



ISBN: 978-607-99647-4-0

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

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Lucía Martínez Moctezuma (2022).

Enseñar a leer en México: métodos y libros de texto, 1889-1940.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 175-201)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

ENSEÑAR A LEER EN MÉXICO: MÉTODOS Y LIBROS DE TEXTO, 1889-1940

Lucía Martínez Moctezuma

En los años recientes el tema del libro de texto ha suscitado el interés de los investigadores mexicanos. Desde aquella investigación pionera de Josefina Vázquez, en la década de los años setenta, sobre la construcción del nacionalismo en los contenidos de los textos escolares de historia y civismo, se han producido numerosas transformaciones. En general los temas se han diversificado gracias a la propia renovación del campo de la historia de la educación porque se han incorporado perspectivas de estudio ligadas a lo social y a lo cultural pero también por el predominio de la historiografía española de la educación que ha motivado a la creación de grupos y al desarrollo de diversas propuestas.

Dos influencias han sido decisivas: la definición de un campo de estudio propio de este objeto y la influencia, no solo en México sino en América Latina, de un grupo que ha impulsado el desarrollo de la investigación sobre los manuales escolares en diversas direcciones.

Agustín Escolano ha ubicado la reflexión en un contexto amplio, el de la *manualística*, constituido como un campo de estudio para analizar el texto escolar como objeto pero también como el conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando en torno al diseño, la producción y el uso; un campo de estudio que es “una construcción cultural y pedagógica codificada conforme a determinadas reglas textuales y didácticas, y asociadas a prácticas educativas específicas, así como a los contextos de uso

en que se generan y aplican” (Escolano, 1998, pp. 38-39; Escolano, 2001, pp. 13 y ss.).

Esta concepción se refleja en la propia estructura del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) que Agustín Escolano dirige desde el año 2006 y que atiende a la memoria y patrimonio de la educación, administrando un museo pedagógico; a la escuela y sociedad del conocimiento, promoviendo diversas reuniones académicas, y a la manualística, reuniendo en sus acervos cerca de cincuenta mil libros de texto de todo el mundo pues se consideran una fuente valiosa y un dispositivo fundamental para la transmisión de saberes y el conocimiento de las prácticas escolares. En este campo, la manualística, ha producido una bibliografía atenta al desarrollo histórico y pedagógico, como un campo de conocimiento que analiza el objeto de estudio desde diferentes enfoques y perspectivas, más allá de su textualidad (estructura, género, formato, lenguaje, emociones) hasta los formatos hipertextuales en la era digital, pasando por sus formas de producción y utilización en el ámbito histórico-educativo. En los años recientes diversos investigadores españoles la han definido como una línea de trabajo que ha inspirado buen número de trabajos latinoamericanos.¹

Esta influencia se debe al proyecto Manuales Escolares en España (MANES) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, coordinado por Gabriela Ossenbach, quien desde el 2006 convocó a una reflexión general y fue el punto de partida de numerosos grupos de trabajo que han madurado sobre tres puntos: la consideración del libro de texto no como un objeto de estudio sino en una perspectiva global; el uso de la comparación para evitar el excesivo fraccionamiento descriptivo y la identificación, la existencia y la circulación de modelos en esta materia.²

¹ Bajo esta perspectiva, el Seminario sobre libros de texto y escolares que dirigió en CIESAS Luz Elena Galván, entre 1990 y el 2018, aportó una muy rica producción a la discusión académica en México y motivó a otros grupos a seguir por esta vía.

² Además de la observación que han hecho sobre la producción latinoamericana en torno a la investigación sobre los libros de texto y que resultaría de interés

Es bajo estas perspectivas que me interesa explorar la manera como se enseñó a leer a los escolares en México a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX. Siguiendo los objetivos *modernos* de la lectura que apuntaban a transmitir conocimientos escolares y a estimular cualquier proceso intelectual más allá de la sola recitación que se dio en los primeros años del siglo XIX,³ durante los Congresos de Instrucción Pública (1889-1890) se discutió la idea de la uniformidad y con ello la convicción de que era el Estado el responsable de la educación de sus ciudadanos. En un segundo momento, los saldos de la Revolución mexicana muestran que el analfabetismo se mantiene en las zonas rurales; con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) se pone en práctica un programa especial destinado para la alfabetización de las comunidades rurales, las Casas del Pueblo y, posteriormente, las Misiones Culturales, atiendan sus necesidades para incorporarlos a la civilización. Si bien la historia de la escuela primaria es casi una historia económica del país, pretendo acercarme a los métodos de lectura y sus libros para ver de qué manera “se constituye poco a poco una pedagogía más eficaz... lingüísticamente más rigurosa y mejor informada de los procesos psicológicos para abordar lo escrito” (Chartier, 2007, p. 159; 2001, p. 147).

MODELOS EXTRANJEROS PARA ENSEÑAR A LEER EN UN PAÍS MULTILINGÜE

Durante todo el siglo XIX, gran parte de los libros que sirvieron para el aprendizaje de los niños mexicanos llegaron de Francia, España y Estados Unidos. Algunos fueron adaptados al castellano

reflexionar sobre ella: “...pocas veces aparecen en ellos el error, el ensayo, la aproximación y la duda... la imagen más habitual es la del saber como camino rectilíneo... rara vez contienen duda...” (Ossenbach y Somoza, 2001, p. 22).

³ La crítica de la recitación ligada a la catequización es un tema recurrente durante todo el siglo XIX, lo que significa que esta práctica nunca fue abandonada durante las clases, a pesar de que los contenidos religiosos desaparecieron (Staples, 1922, p. 72).

y otros sirvieron para inspirar a los profesores mexicanos a escribir libros con contenidos más próximos a lo que la élite educativa mexicana esperaba de sus ciudadanos. En estas preocupaciones es importante subrayar que para la escritura de los textos no se contemplaron las diferencias multilingües de un país como el nuestro.

Amén de algunos textos escritos en lengua indígena,⁴ no hubo realmente una preocupación del Estado por reconocer las diferencias y las necesidades de esta población que, paradójicamente, tampoco estaba registrada de manera cuantitativa.⁵ Si bien en el periodo independiente (1810-1821) una parte de la población fue considerada indígena, hablante de lenguas indígenas, años después, a partir del periodo del presidente Porfirio Díaz y la Revolución mexicana (1876-1910), una mayoría de la población fue considerada mestiza, rural, hablante del español, con una minoría indígena, que para fines educativos representaba alrededor de 11 millones de indígenas y mestizos frente a un millón y medio de blancos, que mereció las reflexiones de Moisés Sáenz, “nuestra frase de... incorporar el indio a la civilización” debería ser cambiada por la de “incorporar la civilización al indio” y dejar que, asimilándola, “la transforme en la que al fin y al cabo será la civilización mexicana...” (Sáenz, *Escuelas federales de San Luis Potosí*, p. 17, citado en Ricard, 1931).

⁴ Dorothy Tanck considera que entre 1784 y 1821 se publicó el primer libro de texto gratuito en México, financiado por el gobierno indígena de la capital y distribuido gratuitamente a los estudiantes de las escuelas de las parcialidades, donde se enseñaba el catecismo, los primeros pasos de la lectura en náhuatl y gradualmente la enseñanza del castellano. El texto narraba la biografía de Salvadora de los Santos Ramírez, cuyo ejemplo podía servir como modelo de conducta y cohesión étnica (Tanck, 2011, pp. 53-64).

⁵ Los misioneros habían buscado catequizar a los indígenas en sus lenguas, por eso la publicación de catecismos y gramáticas indígenas. El recurso a la lengua “nacional” fue desde 1821 un rasgo de la escuela pública (Bravo, 1977, pp. 22-55).

PRESCRIPCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Después de cincuenta años de guerras civiles y conflictos con el extranjero, México inició una nueva etapa de paz social y desarrollo económico cuando llegó al poder el General Porfirio Díaz (1876-1910). En el aspecto educativo se promulgó en 1888 la Ley de Instrucción Obligatoria, limitada al Distrito Federal y Territorios, que comprendía la enseñanza elemental entre los seis y los doce años de edad recibida en cualquier establecimiento oficial o particular. El analfabetismo afectaba al 80% de la población y no había un proyecto oficial que respondiera a esta situación, por esto, desde el Ministerio de Instrucción Pública se promovió una reunión nacional en la que estuvieran representados todos los gobiernos del país. De esta manera, maestros y autoridades educativas acordaron proponer la unificación nacional del sistema escolar con la reforma de planes y programas de estudio; la formación del maestro en escuelas Normales y la difusión de nuevos saberes que se aprendían en cuatro años de escolaridad obligatoria para la instrucción primaria, bajo el modelo que la educación francesa había impuesto desde 1880: gratuidad, obligatoriedad y laicismo.⁶

Una de las resoluciones fue erradicar el método mutuo, que, si bien permitía instruir a una gran cantidad de niños, debido al apoyo de alumnos con conocimientos más avanzados, solo estimulaba la repetición y la memoria. En su lugar se adoptó el método simultáneo y se aconsejó formar grupos de un máximo de 50 alumnos para impartir clases orales.

Para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, impuesta en Europa en 1860 y en México a partir de los dos Congresos de

⁶ Francia había sido el modelo en materia de educación. Su influencia se inició en 1860, con el regreso de Gabino Barreda, quien puso en práctica en la Escuela Nacional Preparatoria las ideas positivistas que se propagaron a todos los niveles escolares. Justo Sierra lo afirmaba: “nuestra fórmula, copia de la francesa, y su autor Jules Ferry, el inventor de la fórmula” (Bazant, 1993, p. 23).

Instrucción Pública de 1889 y 1890,⁷ se adoptó el uso de alguno de los tres sistemas de enseñanza entonces en boga: deletreo, silabeo y fonetismo, con los que se distinguían los métodos básicos para la enseñanza del sistema analítico-sintético o sintético-analítico, como se ve en los ejemplos de Guyau (1892), Carlos A. Carrillo (1904) y Ricardo Gómez (1907), así como en los dos más populares de la época: el método de escritura lectura de Enrique C. Rébsamen (1899) y el método onomatopéyico para enseñar a leer y escribir simultáneamente de Gregorio Torres Quintero (1904).⁸

El *Nuevo método inductivo, analítico, sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura* de Carlos A. Carrillo se dividía en tres partes: oral (la pronunciación correcta de la palabra), escrita y técnica (los conocimientos gramaticales). La lectura se enseñaba al mismo tiempo que la escritura. Su argumento se basaba en el hecho de que para memorizar una letra el niño debía copiarla, examinarla y compararla con la que él escribía. A fuerza de tanto repetir, se aprendía la forma de la letra diferenciando entre la de imprenta y la manuscrita. Carrillo recomendaba el texto de Claudio Matte, chileno y discípulo de Klauwell, quien había instituido un estudio preparatorio para enseñar a leer asociando las figuras

⁷ Las prácticas en la historia de la educación siguen siendo un tema que preocupa a los investigadores. Para abordar los métodos de lectura se ha recurrido a una serie de fuentes (leyes, oficios, programas, libros de texto y contadas memorias de maestros y alumnos, sobre todo para el siglo XX) que, si bien han resultado limitadas para entender las prácticas dentro de la escuela, han inspirado buenos ejemplos de la historiografía de la educación en México. Dorothy Tanck, por ejemplo, ha sugerido prestar atención a los útiles escolares para un acercamiento mayor a la vida cotidiana; Luz Elena Galván, a los periódicos infantiles para acercarse a la práctica de la lectura, y Elsie Rockwell, estudiar la cultura escolar del pasado con una mirada etnográfica (en Civera, Escalante y Galván, 2002, pp. 184-234).

⁸ Hay apenas una generación de diferencia con Europa, esto no significa que en 1900 todos los alumnos que ingresaban por primera vez a la escuela tuvieran el material necesario para aprender a escribir en cada clase (un pizarrón, una pluma y un cuaderno).

de 27 letras con 21 sonidos diferentes, de tal manera que viendo la letra se imitaba el sonido. Antes de conocer la letra había que hacer el análisis auditivo de la palabra. Carrillo se decía partidario del *deletreo perfeccionado* y no del método fonético, es decir, proponía la sustitución de los nombres de algunas letras por otros que facilitarían la lectura y deletrear en seguida las palabras que se querían leer, designando las letras por sus nombres,⁹ por ejemplo, *rosa* se deletreaba como: “re, o, ro; se, a, sa. rosa”.

Otros textos como el *1er año del lector hispanoamericano* de Ricardo Gómez o *El año preparatorio de lectura corriente* de M. Guyau, editado en 1892 por la Librería Armand Colin de Francia y premiado por la Academia de Ciencias de París, fue adaptado al castellano por Gómez Arca y revisado por Ignacio Manuel Altamirano, director de la Escuela Normal de la Ciudad de México, fueron desestimados por la Junta Académica de la Escuela Normal de Veracruz con el argumento de que, si bien se ejercitaba la división de palabras en sílabas y esto simplificaba el esfuerzo mental de los niños, sus ejemplos atendían a una realidad europea desconocida para los niños mexicanos.¹⁰

Aunque cada entidad estuvo en libertad de elegir un método y un libro para el aprendizaje de la lectura, la opinión de la comisión dictaminadora de la Escuela Normal de Veracruz fue, en muchos

⁹ Se trata del deletreo definido en Francia como *épellation de Port Royal*.

¹⁰ Desde 1887, el control sobre los libros de texto para las escuelas primarias estuvo a cargo de las escuelas Normales, que remitían sus dictámenes a la Junta Directiva de Instrucción Pública para su aprobación y difusión. Con el aumento de la producción en la última década del siglo XIX se acordó que esta tarea se delegara a las academias de profesores de cada entidad, quienes se encargaban de formar catálogos que servían para guiar la decisión de directores y profesores. Una de las más reconocidas en la época fue la de Escuela Normal de Veracruz, donde el gobernador recibía los textos, de manera personal o a través de las casas editoriales, y los remitía para ser examinados por la Junta Académica. En esta se formaba una Comisión de Dictamen para evaluar los textos, y una vez discutidos emitía una resolución para ser publicada en el *Boletín de Enseñanza Primaria* que circulaba por todo el país (AHENV, 1906).

casos, determinante para orientar el uso o el rechazo de algún texto, porque no todos los gobiernos de los estados contaban con un órgano de este tipo; además la escuela gozaba de gran prestigio en la época debido a sus propuestas y a sus profesores, cuyo director era precisamente Enrique Rébsamen. Por esta razón no resulta extraño ver que en algunas evaluaciones se juzgaron los textos a partir de la comparación con el método de lectura que el suizo Enrique Rébsamen puso en práctica en el país, una propuesta que no tuvo rival hasta que se publicó el de su antiguo discípulo, Gregorio Torres Quintero.

LA QUERRELLA DE LOS MÉTODOS :
LAS “PALABRAS NORMALES” DE RÉBSAMEN

Enrique Conrado Rébsamen¹¹ introdujo el método de palabras normales en la Escuela Anexa a la Normal de Veracruz en 1886. El método consistía en enseñar cada palabra como un todo, sin estudio previo de sus elementos fonéticos, asociando la forma gráfica de la palabra con su significado. Se enseñaba la lectura a partir de la escritura bajo tres principios pedagógicos: simultaneidad, fonetismo y marcha analítico-sintética mediante “palabras normales”: simultáneo porque enseñaba a leer y escribir al mismo tiempo (primero, los caracteres manuscritos y luego los impresos);

¹¹ Enrique Conrado Rébsamen Egoff (Kreuzlingen, Suiza, 1857-Veracruz, México, 1904), se graduó en la Escuela Normal de Kuznacht, Zurich, en 1874. Llegó a México en 1883 por contacto con Carlos Von Gagern, militar alemán y Ministro de Obras en 1861. Su red de relaciones se amplió a Ignacio Altamirano, director de la Escuela Normal, y Juan Luz Enriquez, gobernador de Veracruz, quienes lo incorporaron al proyecto de la Escuela Modelo de Orizaba. En los dos Congresos de Instrucción Pública mexicanos (1889-1890) se encargó de introducir a la discusión las propuestas del francés Ferdinand Buisson y del español Pedro Alcántara. Fue director de la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz, y de su revista *México Intelectual* (1889-1904). Colaboró con el proyecto educativo de entidades como Oaxaca (1891), Jalisco (1892) y Guanajuato (1893-1895) (Zollinger, 1957).

fonético porque, a diferencia del deletreo, familiarizaba a los niños con los sonidos, y analítico-sintético porque seguía un orden en el que se presentaban primero la palabra, después la división en sílabas y por último las letras representadas por sus sonidos, para regresar a las sílabas y luego a la palabra.

En su *Guía metodológica de la enseñanza de la escritura y lectura* (1899), Rébsamen señala que su “método de palabras normales” (1898) se basaba en el de los alemanes Carlos Vogel, M. O. Kramer y Juan Bautista Graser, perfeccionado por Adolfo Klauwell, introducido en Chile por Claudio Matte y en México por José Manuel Guillé (1877). En estos textos se planteó por primera vez el uso de los ejercicios intuitivos en el desarrollo del lenguaje: ver, hablar y escribir. Para conocer los objetos era primordial la observación y el dibujo, después venía el aprendizaje de palabras completas, asociando la imagen y la letra a los sonidos (por ejemplo, la “s” para la silbadora, la “r” para la matraca).

El método marcaba cuatro etapas distribuidas en dos partes y varias subdivisiones: los ejercicios preparatorios, la enseñanza de las vocales, la escritura-lectura de las letras mayúsculas y minúsculas y la lectura de las letras impresas (Barbosa, 1971, pp. 35-47). A partir del segundo año se familiarizaba a los niños con todos los sonidos y se iniciaba la enseñanza de las letras por medio de palabras normales; muy pocas correspondían al medio rural (*yunta, zopilote, jacal*) en general todas atendían al universo urbano (*tina, cama, soldado, muñeca*). Para fortalecer la memoria visual y auditiva del niño se hacían ejercicios de copia y dictado. Se enseñaba una letra por semana, y hasta el cuarto grado los maestros hacían uso del *alfabetición* o máquina de lectura, que consistía en una serie de letras móviles para formar palabras y frases; también había una caja tipográfica para que los alumnos formaran las frases que leían.

Un libro de tareas escolares elaborado por el profesor Cabañas, de la Escuela Anexa a la Normal de Veracruz, nos ayuda a entender cómo programó la enseñanza siguiendo el método de Rébsamen durante el año escolar de 1902 (14 de enero al 21 de diciembre). Para

dar las herramientas a la clase de primer año se hicieron ejercicios preparatorios de dibujos de varitas, bastones y ganchitos, al mismo tiempo que el aprendizaje de las vocales que se repetían a coro; el uso de diptongos y el ejercicio con la palabra *ma-má* durante el mes de febrero; en marzo la formación de palabras de tres sílabas; en abril la explicación y copia de ejercicios con los temas de la *yunta* y la *muñeca*. Para el mes de septiembre se trabajaba con frases como “el caballo come zacate”. La última semana de noviembre se hacían repasos de las lecciones aprendidas y los exámenes de fin de año entre el 20 y 21 de diciembre. Para estos ejercicios se usaba sobre todo el pizarrón, siguiendo puntualmente las lecciones del libro de Rébsamen (AHENV, 1899).



Figura 1. El método Rébsamen de “palabras normales” (1899).

EL MÉTODO FONÉTICO PARA LA ESCRITURA DE TORRES QUINTERO

Al igual que Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero escribió un *Método* (1904) y una *Guía del método onomatopéyico* (1908).¹² Su propuesta se definía como fonética porque empleaba los sonidos de las letras y no sus nombres. Su fonetismo era onomatopéyico porque el sonido de las letras se obtenía de la imitación fonética de los ruidos y las voces. Era sintético porque partía de los sonidos para formar sílabas, palabras y luego frases. Analítico, porque en sus ejercicios orales las palabras se descomponían en sílabas. Simultáneo porque asociaba la lectura con la escritura. Una vez que el niño sabía leer y escribir con letra manuscrita, empezaba con los caracteres impresos (Barbosa, 1971, pp. 48-69).

Torres Quintero afirmaba haberse inspirado en Comenio y Agustín Grosselin, creador del método fonomímico para sordomudos que el autor conoció en las clases de su profesor Rafael Izunza, de la Escuela Normal de la Ciudad de México. La diferencia con la fononimia de Grosselin se encontraba en que el sonido (la letra) se acompañaba de un gesto, mientras que la onomatopeya asociaba sonido-imagen, a diferencia de lo que se hacía antes, cuando se pedía solo atención a algún detalle de la letra impresa.¹³

El autor señalaba como una ventaja de su método que el progreso era gradual tanto en la lectura oral como silenciosa y en velocidad como en comprensión. Partía de una idea central: el niño debía aprender a leer como había aprendido a hablar, es decir, por frases, porque era natural para él la vocalización, es decir, el ensayo lingüístico. Cuando el niño se preparaba para hablar, según

¹² Gregorio Torres Quintero (1866-1934), discípulo de Rébsamen, tradujo al castellano, en 1895, el libro del francés Paul Bert *Curso elemental de enseñanza científica*.

¹³ El método gestual permitía suprimir el viejo método del deletreo vocal (*B-A Ba*) sustituyéndolo por un deletreo gestual y, por tanto, pronunciaba directamente (aunque muy lentamente) las palabras, vocalizando enseguida los fonemas acompañados de cada gesto.



Figura 2. El método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero (1904).

Torres Quintero, había un periodo *preparatorio* del lenguaje en el que no intervenía el pensamiento. Al vocalizar, el niño ensayaba en un sonido y en una articulación, una sílaba, al terminar iniciaba otro ejercicio. En este *mecanismo de la lectura* debían funcionar los elementos de la palabra, es decir, los sonidos y las sílabas, que al repetir en su gimnasia vocal, en su juego lingüístico conducían a la pronunciación de la palabra. Tal cual debía iniciar el aprendizaje de la lectura (Torres, 1929, pp. 8-33).

DE LA PRESCRIPCIÓN A LOS USOS: LA COMPETENCIA DE LOS MÉTODOS EN LOS DEBATES Y EN LAS ESCUELAS

Los métodos de Rébsamen y Torres Quintero tuvieron gran difusión en la prensa pedagógica de la época. A diferencia de otros, sus autores gozaron de gran reconocimiento académico, lo que condujo a una polarización de las opiniones sobre sus métodos,¹⁴

¹⁴ Su proyección se difundía en imágenes como esta: "...los nuevos apóstoles de la regeneración de nuestra patria ya extienden la influencia de su doctrina por el inmenso espacio intelectual como los rayos del sol... Gregorio Torres Quintero en la costa del Pacífico... Rébsamen abrazando las regiones ístmicas... forman constelación luciente pedagógica a cuyos fulgores se alumbran las nuevas escuelas..." (en *Revista Pedagógica La Escuela Moderna*, 1893, p. 166).

diferencias que se matizaron cuando un grupo de profesores de la Escuela Normal de Veracruz los pusieron en la balanza con el fin de divulgar sus aciertos y sus errores. Los evaluadores reconocían que no eran *perfectos*, pero subrayaban el *notable progreso* que representaban frente a los que se habían usado en el país hasta entonces.¹⁵ El fin principal era guiar la decisión del profesor en clase, aunque en la realidad muchas veces se impuso el factor económico.¹⁶

En los textos de Rébsamen y Torres Quintero había algunas coincidencias como el hecho de que los dos propusieran ejercicios preparatorios (vista, mano, oído y órganos vocales para la adquisición de la escritura). Esto se debía a que los dos personajes habían estado cerca de la propuesta de la Escuela Modelo de Orizaba, como profesor y alumno, privilegiando el desarrollo del lenguaje como el núcleo de toda enseñanza. También se subrayaron las diferencias: la superioridad de la letra perpendicular o manuscrita (Torres Quintero) frente a la inclinada (Rébsamen), que hacía mejorar la letra del alumno al adoptar una mejor posición del cuerpo; algunos procedimientos fonéticos (Torres Quintero) daban mejores resultados que el simple análisis de la palabra; la inmediatez de los

Hacia 1910 las dos obras eran recomendadas para las escuelas de la ciudad de México, Veracruz y Oaxaca. Para 1925 se habían editado 49 ediciones del texto de Rébsamen, equivalentes a cuatro millones de ejemplares, y aunque desconocemos la proyección numérica del texto de Torres Quintero sabemos que circuló durante el siglo XX en Morelos y en los recuerdos de los maestros de la década de los 50 (Secretaría de Instrucción Pública-Bellas Artes, 1910; VV.AA., 1978).

¹⁵ En la escuela antigua, con la cartilla, se empleaba la deducción, es decir, se empezaba por la letra, después la sílaba y luego la palabra: "...autoritariamente y sin que se supiera el por qué y el para qué, aprendía el niño las veintinueve letras del alfabeto castellano... mientras que con el método inductivo nos valemos de las facultades del niño para la adquisición de su conocimiento y por consiguiente, seguimos una inducción, que es lo que se llama el método objetivo...." (*Memoria del 2º Congreso de Instrucción Pública*, 1890, p. 51).

¹⁶ El grupo estaba formado por los profesores Luis N. Sherwell, J. A. Cabañas, Luis Martínez Murillo y José J. Coronado. Su evaluación sobre los textos se realizó tres años después de que Rébsamen había muerto (AHENV, 1907).

resultados del método de lectura-escritura de Torres Quintero, a partir del primer semestre cuando se trabajaba la etapa metodológica durante el aprendizaje de las letras minúsculas e impresas, a diferencia del método Rébsamen, que requería de un año escolar. Los contenidos de las lecturas y su disposición en frases cortas resultaban una estrategia más adecuada en el método de Torres Quintero, aunque en el de Rébsamen había una graduación de las dificultades ortográficas. Además, el uso de un nuevo texto de Torres Quintero para el segundo semestre producía “un estímulo psicológico muy provechoso”.

Si bien los dictaminadores señalan que para elaborar este balance tomaron la opinión de los maestros que los empleaban, no aclaran sobre qué puntos solicitaron y recibieron información. Un tema que parece ausente es el de los contenidos de las lecciones, en el que puede observarse la representación que tiene cada autor del medio rural. Mientras que Enrique Rébsamen muestra una representación idílica del campo, Gregorio Torres Quintero exhibe una visión pesimista de quien lo habita.

En la lección del libro de Rébsamen se narra un paseo de dos niños por el lago de Xochimilco, que sirve para enseñar el deletreo de la palabra: *Xo-chi-mil-co* y se describen elementos del espacio: una gran extensión de agua, con ranas y ajolotes, donde cruzan las *trajineras*. En la segunda parte del texto se ejercita la lectura con contenidos en los que se alababan las virtudes de los árboles: sombra, humedad y belleza; un espacio de armonía que se refleja en los sembradíos y en ellos una representación característica del campo.¹⁷ En el método de Gregorio Torres Quintero, el análisis fonético de la letra *te* plantea una visión del indígena que sobrevivió a varias generaciones de lectores. La lección narra cómo en la época de la dominación española, entre los soldados mexicanos, había muchos

¹⁷ Los labradores que conducen sus arados en la preparación de la tierra, que parecen “muy contentos y [...] hasta nosotros llegan sus alegres cantos” (Rébsamen, 1904, pp. 45, 68 y 82).

indios *completamente ignorantes*, porque temían a los cañones y a otros objetos del medio urbano como el reloj.¹⁸

Resulta paradójica esta representación sobre el indígena y la manera de abordar los conflictos porque el libro de Torres Quintero circuló en varias generaciones de lectores, pues su texto estuvo en los anaqueles de las bibliotecas del maestro en el siglo XX, sobre todo después de la Revolución mexicana de 1910, como parte de un proyecto educativo que lo que buscaba era reivindicar a ese personaje que era el indígena. Hacia 1926 los dos métodos fueron reeditados por la Secretaría de Educación Pública, aunque en la década de los treinta el de Torres Quintero puede haber ganado terreno por dos razones: el autor es responsable de un método para la lectoescritura en la zona rural y su texto goza de prestigio entre algunos profesores porque en el campo “no había tiempo para más”. La última edición de este texto se reporta hacia 1987.

ALFABETIZAR PARA ASIMILAR: LA ESCOLARIZACIÓN RURAL

Con las primeras reacciones al movimiento revolucionario (1911-1917), otros proyectos educativos tomarían cauce. La Ley del 30 de mayo de 1911 planteaba la organización de las escuelas de instrucción rudimentaria, cuyo proyecto fue elaborado por el propio Gregorio Torres Quintero, quien para entonces era Jefe de la Sección de Instrucción Rudimentaria del Ministerio de Instrucción Pública. La formación, en dos cursos anuales y sin carácter obligatorio, estaba destinada *principalmente a los individuos de raza indígena* para enseñarles a hablar, leer y escribir en español así como ejercitarlos en las cuatro operaciones aritméticas. Para estimular la asistencia de

¹⁸ “...hasta que vino el general, que no era indio, y se lo echó al bolsillo” (Torres, 1950, pp. 127-128). Estos temas sobre el racismo y la xenofobia en los libros de texto han sido desarrollados por el Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Racismo y Xenofobia (SURXE) que dirige Olivia Gall en la UNAM.

los alumnos se propuso la distribución de alimento y vestido, *según las circunstancias*. Como en otra época, Torres Quintero defendía la idea de que la enseñanza del español debía ser directa, como en el aprendizaje de la lengua materna o en el de una lengua extranjera, como en el método Berlitz, en el cual el profesor ignoraba la lengua de sus alumnos, para evitar la traducción y estimular la transmisión directa (Torres, 1920).

Con poco éxito, las escuelas rudimentarias quedaron en el olvido. Finalizado el movimiento armado, la recién creada Secretaría de Educación Pública (1921) retomó la idea de “incorporar a la civilización” a los 10’324,484 millones de mexicanos que aún no sabía leer ni escribir.¹⁹ A través de su Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, las *Misiones Culturales* emprendieron su labor mas allá de la escuela pues, como se había evidenciado en el proyecto de Torres Quintero, el número de lenguas que se hablaba *segua siendo cuantioso pero indeterminado*; aproximadamente de 183 a 204, para Gregorio Torres Quintero, y muchas menos para Moisés Sáenz, aunque con un efecto indiscutible:

...enseñar a leer y escribir no es el problema que preocupe en estos momentos, tenemos una realidad desastrosa, seis millones de indios repartidos en más de cuarenta familias o tribus que hablan más de 100 lenguas y dialectos... incorporarlos a la civilización de una manera integral... de qué sirve enseñar a los niños, dos o tres años de la escuela son contrarrestados por el medio adulto, es la escuela de la acción y la escuela socializada, una mitad la cumple la escuela donde el maestro rural es el verdadero líder social donde estudia el medio social y actúa, la otra mitad es la comunidad... [Sáenz, 1929, p. 45].

Aquí se encontraba la razón por la que Moisés Sáenz, subsecretario de Educación (1925-1930), y Rafael Ramírez, director

¹⁹ 3’615,320 en edad escolar y 6’709,164 adultos (Galván, 1985, p. 31). De los casi 15 millones de habitantes del país, 4’200,000 estaban clasificados como indios y alrededor de ocho millones como “gente cuyo nivel de vida es primitivo” (Ramírez, 1976, p. 10).

de este departamento hasta 1934, adoptaron el proyecto de la incorporación del indígena a la sociedad como el mejor medio para resolver el problema de la heterogeneidad racial y cultural del país. La homogeneización fue el requisito para la construcción del orden social: una escuela democrática, en la que convivieran indios y mestizos dentro de sus comunidades.²⁰ El año rudimentario de las Casas del Pueblo cambió su nombre por *preparatorio*, aunque en el fondo el objetivo siguió siendo el mismo: enseñar español a los niños indígenas. Esta tarea se amplió a toda la comunidad, por lo que dar al pueblo un idioma común fue uno de los objetivos de la Secretaría de Educación Pública. Moisés Sáenz inició una cruzada a favor de la castellanización, lanzando una convocatoria para encontrar un método de fácil aplicación en el campo. Respondieron algunos maestros de escuelas primarias, secundarias y especialistas de la enseñanza del inglés. Ramírez resumió la posición oficial que fue seleccionada para servir de guía: aconsejaba la castellanización directa, sin traducción, retomando las ideas de Torres Quintero en general; la metodología de Ramírez recogía muchas de las experiencias cotidianas y sugerencias de los maestros: labores agrícolas, cuidado de los animales domésticos, trabajos manuales, formación de un pequeño museo escolar, relatos de cuentos y leyendas incluyendo las “de diferentes razas indígenas que poblaron nuestro suelo”. Para el aprendizaje del castellano, recomendaba al profesor que reflexionara sobre ese método natural y sencillo que las mamás empleaban para enseñar a hablar a sus hijos, desde que “les entonan los primeros ritmos, los entretienen con los primeros juegos y los encantan con los primeros cuentos”. Las respuestas quedaron condensadas en el libro de Rafael Ramírez, *Cómo dar a México un idioma*.

²⁰ Tanto Ramírez como Sáenz egresaron de la Escuela Normal de Veracruz. Sáenz estudió en la Universidad de Columbia, donde conoció las propuestas de John Dewey y defendió una tesis sobre la escuela secundaria. Los dos compartieron proyectos con Torres Quintero.

RECOMENDACIONES Y USOS DEL
 “MÉTODO NATURAL” EN MEDIO ALÓFONO

En su propuesta, Rafael Ramírez recomendó a los maestros el uso del método natural y el texto *Rie*, escrito por Alfredo Uruchurtu y Ernesto Alconedo.²¹ En este se encontraba una serie de argumentos de orden físico y mental que atendían a la coordinación y precisión para el ejercicio de la lectura de cuentos, siempre que estuvieran impresos. Teniendo en cuenta que el niño aprendía en el hogar los giros y las palabras difíciles del idioma, guiado por el interés o la necesidad, la propuesta de Uruchurtu y Alconedo, suprimía el análisis de las palabras para leer frases cuya temática se orientaba al universo del alumno, otra vez, del medio urbano: el hogar, la calle y la escuela. La enseñanza de la lectura se iniciaba con el relato de un cuento cuyo contenido servía para seleccionar frases completas que se ejercitaban en lecciones orales, dramatizaciones y lectura en voz alta.



Figura 3. El método global RIE,
 de Alfredo Uruchurtu y Ernesto Alconedo (1927).

²¹ Alfredo Uruchurtu fue Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal en 1927 y las imágenes de su libro fueron realizadas por German Gedovius (Ciudad de México, 1867-1937), quien realizó estudios en la Academia de San Carlos y en 1887 se especializó en técnicas pictóricas y dibujo al carbón en la Academia de Bellas Artes en Alemania (Uruchurtu, 1928, pp. 143-150).

Torres Quintero fue uno de los principales críticos de este método porque subrayó el hecho de que los niños leían por conjuntos (frases) pero sin análisis ni síntesis. En su réplica quedaron de lado las objeciones de autores como Dean Kappler, de la Escuela de Educación del Colegio de la ciudad de Nueva York, quien veía como un impedimento el hecho de que los alumnos memorizaran el cuento, siguiendo la lectura frase por frase y con el aprendizaje de palabras fuera de contexto. El resultado final parecía ser el recuerdo de un cuento reducido a partículas, en el cual se perdía lo vital y sobre todo lo sugestivo de la lectura. Para Torres Quintero, el método del cuento era apropiado para el idioma inglés que no era fonético; para el español, que sí era fonético, argumentaba la necesidad de otros métodos.²²

En su defensa, Rafael Ramírez retomaba la experiencia de una profesora de primer año que partiendo de la memorización de un cuento realizó una serie de actividades y juegos con sus alumnos hasta lograr que todos reconocieran cada frase de acuerdo con sus capacidades. Era el momento en el que la profesora ponía en sus manos el libro *RIE*, “tan hermoso como libro para leer, pero tan feo cuando los maestros lo usan como método”. A pesar de estas experiencias positivas, el propio Ramírez reconoció que era el maestro quien debía asumir libremente la idea de la enseñanza simultánea o sucesiva (aprender a leer y luego a escribir) y recomendó no “darse de alta” en uno u otro bando, sino en el del sentido común, es decir, enseñar a leer y escribir en dos momentos independientes puesto que se trataba de dos habilidades diferentes, pero siempre guiado por el interés del niño (Ramírez, 1937, p. 152).

Durante la época se implementaron diversas estrategias. Algunos profesores retomaron métodos de lectura ya probados, como el de Torres Quintero, y los adaptaron al idioma materno de los estudiantes, sustituyendo signos o imágenes desconocidas por otras que no eran ajenas a su entorno. Esto evidenció que no faltaron maestros que mostraron gran sensibilidad frente a sus alumnos y

²² En el texto de Torres Quintero de 1929 cita el texto de Kappler (1914).

trataron de hacerlos sentirse orgullosos de su cultura. Efectivamente, el ingenio del profesor resultó ser el mejor método para la enseñanza del castellano (Loyo, 2009, p. 289).

En el caso de poblados indígenas, algunos maestros se valieron de alumnos bilingües para enseñar a sus compañeros, como en el caso de una niña del pueblo de Cuentepec (Xochitepe, Morelos), quien no solo les servía de intérprete, sirviéndose de señas para hacerse entender, sino que logró aminorar la desconfianza que los vecinos tuvieron para hablar con el maestro. La preparación del maestro para afrontar el uso de la lengua indígena dentro del salón de clases estuvo siempre en cuestión. En las prácticas de los alumnos de las escuelas Normales regionales que realizaban en la escuela anexa o en las escuelas nocturnas, los alumnos tuvieron la libertad de utilizar el método de su preferencia para enseñar a leer y escribir porque las autoridades tenían la convicción, lograda con base en experiencia y observación, de que era más fácil para un maestro manejar “lo que ha logrado asimilar mejor que aquello que se le impone como bueno” (VV.AA., 1928, p. 52). El proyecto de una escuela para formar maestros que atendieran a esta población se concretó en la Casa del Estudiante Indígena (1925-1932) y, a decir de Engracia Loyo, ejemplificó mejor que ninguna otra institución las ambivalencias, las contradicciones y las diversas posturas en el proyecto de asimilación que prevaleció en esta época (Loyo, 2009, p. 292).

En sus investigaciones, Elsie Rockwell observó que en algunas escuelas de la zona indígena de Tlaxcala se mantuvo la distinción entre aprender a escribir y posteriormente a leer. Escribir en el sentido de trazar letras y formar las primeras palabras se practicaba con un mínimo de recursos que podían incluso improvisarse. Una alumna recuerda cómo la maestra les pedía que trazaran las letras en cualquier material o lugar, en pedazos de papel, en el piso de la tierra, en las pizarras o en los cuadernos, que eran objetos de lujo en aquellos años. Por el contrario, la lectura requería del uso de un texto, caro y escaso, así como de una mayor comprensión del

español, por lo que se establecieron diferentes estrategias en las que los niños de los pueblos nahuas dependieron del apoyo del maestro para comprender lo que leían y ante las dificultades optaron por enfatizar la lectura en voz alta y memorizar conocimientos precisos para los exámenes. Aquellos alumnos que ya contaban con las herramientas del lenguaje recurrieron a la decodificación silábica para leer en voz alta con poca comprensión de lo que leían, una “simulación del aprendizaje”. A pesar de que los maestros que hablaban la lengua debieron haberla utilizado para explicar o traducir parte de los textos que se leían en clase, también se encargaron de prohibir el uso del náhuatl en el aula (no les permitían hablar en “mexicano”) pero tampoco permitieron que hablaran en español, o por lo menos cuidaron de no hacerlo con el sonsonete que las identificaba como “inditas”, porque lo importante era que ellas adquirieran buenas costumbres y un impecable manejo del español para ser aceptadas entre los mestizos (Rockwell, 2004, p. 339 y ss.; Rockwell, 2008, pp. 320-321).

La variedad de métodos fue enorme y dependió de la inventiva de cada profesor. Las normales rurales y los cursos de actualización que llevaron las Misiones Culturales a los poblados rurales no contemplaron un método efectivo para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Hacia 1935, después de una fallida experiencia de seis meses en lo que Sáenz denominó la *Estación Experimental de Incorporación del Indio*, implementada en Carapan, Michoacán, reconoció que:

la castellanización (y aún la mexicanización) misma, como fenómeno de expansión y comunicación... [es más] una función propia de la Dirección de Caminos que de la Secretaría de Educación Pública... porque existen tres Méxicos: el del asfalto, el del camino real y el de la vereda... ciudadano el primero, campesino el segundo e indígena el tercero... lo que sucede en [Carapan] no es porque sea india sino porque está apartada... le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo... [Sáenz, 1992, p. 76].

Con esta experiencia, el propio Moisés Sáenz cuestionó la enseñanza directa del español como la mejor vía para integrar al indígena. Después de establecer contacto con William C. Townsend, lingüista y con experiencia como misionero protestante entre los indios cakchiqueles de Guatemala, fue invitado para formar parte de un equipo de lingüísticas en México. Los matices que se encuentran en la propuesta de alfabetizar a la población analfabeta con el uso de cartillas en su propia lengua sentaron las bases para discutir en torno a la idea de la integración y de una educación indígena hacia la década de los cuarentas (Bravo Ahuja, 1977, p. 97).

NOTAS FINALES

Consolidar una identidad nacional se convirtió para el país en una labor impostergable a principios del siglo XX. Para el Estado mexicano significaba borrar las diferencias étnicas mediante la incorporación de una población indígena culturalmente heterogénea a la civilización y al progreso, adoptando patrones de la sociedad occidental y rompiendo el aislamiento en el que estaba atado a creencias, hábitos y prácticas. Se enaltecía la cultura indígena, pero al mismo tiempo se buscaba anular elementos sustantivos como la lengua.

Aprender el castellano fue seguido de otros elementos básicos de la cultura enseñados por profesores mestizos, que desconocían una serie de elementos culturales para entender la región en la que laboraban. Los contenidos educativos, al no estar vinculados con las características del entorno, propiciaron la memorización de palabras, conceptos e ideas; si los niños siguieron hablando una lengua que los maestros no entendían, aprendieron el castellano repitiendo palabras, leyendo frases y desconociendo su significado. Vistas las dificultades en el medio rural trató de usarse sobre todo el sentido común, para enseñar a leer y luego a escribir, o viceversa, en dos momentos, porque siguieron considerándose como dos habilidades diferentes.

A pesar de que la escuela posrevolucionaria debía *educar para la vida*, en el medio rural el sistema de enseñanza siguió siendo el de la memorización de preguntas y respuestas. Debido a la inexperiencia y a la falta de material, la enseñanza de la lectura se hizo como mejor entendió el profesor. Para Rafael Ramírez, la lectura se convirtió en una actividad diaria de 20 minutos, en la que la escritura se convertía otra vez en una habilidad independiente de la lectura y por tanto merecía una clase especial. A finales de la década de los treinta se puso en práctica el método natural para la enseñanza de la lectura y la escritura porque la experiencia demostró el poco éxito del método simultáneo en el medio rural, y para la década de los cuarentas este era considerado como “el más moderno y el más adecuado”. Otros profesores siguieron juzgándolo como propio del idioma inglés, “más tardío para la comprensión de nuestros niños y mas costoso por el uso de abundante material didáctico”. En pueblos indígenas como El Zapote, en el estado de Durango, los profesores trabajaban con indígenas de la raza huichol y algunos coras que cuando hablaban su dialecto el maestro reconocía que “se había quedado sin entender nada”.

También hubo lugares donde la escuela no estaba en uso porque los otomíes eran reacios a mandar a sus hijos a la escuela, prefiriendo ocuparlos en las labores del campo. Con las carencias del medio rural siguieron usándose textos como los de Ripalda, el silabario de San Miguel y los métodos de Enrique Rébsamen y Gregorio Torres Quintero. Algunos maestros consideraban a este último como el ideal para solventar las carencias y poner en práctica el método natural que recomendaban los inspectores,²³ pero Rafael Ramírez

²³ “...nos parecía más difícil al carecer de una base objetiva... el onomatopéyico partía de lo simple: la letra de que se forman las sílabas y luego las palabras... no había tiempo para más... lo urgente eran la aritmética y la lengua nacional, que aprendieran las cuatro operaciones fundamentales... a leer y escribir...”. Un concurso a nivel nacional permitió recuperar los testimonios de profesores que aparecen publicados en los cinco volúmenes de *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952* (VV.AA., 1978).

desaconsejaba estos métodos porque, a pesar de sus virtudes para iniciar con el aprendizaje de las palabras, las propuestas de Rébsamen y Torres Quintero tenían grandes defectos: el contenido de las lecciones resultaba insulso para los alumnos; eran mecánicas y no había conexión en sus contenidos ni relación entre sus frases (“el nene toma tuna” y “pido pan a mi papá”, por ejemplo); los dos métodos reconocían las palabras o frases no como unidades de lectura sino como agregados de sílabas y letras.

Ariadna Acevedo, con sus investigaciones, mostró que la labor del maestro no se redujo a su trabajo dentro del aula, sino que algunas comunidades rurales vieron en la escuela y en la alfabetización en español un arma más para integrarse a la nación en sus propios términos. Para los pueblos fue importante contar con una o dos escuelas como prueba de su adhesión al proyecto educativo pero también como garantía de que se respetarían sus propias formas de gobierno dándoles cierta autonomía. Sin embargo, el aumento en el número de escuelas no representó un avance significativo del bilingüismo ni de la alfabetización para la población indígena. Para el caso de una zona nahua (Huetzalan) y totonaca (Huehuetla) en la sierra norte del estado de Puebla otros factores influyeron: el contexto político y los intereses criollos mestizos, la resistencia de los pueblos a apropiarse del español y la alfabetización así como las deficiencias de las escuelas para transmitir conocimientos que les fueran útiles. En estos pueblos se respetó el gobierno de los pueblos regidos por la costumbre que permitió la continuidad de las autoridades indígenas monolingües. Con el tiempo se introdujo, como única concesión, la figura del secretario elegido por el jefe político o presidente municipal para ocupar el puesto por tiempo indefinido. Generalmente eran hombres criollos o mestizos, bilingües que rápidamente se convirtieron en el puente entre las autoridades monolingües y las autoridades del Estado (Acevedo, 2004-2005, pp. 92, 98 y 101).

Hasta antes de 1940, la enseñanza del español en México avanzó a un ritmo muy lento, con titubeos, pocos aciertos y dudosos

resultados. Los proyectos podrían considerarse como lo observaba el lector anónimo que me antecedió en la lectura de la *Enseñanza del lenguaje* de Rafael Ramírez, quien dejó sus observaciones en la última página del texto, en noviembre de 1966: “aunque pedagógicamente es muy bueno... este libro contiene solo un regular conjunto de buenas indicaciones”. Prescripciones que los maestros de la zona rural encontraron en los métodos de lectura, que tomaron como sugerencias, como un conjunto de buenas indicaciones, porque se enfrentaron al uso de una lengua que de manera frecuente no entendían y que no fue considerada ni en los métodos ni en los libros.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. (2005, ene.-may.). La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, 1876-1911. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1). Ediciones Pomares.
- AHENV [Archivo Histórico de la Escuela Normal de Xalapa, Veracruz] (1899, ene. 10). *Libro de tareas escolares para el primer año del Profesor José Abraham Cabañas* [caja 199, s. exp.]. Jalapa, Ver.
- AHENV (1906, oct. 18). *Dictámenes* [caja 199, fj. 296]. Jalapa, Ver.
- AHENV (1907, may. 16). *Dictámenes* [caja 199, s. exp.]. Jalapa Ver.
- Badanelli, A., y Cigales, M. (2020). Cuestiones metodológicas en manualística. *Revista Brasileira de História da Educaçao*, 20.
- Barbosa Heldt, A. (1971). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México: Pax.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bravo Ahuja, G. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- Civera, A., Escalante, C., y Galván, L. E. (2002). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México: El Colegio Mexiquense/ISCEEM.
- Chartier, A. M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. París: Retz.
- Chartier, A. M. (2001). La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico. En L. Martínez Moctezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo Veintiuno.
- Escolano, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 13-24.
- Escolano, A. (1998). La segunda generación de manuales escolares. En A. Escolano A. (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Galván, L. E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: CIESAS.
- Guillé, M. (1877). *La enseñanza elemental. Guía teórica-práctica para la instrucción primaria en la enseñanza objetiva*. Veracruz: Imprenta del Estado.
- Loyo, E. (2003). El aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940). En A. De los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana. Siglo XX. Vol. 5. Campo y ciudad*. México: FCE/COLMEX.
- Loyo, E. (2009). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (eds.) (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. España: UNED.
- Ramírez, R. (1937). *Curso de técnica de la enseñanza para el uso de las escuelas regionales*. México: DAPP.
- Ramírez, R. (1976). *La escuela rural mexicana*. México: SEP Setentas.
- Ricard, R. (1931), L' "incorporation" de l'indien par l'école au Mexique. *Journal de la Société des Américanistes*, 23(2).
- Rockwell, E. (2004). Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En C. Castañeda, L. E. Galván y L. Martínez Moctezuma, *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos/El Colegio de Michoacán.
- Rockwell, E. (2008). Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución. En L. E. Galván Lafarga y O. Lopez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: UNAM/CIESAS/El Colegio de San Luis ACP.
- Sáenz, M. (1992). *Carapan*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en America Latina y el Caribe.
- Secretaría de Instrucción Pública-Bellas Artes (1910). *Anuarios escolares de la ... educación primaria 1910-1911*. México: Tipografía Económica.
- Staples, A. (1992). Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país. En J. Vázquez (ed.), *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2011). El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1874. En R. Barriga Villanueva (coord.), *Entre paradojas: a 50 años de los Libros de Texto Gratuitos* (pp. 53-64). México: El Colegio de México/SEP/CONALITEG.
- Torres Quintero, G. (1913). *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano*. México: Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.
- Torres Quintero, G. (1929). *Los métodos de lectura americanos. Su inadaptabilidad al español. Discusión de las resoluciones relativas a la enseñanza de la lectura en el primer año elemental aprobadas por la Conferencia Pro-Lengua Nacional de marzo 1928*. México: Imprenta Labor.

- Uruchurtu, A., y Alconedo, E. (1928). *Riè. Método de lectura y escritura para el primer año por los profesores ...* México: Sociedad de Edición y Librería Franco Americana SA.
- VV.AA. (1928). *Las Misiones Culturales en 1927. Las escuelas Normales rurales.* México: SEP.
- VV.AA. (1978). *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952.* México: Museo Nacional de las Culturas Populares, Dirección General de Culturas Populares/SEP.
- Vazquez de Knauth, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México.* México: El Colegio de México.
- Zollinger, E. (1957). *Enrique C. Rébsamen. El renovador de la instrucción primaria en México.* México: Ediciones de la Dirección General de Educación del Estado de Veracruz.