es el siguiente: el maestro dibuja en el pizarrón una bolita y les pide sus alumnos que pinten en su pizarra o papel muchas bolitas como las que él ha dibujado. Enseguida el maestro traza una raya grande y otra más pequeña y los estudiantes hacen lo mismo al procurar que queden separadas unas de otras. La observación de este ejercicio por parte de Valenzuela es que durante los próximos tres o cuatro días deberán hacer ejercicios los estudiantes de los temas de comparación expuestos y la duración máxima será de 20 a 25 minutos.

En este tipo de ejercicios a primera vista pareciera que se contradicen los preceptos psicológicos de “ir de lo concreto a lo abstracto” y “de lo empírico a lo racional”, debido a que están dirigidos más al raciocinio de los niños que a sus facultades sensoriales. Sin embargo, se justifica Valenzuela al decir que los niños que son aceptados en la escuela primaria tienen siete años, por lo que deben tener conocimientos empíricos como los tratados en los temas seleccionados, y el maestro calificará la edad mental de los nuevos educandos del plantel.

Estas razones bastarán para desterrar la errónea creencia de que el primer año de la Escuela Elemental puede estar a cargo de cualquier maestro y hasta del más ignorante [Valenzuela, 1922, pp. 11, 289].

La importancia de hacer dibujos para Valenzuela tuvo dos fines: “acostumbrar las manos de los niños al uso del pizarrín, y procuraría así un trabajo en silencio adecuado”. Por ejemplo: el maestro explica que “dos cosas repartidas entre dos, toca a una” (pp. 18, 289-290); los alumnos repiten esa frase y el maestro les da la siguiente instrucción: “tomen sus pizarras y dibujen dos sillas, dos mesas, dos sombreros, etc. Hasta que les salgan bien”. Para el ejemplo antes señalado se debería emplear tal procedimiento en la misma clase y no como trabajo libre de los alumnos. Aconsejó Valenzuela el uso de bolsitas de maíz u otros granos secos para agrupar los granos en diferentes cantidades y también añadió que

las bolsitas de maíz, cuentas, frutas u otros objetos se pueden utilizar para la enseñanza de los números y en especial el conteo.

En el libro casi no se presentan ilustraciones que hagan alusión a los ejercicios expuestos, por lo cual se pone de ejemplo el siguiente problema: el profesor tomaría la ilustración que viene en el libro de texto (como se muestra en la figura 3) y él la dibujaría en el pizarrón y señalaría por orden los puntos al decir: “uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve”, y después los alumnos repetirían las cantidades; el profesor señalaría en distinto orden una cantidad y después preguntaría; además los estudiantes copiarían en sus pizarras la ilustración y repetirían el ejercicio varias veces.

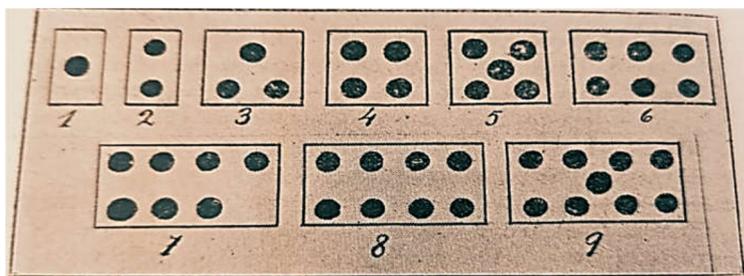


Figura 3. Representación de los números.

Fuente: Valenzuela, 1922, p. 46.

CÁLCULOS MENTALES CONCRETOS Y ABSTRACTOS

La segunda parte del libro se centra en los cálculos mentales concretos y abstractos para los estudiantes del segundo año de primaria elemental; utilizó Valenzuela el ábaco como recurso didáctico. Un ejercicio en donde se muestra la utilización del ábaco es el siguiente:

El maestro escribirá en el pizarrón los ejercicios y en seguida se harán las repeticiones corales, cuyo objeto es fijar en la memoria los cálculos. Después de estos ejercicios, es conveniente hacer aplicaciones, al resolver pequeños problemas de suma mentalmente y por escrito; $10 + 2 = 12$, $11 + 2 = 13$, $12 + 2 = 14$, $13 + 2 = 15$, $14 + 2 = 16$ y $15 + 2 = 17$ [Valenzuela, 1922, pp. 62, 290].

Del mismo modo se haría con las tablas del 2 hasta el 10, repitiéndose las anteriores y las nuevas, hasta quedar convencido el maestro de la asimilación del tema por parte de los alumnos. También se realizarían ejercicios de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones en clase y en casa.

Para el caso de los cálculos mentales abstractos señala Valenzuela que pueden y deben ser utilizados como “trabajos en silencio” al término de cada clase de aritmética, pero se debe dejar al alumno la tarea de encontrar el resultado. Cuando los ejercicios fueran difíciles para los niños, el maestro debería ayudarlos en colocar en el ábaco las cantidades mencionadas en la lección para que después el estudiante las escribiera como se muestra en la figura 4. En ocasiones sería preciso dedicar una clase especial a ejercicios en el pizarrón, guiados por el maestro, con la finalidad de que los niños al hacer sus trabajos en silencio no tuvieran dificultad para resolver los problemas.

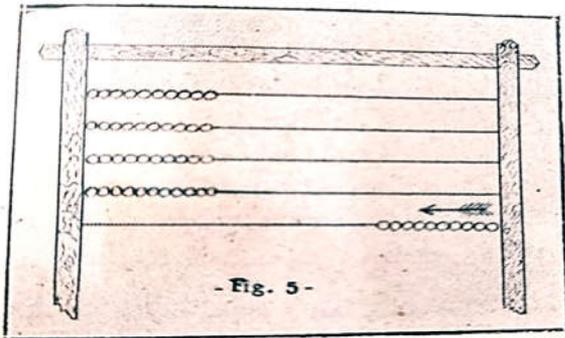


Figura 4. Representación de las decenas en el ábaco.

Fuente. Valenzuela, 1922, p. 109.

Los ejercicios continuos de medición no solo son de gran utilidad desde el punto de vista económico-doméstico, sino, a la vez, una preparación para la geometría. Como los ejercicios mentales sobre el metro, al responder el estudiante las siguientes preguntas: ¿Cuántos decímetros tiene un metro? ¿Cuántos decímetros son 19

centímetros? ¿Cuántos centímetros tiene un decímetro? ¿Cuántos metros son 15 decímetros? ¿Cuántos metros son 25 decímetros? (pp. 103, 291). Es importante destacar que la escuela elemental tenga una colección de pesas y medidas del sistema métrico, debido a que las clases deben ser intuitivas; además, que las escuelas elementales tuvieran un “Compendium métrico” para que los alumnos realizaran varias comparaciones y no solo utilizar los cuadros de medidas y pesas (p. 293). En la solución de los problemas se exigiría antes de llevarlas a cabo, un raciocinio verbal que demostrara la comprensión por el alumno de la operación que habría de efectuar.

ESCRITURA-LECTURA DE CANTIDADES

El tercer apartado tiene como objetivo la escritura-lectura de cantidades para los estudiantes del tercer año de la primaria elemental; con la intención de realizar los primeros ensayos de sumar, restar, multiplicar y dividir, por escrito, números cuyas cifras no produzcan unidades mayores que nueve, y posteriormente se practicarían la suma, resta, multiplicación y división entre dos, tres y cuatro cifras. Como se observa en el siguiente ejemplo:

El maestro escribe el siguiente problema en el pizarrón: He comprado un solar en \$75, un caballo en \$73 y una silla de montar en \$61, ¿Cuánto he empleado de dinero? El maestro junto con sus estudiantes leen el problema en voz alta y después al zar elige a un alumno el cual vuelve a leer el problema en voz alta, y pregunta el profesor: ¿Quién de ustedes puede resolver el problema? Todos se quedan callados y enseguida el profesor dice que costaría trabajo resolverlo con la memoria si no les diera tiempo suficiente; y les enseña un procedimiento que pueden emplear para resolverlo; como pusieron atención a la explicación los estudiantes, el profesor pasa al pizarrón a alguien al azar a resolver el ejercicio. Mientras todos toman sus pizarras y anotan: $75+73+61$ es igual a 209 pesos.

Señala en las observaciones Valenzuela que los alumnos demuestran deficiencias en los ejercicios de divisiones, por lo tanto, los ejercicios se deben hacer oralmente y por escrito, como trabajo

en silencio, y se escogerán cantidades que tengan partes exactas, y practicarlos todos los días al menos una hora diaria.

GEOMETRÍA PEDAGÓGICA:
LIBRO DE TEXTO PARA EL PRIMER CURSO
DE PRIMARIA ELEMENTAL

Para el caso del libro de texto de *Geometría pedagógica para el primer curso de primaria elemental*, publicado en 1922 por la editorial Viuda e Hijos de Aurelio D. Lara-Jalapa, Veracruz. Dedicó Valenzuela el libro a la memoria de su maestro Enrique C. Rébsamen y a los maestros y maestras de la República.

Valenzuela divide el libro en cuatro capítulos, los cuales se conforman por lecciones; el primer capítulo, “las formas”: de la esfera y esferoide, el cilindro, el cono, el cono truncado, el cubo, el paralelepípedo. Para el capítulo segundo, “las superficies”: caras

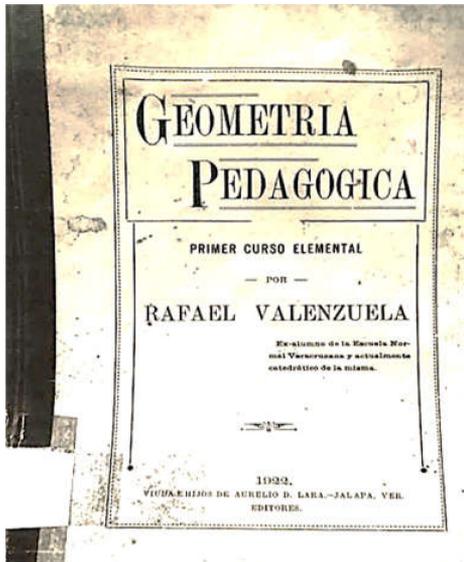


Figura 5. Portada del libro de texto de *Geometría pedagógica para el primer curso de primaria elemental*.

Fuente: Valenzuela, 1922.

circulares y caras cuadradas y caras cuadrilongas. El capítulo tercero, “las líneas”: las líneas curvas, líneas rectas, líneas rectas acostadas, líneas rectas paradas, líneas inclinadas, líneas paralelas y líneas convergentes y divergentes. El capítulo cuarto, “mediciones prácticas”: las mediciones lineales, y el capítulo quinto, “ejercicios manuales de construcción”: elaboración de una casita y de una chicharrita.

El profesor en el prefacio del libro señala que parece una tarea fácil realizar una obra de alguna de las asignaturas y se encuentren en las librerías multitud de textos de diferentes épocas dedicados a los niños de diferentes edades, escritos por abogados, médicos, ingenieros, sacerdotes, etc.

Por otro lado, Valenzuela enfatiza que los libros de texto:

Tienen gran demanda, en virtud de que los maestros encargados de ponerlos en uso, o no han hallado algo mejor, o no se han creído competentes para producir por sí mismos lo que constituye digamos así, su instrumento esencial [Valenzuela, 1922, p. 5].

Algunos de los profesores y amigos de Valenzuela escribieron unas cartas que fueron incluidas en el libro de texto; se destacan algunas de ellas: para J. Suárez Peredo, en este libro se tomaron en las primeras lecciones los conocimientos geométricos; no se empieza con el cubo como se acostumbra a iniciar sino que se opta por la esfera; argumenta que la esfera se relaciona con el conocimiento del niño al llamarla de forma convencional “muy redondita” y conoce más la esfera que otro cuerpo debido a que se encuentra una gran cantidad de juguetes con la forma esférica; los asuntos no van aislados ni desligados entre sí de unas a otras lecciones.

En cuanto a la aplicación de la geometría, considera Suárez que se ve reflejada en la formación de una serie de sólidos geométricos, en los que no hay aplicación. Habría una aplicación si se hace usual un objeto y para el niño sería agradable y alentador, y cuando acabó de leer el libro, Suárez pensó: “cuando menos su autor merece el agradecimiento de los maestros” (en Valenzuela, p. 11).

El profesor Cirilo Celis (1922) señala que las nociones geométricas son fundamentales en la escuela primaria y es indispensable

en la armonía de la obra educativa y difícil para los maestros de preparación deficiente, y el profesor Valenzuela tiene como propósito hacer que los niños adquieran los conceptos geométricos, al observar las formas en la naturaleza, al construir objetos de interés correlativo en la edad infantil (en Valenzuela, pp. 8-9).

El profesor Herminio Cabañas hace alusión a que fue compañero de Valenzuela en la Escuela Normal Primaria de Jalapa y que esta obra ofrecerá al profesorado un valor real y positivo. También quien fuera su compañera, Amalia Pabello Acosta, destacó que la obrita es un valioso auxiliar para todos aquellos que comenzaron a luchar en la carrera del magisterio (en Valenzuela, pp. 7-8). También Félix Guerra señala que Valenzuela divide el curso en veinte lecciones graduadas y enlazadas convenientemente y todas ellas expuestas en forma novedosa y atractiva, propias para estimular la atención, la observación y juicio de los niños y su aplicación fácil; que son educativas y están en consonancia con el interés propio de la edad de los educandos (en Valenzuela, pp. 5 y 6).

CONCLUSIONES

A partir de la resolución en los Congresos de Instrucción Pública de 1889-1890 se estipuló que para el caso de la asignatura de la aritmética se debería enseñar el cálculo mental y con cifras, las cuatro operaciones básicas, las tablas de multiplicar y utilizar el ábaco para los ejercicios, las nociones sobre los pesos y medidas métricas, resolución de problemas fáciles, y para la asignatura de geometría ejercicios intuitivos sobre los prismas y pirámides de bases poligonales, el cono y la esfera, y el tiempo no excedería de 40 minutos. Fue así como los profesores innovaron en la creación de nuevos libros de texto.

Valenzuela tuvo como propósito incorporar la teoría y la práctica en la enseñanza de las matemáticas a partir de las nociones de la aritmética y de la geometría para las escuelas primarias, con el objetivo de que los niños adquieran los conceptos aritméticos y geométricos al observar las formas en la naturaleza, construir

figuras geométricas, la resolución de problemas aplicados a la vida cotidiana de acuerdo con la edad.

Es así como surgieron los dos libros de texto, *Geometría pedagógica* y *Aritmética pedagógica*, publicadas como libros de texto por la Casa Bouret y después por los Talleres del Gobierno del Estado de Veracruz en 1922, con la finalidad de que los maestros tuvieran un auxiliar para la preparación de sus clases.

Para la enseñanza de la aritmética se utilizó el libro de texto de *Aritmética pedagógica*, que fue sometido a un dictamen desfavorable por la Escuela Normal Primaria de Jalapa, pero gracias a esta negativa en años posteriores sería publicado con varias modificaciones y mostraría el libro de texto una serie de recomendaciones para que los profesores las pusieran en práctica con sus estudiantes. Los ejercicios socráticos fueron los más utilizados debido al diálogo constante entre el profesor y el estudiante, al incorporar elementos descriptivos, comparativos con relación a su entorno cotidiano y de acuerdo con la edad del niño; utilizando el pizarrón como herramienta para ilustrar las representaciones simbólicas y estableciendo el tiempo destinado a la realización de estos ejercicios.

Por otro lado se fomentó la utilización de bolsitas de semillas, frutas, cuentas, para representar cantidades numéricas y que los estudiantes aprendieran a contar. Aunque el libro no contiene muchas ilustraciones, en su parte final hay recomendaciones que ayudan al profesor a preparar mejor su clase. La implementación de ejercicios de cálculos mentales concretos y abstractos para los estudiantes, en este caso para los niños del segundo año de primaria elemental, sería a través de la utilización del ábaco como un recurso didáctico.

Para la enseñanza de la geometría se muestra una serie de sólidos geométricos y se hace énfasis en la esfera y el cubo, por estar en constante interacción el niño por medio de sus juguetes con estas formas geométricas; además la conciencia del entorno en donde se desenvuelve el niño y la construcción de objetos de acuerdo con su edad siempre están presentes en este libro.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la doctora Ana María del Socorro García García, quien me proporcionó la disertación del profesor Valenzuela y la obra *Aritmética pedagógica*.

REFERENCIAS

- Álbum de fotografías de los alumnos y alumnas de la Normal Primaria de Jalapa. Centro de Servicios Bibliotecarios y de información “José Mancisidor”, fondo reservado. Xalapa, Veracruz, México.
- ABHENV [Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana] (1918). Fondo: Gobierno, Serie Celebraciones, caja 193, legajo 4, exp. 63, f. 2.
- AHBENV (1895). Fondo: Estudiantes, caja 7, exp. 25.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- García Alcaraz M. G. (2010). Los libros de texto para la enseñanza de las matemáticas en México, 1850-1920. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 165-184). México, D. F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, S.A.
- García Morales, S. (2003). *Profesoras normalistas del Porfiriato en Veracruz (1889-1911)*. Xalapa, México: Secretaría de Educación y Cultura/Editora de Gobierno del Estado.
- González, M. G. (2006). *Los pilares de la educación nacional (tres congresos decimonónicos)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, J.; Espino, R. M.; Gessure, A., y González, S. (2006). Enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias de México (Distrito Federal) durante el Porfiriato: programas de estudio, docentes y prácticas escolares. *Educación Matemática*, 18(3), 39-63. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40518303>.
- Hermida Ruiz, Á. J. (1986). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. Jalapa, México: Ediciones Normal Veracruzana.
- Martínez, A. (2011). *La educación primaria en la formación social mexicana de 1875 a 1970*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Martínez Moctezuma, L. (s.f.). *Los libros de texto en el tiempo (parte II)*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm.
- Menéndez Martínez, R. (2012). *Las escuelas primarias de la Ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Menéndez Martínez, R. (2020). Los maestros normalistas autores de libros de texto durante el Porfiriato, 1876-1911. *Entre Maestr@s, Revista para Maestros de Educa-*

- ción Básica*, 20(66), 114-128. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/revistas/entre-maestr-s/10-revista-entre-maestr-s/550-numero-66>.
- Montaner y Simón (1981). *Diccionario enciclopédico hispano-americano de literatura, ciencias y artes* (t. II). Barcelona: Montaner y Simón Editores.
- Moreno Gutiérrez, I. L. (2020). Una mirada histórica a las editoriales de libros escolares en México: 1876-1911. *Entre Maestr@s, Revista para Maestros de Educación Básica*, 20(66), 86-99. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/revistas/entre-maestr-s/10-revista-entre-maestr-s/550-numero-66>.
- Nivón Bolán, A. (2005). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Palafox López, N. (2015). *De ángeles, héroes y perlas. Libros de lectura en la Normal Veracruzana: representaciones de niños y niñas, 1886-1910* [Tesis de Doctorado]. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Suarez, J. (1922, oct. 28). Carta dirigida al profesor Rafael Ramírez. En R. Valenzuela, *Geometría pedagógica, primer curso elemental*. Jalapa, México: Viuda e Hijos de Aurelio D. Lara, editores.
- Tejeda, A. (1922). Informe que rinde el Ejecutivo a la H. XXIX Legislatura en el período comprendido del 16 de octubre de 1920 al 16 de septiembre de 1922. En C. Blázquez (comp.) [1986], *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986* (pp. 5469-5687). Xalapa, México: Gobierno del Estado de Veracruz/Talleres Gráficos de la Nación.
- Tejeda, A. (1923). Informe que rinde el Ejecutivo a la H. Legislatura en el período comprendido del 16 de septiembre de 1922 al 5 de mayo de 1923. En C. Blázquez (comp.) [1986], *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986* (pp. 5691-5856). Xalapa, México: Gobierno del Estado de Veracruz/Talleres Gráficos de la Nación.
- Valenzuela, R. (1909). *Aritmética pedagógica*. México: Ch. Bouret.
- Valenzuela, R. (1922). *Aritmética pedagógica o metodología practica de la asignatura en el primero, segundo y tercer año elementales*. Jalapa, México: Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado.
- Zilli Bernardini, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Citlaltépetl.

ACERCA DE LOS AUTORES

MARTINA ALVARADO SÁNCHEZ

Licenciada en Educación Preescolar con Maestría en Humanidades y Artes, área: Historia, y Doctorado en Humanidades y Artes. Docente en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas. Líneas de investigación: formación docente, historia de la educación, historia de las mujeres y perspectiva de género. Líder del Cuerpo Académico “Paradigmas Educativos en la Formación Inicial de Docentes”, en consolidación. Perfil PRODEP. Miembro del Instituto Iberoamericano de Historia de la Educación e Historia escolar. Colabora en redes como la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo: martinaalvarado@hotmail.com.

JULIETA ARCOS CHIGO

Doctora en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana (UV). Profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia de la misma casa de estudios. Cuenta con perfil deseable PRODEP. Es integrante del Cuerpo Académico CAUV 78 Estudios en Educación. Sus líneas de investigación son: historia, prácticas culturales y educación de las mujeres, así como espacios y movimientos religiosos. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos. Correo: jarcos@uv.mx.

MAURICIO HÉCTOR CANO PINEDA

Físico, Maestro en Educación y Maestro en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa. Docente de educación básica, bachillerato, licenciatura y posgrado. Diseñador y coordinador de cursos, talleres y diplomados en didáctica de las Matemáticas. Autor, revisor y editor de

libros de texto, guías para el maestro y recursos educativos con uso de tecnología para física y matemáticas, de primaria, secundaria y bachillerato, con la SEP y con diversas editoriales. Ha desempeñado funciones de dirección y coordinación académica en el servicio público federal y estatal. Correo: mauriciohcanop@gmail.com.

MARICARMEN CANTÚ VALADEZ

Profesora de Tiempo Completo con perfil PRODEP en la Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita. Su experiencia de trabajo se centra primordialmente en el campo educativo. Ha sido docente en los niveles de educación secundaria, Normal y posgrado. En posgrado ha impartido cursos de investigación educativa y ha asesorado tesis de las líneas de tecnología educativa, educación histórica y formación docente. Colabora en redes como la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, la Red de Posgrados en Educación y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo: maricarmen.cantu@enmf.edu.mx.

CARLOS CAPISTRÁN-LÓPEZ

Es Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), especializado en la línea de investigación de historia de la educación. Ha explorado temas sobre educación rural morelense, libros de texto y periódicos educativos en el siglo XIX y XX. En la actualidad es catedrático del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y docente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos. Correo: carlos.capistran.lopez@gmail.com.

REYNALDO CASTILLO AGUILAR

Pedagogo y Doctor en Educación. Ha ejercido la docencia en diversos niveles educativos en instituciones públicas y particulares de Veracruz y México. Como parte de sus líneas de generación del conocimiento trabaja los temas relacionados con el currículo, la interculturalidad y el género en la formación de docentes. Actualmente se desempeña como Profesor de Tiempo Completo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, donde atiende cursos relacionados con la historia, la perspectiva de género y la investigación educativa. Correo: recastillo6@gmail.com.

ANA MARÍA DEL SOCORRO GARCÍA GARCÍA

Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Académica de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana (UV) e integrante del Cuerpo Académico 78 Estudios en Educación. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cuenta con perfil deseable PRODEP. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA). Líneas de investigación: historia de la educación con énfasis en Veracruz, e historia de las mujeres y género, siglos XIX-XX. Correo: mgarcia@uv.mx.

CÉSAR ISMAEL GONZÁLEZ HERRERA

Licenciado en Historia por la Universidad Veracruzana (2014-2020), con el trabajo de investigación “Las pulquerías frente a la regeneración social: el caso de la campaña antialcohólica en Xalapa, 1929-1940”. Presentación de ponencias en diversos encuentros como en el Primer Congreso Latinoamericano de Historia y en el Tercer Coloquio “La historia y la transdisciplina”. Correo: sigma10800@gmail.com.

YOLANDA FRANCISCA GONZÁLEZ MOLOHUA

Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Sociología. Licenciada en Pedagogía, Maestra en Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, y Doctora en Historia y Estudios Regionales por el IIHS-UV. Desarrolla las líneas de investigación “Historia de la educación de las escuelas Normales en México”, “Socio-historia de la cultura y redes político-sociales que intervienen en la conformación del México postrevolucionario”. Integrante del CA Sociohistoria y Análisis Cultural UV-360. Integrante de la Red de Estudios de los Movimientos Sociales A.C., exdirectora Facultad de Sociología y actualmente Directora General del Área Académica de Humanidades UV. Correo: ygonzalez@uv.mx.

MARÍA EUGENIA GUADARRAMA OLIVERA

Doctora en Geografía e Historia, con énfasis en Antropología Cultural, por la Universidad de Barcelona. Investigadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (UV). Integrante del Sistema

Nacional de Investigadores y Profesora con perfil PRODEP. Integrante del Núcleo Académico de la Maestría en Estudios de Género de la UV (PNPC). Docente sobre género y sociedad a nivel licenciatura. Líneas de investigación: historia de las mujeres, identidad y violencia de género, y participación política de las mujeres. Ha desempeñado cargos institucionales para impulsar la igualdad de derechos de las mujeres en las IES. Correo: mguadarrama@uv.mx.

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Distinciones: perfil PRODEP; integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”; Medalla “Alfonso Caso” otorgada por la UNAM; integrante del SNI, del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género, siglos XIX-XXI. Es Docente-Investigadora de la UAZ. Correo: normagutierrez17@uaz.edu.mx.

XÓCHITL CAROLINA HERNÁNDEZ PARRA

Licenciada en Historia por la Universidad Veracruzana (2014-2019), con mención honorífica por el trabajo de investigación titulado “Surrealismo en México. La influencia del libro de texto gratuito en la consagración de Remedios Varo como artista mexicana”. Correo: Xochitl.10@live.com.

ABEL JUÁREZ MARTÍNEZ

Licenciatura, Facultad de Historia U.V. Posgrado en Historia Cultural en la Iberoamericana. Doctor, Universidad del País Vasco, Bilbao, España. Entre sus libros destacan: *Veracruz y el nuevo orden económico. 1720-1820* (Instituto Veracruzano de Cultura, 2005), *De hortelanos a piratas* (Gobierno del Estado, 2008), *Mercaderes vascos en los puertos del Sotavento veracruzano, 1790-1830* (U.V. Xalapa, 2013), *Confluencias culturales entre Canarias, Cuba y Veracruz* (A. Juárez Martínez y G. Sánchez Álvarez, Universidad Veracruzana, México, 2020). Miembro del Consejo asesor de la revista internacional de ciencias sociales *Clio* (Canarias, España, 2021). Evaluador de Proyectos CONACYT de Estancias Posdoctorales Internacionales, 2021. Correo: abjuarez@uv.mx.

JOSÉ CARLOS LÓPEZ HERNÁNDEZ

Licenciado en Sociología por la Universidad Veracruzana. Maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Docente de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana. Docente invitado de la Maestría en Educación Media Superior y de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Diseñador de contenido de la DGB de la Secretaría de Educación de Veracruz. Integrante del Comité Editorial de *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica* de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana. Correo: Imaginacion-sociologica@hotmail.com.

VERÓNICA MÉNDEZ ANDRADE

Licenciada en Historia y Pedagogía (UV). Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana. Tesis de licenciatura en Historia: “La nueva práctica pedagógica: los planes de estudio de la Escuela Normal Primaria de Xalapa y su influencia en las escuelas formadoras de docentes, 1886-1910”. Correo: vero0407@outlook.es.

ROSALÍA MENÉNDEZ MARTÍNEZ

Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Profesora-Investigadora Titular “C” de Tiempo Completo. Universidad Pedagógica Nacional, México. Profesora visitante, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (2007). Estancia postdoctoral, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (2008-2009). Líneas de investigación: historia de la educación; arquitectura escolar-espacio escolar; libros de texto mexicanos, siglos XIX y XX. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “El espacio arquitectónico y la regulación de los cuerpos de los niños: los salones de clase a finales del siglo XIX”. Correo: r_menindez@yahoo.com.mx.

JESÚS ARGENIS MUÑOZ LÓPEZ

Licenciado en Sociología por la Universidad Veracruzana. Maestro en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad por el Centro de

Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Docente del Instituto Francisco de Vitoria. Docente del Colegio Elise Freinet. Ha sido docente de la Facultad de Sociología de la UV. Docente invitado de la Maestría en Educación Media Superior de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Diseñador de contenido de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. Integrante del Comité Editorial de *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica* de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana. Correo: akira_88@hotmail.com.

MARÍA DEL ROCÍO OCHOA GARCÍA

Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en el área Mujer y Relaciones de Género, por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Actualmente es profesora e investigadora en el Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Es docente en las Licenciaturas de Historia y Sociología y en la Maestría en Estudios de Género (PNPC) de la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación se enmarcan en la historia de las mujeres, los géneros y las sexualidades desde una perspectiva feminista. Correo: rocochoa@uv.mx.

CLAUDIA ALTAIRA PÉREZ TOLEDO

Licenciada en Historia, maestra y estudiante de doctorado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Trabajó en el archivo del Centro de Estudios de Historia de México Carso. Colaboró en el equipo curatorial de la exposición “Experiencia y vanguardia: 150 años de la Escuela Nacional Preparatoria”, MUCA, UNAM, bajo la coordinación de la Dra. Lourdes Alvarado y la Dra. Clara Ramírez. Apoyó en labores de investigación al Seminario de Historia y Memoria Nacionales coordinado por Virginia Guedea. Integrante de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México (AIEHM). Correo: cuallapt@hotmail.com.

SERGIO RAMÍREZ GÓMEZ

Licenciado en Historia y Maestro en Educación. Ha trabajado en los niveles de educación media superior y superior en instituciones privadas de Veracruz. Docente de medio tiempo en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, donde imparte los cursos de

Historia de la Educación en México, Educación Histórica en el Aula y Educación Histórica en Diversos Contextos, en la licenciatura en Educación Primaria. Responsable del Archivo Histórico de la misma institución. Correo: sergio_rago@outlook.com.

JULIO UBIIDXA RÍOS PEÑA

Profesor de Enseñanza Superior de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET). Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México (AIEHM). Miembro de la Red de Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Integrante del seminario interinstitucional Escuela y escolarización. Principales líneas de investigación: historia de las escuelas Normales y la formación inicial docente. Correo: ripju_cnsl@hotmail.com.

ELVA RIVERA GÓMEZ

Doctora en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Maestra en Ciencias Históricas por la Universidad Amistad de los Pueblos, Moscú, Rusia. Profesora Investigadora de tiempo completo, Colegio de Historia, y de la Maestría en Educación Superior (PNPC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Subdirectora en la Dirección Institucional de Igualdad de Género (BUAP). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I (2021-2023), pertenece al Cuerpo Académico BUAP-CA 331 “Historia de las Prácticas Políticas: Género e Identidad”. Fundadora del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género (2013). Correo: elva.rivera@gmail.com.

OLIVA SOLÍS HERNÁNDEZ

Profesora-Investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Perfil deseable PRODEP y miembro del SNI I. Sus líneas de investigación giran en torno a la historia de las mujeres con perspectiva de género, historia de la prensa, historia de la vida cotidiana e historia regional de Querétaro con énfasis en el proceso modernizador, líneas en las cuales ha publicado artículos, capítulos de libros y libros, así como dictado conferencias a nivel nacional

e internacional. En los años recientes ha incursionado en la historia de la educación. Correo: osolish2@hotmail.com.

GLORIA ARMINDA TIRADO VILLEGAS

Doctora en Historia por la UNAM. P/I en el Posgrado del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”, BUAP. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Perteneció al Cuerpo Académico BUAP-CA 331 “Historia de las prácticas políticas: género e identidad”. Su experiencia como docente es de más de 48 años. Es integrante del Consejo de la Crónica de la Ciudad. Autora de varios libros, el más reciente *El 68 en Puebla y su universidad* (2019). Integrante del Seminario Nacional de Movimientos Estudiantiles y fundadora del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género (2013). Correo: gtiradovillegas@gmail.com.

RAQUEL DE JESÚS VÉLEZ CASTILLO

Estudia el Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con Maestría en Educación, Maestría en Gestión del Aprendizaje y Licenciatura en Historia, por parte de la Universidad Veracruzana (UV). Ha sido docente en educación media superior, superior y posgrado. Entre sus participaciones académicas ha colaborado en talleres con grupos de profesores del área de Ciencias Sociales. Sus temas de interés se enfocan en historia de la educación, enseñanza de la historia e historia con perspectiva de género. Correo: raquelvelez.c19@gmail.com.

Esta primera edición de
Historia de la educación en México.
Volumen 4. La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México
se concluyó en el primer semestre del 2022
en Chihuahua, Chihuahua, México

Edición



Calle Cd. Delicias 251, Chihuahua, Chih., México, 31135
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com



Este libro forma parte de la colección *Historia de la educación en México*, integrada por cinco volúmenes temáticos—distribuidos en siete tomos— que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse en una mirada—de otras tantas que puede haber— acerca de los temas que se abordan. Cada volumen reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones, destinado a fortalecer los procesos de diálogo y enriquecimiento de nuestro campo investigativo.

La etapa comprendida desde finales del siglo XIX e inicios del XX tuvo acontecimientos relevantes para la historia de México, sobre todo en el desarrollo social e intelectual del país, lo que permitió que profesoras y profesores, principales figuras de transformación, tuvieran entre sus ideas posrevolucionarias y su práctica docente la clave para la construcción de una pedagogía moderna. A través de sus textos escolares logramos identificar sus aspiraciones, reflexiones y compromiso para construir un proyecto educativo en el cual estos materiales fueran un instrumento clave para formar a la niñez con un sentido de apropiación de su entorno, su conducta y su responsabilidad como futuros ciudadanos. Estos objetos culturales no son solo atractivos por su diseño, tamaño e impresionantes imágenes, sino también porque entre sus líneas observamos a este grupo de intelectuales del magisterio proveyendo de sentido el presente de ese momento.



ISBN: 978-607996473-3



9 786079 964733