

Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX

Initiatives on Spanish Language Teaching in Mexico at the end of the Nineteenth Century

Amalia Nivón Bolán

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México
amalianivon@yahoo.com.mx

Resumen

En este trabajo se analizan las iniciativas de enseñanza del español en México desde una perspectiva política y pedagógica, en un periodo en que en el gobierno federal logró retomar los principios constitucionales de la instrucción pública. Los educadores interesados en abandonar las prácticas memorísticas de enseñanza difundieron en periódicos y revistas locales iniciativas para modificar la enseñanza de la lectura y escritura en las escuelas primarias y normales. Las editoriales también contribuyeron en los acuerdos institucionales de los grupos intelectuales localizados en diferentes ciudades del país. Se destaca el interés político y pensamiento pedagógico, así como los recursos metodológicos que evidencian distintas perspectivas para conciliar un programa nacional de enseñanza de la lectura y escritura del español que, aunque generó tensiones, consiguió una política lingüística de estado.

Palabras clave: enseñanza del español, escuela primaria, congresos pedagógicos, libros de lectura, México.

Abstract

From a political and pedagogical perspective, this paper analyzes the initiatives on Spanish language teaching in late nineteenth-century Mexico, a period in which the federal (national) government managed to resume the constitutional principles of public instruction. Educators critical of rote-learning practices published a series of initiatives in local newspapers and magazines aimed at modifying the teaching of reading and writing in primary and normal schools. Publishers contributed to disseminate the institutional agreements of intellectual groups located in different cities of the country as well. The article highlights the political interests, pedagogical thinking, and methodological resources underlying the different perspectives that attempted to create a national program for the teaching

of Spanish reading and writing. Although there were tensions among the different proposals, altogether they generated a State language policy.

Keywords: *teaching, primary school, pedagogical conferences, primers, México.*

Introducción

El siglo XIX se caracterizó por el nacimiento de la nación y la continuidad al fortalecimiento independentista de una república federal y soberana. Una nación que surgió sin cuestionar el español como lengua propia y el catolicismo como religión e ideología común, cuya relación reafirmaba creencias, actitudes, comportamientos del grupo oligárquico y su proyecto hegemónico de nación. Fue un largo periodo de conflictos bélicos entre liberales y conservadores, así como enfrentamientos con legiones extranjeras lo que retrasó el proceso de construcción de un Estado nación y sus instituciones.

Florecieron posturas liberales de competencia individual y social, bajo el espíritu del progreso económico, el orden político y la paz social, el desarrollo tecnológico, la producción y difusión de conocimientos objetivos y nuevas metodologías de enseñanza (González y Lobo, 2009: 86). Fue una época en que las personas letradas establecieron identificaciones a partir de causas comunes como la crítica a la enseñanza conventual y memorista, donde surgieron iniciativas vinculadas a las prácticas en las escuelas primarias y normales.

Las casas editoriales (extranjeras y locales), los registros de patentes de libros escolares, los métodos, los aparatos y las máquinas para la enseñanza contribuyeron a generar cambios en la manera de producir conocimientos y enseñarlos (Granja, 2004). La circulación de textos escritos por parte de los grupos intelectuales respondía a las condiciones de la comunicación y el transporte que los articulaba para facilitarles la traducción y lectura de obras producidas en idiomas extranjeros, lo que alentaba el interés por modificar las prácticas tradicionales, proponiendo iniciativas que respondieran a las condiciones particulares de las escuelas municipales, estatales, federales y privadas, como se manifestaba en las distintas colaboraciones intelectuales de asociaciones pedagógicas, sociedades de ciencias y artes, y grupos literarios. Muchos trabajos fueron difundidos en editoriales locales, dirigidas con fondos privados y públicos, cuyos directivos y colaboradores se identificaron por generar iniciativas de enseñanza primaria, como la región que recorre Veracruz, Puebla y la Ciudad de México. En el caso veracruzano, las editoriales de profesores de Coatepec y Jalapa se identificaban por los siguientes títulos: *El instructor de los niños* (1870-1883), *Instructor* (1883-1885), *La reforma de la escuela elemental* (1885-1891) y *México intelectual* (1889-1904). En Puebla, había educadores que escribían en *El Estudio*, (1875-1879); en la Ciudad de México circulaba *La Enseñanza*

(1879-1883) y *La voz de la instrucción* (1871), el *Boletín Bibliográfico Escolar* y la *Revista de Instrucción Pública*, donde circulaban planteamientos de formación del profesorado, reseñas o capítulos de libros, reglamentos o estadísticas de las escuelas de instrucción pública.

En este sentido, este trabajo pretende situar a un grupo de intelectuales —Luis Felipe Mantilla, Claudio Matte, Ricardo Gómez Arca, Enrique C. Rébsamen, Carlos A. Carrillo y Ramón Manterola— en el contexto educativo donde se desempeñaron ejerciendo una labor profesional que fue recibida por profesores de aula a través de la prensa y discursos directos en espacios institucionales reconocidos académicamente y por instancias gubernamentales. A través de sus acciones, mostraron cómo entendían los problemas y los principales retos educativos que enfrentaban; se trata de representaciones simbólicas construidas a partir de lo que recibieron de los medios y, a la vez, produjeron como trabajadores del sistema de instrucción primaria pública al tratar la enseñanza del español como lengua nacional en la escuela primaria.

Desde la noción de J. B. Thompson (1998), los fenómenos culturales representan algo, se refieren a algo y dicen algo. En este contexto, las ideas de progreso y unidad nacional responden a una realidad ideal de cómo criollos y mestizos ilustrados se refieren a la identidad nacional en un territorio unido bajo una representación simbólica de la “imagen real de pueblo muerto”; del mismo modo, intelectuales como Francisco Pimentel (1832-1893), autor de *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y medios para remediarla* (1864) y creador de *El cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México o tratado de filología mexicana* (1862), y Orozco y Berra (1816-1880), autor de *Carta etnográfica y geográfica de las lenguas de México* (1857-1864), cultivaron una escuela de filología y de historia mexicana.

La representación indígena, española y criolla y sus diferentes mezclas de españoles, indios y negros dio lugar a la concepción de una nación unida, homogénea y paradójica en extinción, y amenazante por el mestizaje racial que la componía, su pasado monumental, así como las distintas y variadas lenguas indígenas (Portal y Ramírez, 2010: 68). La idea de presentar el patriotismo indígena en la historia de México logró que los indígenas estuvieran presentes en la historia de la nación, dándole valor a su representación, la cual fue tratada como una otredad en oposición, ya que requería ser incorporada con admiración a lo que fueron antes de y durante la conquista española. La presencia de las lenguas indígenas inquietaba porque representaban el pasado que debía superarse, por lo que se mantuvo la tarea de la castellanización; asimismo, estas lenguas merecían ser estudiadas por las academias científicas, incluso ante el temor de que el desarrollo y evolución social las extinguiera irremediadamente.

En este sentido, la visión política del estado se orientó a preservar lo propio frente a lo extranjero, lo que condujo a sumir al indio “muerto”, convertido en símbolo identitario, y al

indio "vivo", el que requería diluirse en una visión de universalidad (Portal y Ramírez, 2010: 70). De ello resurgió el fomento a la educación obligatoria y la enseñanza de la lectura y escritura en español como la lengua de uso en la vida pública.

En este trabajo se reúnen las trayectorias de la vida profesional de educadores interesados en los procedimientos metodológicos que orientaron esta enseñanza en algunas partes del país, con la intención de señalar distintas experiencias pedagógicas que influyeron en el proceso de cambio de las prácticas y los discursos en la instrucción primaria. La obligatoriedad del español se articuló al movimiento pedagógico que propició el abandono paulatino de las cartillas alfabetizadoras y la propagación de ideas que se venían perfilando desde la primera mitad del siglo XIX.

María de los Ángeles Rodríguez (2010:307-336) presenta una historiografía de las metodologías de enseñanza de la lectura y escritura durante este periodo, identifica en diferentes entidades del país, como Chiapas, Jalisco, Veracruz y la Ciudad de México, propuestas de educadores locales que fueron incorporadas en las escuelas primarias, sin que se desplazaran las prácticas del silabeo y delecteo.

Es el caso de Fray Matías de Córdoba (1776-1828), quien además de fundar en 1819 la Sociedad económica de Amigos del País, apoyar en 1824 la Carta de Declaración de Independencia, la incorporación de Chiapas a México y fundar en 1826 la primera imprenta en Chiapas, fundó en 1810 la primera escuela primaria pública, donde puso en práctica el primer método silábico y fonético de lectura y escritura para formar maestros en la primera escuela Normal de Enseñanza Primaria (Rodríguez, 2010: 314-315; Torres, 2015: 49-66). Asimismo, la iniciativa de enseñanza analítico-sintética desarrollada en 1874 por José Manuel Guillé (1845-1886), quien consideraba que más que alcanzar a comprender todos los significados de una familia de palabras, lo importante era que el profesor conociera el sistema de sonidos de éstas, así como las expresiones que empleaba el niño en su vida diaria. El planteamiento de Guillé representó en su momento una síntesis y, al mismo tiempo, la posibilidad de abrir nuevas perspectivas pedagógicas, ya que logró reunir elementos dispersos procedentes de diversas tradiciones pedagógicas, adaptándolos a la realidad de las precarias condiciones en las que se encontraban las escuelas rurales de su época. Promovió los ejercicios intuitivos a partir de la descripción de objetos, basada en la observación real de modelos o dibujos, así como partir de las palabras completas que representaran un objeto, con el interés de dejar el silabeo y delecteo, un asunto que daría lugar a los primeros debates entre los partidarios de enseñanza analítico-sintética y la sintético-analítica (Rodríguez, 2010: 320), que continuarían hasta el siglo XX con el método global de análisis estructural.

A lo largo del siglo XIX, se incorporaron cambios en las prácticas escolares para la enseñanza del español como estilos literarios y formas propias del lenguaje empleado en contextos urbanos y rurales. Entre estos cambios, el fonetismo se privilegió en la enseñanza de la

lectura y escritura, incorporando poco a poco imágenes a las iniciativas de enseñanza analítico-sintética, sintética-analítica, de simultaneidad, objetiva y progresiva. Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889 y 1890 (CNIP) contribuyeron a ratificar planteamientos metodológicos ya conocidos entre los grupos de especialistas reconocidos en materia pedagógica que no dejaron de ser cuestionados, especialmente cuando se planteaban cuestiones operativas como quiénes debían y podían enseñar a leer y escribir, y quiénes debían y podrían aprender estas habilidades; no sólo eran cognitivas, sino cívicas. Aquí es donde las respuestas y argumentos pasan a ser parte de un discurso pedagógico racista y las prácticas escolares discriminatorias. Como diría Bourdieu al referirse a las prácticas racistas entre los sectores intelectuales, señala que existen muchos tipos de racismo, tantos como grupos que tienen la necesidad de justificar la forma en que existen, permite centrar la atención en que la inteligencia razonada construye un racismo de la inteligencia, "un racismo característico de la clase dominante, cuya reproducción depende en parte de la transmisión del capital cultural, capital heredado que tiene la propiedad de ser un capital incorporado, por tanto, aparentemente natural, innato" (Bourdieu, 1980: 67).

En el artículo se parte de las disposiciones jurídicas que regularon los criterios de los planes y programas de estudio para destacar después los principios pedagógicos de las innovaciones metodológicas planteadas en los libros escolares, los cuales fueron propuestos por intelectuales articulados a las escuelas primarias y normales. Los educadores señalados orientaron también formas de escritura que contribuyeron a la construcción de la identidad del ser mexicano, de modo que las lecturas manejadas en los libros de lectura respondieron a los intereses de autores de pensamiento liberal, interesados en el desarrollo social y el crecimiento económico del país, cercanos al poder político del estado federal, estatal, municipal y al movimiento literario del habla hispana nacional e internacional. En particular, se destaca la legitimación del español como una lengua nacional que daba continuidad al proyecto civilizatorio europeo a través del aparato institucional del estado para garantizar la formación de la ciudadanía y la reproducción de fuerza de trabajo para el progreso económico y la paz social.

El español como asignatura de lengua nacional

El idioma español no fue un tema de discusión al firmarse, en 1824, la primera constitución de los Estados Unidos Mexicanos como sí lo fue la soberanía territorial y la protección de la religión católica (Valadés, 2014). Estuvo presente como legado ilustrado de la colonia: enseñada, aprendida y empleada en forma oral y escrita por europeos, criollos e indígenas instruidos, aunque también fue elemento de tensión, especialmente en la escuela primaria,

al imponerse la obligatoriedad de su enseñanza en poblaciones donde la lengua indígena era de uso generalizado.

El peso de esta designación ha subsistido en la educación pública a partir de la imposición de la lectura y escritura en español, y ha mantenido el debate sobre este tema en el sistema educativo, específicamente en las escuelas rurales y urbanas donde asisten poblaciones hablantes de las lenguas originarias de México. No puede determinarse de manera general una lengua oficial por razones jurídicas, no obstante, el estado ha apoyado el crecimiento de esta lengua como la que ha dado nacimiento y acceso al pensamiento político, económico, artístico, científico y tecnológico del mundo moderno capitalista; del mismo modo, ha asumido iniciativas educativas para enseñar el español, sometiendo a extinción a las lenguas indígenas (Valadés 2014: 515-516). De esta manera, el español que se enseña a leer y escribir en la escuela ha aludido a una lengua propia, de filiación europea y de mayor prestigio al lado de otras lenguas conocidas en América.

La instrucción pública organizada la Compañía Lancasteriana (1822) fue modificada en 1867 cuando se promovió la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el distrito y territorios de la federación, que sirvió de base para secularizar la enseñanza e impulsar la desaparición de la instrucción religiosa del plan de estudios de todos los niveles, y en su lugar incorporar asignaturas de moral e instrucción cívica. Los principios de laicidad en el aprendizaje animaron el interés de grupos liberales por el conocimiento de diferentes campos de conocimiento, lo que incidió en las prácticas escolares y en la producción de iniciativas pedagógicas por parte del profesorado.

El auge del positivismo, sustentado en la evolución de la humanidad a partir de los estados teológico, metafísico y positivo, prometía llegar a la ciudadanía a través de la enseñanza objetiva y racional del pensamiento científico y el abandono de formas tradicionales de vida de las sociedades salvajes y supersticiosas. Los conocimientos de disciplinas con enfoque positivista delimitaron las fronteras entre el mundo prehispánico y lo que la nación mexicana requería como proyecto de un país independiente que se abría al mundo occidental mediante el crecimiento de sus recursos naturales, la construcción de vías de comunicación férrea y portuaria, así como la movilidad de grupos de personas y mercancías.

Los acuerdos del Primer Congreso Pedagógico de Veracruz, celebrado en 1873 e impulsado por el gobierno del liberal Francisco Landero y Cos, dieron lugar a la propuesta de un proyecto de ley reglamentaria que rigiera la instrucción pública de esta entidad y presentara un plan de estudios para las escuelas primarias de los cantones. De esta propuesta surgió la iniciativa de una ley para unificar la docencia en las escuelas primarias, separar en diferentes aulas a los niños y las niñas, diferenciar la enseñanza de los niños pequeños y mayores, disponer para cada escuela de un solo profesor y que se enseñara a partir de la percepción y menos mediante la memorización (Meneses, 1998: 267-269). Se redefinieron las asignaturas

para la primaria elemental y superior, subdividiéndose la primera, según el tipo de establecimiento, en incompleta (escuelas rurales) y completa (escuelas urbanas), así como los contenidos de acuerdo con las necesidades de la vida agrícola (Díaz Covarrubias, 1875: 162-164). Se acordó que para la primaria elemental incompleta se mantuviera el aprendizaje de la lectura y caligrafía, con una mayor extensión en las escuelas urbanas: la iniciación obligatoria del francés en la primaria superior y, para las niñas, además del francés, el italiano (Díaz Covarrubias, 1875: 165).

En el informe nacional de instrucción pública, presentado en 1875 por José Díaz Covarrubias, se dio a conocer la situación general, donde se mostraban las condiciones en que operaban las escuelas de acuerdo al número de la población potencialmente educable, la procedencia de los fondos de operación de la enseñanza primaria, el número de profesores, estudiantes, las bibliotecas y editoriales, así como los retos que desde la opinión de los responsables enfrentaban la obligatoriedad, laicidad y uniformidad de la instrucción, según lo que se establecía por la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 para el distrito y territorios de la federación, y que sería la base de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. En esos años desapareció del plan de estudios la iniciación religiosa, sustituyéndose por las asignaturas de moral e instrucción cívica.

De los acuerdos de los congresos de instrucción pública realizados en 1873 y 1889 en Veracruz y 1890 en la Ciudad de México, resultaron en directrices normativas que regularon los planes y programas de las escuelas primarias y normales, los libros de texto y la organización del trabajo escolar hasta las primeras décadas del siglo xx; el análisis de las disposiciones normativas dio sustento al trabajo escolar realizado entre los directivos y grupos de profesores. La fuerza del trabajo organizado permitió la construcción del entramado educativo a nivel de prácticas y pronunciamientos institucionales que perfilaron una educación pública esencialmente monolingüe en español, fortalecida por una naciente maquinaria editorial impulsada por recursos de particulares y públicos.

Durante las últimas décadas del siglo xix hubo un gran interés por parte de los profesores de escuelas primarias y normales, que entrelazan a Veracruz y Puebla con la Ciudad de México, por difundir nuevas propuestas metodológicas para enseñar a leer y escribir en la escuela primaria. En esos años, Porfirio Díaz fue reemplazado por el general Manuel González y, al retornar, confirma a Joaquín Baranda y Quijano al frente de la instrucción pública por casi dos décadas (1882-1901). En esos años se amplió el trabajo de las casas editoriales y asociaciones de profesores de educación primaria, junto con las sociedades científicas y literarias. En 1888, se expide la Ley Obligatoria de Instrucción Primaria para el Distrito Federal y Territorios, que serviría de fundamento institucional para regular las escuelas elementales del país a manera de modelo para que los estados orientaran e impulsaran la unificación de la instrucción pública.

En el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (CNIP) se acordó que la primaria elemental debía comprender cuatro años y abarcar el periodo de cinco a doce años de la vida de un niño, siendo obligatorios los dos primeros años. Se observó que el plan de estudios de 1867 era adecuado, no obstante, se propuso hacer modificaciones en la organización de los contenidos; de esta manera, la lectura y escritura quedaron integradas en la asignatura Lengua nacional, y se incluyeron las asignaturas de Caligrafía, Dibujo y Canto, entre otras variaciones.

Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (CNIP) contribuyeron a identificar las distintas preocupaciones de educadores y normalistas acerca del significado de enseñar a leer y escribir en la lengua materna, el español como la lengua nacional, las lenguas extranjeras que mantenían el vínculo con el conocimiento científico, tecnológico, la literatura y las artes provenientes de Europa y Estados Unidos, las lenguas indígenas como objeto de estudio científico y la tarea educativa de castellanización. Desde esta perspectiva, surgieron iniciativas de enseñanza que entendían la importancia de asumir acuerdos metodológicos que contribuyeran a una unidad de criterios pedagógicos que contribuyeran a la organización del trabajo de los profesores en las escuelas primarias de las ciudades y del campo.

Algunas de estas discusiones continúan, y la historia de los procesos de cambio en la educación contribuyen a verlas con mayor nitidez por las contradicciones y resistencias que encierran al ser parte de una reforma institucional. Resulta interesante destacar los fundamentos de algunas diferencias sostenidas en las iniciativas, las cuales se explican en parte por la trayectoria profesional de quienes las impulsaron, la distancia política que guardaban frente al sistema escolar, las lecturas que influyeron en ellos, los escritos y conferencias que dirigieron al profesorado al tratar la enseñanza de la lectura y escritura del español, la gramática, caligrafía, los ejercicios en clase, las lecturas adecuadas para los niños y las niñas, entre otros asuntos escolares.

En los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (CNIP) se acordó que la primaria elemental comprendiera cuatro años y abarcara el periodo de los seis a los doce años, como se había fijado en la ley del 23 de mayo de 1888; que los dos primeros grados fueran obligatorios¹ y se mantuviera, en lo esencial, el plan de estudios de 1867 con la siguiente propuesta de modificación: integrar las asignaturas de Lectura y Escritura en la asignatura de Lengua nacional; distinguir entre dos asignaturas: Aritmética y sistemas de pesos y medidas y Geometría empírica; cambiar la asignatura de Nociones elementales de ciencias físicas y naturales por, simplemente, Lecciones de cosas; dividir Moral e instrucción cívica en dos asignaturas, dado que sus objetivos son diferentes; distinguir entre Geografía e Historia nacional; e incluir Caligrafía, Dibujo, Canto, Gimnasia y Labores manuales para niñas.

¹ *México intelectual*, 1890, pp. 110-119.

Asimismo, se convino en que en la primaria superior las asignaturas fueran similares a la elemental, sólo se propuso modificar la asignatura de Canto por Música vocal, añadir Caligrafía, y para las niñas sustituir Labores manuales por Nociones de economía política y doméstica (Meneses, 1998: 455). Ratificaron el planteamiento aprobado por el congreso pedagógico veracruzano de 1873 para que hubiera dos versiones del plan de estudios: uno amplio y otro mínimo; este último se aplicaba en las escuelas primarias donde no era posible seguir el primero, lo que generalmente ocurría en las rurales o con pocos profesores.

La asignatura de Lengua nacional, al igual que las de Lecciones de cosas, Aritmética y sistemas de pesos y medidas, y Geometría empírica, tenían asignado el mismo número de clases diarias, y se proponía que el profesor siguiera el enfoque de enseñanza objetiva, racional y no memorística.²

Se manifestó el interés de reorganizar la enseñanza a partir de presentar primero la idea del sistema de enseñanza y después sus métodos y procedimientos, con la intención de extender el sistema en todo el territorio nacional, es decir, colocar en el centro de las discusiones la necesidad de una instrucción viable para el mayor número de poblaciones, lo que favoreció la idea de convenir una enseñanza mixta cuando no fuera posible contar con profesores suficientes para cada grado escolar. Por el contrario, la enseñanza que seguía el sistema simultáneo conllevaba otra organización del tiempo escolar para los diferentes grados de enseñanza, como lo venían haciendo las Escuelas Nacionales Primarias de México y las Escuelas cantonales del estado de Veracruz.³

Cabe destacar que, para conformar los grupos escolares en la modalidad de enseñanza simultánea, se acordó pedir a los profesores que observaran el desarrollo intelectual del niño y, en caso de duda, se considerara el dominio oral que tuviera del español, así como del cálculo mental aritmético. El planteamiento es relevante porque se hace mención del conocimiento del español como una adquisición indispensable para enseñar a leer y escribir a partir de la lengua materna del niño, así como al vínculo entre el habla y el desarrollo de cálculos numéricos, además de las formas de socialización necesarias para comunicarse en forma oral y escrita.

Se estableció una clara diferencia entre la manera lógica de ordenar un suceso y la de exponer o explicar un tema o materia. De esta manera, el camino más corto que un profesor escoge para lograr la enseñanza varía de acuerdo con las nuevas ideas pedagógicas, en tanto que, más que instruir, se trataba de inculcar la idea de "aprender a aprender", sobre todo en la edad infantil.⁴

² *Revista de instrucción pública mexicana*, 1897, pp. 3-15.

³ *México intelectual*, 1890, pp. 290-295.

⁴ *Ibid.*, p. 322.

La asignatura de Lengua nacional fomentaría en el alumnado el desarrollo de ideas y experiencias más amplias de comunicación, se consideró que el estudiante llegaba a la escuela con un lenguaje oral en español, desarrollado en el ámbito familiar, y que ésta se encargaría de ampliarlo y corregirlo, considerando a esta lengua como la materna, independientemente del tipo de escuela y población que acudía.

Las asignaturas escolares obligatorias debían ser Historia patria y Lengua nacional, pero sólo última requería de cuatro libros de lectura, uno por cada año escolar. El libro de primer grado contenía los ejercicios correspondientes al aprendizaje de la escritura y lectura, por medio del método analítico sintético, o sea, de las palabras normales, y breves ejercicios de lectura mecánica conforme a lo prescrito para la enseñanza de la Lengua nacional en el primer año escolar. Los libros de segundo, tercero y cuarto grado contenían ejercicios para el aprendizaje de la lectura mecánica, lógica y estética, respectivamente, y consistían en lecturas graduadas que tenían relación con las asignaturas de Moral, Instrucción cívica, Lengua nacional, Lecciones de cosas, Nociones de ciencias físicas y naturales, Geografía e Historia.⁵

Aunque se reconocía la falta de formación en la mayor parte del magisterio, en particular en las escuelas rurales se consideró necesario que éste tuviera a su alcance el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* de forma gratuita, caracterizado por ser un medio editorial de propagación de lecciones pedagógicas. Se ratificó la constitución de sociedades o academias de profesores ilustrados y prácticos nombrados por los gobiernos estatales, con la idea de que, en las capitales de los estados, existiera información sobre la pedagogía que la nación debía difundir en los catálogos de los libros, para ayudar a los profesores en cada una de las asignaturas y que las comisiones dictaminadoras de libros escolares fueran nombradas por las academias de maestros, excluyendo a los autores y editores de los textos examinados.

La enseñanza del español y los libros de texto de Lengua nacional

El interés por generar cambios en la docencia se propagó a través de la prensa, la organización de academias de profesores y de conferencias pedagógicas, la traducción de obras y la adaptación de iniciativas a las condiciones locales de las escuelas. Así fue como se dieron a conocer las ideas de Comenio (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), Spencer (1820-1903), Claparède (1873-1940) y de otros promotores del aprendizaje objetivo, la percepción sensorial, el juego en el aprendizaje, la memorización, la disciplina escolar, y los valores morales en la literatura infantil.

⁵ Ibidem, 1890, p. 330.

La unidad de estos principios apoyó la idea de una educación que debía no sólo instruir al niño, sino prepararlo para la vida. Desarrollar el lenguaje oral para describir figuras, grabados y esquemas siguiendo el razonamiento intuitivo, de secuencias analítico-sintéticas, progresivas, regresivas y explicativas sobre los fenómenos que acontecían alrededor de la escuela. La observación del niño, el diálogo con el profesor y el aprendizaje de las nociones sencillas y prácticas ayudarían al desarrollo cognitivo, el aprendizaje de rutinas, la disciplina e higiene y la memorización de nociones basadas en los libros de texto. Los principios ordenadores de la moderna pedagogía se propagaron gracias a la circulación de publicaciones, la movilidad de educadores a las ciudades y el registro de derechos de autor de métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza, como lo señalan algunos estudios de investigadores de la historia de la educación como Josefina Granja (2004). El Seminario Internacional de Historia de la Educación, coordinado por Luz Elena Galván, dimensionó la cultura escrita en términos de producción, contenido y uso de los libros de texto empleados en las disciplinas escolares a finales del siglo XIX y principios del XX.

La reforma educativa del gobierno porfirista favoreció la implantación del proyecto civilizatorio europeo en México gracias al trabajo organizado por los sectores instruidos al interior de las instituciones educativas. A pesar de ser minoritarios tanto en zonas urbanas como rurales y responder de manera diferenciada a las tradiciones ilustradas de familias católicas y protestantes, influyeron significativamente en la construcción de la figura del Estado nación, la composición de ciudadanía y la defensa de una unidad nacional basada en la enseñanza escolar obligatoria y la lectura y escritura del español (Ducoing, 2013: 151). La búsqueda de una unidad propia moldeó el trabajo del profesor sin distinguir las diferencias sociales y lingüísticas, con excepción de la organización del tiempo escolar y los contenidos mínimos de las escuelas rurales o urbanas. El monolingüismo en español forjó la práctica del profesorado sin anteponer la lengua nativa de los estudiantes, lo que no se consideraba un contrasentido, sino el estricto cumplimiento de la iniciación a la lectura y escritura del español en las escuelas primarias.

A continuación, se presenta la influencia de dos iniciativas extranjeras y la aceptación de éstas de incorporar textos de autores mexicanos, así como la perspectiva fonética, el manejo de la gramática y el diálogo razonado.

Libros de lectura de Luis F. Mantilla

Durante la administración juarista de Antonio Martínez de Castro al frente del Ministerio de Instrucción Pública (1867-1872), novedosas iniciativas se desarrollaron sobre la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, como los trabajos de Antonio P. Castilla, J. Manuel

Guillé y Vicente Hugo Alcaraz en la Ciudad de México. Entre las principales editoriales que difundieron estas propuestas de enseñanza y ejercicios de lectura se encuentran las tipografías Appleton de Nueva York, Herrero Hermanos y de la viuda de Ch. Bouret, cuyas publicaciones alcanzaban una amplia difusión (Martínez, 2004: 131).

Existen registros de que en 1865 ya circulaban en las escuelas primarias los libros de lectura dirigidos a los niños y las niñas de habla hispana del profesor cubano Luis Felipe Mantilla (1833–1878). Su propuesta se basaba en una serie de lecciones para que el profesor realizara una enseñanza simultánea de la lectura y escritura, según los grados escolares, siguiendo la guía de grabados, algunos en blanco y negro y otros a color. Sus libros presentaban las letras en distintos tipos (mayúsculas, minúsculas, manuscritas o de imprenta), tamaño y color conforme al avance y desarrollo de los niños y las niñas. Contenía ejercicios de escritura a partir del proceso analítico de enseñanza de las palabras, mientras que las ilustraciones contribuían a desarrollar el vocabulario, la pronunciación, entonación y comprensión de las actividades que representaban las personas, costumbres y eventos del entorno social de los niños y las niñas (Moreno, 2004: 106–107).

Estos libros influyeron de manera significativa en la formación del magisterio de México y Guatemala, fueron reconocidos por la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y la Academia Científica Literaria de Guatemala; como profesor de la Universidad de Nueva York en Estados Unidos (1876), Mantilla estudió el aprendizaje bilingüe español-inglés.⁶

A pesar de la gran aceptación que tuvo, según los inventarios escolares del Estado de México en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX (Moreno, 2004: 106–107), los libros fueron reformados en 1885 por el profesor Ricardo Gómez Arca, quien siguió las recomendaciones pedagógicas aprobadas por la Junta de Profesores de las Escuelas Nacionales en la Ciudad de México.⁷

La Reforma Mantilla

Gómez Arca desarrolló su vida profesional en la Ciudad de México, fue director de la escuela nacional No. 18⁸ y maestro en la escuela normal católica que dirigía la profesora Amanda Andrade,⁹ además, fue delegado en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 y representó

⁶ Biblioteca virtual de la Filología Española, <http://www.bvfe.es/component/mtree/autor/10152-mantilla-luis-felipe.html>, consultada el 28 de mayo de 2019.

⁷ *Revista de la Instrucción Pública*, 1899, p. 443.

⁸ *México intelectual*, 1893, p. 93.

⁹ *Boletín bibliográfico y escolar*, tomo 4, 1894, p. 319.

al estado de Querétaro en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Primaria.¹⁰ Gozaba del reconocimiento de educadores como Carlos A. Carrillo, quien admitió que los cambios que hizo a los libros de Mantilla eran favorables, aunque advirtió que las lecturas y fragmentos seleccionados no favorecían el aprendizaje gradual y severo de lectura (Carrillo, 1907: 58-63). Gómez Arca era consciente de esta observación, por lo que propuso al profesorado realizar una buena lectura para la comprensión del texto mediante ejercicios de lenguaje y la explicación de las Lecciones de cosas, a través del empleo de palabras adecuadas que facilitaran el razonamiento. No obstante, la introducción de preguntas socráticas fue favorable porque incitaba al alumno a descubrir algo nuevo e inferir consecuencias sin repetir respuestas de memoria, argumentaba Carrillo. Además de integrar fragmentos en prosa y en verso de autores mexicanos que hacían referencia a personajes, sucesos y lugares de México, contribuyendo con ello al crecimiento de la identidad nacional en los infantes. Es el caso de *Producciones agrícolas* de Antonio García Cubas, *México* de Manuel Carpio, *El alba y caridad evangélica* de Vicente Riva Palacio, *La isla de Mezcala* de V. Reyes, *La isla de Cozumel* de Isidro Rafael Gondra, *La falda de los volcanes* de Manuel Payno, *Árbol de Santa María del Tule* de Juan N. Bolaños, *Recuerdos de Zacatecas* de Guillermo Prieto, *Texcoco* de Aurelio Luis Gallardo, *Al Juanacatlán* de Luis de la Rosa, *El Valle de Orizaba (rincón grande)* de J. Arróniz (hijo), *Campeche visto desde el mar* de I. Rodríguez Galván (Carrillo, 1907: 60-62).

Los cambios fueron aceptados tanto por los sectores ilustrados como por profesores de las escuelas primarias y normales, dicha aceptación se debió principalmente a la selección de autores mexicanos, la apertura a otras formas de interactuar entre el profesor y los estudiantes y el conocimiento de distintas localidades del país. La influencia de Gómez Arca en el campo de la enseñanza de la lengua no se limitó a la reforma Mantilla, ya que poco después publicó tres obras sobre este mismo tema para los libros de texto de instrucción primaria superior: *Gramática teórico-práctica de la lengua castellana*, apoyado del filólogo hispanoamericano Andrés Bello y la Real Academia Española. Su propósito era no perder la lengua antigua e introducir lo que se había incorporado al lenguaje. La obra obtuvo el reconocimiento del profesor Pedro Alcántara García, especialista en la enseñanza primaria superior¹¹ y fue recomendada por Betancourt y Murillo de la Escuela Normal de Jalapa.¹² Sus libros fueron acompañados por la Metodología práctica para la enseñanza de la gramática, dirigida a maestros y estudiantes normalistas, reconsiderada por Enrique C. Rébsamen¹³ porque des-teraba "la absurda práctica del aprendizaje de las definiciones gramaticales".¹⁴

¹⁰ *México intelectual*, 1890, p. 316.

¹¹ *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1900, pp. 294-302.

¹² *México intelectual*, 1893, pp. 94-96.

¹³ *Ibidem*, 1895, p. 241.

¹⁴ *Ibidem*, 1898, pp. 180-181.

Gómez Arca publicó otros trabajos: *El lector hispanoamericano* y el *Curso gradual de lectura* (1892, 1897, 1898), este último conformado por cuatro libros:

El primero, *Las palabras normales*, basado en la lectura y escritura simultánea, como lo planteó en el curso de lectura del *Lector hispanoamericano*, pretendía que el estudiante elaborara redacciones breves como lo sostuvo en su obra *Gramática teórico-práctica de la lengua castellana*. Gómez Arca pensaba que, si bien había personas que conocieran la lengua materna sin haber estudiado jamás su gramática, la enseñanza razonada de ésta en la escuela elemental pretendía ampliar el significado de más voces, además de que el estudio de su gramática contribuía a ejercitar su escritura de manera sencilla. El libro se apoyaba en la Ley de Instrucción Obligatoria, y fue uno de los primeros ensayos que se hicieron para enseñar otros idiomas a partir de la adquisición de la lengua materna. Propuso que no se siguiera enseñando la lengua a través de la gramática, sino primero por las palabras que empleaba el estudiante de primer grado para expresar las ideas que experimentaba a través de los sentidos de la vista, el tacto, la audición, el gusto y el olfato; en un segundo momento, debía expresarse a través de las actividades físicas que realizan los niños y las niñas con el cuerpo, apoyadas por los sonidos y colores; por último, a través de la descripción oral de estampas, empleando el vocabulario indispensable para esto. Para esta parte, el libro se acompañaba de una guía para que el maestro realizara diálogos y familias de palabras (Gómez Arca, 1897: 74).

El segundo, *El libro primero*, agrupaba las palabras según las nociones de la vida práctica, presentaba ejercicios considerando las asignaturas que aprendían: Lecciones de cosas, Dibujo, Lenguaje, Escritura, Recitación, Primeras ideas científicas, Civismo y Moral.

El tercero, *El libro segundo*, era la continuación de los ejercicios prácticos, con un vocabulario descriptivo conforme a las sensaciones que producían los objetos y una invitación a formar familias de palabras. Incluía Nociones intuitivas de geometría y los principales asuntos relativos a la vida social, mediante la representación de objetos empleados en la vida diaria de las personas procedentes de distintos ambientes urbanos, naturales y sociales. En la hoja dedicada al maestro, Gómez Arca consideraba como principio metodológico de su pedagogía del lenguaje al acto que realiza la madre al mostrarle al niño la relación entre los objetos o personas con las palabras, y que al hacerlo vincula lo que es real con el lenguaje. Primero se distingue entre lo real y la palabra, y entre ellos coloca a la observación y reflexión, para después identificar en cada cosa su causa y fin inmediato. Pedía no confundir las Lecciones de cosas con las Nociones científicas, ya que las últimas se aprenden de manera gradual por su carácter general y abstracto; del mismo modo, no confundir Lenguaje con Gramática, ya que se refieren a procesos de enseñanza distintos. El trabajo del maestro era ampliar y fijar en los alumnos las palabras que les permitirían expresarse en forma oral y escrita de manera apropiada.

El cuarto, *El libro tercero*, consistía en ejercicios de lectura y escritura sobre ciencia, la humanidad y la patria, basándose en prescripciones epistolares, de documentación y ejercicios ortográficos.

El libro de enseñanza simultánea de Claudio Matte

Otro libro difundido en las escuelas primarias municipales del entonces Distrito Federal, de los estados, y ampliamente aceptado en 1887 por la Junta Académica de las Escuelas Normales de Jalapa y de México (Carrillo, 1907: 13) fue el método simultáneo, fonético analítico-sintético del chileno Claudio Matte (1858-1956), que Carlos A. Carrillo difundió a través del periódico *La Reforma a la escuela elemental* (1° de diciembre de 1885- 30 de mayo de 1891) como una manera de ofrecer a los maestros consejos sobre cómo llevar a cabo la simultaneidad de la lectura y escritura.

En 1880, la iniciativa de Matte tuvo a su favor el interés de los grupos de profesores de escuelas primarias por abandonar el método de deletreo e iniciarse en el fonetismo, el razonamiento objetivo y la lógica basada en la experiencia intuitiva (Carrillo, 1907: XXVII). Es el caso de Carlos A. Carrillo (1855-1893), quien junto con el político y empresario Antonio M. Rebollo editaron en Coatepec, Veracruz, un semanario llamado *El Instructor* (1883-1885) y dos años después el periódico *La Reforma de la escuela elemental* (1885-1891), donde Carrillo escribía lecciones elementales de lenguaje, del sistema métrico decimal y geometría aplicada para las clases de geografía, historia natural, fisiología, recitación y lecturas selectas de moral.

Estos trabajos editoriales de traducción de autores como Locke, Comenio, Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Klauwell se conocieron en la Ciudad de México a través de educadores como Antonio P. Castilla, Manuel Flores, Manuel Guillé y Vicente Hugo Alcaraz, ya que expandieron el fonetismo a revistas como *La enseñanza* y *La voz de la instrucción pública*. El movimiento editorial impactó en la Academia de Profesores de México, ya que se promovió el aprendizaje objetivo, el fonetismo, la observación y la enseñanza intuitiva como principios básicos en todas las actividades de aprendizaje (Castillo 2002: 221).

Para Matte, su planteamiento fonético derivaba del conocimiento que tuvo del método simultáneo empleado en las escuelas de Alemania, Austria y Suiza, donde no se empleaba el método silabario, aunque también reconoció la influencia de su compatriota contemporáneo Valentín Letelier (Matte, 1912: II-IV). La ventaja principal de su propuesta era que desde un principio y en menos tiempo permitía incentivar la inteligencia del niño, interesarlo en diferentes temas y omitir la enseñanza mecánica que fomentaba la memorización. Planteó que para lograr un buen manejo del método se requería un estudio paciente de los elementos de

la propia lengua y de las experiencias adquiridas por aquellos que habían aplicado el método con un idioma extranjero, lo que destacó la importancia de la lengua materna en la iniciación primaria.

El libro de Matte ganó popularidad entre los profesores porque lograban transmitir una mayor comprensión del proceso simultáneo de la lectura y escritura, pues advertían que las letras solas o combinadas conservan su sonido, además de que evitaban preguntas de los niños relacionadas con los nombres de las letras y su lectura en las sílabas y palabras. Proponía que el docente primero y después los niños expresaran correctamente la palabra de un objeto o cosa, como el nombre de un animal, luego les mostraba una imagen de éste destacando a través de la observación sus características, es decir, su color, tamaño, forma, partes, utilidad, costumbres, etcétera.

Se lograba que el niño expresara con claridad cada palabra antes de que distinguiera los sonidos, para después descomponer la palabra del objeto o cosa en partes (sílabas), distinguir entre éstas, formar otras y vocablos con significado. Al final, el maestro o preceptor indicaba a los niños que esos sonidos y sílabas podían representarse a través de signos, y poco a poco ampliar los sonidos del español en un orden progresivo, de lo fácil a lo difícil, conforme a su escritura y pronunciación. El método se basaba en descomponer las palabras en sus elementos y reunirlos después para formar nuevas palabras. La reproducción constante de las letras ayudaba a recordarlas, dibujándolas primero con el dedo en el aire y luego en las pizarras, aprendiendo primero la escritura manuscrita y, posteriormente, la letra impresa a partir del signo de sellos impresos.

La metodología en Rébsamen

Carrillo coincidía con los principios del método analítico-sintético, al igual que Enrique C. Rébsamen, quien afirmaba que la enseñanza debía guiarse de acuerdo con la marcha natural de la evolución física y psíquica de una persona, y de acuerdo con el principio de "aprender a aprender", que planteaba una enseñanza analítica (ir del todo a las partes), sintética (de las partes al todo), progresiva y regresiva (Ducoing, 2013: 164). Este procedimiento daba lugar a la comprensión de una lectura completa respecto a las partes de un texto, y secuencia de principio al fin y viceversa (Ducoing, 2013: 161). De este modo, el lenguaje oral y escrito favorecía en el estudiante el desarrollo de juicios y conceptos, derivados no de definiciones, sino de la experiencia, destacando la relación estrecha entre la experiencia, los juicios, conceptos y prenociones del mundo objetual.

En 1889, Rébsamen da a conocer en el Congreso Nacional de Instrucción Pública (CNIP) el texto "Método Rébsamen", que se aplicaba desde 1886 en la Normal de Jalapa a partir

del fonetismo y el proceso analítico-sintético (palabras normales). La metodología destacaba como elemento pedagógico en relación con el idioma y la experiencia del estudiante, de ahí que la exposición visual y la interrogación que siguiera el profesor a través de preguntas dirigidas sería fundamental para la comprensión de la lectura y escritura, idea que ocultó las dificultades de aquellos estudiantes que no hablaban español. A partir de los congresos pedagógicos, Rébsamen reorienta la editorial de la revista *México intelectual* al incorporar la sección de Lecturas estéticas y recitaciones, bajo la idea de presentar composiciones escogidas tanto en lo que respecta al fondo como a la forma, encaminadas a fomentar el gusto por las lecturas artísticas.¹⁵

El uso de libros escolares

En 1890-1891, Carrillo asume la dirección de la escuela primaria anexa a la Normal de la Ciudad de México, responsabilidad que ocupa hasta poco antes de su muerte, en 1893, al concluir el libro de lectura *Nuevo método inductivo, analítico, sintético, para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura* (Carrillo, 1907: XXXIX). Como asistente en el segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (CNIP) hizo varias declaraciones sobre la enseñanza de la lengua nacional: 1) que los textos de lectura en los primeros años debían ser meramente recreativos y, en consecuencia, no contener asuntos científicos, basándose en las ideas del educador escocés Alexander Bain (1818-1903), quien mencionaba que en los primeros pasos de la lectura no debía dividirse la atención del niño ni presentarle dos dificultades a la vez; 2) que no se exigiera la adopción de guías metodológicas, no eran necesarias, era mejor que el profesor conociera la metodología especial de las materias y dejara libre su propia iniciativa; 3) que no se dejara a una comisión la formación de las listas o catálogos de textos de lectura, sino que todos los profesores de cada estado tuvieran ese derecho, así resultaría la elección más atinada y podría evitarse, hasta cierto punto, la influencia que pudieran ejercer los autores o editores sobre unos cuantos; 4) que se dejara a cada maestro en la más completa y absoluta libertad para que eligiera de la lista de textos regulados los que creyera más apropiados a su escuela, en lo que no habría inconveniente alguno, puesto que todos los de la lista debían ajustarse a los principios de pedagogía y los programas escolares (Carrillo, 1907: XXVIII-XXIX).

Estos señalamientos daban apertura a la elección y responsabilidad del profesorado para responder a sus propias necesidades, y de consultar los libros de lectura propuestos por las escuelas normales en relación con la lista de libros escolares que debían seguirse. Carrillo,

¹⁵ Ibidem, 1893, pp. 14-15.

siendo director de la Escuela Práctica anexa a la Normal de México en 1890, planteó para esta tarea seguir los principios de enseñanza objetiva, disminuir el número de libros escolares, que los contenidos estuvieran sustentados en verdades científicas demostradas, dominara lo educativo sobre lo instructivo, manejaran una escritura lógica, práctica, clara, correcta y castiza, presentaran ilustraciones, siguieran prescripciones higiénicas de la vista y que los libros de lectura evitaran las lecciones de moral (Carrillo, 1907: 44).

Manterola: las lenguas y el lenguaje

Ramón Manterola (1845–1901) era profesor de Pedagogía, Lógica y Moral en la Normal de Profesores, integrante del Consejo Superior de Instrucción primaria en el entonces Distrito Federal de México, regidor de las escuelas municipales de Tacubaya y director del Colegio particular laico de manutención por la comunidad vasca para apoyar la educación de niñas y señoritas llamado “La Paz”, aún en servicio en la calle de las Vizcaínas.

En 1890 inició en su domicilio particular las sesiones dominicales de la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos de manera conjunta con estudiantes de la Normal de Profesores, profesores de escuelas nacionales, municipales, de Tacubaya y otros de escuelas particulares. Colaboraban con Manterola, Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, y como socio honorario de la Sociedad Carlos A. Carrillo (Carrillo, 1907: XXVII). También puso a disposición de la Sociedad el *Boletín bibliográfico y escolar*, fundado y dirigido por él.¹⁶

Le parecía conveniente que no hubiera una libertad absoluta en la docencia del profesorado y que los cursos escolares mantuvieran cierta uniformidad para hacer valer los estudios de una entidad a otra. Es decir, que hubiera correspondencia tanto en los programas de enseñanza en la escuela primaria elemental y superior como en la formación básica de los profesores, destacando a las escuelas primarias anexas a las normales como el lugar experimental de donde podían surgir las reformas, los métodos y sistemas de enseñanza, y no de los programas de las normales, de ahí que éstas no pudieran definir una uniformidad absoluta, pues afirmaba que el éxito de la docencia resultaba de las circunstancias especiales de cada Estado.¹⁷

Como formador de profesores, consideraba un deber patriótico que, al egresar, el futuro profesor conociera el idioma mexicano o la lengua indígena de mayor habla donde desempeñaría su labor. Lo consideraba un medio indispensable para la comunicación entre los pueblos de la República y la generalización de la instrucción en todo el país. Advertía que la

¹⁶ *Boletín bibliográfico escolar*, 1892, p. 125.

¹⁷ *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1889, pp. 398, 410.

instrucción de lenguas indígenas no podía ser amenazante, pues partía de la consideración de que un profesor cuya lengua materna fuera el español sería poco probable que, como normalista, lograra dominar la lengua indígena y enseñara todos los elementos de la ciencia en esta lengua. La hegemonía del idioma español en las asignaturas era incuestionable, además de irrealizable por los más de cien idiomas indígenas en el país, sin contar las variantes dialectales y la carencia de gramáticas, lo que hace aún más difícil su enseñanza en las normales.¹⁸

Sobre la uniformidad de los programas de la lengua nacional en las normales, se aprobaron las materias de Lectura superior y ejercicios de recitación y reminiscencia, gramática castellana y ejercicios de composición, además de la enseñanza del francés, ya que consideraban este idioma como vehículo de la instrucción moderna, la lengua de las ciencias por excelencia, aparte de que a éste se traducían muchas de las obras alemanas que versaban sobre la educación, por lo que enriquecían la inteligencia. Debido a esto, los profesores normalistas Miguel E. Schultz (1851-1922) y Alberto Correa (1849-1909), y como participantes en los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (CNIIP) apoyaron que el idioma francés fuera obligatorio al egresar como profesor de primaria elemental y el inglés para ser profesor de primaria superior.¹⁹

En 1888, escribió un largo ensayo llamado "La enseñanza del lenguaje", publicado cuatro años después,²⁰ donde señalaba que el lenguaje era objeto de interés más de la educación que de la docencia, ya que ocupa un lugar intermedio entre lo físico y lo intelectual, por ser una síntesis de todas las educaciones que tienden a la formación del hombre, en tanto ser destinado a vivir en contacto con los demás como miembro de una sociedad y ciudadano de un pueblo. Al tratar al lenguaje como forma y objeto educativo, lo concibe articulado a la enseñanza, y parte de la gimnástica intelectual, es decir, es indispensable para desarrollar la inteligencia. Desde su punto de vista, la lengua debe ejercitarse y desarrollarse en todas las horas de clase y a lo largo de la vida. Criticó la costumbre de enseñar la lengua a partir de la gramática, debido al carácter abstracto de sus conocimientos, si ésta se enseña en la primaria que sea de práctica, elemental y educativa, y que se indujeran las reglas elementales a partir de ejemplos prácticos de la lengua materna y las reglas gramaticales elementales. De esta forma, el estudiante podía comprender y apropiarse de otros idiomas al comparar el conocimiento de ciertas reglas del idioma ajeno con el propio, y argumentaba que la propiedad y la elegancia del manejo de otra lengua no dependen en sí mismo del conocimiento de su gramática, sino del uso que se haga de éstos en el curso de la vida. Esta

¹⁸ *Ibidem*, pp. 415-416.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 409-421.

²⁰ *Boletín bibliográfico escolar*, 1892, pp. 129-132, 151-155, 163-165, 188-189.

propuesta iba dirigida a los profesores no normalistas y al profesorado en general, adaptándolo a las circunstancias personales éstos.

De este modo, consideraba pertinente que los conocimientos gramaticales fueran parte de los programas de la escuela primaria superior. Si se usan en la escuela elemental, deben seguir el camino de lo concreto, pasar de lo fácil a lo difícil, limitar el número de excepciones y reglas. Proponía empezar por el verbo, es decir, por acciones de movimiento que pudieran ejecutar los estudiantes y nombrarlas palabras verbales en los tiempos presente, pasado y futuro. A partir del verbo, detectar al sujeto, los complementos de las oraciones y las palabras sustantivas, su número y género. Empezar por palabras que describan situaciones prácticas derivadas del aula, sustentadas en diálogos entre el profesor y los estudiantes de la vida diaria. Poco a poco integrarían las palabras que modifican a los verbos como los adverbios, artículos y adjetivos, preposiciones, conjunciones y al final las interjecciones.

Conclusión

El trabajo del profesor y el estudiante, según el procedimiento de la enseñanza intuitiva planteada por Mantilla, Matte, Gómez Arca, Rébsamen, Carrillo y Manterola frenaron la basada en la memorización de preguntas y respuestas, pretendiendo introducir en las escuelas una enseñanza razonada, intuitiva y objetiva que evitara la exposición dogmática y desarrollara el interés por conocer y reemplazar a la libresca, con excepción del libro de lectura, por la descripción viva y animada de sonidos, estampas y dibujos. Enfocaron en la descripción de imágenes la representación objetiva de una realidad producida por la escritura y cuestionaron otros elementos pedagógicos de la instrucción primaria, como el manejo uniforme los contenidos escolares, las evaluaciones por grados y la creación de múltiples tipos y estilos de escritura para los niños y las niñas hablantes de español.

Favorecieron la entrada a voces de autores locales interesados en representar una nación unida por un territorio, una enseñanza primaria obligatoria, moral y laica, expandiendo su sistema de escritura y una lengua nacional. Los libros escolares contribuyeron, no obstante, a introducir conflictos y contradicciones sobre los bienes materiales y las prácticas de consumo de la población mexicana, enraizadas por prácticas discriminatorias de poblaciones ilustradas de origen europeo, criollo e indígena, aunque también incorporando estilos de carácter popular. La relación entre las lenguas cambió y las sociedades letradas en América Latina también.

No sólo la escuela primaria contribuyó a reforzar la discriminación social y la subordinación de unas lenguas sobre otras, también el discurso pedagógico se colocó en un lugar instrumental y argumentativo de poder simbólico. Los hablantes de lenguas indígenas fueron

sometidos a un desigual proceso metodológico de enseñanza que aún existente en el sistema de escuelas públicas, de ahí la importancia de seguir estudiando los procesos y prácticas institucionales que han normalizado a la escuela primaria pública como la institución privilegiada para educar a los niños y las niñas, que si bien reproduce el fenómeno colonial de marginación, también ha socializado herramientas alfabetizadoras que hacen visible el plurilingüismo nacional, sin haber logrado aniquilar a las distintas lenguas y voces indígenas que, a través de la lectura y escritura, han aprendido a producir y difundir otros referentes simbólicos de sus culturas.

Fuentes

Archivos

Biblioteca "Gregorio Torres Quintero" de la Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco, Repositorio de Revistas Antiguas.

Fuentes hemerográficas

Boletín Bibliográfico Escolar, Tacubaya, México, 1891.

México Intelectual, revista de la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz, México, 1889-1894.

Revista de la Instrucción Pública Mexicana, México, 1900.

Bibliografía

Arredondo, Adelina (2019), *La educación laica en México: Estudios en torno a sus orígenes*, Bonilla Artigas / UAEM, México.

Bourdieu, Pierre (1980), "Races, sociétés et aptitudes", *Cahiers Droit et liberté*, núm. 382, pp. 67-71.

Carrillo, Carlos A. (1907), *Artículos Pedagógicos*, Herrero Hermanos, México.

Castillo, Isidro (2002), *México: Sus revoluciones sociales y la educación*, UPN, México.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, México, 1889.

Díaz Covarrubias, José (1875, reimp. 1995), *La instrucción pública en México*, Porrúa, México.

Ducoing Watty, Patricia (2013), "Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México", *Perfiles Educativos*, vol. xxxv, núm. 140, pp. 149-168.

Escolano Benito, Agustín (2017), *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*, Alínea, Brasil.

Gómez Arca, Ricardo (1897), *Curso de Lenguaje. Primer año. Vocabulario enseñado intuitivamente. Estampas para descripción. Temas y cuestionarios para redacciones breves y Guía del maestro*, Librería Bouret, México.

González y Lobo, Guadalupe (2009), "La categoría de 'progreso' en la educación de la mujer en México: 1889-1891", en José Martín García Hernández, Fernando Juárez Hernández y Rosa Cristina Soto Hassey, *Opacidades pedagógicas. Debates Epistémicos*, UPN Ajusco, México, pp. 85-107.

Granja Castro, Josefina (2004), *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX: imaginarios y saberes populares*, Pomares, Barcelona.

Matte, Claudio (1912), *Nuevo método (fonético, analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura. Compuesto para las escuelas primarias*, Librería Bouret, México.

Meneses, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, CEE/UIA, México.

- Moreno C., Irma Leticia (2004), "El libro de Lectura núm. 1 de Luis Felipe Mantilla (1892)", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma, *Lecturas y lectores en la historia de México*, CIESAS, México, pp. 108-116.
- Portal Ariosa, María Ana y Xóchitl Ramírez Sánchez (2010), *Alteridad e identidad. Un recorrido por la historia de la antropología en México*, UAM Iztapalapa, México.
- Rodríguez, María de los Ángeles (2010), "El arte de enseñar a leer y escribir en México durante el siglo XIX", en Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, CIESAS / UAEM / Juan Pablos Editor, México, pp. 307-336.
- Thompson, John B. (1998), *Ideología y cultura moderna*, UAM Iztapalapa, México.
- Torres Aguilar, Morelos (2015), *Aproximaciones a la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, UG / UNICACH, México.
- Valadés, Diego (2014), "La lengua oficial y las lenguas nacionales en México y en derecho comparado", en Diego Valadés (comp.), *Lengua oficial y lenguas nacionales en México*, Academia Mexicana de la Lengua, México, pp. 515-536.

AMALIA NIVÓN BOLÁN es doctora en Antropología Social (ENAH-INAH), México. Sus líneas de investigación son: formación de profesores en contextos de diversidad cultural e historia de la educación primaria en América Latina. Entre sus últimas publicaciones se cuentan: "Redes intelectuales en la reforma educativa en Guatemala a finales del siglo XIX", *Diálogos*, núm. 20, núm. 1, enero-junio, 2018, en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/33001>; "Acercamiento al estudio de la historia de actores educativos", en Salvador Camacho Sandoval (coord.), *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2018, y "La laicidad en los congresos pedagógicos de finales del siglo XIX", en Adelina Arredondo (coord.), *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes*, UAEM, México, 2018.

Recibido: 10 de agosto de 2019

Aceptado: 12 de diciembre de 2019