



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



LA ENSEÑANZA POSREVOLUCIONARIA DE LA LECTO-ESCRITURA A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN HISTORIA
P R E S E N T A:
CLAUDIA GARAY MOLINA

ASESOR: DR. RENATO GONZÁLEZ MELLO



MÉXICO, D.F.

2007

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COORDINACIÓN DE HISTORIA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

La enseñanza posrevolucionaria de la lecto-escritura a través de los libros de texto

Claudia Garay Molina

Licenciatura en Historia

Facultad de Filosofía y Letras

2007.

AGRADECIMIENTOS

Todo trabajo queda en deuda con personas que lo enriquecen con su apoyo y guía. Este no es la excepción.

Toda mi gratitud a la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Filosofía y Letras y los profesores del Colegio de Historia con quienes compartí cuatro maravillosos años.

Mi especial agradecimiento a Renato González Mello, quien aceptó el papel de asesor y cuyos comentarios ayudaron a que esta tesis viera la luz. A Deborah Dorotinsky Alperstein, quien siempre estuvo pendiente del progreso de este trabajo. A Elsie Rockwell por permitirme establecer un nuevo diálogo con la historia de la educación. A Josefina MacGregor Gárate, entrañable profesora, por su lectura crítica. Y a Celia Ramírez López quien amablemente accedió a leer y comentar este trabajo.

Debo mucho a mis compañeros, todos amigos, del *Taller 1932*. Sus comentarios enriquecieron y ayudaron a que este trabajo creciera día con día.

Agradezco a toda mi familia por su apoyo incondicional. Mis padres y hermano me acompañaron pacientemente en este proceso mostrandome todo su amor y confianza.

A mis abuelos jamás les podré agradecer lo suficiente. Mi abuelo, cuya ausencia eternamente lamento, siempre formará parte de mi vida y trabajo; mientras que mi abuela sigue siendo, hasta el día de hoy, el pilar sobre el que todos nos apoyamos. A ellos, quienes me han enseñado tanto, les dedico este trabajo.

INDICE

Introducción	5
<hr/>	
I. Los libros de lecto- escritura	9
<hr/>	
Un panorama sobre la enseñanza de la lecto-escritura	9
El viejo problema de los libros de texto	11
II. La convocatoria de 1930 y la polémica de 1919	12
<hr/>	
En busca de un libro de texto	12
El debate de 1919	16
La Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos	18
El Texto y el Alma Nacional	22
La respuesta de Appleton y la Comisión	25
La convocatoria de 1930	29
Los ganadores	31
III. La serie Simiente	34
<hr/>	
Un éxito editorial	34
Gabriel Lucio y Julio de la Fuente	36
Julio de la Fuente y Miguel Covarrubias	42
Simiente	45
Las ilustraciones	49
El fin de un libro	56

Conclusiones	59
Anexos	63
Imágenes	67
Bibliografía y Hemerografía	88

INTRODUCCIÓN.

El concepto de Libro de Texto

A lo largo de los años, los libros de texto se han convertido en objeto de numerosos estudios que han dejado de considerarlos como un simple recurso pedagógico, y han comenzado a verlos como un objeto cultural. Como un primer paso para lograrlo, fue necesario cuestionarse sobre el concepto de libro de texto, pues para muchos, el término no era preciso ni estable, lo que había generado una confusión de términos entre libros de texto y escolares. No obstante, la respuesta parece haberse encontrado con ayuda del vocabulario, por lo que el término libro de texto, ha quedado reservado para libros escritos, diseñados, y producidos para su uso en la enseñanza; mientras que el segundo se refiere a libros empleados en la enseñanza, aunque menos íntimamente ligados a las secuencias o prácticas pedagógicas.

Ante tal postura, Egil Borre en *Libros de texto en el calidoscopio*¹, asegura que éstos son un tipo de literatura compleja colocada y compilada por varias partes interesadas. Especialistas, autores, editores, y autoridades, tienen como intención servir a diversos grupos de usuarios: maestros, estudiantes/alumnos y padres. Las motivaciones, dice, no son las mismas para cada grupo, por lo que a la hora de analizar estos materiales, no se puede pasar por alto la correlación que existe entre los criterios de todos los involucrados.

En la misma sintonía, Alain Choppin afirma que los libros de texto desempeñan múltiples funciones, cuya importancia depende de las épocas, los medios culturales, los niveles de enseñanza, los métodos y usos.

¹ Borre Johnsen, Egil. *Libros de tecto en el calidoscopio*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor, 1996.

(...) desempeñan múltiples funciones (...); una *función referencial*, en la medida que el manual es el depositario de los conocimientos, de las técnicas y del saber hacer, donde la naturaleza, el espacio, y la organización son a menudo determinados *a priori*; una *función instrumental*, donde el manual pone en práctica métodos de aprendizaje para facilitar la memorización de conocimientos, favoreciendo la adquisición de competencias; una *función ideológica y cultural*, en la medida que el libro constituye un instrumento privilegiado en la construcción de la identidad, un sentimiento similar al que provocan la moneda o la bandera, símbolos de la soberanía nacional; una *función documental*, que es reciente y está todavía muy lejos de ser adoptada universalmente, donde se privilegia la iniciativa personal del niño y se apunta al desarrollo de su autonomía.²

Es así como los libros no son meramente un objeto cultural y simbólico, sino que también son “un producto acabado cuya concepción material, de difusión y de consumo, se sitúa en un espacio político, tecnológico, jurídico, económico y comercial.”³

Es en este marco, en el que los libros de texto son considerados objetos culturales, donde el presente trabajo sobre aquellos libros dedicados a la enseñanza de la lectura y escritura tiene lugar. Y es que si los libros de texto “son considerados como influidos y como influyentes”⁴, en su naturaleza de propiedad pública, se puede decir que, además de acompañar al niño en un proceso de aprendizaje, muy bien le pueden enseñar actitudes y valores. A través de sus páginas, el niño no solo puede aprender a leer o a escribir, sino también como ser un buen hijo, hermano, ciudadano, etc.

Asimismo, el caso mexicano ofrece ciertas peculiaridades. La importancia del libro de texto se pudo haber visto acentuada a lo largo de los años, particularmente los últimos del siglo XIX, cuando se fueron abandonando los modelos de cartillas, catones y

² Alain Choppin. Introducción. En . Castañeda, Carmen (coord). *Lecturas y lectores en la historia de México* México: CIESAS, 2004. p. 15-16.

³ *Ídem*

⁴ Egil Borre Johnsen. *Libros de Texto en el calidoscopio*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p. 43.

catecismos⁵ para dar paso a otro tipo de ejemplares con imágenes y actividades didácticas⁶, en las tres primeras décadas del siglo XX. Esto puede atribuirse a la falta de escuelas y maestros.

Un problema común en los países del Tercer mundo es la falta de escuelas y maestros, una situación que intensifica la importancia de los libros de texto (...) En teoría, su influencia es potencialmente más grande en estos países que en los industrializados.⁷

Tampoco ayudó, evidentemente, que la Secretaría de Educación no asumiera la responsabilidad de editar los textos que representaban un mejor mercado para las casas editoriales, la mayoría con centros de operaciones en España o Estados Unidos, dado el incipiente desarrollo de la industria editorial en Hispanoamérica.⁸

En la capital fueron principalmente las librerías de Ch. Bouret y la de Herrero, de origen español y dedicadas primordialmente al material didáctico, las que editaron por años los principales textos escolares.

“El uso y <abuso> del texto en las escuelas fue por años objeto de grandes polémicas.”⁹

También lo fueron sus contenidos en un par de décadas donde se emprendió la tarea de dar prioridad a la educación popular y combatir el analfabetismo. En los años veinte se intentó reducir el abismo que existía entre los lectores privilegiados y aquellos que no

⁵ Los tres modelos sirven como introducción al mundo de la lectura, aunque cada uno presenta peculiaridades:

La cartilla o silabario es un cuaderno pequeño que contiene las primeras letras del alfabeto. Empieza por enseñar las vocales, y después algunas consonantes como la *m* ó la *s* con las que se forman distintas sílabas, y finalmente, palabras como *mamá* o *casa*.

El catón es un libro compuesto de frases cortas y graduadas que sirven para ejercitar en la lectura a los principiantes.

Los catecismos, muchas veces antecedido por un silabario, ejercita la lectura a través de un diálogo; se redacta frecuentemente en forma de preguntas y respuestas que a su vez, sirven como una explicación de la doctrina cristiana.

⁶ Para saber más sobre los cambios que experimentaron los libros de texto a finales del siglo XIX, leer a Rosalía Menéndez Martínez. “Los Libros de texto de historia utilizados en las escuelas primarias de la Ciudad de México (1817-1911)”. En Castañeda, Carmen (coord). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS, 2004. p. 89.

⁷ Egil Borre, *Op. Cit.*, p. 91.

⁸ Engracia Loyo “La lectura en México, 1920-1940”. En *Una historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México, 1988. p. 268

⁹ *Ídem*.

tenían acceso a ningún tipo de lectura a través de una labor editorial emprendida desde el seno de la Universidad primero, y de la Secretaría de Educación Pública después. En la década de los treinta, con las secuelas de la crisis económica de 1929, predominó una literatura al servicio del proletariado, de sus luchas, y de sus necesidades. “El gobierno contribuyó a esta producción de obras <revolucionarias> difundiendo masivamente lectura para el trabajador a quien estaba destinada la educación <socialista> instaurada en 1934. La labor editorial oficial en estos años, tuvo como fin principal dar a conocer la ideología de la nueva escuela y servir al pueblo.”¹⁰

¹⁰ *Ídem.* p. 271

I. LOS LIBROS DE LECTO-ESCRITURA.

Un panorama sobre la enseñanza de la lecto-escritura.

Carmen Castañeda señala que “desde finales del siglo XVI hasta la primera mitad del siglo XIX, la enseñanza de la lectura se apoyó básicamente en una trilogía de libros escolares: las cartillas o silabarios, los catones y el catecismo de la doctrina cristiana.”¹

Los primeros, sin embargo, tuvieron vigencia más allá de 1850, particularmente el *Silabario de San Miguel* que, junto con el libro *Mantilla*, fue uno de los métodos representativos del deletreo que se mantuvieron, incluso, hasta principios del siglo XX.

Al mismo tiempo, estos métodos tan conocidos y usados son una prueba de la división entre la enseñanza de la lectura y la escritura que se vivió durante el siglo XIX, resultado de que la primera siempre se haya considerado “más fácil” que la segunda. Esto, debido a que la escritura requiere un control del cuerpo para dominar los movimientos del brazo a través de distintos ejercicios musculares. A este respecto, Elsie Rockwell indica que, “a pesar de la tendencia hacia el uso de métodos simultáneos, la dicotomía prevaleció incluso hasta el censo nacional de 1910, en el que todavía se contaba separadamente a los que *sabían leer y escribir* y a los que sabían *solo leer*”.² La situación, no obstante, fue cambiando.

Fue en 1867 cuando los cuatro años de la escuela elemental fueron declarados obligatorios, y hacia finales de siglo, Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, y Gregorio Torres Quintero, tercia de educadores que contribuyeron enormemente a la pedagogía

¹ Carmen Castañeda. “Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos XVIII y XIX: cartillas, silabarios, catones, y catecismos.” En *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS, 2004. p 35

² Elsie Rockwell. “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX”. En Castañeda, Carmen (coord.). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS, 2004. p 327

mexicana, “estudiaban las teorías educativas producidas en Suiza (país de origen de Rébsamen), Francia y Alemania, y se comprometían en el debate entre métodos *sintéticos* y *analíticos*.”³ El primero empieza por las partes (las letras y sílabas), y acaba por el todo (palabras y frases), o sea, “va del ojo al cuerpo en el dibujo, del *palote* a la palabra en la escritura, de la letra a la frase en la lectura”; mientras que el segundo empieza por el todo (frases y palabras) y termina en las partes (las letras y sílabas), o sea, “va del cuerpo al ojo, de la palabra al grueso, ó al final, del vocablo a la letra”⁴. Tal debate fue definitivo para el futuro de los libros de enseñanza de lecto-escritura, pues los autores mexicanos, y extranjeros, dedicados a la enseñanza de las primeras letras se decidieron por uno u otro, abarrotando así las librerías de diversos métodos sintéticos y analíticos por años. Como ejemplo están el *Libro Primario* de Andrés Osuna, publicado en 1900 y que fue adoptado por varios Estados de la República; o el *Método Fonético, Analítico-Sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura* del maestro chileno Claudio Matte, escrito a finales del siglo XIX y que hasta 1935, habían impreso 10 millones de ejemplares; Al mismo, tiempo Rébsamen y Torres Quintero creaban sus propios métodos de enseñanza. Ambos fueron muy populares y estuvieron vigentes por décadas; miles de mexicanos aprendieron a leer y escribir gracias al método “Rébsamen” (1899) y al “Onomatopéyico” (1908) de Torres Quintero. El primero, un método ya realizado en Alemania, que asociaba estrechamente la forma gráfica de cada palabra con su significado; y el segundo, un método sintético y fonético que introdujo como novedad la onomatopeya en los sonidos (como el silbato del tren, el llanto de la ratita, o el ruido del reloj). Aun distintos, ambos métodos fueron una base firme para la transformación educativa del país. Rébsamen luchó hasta 1904, año de su muerte, en pro de una escuela primaria uniforme y pública; mientras que Torres Quintero, en busca

³ *Ídem*. p. 335

⁴ Carlos A. Carrillo. “Del Método” En *Artículos Pedagógicos*. México: Herrero Hermanos, 1907. p. 329

de un programa basado en el respeto por el niño y una vinculación con el mundo del trabajo, se unió “a un movimiento revisionista que en Europa y los Estados Unidos se asociaba con las teorías de John Dewey, María Montessori y Adolfo Ferriere”,⁵ iniciando, o más bien perpetuando así, un interés por la educación activa y el *aprender haciendo*, que al mismo tiempo ponía en duda la utilidad del libro de texto.

Con todo, los debates alrededor de los libros de enseñanza de lectura y escritura no siempre giraron alrededor de sus métodos. En algunas ocasiones eran las corrientes pedagógicas en boga las que no contemplaban uso alguno de libros, y otras tantas era el contenido: las imágenes o el mensaje que se le daba a la niñez lo que incomodaba a ciertos sectores de la sociedad.

El viejo problema de los libros de texto

Ya desde finales del siglo XIX, el uso de libros de texto causaba controversia entre los pedagogos mexicanos. En diciembre de 1885, el destacado pedagogo veracruzano Carlos A. Carrillo escribía *¡Malditos Libros!*, una pequeña disertación sobre el uso excesivo de libros de texto en las escuelas, que según él, hacían del niño una máquina que repetía pensamientos ajenos, yendo así contra la esencia de la misma educación.

No, yo no comprendo al niño convertido en máquina para repetir pensamientos ajenos, siquiera sean los más brillantes de los más insignes pensadores; niño quiere decir alma, inteligencia, corazón y vida, vida que aspira a la luz de la verdad, como la planta a la del sol. Educar al niño no es embodegar en su cabeza frases que otro cerebro elaboró, y que para él carezcan de sentido; no es vaciar en su memoria libros; es enseñarle a pensar por sí propio, a discurrir el mismo, a expresar su pensamiento con palabras buscadas y combinadas por él mismo también; es, en suma, ejercitar

⁵ Mary Kay Vaughan. “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto”. En *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997. p. 78.

todas las fuerzas de su espíritu, impulso para que recorra su camino, prestar alas a su actividad para que tienda el vuelo al cielo luminoso de la verdad para la que ha nacido.⁶

Carrillo creía que los libros eran, pues, útiles y “encerraban tesoros de verdades”, pero también opinaba que los libros que se usaban y, sobre todo, cómo se usaban en la escuela, no edificaban el alma del niño, sino que la destruían. Por eso, el veracruzano abogaba para que los maestros estudiaran los temas y los adaptaran a las necesidades y conocimientos del niño, en lugar de escudarse bajo los libros de texto que, a su vez, atentaban contra una educación oral, altamente valorada.

Años más tarde, en 1910, Félix F. Palavicini, Director de la Escuela Industrial de Huérfanos de México, Diputado, Miembro de la Primera Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, Exmisionero pedagógico mexicano en los Estados Unidos y Europa, y años después fundador del periódico *El Universal*, y oficial mayor encargado del despacho de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el gobierno de Venustiano Carranza, publicó *Problemas de Educación*, libro en el que declaró no ser un enemigo apasionado de la “instrucción libresca”, aunque tampoco un partidario.

Al igual que Carrillo, Palavicini defendía una mejor preparación del maestro. Para él, “los maestros ó están mal preparados para una enseñanza eficaz, ó son perezosos y el libro significa el pretexto para cubrir la ignorancia o la apatía.”⁷ Pero más allá del maestro, Palavicini creía que el niño debía ser educado en contacto con la naturaleza;

⁶ Carlos A. Carrillo. “¡Malditos Libros!”. En *Artículos Pedagógicos*. México: Herrero Hermanos, 1907. p. 39.

⁷ Félix F. Palavicini. *Problemas de educación*. Valencia, 1910. p. 149.

defendía las ideas de Rousseau, argumentando que la mejor escuela era la sombra de un árbol, y la mejor enseñanza era la objetiva.⁸

La novedad pedagógica moderna de las escuelas al aire libre ya había sido prevista por Rousseau, para quien la mejor escuela era la que estaba debajo de un árbol. El combate actual contra la instrucción libresca ya la había iniciado Rousseau, que no quería poner en manos de los niños nada que no fuese real; el procedimiento intruitivo, la enseñanza objetiva son previsiones de Rousseau. <Para los niños las cosas, solamente las cosas>.⁹

Al mismo tiempo, Palavicini estaba conciente de que esta instrucción libresca estaba unida a la complicidad de los comerciantes de libros, pues éstos representaban un gran negocio para las casas editoriales, que compraban los originales a los autores a precios indignos, multiplicando después sus ganancias.

Por otro lado, los libros de texto eran el mejor negocio para las editoriales particulares que compraban los originales a los autores a precios irrisorios y luego recogían las ganancias elevadas al cubo en varias ediciones y reimpressiones. Los libros de lectura, algunos de ellos en uso desde varios años, como las obras de Gregorio Torres Quintero, Enrique Rébsamen, Luís Mantilla, y muchos otros eran publicados por Botas, Herrero, o Ch. Bouret.¹⁰

Fue así como hacia 1921, la recién fundada Secretaría de Educación Pública sólo heredaba un viejo problema que trató de resolver, primero, a través de programas como el encargado a Rafael Ramírez y Moisés Sáenz para llevar la educación primaria a las zonas rurales, bajo un “discurso posrevolucionario (que) criticaba a la escuela <rudimentaria> del pasado, rechazaba explícitamente el aprendizaje <libresco> y

⁸ La “pedagogía objetiva” fue una corriente del Porfiriato, “que promovía la enseñanza de la ciencia a través de la ciencia directa y recomendaba las <lecciones de cosas> en lugar de recurrir a los textos.” Elsie Rockwell. “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX”. En Castañeda, Carmen (coord.) *Lecturas y lectores en la historia de México..* México: CIESAS, 2004. p. 341.

⁹ Félix F. Palavicini. *Op. Cit.*, p. 247

¹⁰ Engracia Loyo. *Op. Cit.* p. 268.

<promovía el aprendizaje de la vida>. Apoyaba la educación elemental con miras a <forjar patria > y mejorar económicamente a las zonas rurales,¹¹ y trataba, pues, de poner en marcha una “escuela de acción”, donde el aprendizaje debía realizarse primero, a través de la actividad grupal, en la cual los libros eran sólo una opción poco recomendable¹²; y segundo, a través de concursos que poco ayudaron a resolver el problema.

¹¹ Elsie Rockwell. *Op. Cit.* p. 342

¹² En un principio, Rafael Ramírez fue un crítico del libro de texto. Los primeros escritos del veracruzano, nos revelan a un Ramírez convencido de este discurso. Aconseja a los maestros adaptar el programa a las necesidades del niño, y no utilizar un libro único, sino formar una pequeña biblioteca de acuerdo con los intereses de los pequeños. Pero sobre todo, los encomiaba a realizar diversas actividades dentro de su comunidad; actividades que no requerían libro alguno. Todo según las ideas de John Dewey sobre la educación activa.

Sin embargo, su posición no fue definitiva. Poco a poco se fue convenciendo de que el uso de un libro de texto podría ser benéfico.

En 1930 se discutía la posibilidad y conveniencia de adoptar como texto básico, un solo libro de lectura para cada uno de los grados de las escuelas primarias de toda la República, fijando los requisitos que debían llenar los de las rurales y urbanas. Se trataba de unificar el criterio de la federación y de los estados en materia de texto.

Tal postura logró que los más escépticos sobre el tema, como Rafael Ramírez, reconsideraran su opinión. En 1932, el pedagogo veracruzano presentó *El sembrador* al concurso de nacional de libros de lectura de la SEP del cual resultó ganador junto a *Rosita y Juanito* y *Mi Libro* de Manuel Vázquez Andrade.

Ya en febrero de 1935, Ramírez afirmaba en una serie de pláticas sobre la escuela socialista, que “los libros de texto son una de las cosas de primera necesidad en todo buen sistema escolar”, siendo los más urgentes aquellos dedicados a la lectura. Ese mismo año, el veracruzano fue nombrado consejero de la nueva Comisión Editora Popular, creada para seleccionar y dar a las prensas los libros de texto destinados a proveer a las escuelas primarias, secundarias y rurales del país.

Entre 1937 y 1938, Rafael Ramírez escribió y publicó una serie de tres libros de texto llamados *El Porvenir*.

II. LA CONVOCATORIA DE 1930 Y LA POLÉMICA DE 1919.

En busca de un libro de texto

El 5 de julio de 1930, el entonces Secretario de Educación Pública, Aarón Sáenz, firmó la primera convocatoria para un concurso nacional de libros de texto de lectura, para los años primero y segundo de primaria.

La convocatoria puso al descubierto el problema que desde hacía años representaba el libro de texto para la Secretaría, pues una de sus funciones básicas era asignar textos en las distintas disciplinas de primaria y secundaria, especialmente de civismo, historia y lectura, cuya naturaleza se presenta para infundir en los niños, actitudes, normas y valores propios de la sociedad en que vive o pretende edificar.¹

El problema del libro de texto tiene más importancia de la que a primera vista podría concedérsele; año con año la Secretaría tiene que enfrentarse con serias dificultades y se ve envuelta en situaciones enojosas y dilatadas para resolver la adopción de dichos libros, además de que, una vez seleccionados, se consideran por muchos maestros como ineficaces para su objeto.

Se habla, además, de las deficiencias de los textos, de su alejamiento de nuestro ambiente, de su atraso ideológico y de su falta de orientación nacionalista; sin contar con que el aspecto técnico tampoco responde a las exigencias de la escuela de nuestro días.²

Como se ha visto, el debate alrededor del más valioso auxiliar del maestro en su ejercicio profesional no era, pues, nada nuevo. No obstante, el punto más álgido parece

¹ Ernesto Morales Meneses. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934*. México: Porrúa, 1983. p. 490

² *Memoria que indica el Estado que guarda el Ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1930. Presentada por el Lic. Aarón Sáenz, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de La Unión en obediencia del Artículo 93 Constitucional*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1930. p. XXXI

haberlo encontrado once años atrás, cuando cierta Comisión Técnica decidió aprobar libros extranjeros.

El debate de 1919.

El 8 de febrero de 1919, los principales diarios metropolitanos dieron a luz la lista de textos que la Comisión Técnica de la Dirección General de Educación Primaria del Distrito Federal había aprobado para los niños de las escuelas primarias elementales y superiores. Dicha lista estaba formada, en su mayoría, por libros de la casa editora Appleton y Cia., de Nueva York, que desde 1885 proporcionaba buena parte de los libros de texto usados en México y aun en otros países latinoamericanos. Los libros de autores mexicanos figuraban en segundo plano. Algunos, incluso, con carácter de libros suplementarios.³ (Anexo1).

Ante la publicación de tal lista, y antes de desatarse toda una campaña nacionalista contra la editorial estadounidense, *El Universal* realizó un reportaje sobre la empresa neoyorquina a través de una entrevista realizada a su representante en la capital, el Señor Francisco Román, quien dio a conocer con lujo de detalle la selección de sus libros por parte de la Dirección General de Educación Pública.

Dice nuestro entrevistado: “Con antelación fuéme conocida la convocatoria que la Dirección del Ramo hizo a las casas editoras de libros de texto para que entregaran sus producciones para su estudio; en este concepto, envié los de la sección española, de mis representados, muchos de ellos, introducidos con notable éxito, y buenos resultados en

³ *El Universal*. “LA DIRECCIÓN GENERAL DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA, NORMAL Y PREPARATORIA. HA TENIDO A BIEN DECLARAR COMO OBRAS DE TEXTO LAS SIGUIENTES APROBADAS POR LA COMISIÓN RESPECTIVA, PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS, ELEMENTALES Y SUPERIORES. DURANTE EL AÑO ESCOLAR 1919-1920.” Sábado 8 de febrero de 1919. Tercera Sección, página cinco, columna 1.

los Estados de la República como México, Michoacán, Hidalgo, Sonora y Yucatán, etc., estas producciones son tan manifiestamente superiores a sus similares, editadas por otras casas establecidas en ésta, que en ruidoso debate surgido en la Cámara de Diputados en la sesión del día treinta de diciembre próximo pasado, el elemento intelectual y pedagógico que integra dicha Cámara, falló a su favor, por aplastante mayoría, al intentarse sorprender a ésta, con una moción al H. Ejecutivo, para que hiciera subsistir los textos del año pasado, en donde se veía manifiesto, el absoluto control de una de las casas editoras, bien reconocida; estos libros, desde luego, fueron grandemente discutidos y previa una verdadera disección científico-pedagógica, según se desprende del concienzudo y sabio informe, que la Comisión Técnica nombrada al efecto, rindió al probo y competente Director del Ramo, fueron aprobados en pleno Consejo Técnico, el cual se halla integrado, por notables pedagogos, con la sola excepción de un voto.⁴

En efecto, el informe que rindió la Comisión Técnica nombrada al efecto⁵ sustentó su decisión informando que los libros que figuraban en su selección respondían mejor a las condiciones de los libros de texto en razón de su contenido, método y tendencias panamericanistas, como en la parte material de su impresión, clase de papel, tipo claro y variado, ilustraciones apropiadas, encuadernación resistente y empastado impermeable, que evitaba la absorción de gérmenes patógenos transmisores de enfermedades por el tacto, circunstancias que lo harían pasar casi sin deterioro, con menos peligro de contagio de unos niños a otros en el número de años que razonablemente se fijó para su uso.

La lista fue aprobada en pleno Consejo Técnico, el cual se hallaba integrado por notables pedagogos, con la sola excepción de un voto en contra: el del profesor Antonio Santa María, cuyo voto fue aparentemente leído, pero no discutido, pues no merecía la

⁴ *El Universal*. "La Creación de una Gran Casa Editorial para el Mercado Latino-Americano". Domingo 18 de febrero de 1919. Tercera sección, página cinco, columna 1.

⁵ Los miembros de la Comisión Técnica fueron: Abel Gámiz, y Anastasio Gaona Durán. Y los miembros del Consejo Técnico fueron: Moisés Sáenz, Arturo Pichardo, Manuel Barranco, Luís de la Brena, Ismael Cabrera, Emilio Bustamante, Antonio Santa María, Francisco Montoya, Pedro B. Campos, Pedro Díaz, Abel Gámiz, Anastasio Gaona Durán, Galación Gómez, Josefa Durán, Eliseo García, José Manuel Ramos, Antonio Gutiérrez, Toribio Esquivel.

pena hacerlo según las declaraciones del representante de la casa Appleton en la capital, Francisco Román.

La Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos

La respuesta no se hizo esperar. Una vez conocida y publicada la ya famosa lista, los profesores María Luisa Ross, Longinos Cadena y Gildardo F. Avilés, también director del departamento consultivo de la Casa Bouret, convocaron a todos los autores mexicanos de libros escolares. El objetivo fue discutir si había de combatirse la resolución de los dictaminadores de la Dirección Primaria, o si había de emprenderse una campaña en contra, ya que se trataba de lesionar, no solamente los intereses de los propios autores y editores, sino también los de la educación de los niños.⁶

Se acordó emprender la campaña, y se constituyó la *Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos*, para defender sus intereses comunes y los de la educación nacional.⁷ Se designó como presidenta a la señorita María Luisa Ross, y como secretario a Gildardo F. Avilés. Los demás integrantes eran Gregorio Torres Quintero, Daniel Delgadillo, Elvira Nozari, Julio S. Hernández, José María Bonilla, Sabino Anízar, Delfino Torijano, Longinos Cadena, Paz Montaña, J.G. Olgún, Jesús Díaz de León, Ezequiel A. Chávez, Luís Murillos, Teodomiro Manzano, M. Salinas, Genaro García, Dolores Correa Zapata, Delfina C. Rodríguez, Salvador Cordero, y Elisa Núñez.

El primer paso fue escribir un *Memorial* al Presidente de la República, con copia para el Secretario de Gobernación, el Gobernador del Distrito, el H. Ayuntamiento y la

⁶ Gildardo F. Avilés. *En Pro del Libro Mexicano*. México: Imprenta Francesa, 1919.p. 7

⁷ *El Universal*. “Un serio asunto escolar”. Sábado 17 de febrero de 1919. Segunda sección, página tres. Según el artículo, la junta de los autores de libros escolares mexicanos se había llevado a cabo el día anterior, por lo que la <Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos> se constituyó el 16 de febrero de 1919.

La noticia se hizo presente en otros periódicos metropolitanos como *El Demócrata*, *El Pueblo* y *El Nacional*. Todos ellos dieron seguimiento a la problemática que surgió en días posteriores.

Dirección General de Instrucción Primaria. El encargado de redactarlo fue Gregorio Torres Quintero, cuyos libros de Historia e Instrucción Cívica sí fueron aprobados e incluidos en la lista de la Comisión Técnica, más no su *Método Fonético Onomatopéyico*⁸ para la enseñanza de la lectura y escritura. El libro que ocupó su lugar fue el del suizo Enrique C. Rébsamen, quien había muerto en abril de 1904.

El *Memorial* de la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos fue firmado el 18 de febrero y llamaba la atención de las autoridades al señalar que la lista de libros aprobada por la Dirección General de Educación Pública, parecía contraria a los verdaderos intereses nacionales, pues sin tomar en cuenta los “suplementarios”, considerados libros de segundo nivel, la casa norteamericana Appleton tenía aprobados 16 textos “principales”, mientras que las librerías de Bouret y Herrero Hermanos, tenían 6 respectivamente.⁹

El *Memorial* continuaba, y bajo el pretexto de los pocos libros aprobados que no eran de la editora Appleton, se criticaba la elección del trabajo de Rébsamen, pues Torres Quintero descalificó el trabajo del suizo afirmando “que es verdaderamente un <método> más que un libro de lectura.”¹⁰

Retomando su argumento, las críticas contra la casa editora de Nueva York no cesaron, argumentaba que:

10. (...), los libros de Appleton, en virtud de haberse escrito para <uso de la América Latina>, no hablan de México sino de paso, y no se proponen fomentar en los niños

⁸ En su *Guía del Método Onomatopéyico*, publicada por primera vez en 1908, Torres Quintero atacó fuertemente a los defensores de la enseñanza por palabras normales, entre ellos a Rébsamen, cuya obra sí fue incluida en la lista de libros de texto aprobada por la Comisión Técnica.

⁹ Las librerías Bouret y Herrero Hermanos eran propiedad de franceses y españoles respectivamente, pero editaban libros de autores mexicanos por lo que la Sociedad de Autores Didácticos los preferían argumentando que dichas librerías habían fomentado la producción de libros mexicanos, sobre asuntos mexicanos e ilustrados por dibujantes mexicanos.

¹⁰ “Memorial de la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos.” En Avilés, Gildardo F. *En Pro del Libro Mexicano*. México: Imprenta Francesa, 1919. p. 29.

mexicanos el amor a México. Ni los dibujos corresponden a personajes de México ni a cosas de México (...)

12. Más aún: son perjudiciales, porque evitan que los niños se ocupen en leer cosas de su Patria, precisamente en la época de la formación de su espíritu, el cual debe estar hundido constantemente en un ambiente local y nacional.

13. Se dice que tales libros, destinados a Hispano-América, tienen por objeto extender los lazos espirituales de unión entre todos los países latinos del Continente. Esta es sólo una razón comercial que pugna con las razones más elementales de la pedagogía, la cual dice que debe procederse de lo concreto a lo abstracto, de lo inmediato a lo mediato y de lo próximo a lo lejano. Primero es la propia Patria. Después las otras patrias. Primero es el amor nacional y fortificarlo a todo trance. Es decir: primero es formar al mexicano con la unión de todas las fuerzas que concurran a ello.¹¹

El discurso nacionalista adoptado continuó, agregándosele una observación sobre el contenido religioso de los libros estadounidenses, pues según las observaciones de Torres Quintero, los libros de lectura contenían numerosas páginas, no sólo religiosas sino completamente católicas.¹² Las críticas al respecto no pararon ahí. “Los Nuevos Herodes” fue una columna que *El Nacional* le dedicó a la problemática desatada por la lista de libros de texto. La columna fue firmada, por primera vez, por “un provinciano” de Zacatecas, otras tantas por el propio Gildardo F. Avilés, y otra única vez por “Juvencio Pestalozzi”. Éste último criticó fuertemente la serie “Lectores Americanos”, y es que, como lo expuso Torres Quintero en el *Memorial*, el material norteamericano le parecía de un contenido religioso innegable, pues “para formar espíritus nutridos de fraileasca gazmoñería, ningún texto más adecuado que estos <Lectores Americanos> católicos, apostólicos y romanos. Raras son las páginas del libro segundo que no nos

¹¹ *Ibid.* p. 31

¹² El contenido religioso de los libros editados por la casa estadounidense Appleton, puede estar ligado a la misma naturaleza de los libros estadounidenses que, a fines del siglo XIX, se caracterizaban por tener como objetivo principal el fortalecer la conciencia moral en Estados Unidos.

En su estudio sobre los libros de texto estadounidenses del siglo XIX, *Guardianes de la tradición*, Ruth Millar Elson aborda el contenido religioso de los libros, cuya postura era firme y unánime en cuestiones de fe básica: amor al país, amor a Dios, el deber con los padres, el desarrollo de hábitos como la honestidad y el trabajo.

Citado en Egil Borre Johnsen. *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

muestren a Dios como un afanoso alfarero siempre ocupado en hacer árboles, y montañas, perros, y gatos y ¡que se yo!”.¹³ Resulta irónico, claro, que muy pocos años más tarde el propio Diego Rivera hiciera uso de esquemas iconográficos del arte religioso occidental para pintar sus murales, primero en el Anfiteatro Bolívar de San Ildefonso, y después en la propia Secretaría de Educación Pública por encargo de José Vasconcelos.¹⁴

Otra crítica publicada bajo el nombre “Carta de uno de aquí para uno de allá”,¹⁵ se enfoca al libro primero de la misma serie y llama la atención sobre el Padrenuestro, el llamado a misa, y el credo disfrazado que aparece en varias de sus páginas, enseñanzas que iban en contra la educación laica.

Y esto es lo que, según alguna Comisión, tendrán que aprender los niños de las escuelas del Gobierno, que ha declarado que la enseñanza debe ser laica, y ¿esto es también lo que, según la misma Comisión, están enseñando ya en algunos Estados, violando así un precepto constitucional?

¿Esto es, por ventura, lo que perseguía la revolución triunfante?

¿Han pretendido los liberales que se enseñe a rezar en las escuelas?

¿Esta es la manera de desasnar al pueblo? ¡Qué intelectuales tan interesados (digo, interesantes) y que mentiras tan convencionales!¹⁶

El ataque contra la obra pedagógica de la casa Appleton no cesó; durante los meses de febrero y marzo de ese mismo año, los periódicos se vieron inundados de notas sobre el tema. La mayoría a favor de los autores mexicanos, bajo el argumento de que no había mejores personas que ellos para redactar la obra pedagógica adecuada para los niños

¹³ Juvencio Pestalozzi. “Los Nuevos Herodes”. En Avilés, Gildardo, F. *Op. Cit.* p. 78

¹⁴ Julieta Ortiz Gaitán. “El pensamiento vaconcelista en el mural La Creación”. En *Memoria Congreso Internacional de Muralismo*. México, UNAM, CONACULTA, 1999. p. 99.

Ortiz Gaitán señala que, como ejemplo, la inclusión de los cuatro evangelistas en el mural *La creación*, habla de un apego a la tradición, por parte de Rivera, en el uso de esquemas iconográficos del arte religioso occidental. “Algunas de las figuras del mural nos recuerdan ángeles, mártires, y mujeres santas recursos aprendidos en las academias de pintura europea y en la propia academia mexicana.”

¹⁵ La crítica está publicada en la obra de Avilés, *En pro del libro Mexicano*. Fechada el 30 de marzo de 1919, y firmada “Por el de aquí”.

¹⁶ “Carta de uno de aquí para uno de allá”. En Avilés, Gildardo, F. *Op. Cit.* p. 81.

mexicanos, pues eran ellos y sólo ellos, quienes convivían a diario con sus alumnos, conociendo así sus inquietudes, deficiencias y avances. El debate generado por la lista de libros aprobada por la Dirección General de Educación Pública, no sólo puso en tela de juicio al monopolio editorial, sino a la misma pedagogía mexicana, y los valores que ésta debía enseñar. La creación de la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos, si bien respondió a los muy quebrantados intereses económicos de los involucrados, también puso de manifiesto la necesidad de una verdadera pedagogía nacional; una pedagogía nacida de la Revolución. ¿Cómo debía educarse a los niños mexicanos?, ¿Qué valores les debían ser enseñados?

El Texto y el Alma Nacional.

Este fue el nombre de la Editorial que publicó *Excélsior*, el 26 de febrero de 1919. En ella, el diario aceptaba que los libros de maestros extranjeros eran, en muchas ocasiones, los más recomendables para los años superiores –preparatorios y profesionales-, pues sus autores eran docentes de competencia y reconocimiento mundial.

Sin embargo, caso aparte era el material de los años de educación primaria, cubiertos satisfactoriamente por los autores mexicanos. “Y se explica: los libros de lectura, formados con trozos de literatura nacional; la historia patria, la instrucción cívica, etc., etc., constituyen una esfera que debe reservarse a nuestros autores; ellos solos están en aptitud de ir formando el <alma nacional>, que dijera don Justo Sierra, es el yunque de la escuela.”¹⁷

¹⁷ *Excélsior*. “El Texto y el Alma Nacional”. Miércoles 26 de febrero de 1919. Primera Sección, página Tres, columna 1.

Y es que en los libros de texto de educación primaria, muchos profesores habían vertido toda su experiencia, lo cual ayudó a otros tantos a sobrellevar su labor.

¿Quiénes habían escrito hasta ese entonces los libros de texto? Un puñado de nombres: Andrés Osuna –autor de *Libro Primero*, método analítico-sintético simultáneo y de escritura-lectura dividido en cuatro partes, y publicado en 1900 por la librería Ch. Bouret, Ezequiel Chávez, Justo Sierra, Amado Nervo, María Enriqueta Carrillo –autora de la serie *Rosas de la Infancia*¹⁸–, Rafael Ángel de la Peña, Julio Zárate, Enrique González Martínez, Miguel Schultz, Benito Fentanes, Manuel M. Contreras, Antonio García Cubas, Genaro García, Carlos Pereyra, Sabino Anízar, Julio S. Hernández –autor del *Método de Lectura-Escritura*, método sintético de enseñanza por sílabas, simultáneo y mixto, publicado a finales del siglo XIX–, Luis G. León, Jesús Díaz de León, Gregorio Torres Quintero –autor del Método Fonético Onomatopéyico,¹⁹ publicado desde 1908–, Leopoldo Kiel, Enrique Martínez Sobral, Luis Pérez Verdía, Laura Méndez de Cuenca, entre otros.

Las obras de todos estos autores, muchos de los cuales eran intelectuales y no especialistas en asuntos pedagógicos, no sólo enriquecieron el acervo de los libros de texto, sino que formaron parte de la escuela y la educación que se proponía formar un *alma nacional* desde el primer momento; desde que se enseñaba la lectura y escritura,

¹⁸ Esta serie sí fue incluida dentro de la lista de la Comisión Técnica.

Años más tarde, a finales de 1932, la SEP, desterró definitivamente de las escuelas la serie escrita por María Enriqueta por considerar que, en casi todas sus páginas, se hacía propaganda sectaria. De esto rinde informe la Secretaría en sus Memorias de 1932.

Memoria relativa al Estado que guarda el Ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1933. Tomo I. Exposición. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933. p. 120.

¹⁹ El Método fonético onomatopéyico parte del sonido de las letras basándose en algún ruido de la naturaleza, en una onomatopeya. Hallado el sonido, se invita al niño a que lo encuentre en la pronunciación de alguna palabra. Identificado el sonido con el de las palabras, se forman, con él sílabas y, con estas, vocablos.

El método de Torres Quintero se diferencia del de Rébsamen, quien es precursor del Método de Palabras Normales, donde se comienza a enseñar cerca de cincuenta palabras que han de representar ideas familiares al niño y constituidas por dos o más sílabas. Se le presenta al niño el objeto que simboliza la palabra o una representación gráfica del mismo (frente y perfil) y hace juegos de lectura para reconocer las palabras presentadas. Una vez aprendidas las primeras palabras, se comienza a realizar la descomposición en elementos fonéticos, haciendo después ejercicios de síntesis para buscar nuevas palabras.

pues saber leer y escribir eran el principio de un camino que llevaría “al bienestar nacional y al engrandecimiento de la patria.”²⁰

La necesidad de usar textos nacionales era, pues, ingente, pero tratándose de los libros de lectura que debían llegar a las manos de miles de niños en toda su instrucción primaria, la necesidad se convertía en urgencia.

El libro de lectura no es sólo para enseñar a leer, sino al mismo tiempo un medio de educación y de instrucción. Esa instrucción debe contribuir, ante todo, a que el niño posea el mayor número de conocimientos del medio que lo rodea, y esa educación debe, igualmente, prepararlo a ser un elemento del medio social en que vive. ¿Y cómo puede desempeñar ese triple papel un libro de lectura escrito para las escuelas de otra nación? O, lo que es peor, un libro que se ha escrito para muchas naciones a la vez, como algunos que publican para los países hispanoamericanos las casas editoriales de los Estados Unidos.

¡De ninguna manera!

Un libro de lectura extranjero debe ser desechado por inútil, y la inutilidad en este caso se convierte a la postre en perjuicio, por cuanto a que es rémora para que se desarrollen en el niño las cualidades amables que un libro de nacional de lectura debe hacer resplandecer en las almas infantiles.

El mejor libro extranjero no vale, pues, lo que el más modesto de los libros nacionales.²¹

Los libros de lectura de Appleton aprobados para el año escolar 1919-1920, además de su carácter extranjero, no llenaban según los autores mexicanos, las necesidades pedagógicas, literarias y científicas. Muy lejos de ello, saltaban a la vista un sin fin de errores y disparates.²²

²⁰ Manuel Gamio. *Forjando Patria*. 4ª ed. Prol. de Justino Fernández. México, Porrúa, 1992. p. 159

²¹ “Los libros Extranjeros.” En Avilés, Gildardo, F. *Op. Cit.* p. 55

²² Gildardo F. Avilés hace un recuento de los errores encontrados en las obras de Appleton. Sus críticas recorren los libros lección por lección. Un ejemplo: del segundo libro de “Lector Moderno” toma las siguientes palabras que recomienda expresamente como correctas: BAMBUC, bambú; DIFINICIÓN, debe ser definición; NAGUAS, se trata de enaguas; HACA, jaca; MURCIÉGALO, debe ser murciélago; RESPETOSO, por respetuoso; y ENJAGUE, por enjuague.

La respuesta de Appleton y la Comisión

Como resultado de la ofensiva emprendida por la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos, el Director General de Educación Primaria en ese entonces, Eliseo E. García, negó que la lista publicada por los principales diarios fuera la aprobada por la Comisión Técnica.

Inmediatamente, el dependiente de la casa Appleton publicó de nuevo la lista, adjunta al siguiente párrafo:

Tenemos a la vista el informe firmado por los miembros de la Comisión técnica de Educación, Sres. A. Gaona Durán y Abel Gámiz, el cual mereció también la aprobación del Director General del ramo, Prof. Eliseo García, y en él vemos que la lista de textos publicada con anterioridad por nosotros, es igual a la que aprobó el Consejo Técnico, el cual solamente adicionó el proyecto presentado por la Comisión, con tres obras de texto y algunas otras de consulta.²³

La respuesta de Appleton quedó ahí, pues ningún otro empleado o dependiente firmó cosa alguna en los meses de febrero y marzo, o al menos eso parecía.

El Universal dedicó su editorial del 28 de febrero, a “La Competencia Editorial de Libros de Texto.” El diario creado por Félix F. Palavicini²⁴ felicitaba a la Dirección General de Educación y a su Comisión Técnica por la lista de textos autorizada, pues sólo veían en ella beneficios para los niños y los propios autores mexicanos.

Días después, el mismo diario publicó una carta abierta al público, en donde se señalaba que Gildardo F. Avilés, el miembro más activo de la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos, había estado actuando con “una dolosa mala fe, producto de su despecho como autor de varias obras escolares que no han merecido, por sus deficiencias notorias,

²³ Gildardo F. Aviles. *Op. Cit.* p. 27

²⁴ Esta editorial se le adjudica a la pluma de Palavicini, quien optó por apoyar a la Comisión.

ser tomadas en cuenta por el H. Consejo Técnico de Educación.”²⁵ Las numerosas críticas que Avilés había publicado, fueron descalificadas argumentando que desfiguraba las obras de Appleton.

La breve carta apareció firmada con el pseudónimo de Namor. Sin embargo, no resulta difícil saber quién fue el verdadero autor de la carta. Tan sólo hay que invertir el orden de las letras. Se trataba del español Francisco Román, representante de la casa Appleton en la Ciudad de México, quien fuera acusado por el mismo Avilés de meterse bajo el brazo de la Comisión y dar dádivas a los funcionarios encargados de la selección de los textos.

La respuesta de las autoridades educativas se dio por la boca de Abel Gámiz, autor de libros de texto²⁶ y miembro de la Comisión Técnica para su estudio. Gámiz publicó *La verdad sobre el asunto de los libros de texto*,²⁷ donde parece recordarle a Avilés que la Comisión no sólo apoyaba las obras extranjeras, pues en años anteriores se habían inclinado por adoptar libros editados por la casa Bouret.²⁸

Con todo, y a pesar de los constantes ataques que por la prensa habían cruzado las distintas entidades que formaban parte en el asunto relativo a los libros de texto, éstos no sufrieron cambio alguno para acomodarlos a los nuevos valores nacidos de la Revolución, de suerte que los niños pudieran asimilarlos, como era el deseo de muchos autores y de la sociedad en general. “Se dejó de promover así una diferente mentalidad en las generaciones venideras.”²⁹

²⁵ *El Universal*. “Al Público. Comentarios de una carta abierta.” Jueves 6 de marzo de 1919. Tercera Sección, página cinco, columna 1.

²⁶ Abel Gámiz escribió varios libros; entre ellos *Nuevo Jardín de Niños*. El texto circuló por las manos de los maestros desde 1920, y se dejó de publicar en 1961, año en que aparecieron las colecciones de los libros de texto gratuito. Su método es calificado como analítico-sintético y simultáneo, pues enseña al mismo tiempo la lectura y escritura.

²⁷ El libro fue publicado en 1920. Aparece en el catálogo de la Universidad de Columbia, aunque aparentemente se perdió en un traslado de ésta, a la Biblioteca Pública de Nueva York.

²⁸ Ernesto Meneses Morales. *Op. Cit.* p. 491

²⁹ *Ídem*. p. 492

En ese derrotero, la década de los veinte resultó una paradoja. José Vasconcelos, en su corta gestión como secretario de educación, emprendió su propia lucha contra el analfabetismo, y se dedicó a promover “las obras cumbre de la humanidad” en un esfuerzo por poner al alcance del pueblo lo mejor que el espíritu humano había producido. Se publicaron la *Iliada*, la *Odisea*, los *Evangelios*, *Eneas* de Plotino, traducida por primera vez al español; un *Silabario*, *Lecturas Clásicas para niños*, *Lecturas para mujeres* compiladas por Gabriela Mistral y algunos folletos literarios. Todos con tirajes muy amplios, y algunos, como *Lecturas Clásicas para niños*, siguieron publicándose aun después de que Vasconcelos dejara la Secretaría.³⁰

Por otra parte, se siguieron usando casi los mismos libros de texto. Salvo algunas modificaciones en el área de Historia e Instrucción Cívica, como la publicación de la *Historia Nacional* de Justo Sierra, los textos para los primeros años siguieron prácticamente iguales, teniendo como base el escrito por María Enriqueta Carrillo, *Rosas de la Infancia*, editado entre 1913 y 1941. La mayoría de los textos eran de carácter tradicional, e incluso, con gran influencia religiosa. Entre estos títulos se encuentran *Leo y escribo* de Daniel Delgadillo, editado entre 1919 y 1959; *México, El libro nacional de lectura y escritura* entre 1924 y 1959;³¹ y *Corazón, diario de un niño* de Edmundo D'Amicis entre 1898 y 1967.³²

Otros que siguieron en circulación fueron *¡Adelante!* de Daniel Delgadillo³³; el *Método Onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero; *Método de palabras normales* de Enrique

³⁰ Engracia Loyo. “La lectura en México, 1920-1940”. *Op. Cit.* 263-264.

³¹ La primera edición de la *Historia Nacional* de Justo Sierra, y *El libro nacional de lectura y escritura*, contó con un tiraje de 10,000 ejemplares cada uno.

³² Engracia Loyo, Valentina Torres Septién. “Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940”. En *Los intelectuales y el poder. Memorias de la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses*. El Colegio de México, UCLA Latin American Center Publications, 1981 . p. 541.

³³ La segunda edición de este libro se publicó en 1920, y fue texto obligatorio en las escuelas primarias hasta 1923, año en que la escuela de acción volvió optativos los libros de lectura, y se reintrodujo en 1928. Se aprobó de nuevo en 1938 para su “uso crítico”, y se le volvió a utilizar después de 1940. Para un análisis sobre este libro ver Mary Kay Vaughan. *Op. Cit.*

Rébsamen, *El niño mexicano* de Luis de la Brena; y *Método de lectura: enseñanza simultánea de la lectura y la escritura* editado por Herrero Hermanos.

Resulta evidente, pues, que el Departamento Editorial de la Secretaría de Educación se concentró en satisfacer las necesidades del proyecto de cultura popular emprendido por Vasconcelos y publicó pocos libros de texto nuevos durante los años veinte. Una de las explicaciones posibles podría también revelar la importancia que tuvo la introducción de la escuela de acción:

La escasa atención que recibieron los libros de texto para uso de las escuelas primarias puede explicarse porque en 1923 se impulsó el desarrollo de la escuela de acción, lo que consideraba que el aprendizaje debía realizarse a través de la actividad grupal.³⁴

Para fines de la década de los veinte, la férrea disputa de 1919 parecía olvidada. “La mayor parte de los textos aprobados por la SEP habían sido escritos antes de la revolución o durante la misma, y expresaban poca identificación positiva con el alzamiento.”³⁵

Todo para nada, pues lo único que se logró fue que los niños estuvieran expuestos a “valores y normas (que) eran propias del porfiriato y de la doctrina positivista spenceriana, y contrarios, por tanto, a los ideales de la Revolución. Los niños expuestos a tales obras tendrían que seguir pensando en un pasado ajeno a los logros de la Revolución, y de hecho así fue, a no ser por el paréntesis del cardenismo,”³⁶ cuando

³⁴ _____ *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964*. México: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos, 2000. p. 41.

³⁵ Mary Kay Vaughan. “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto”. *Op. Cit.* p. 91

³⁶ *Ídem.*, p. 494

fueron aprobadas la Series *Simiente* y *SEP*.³⁷ La primera para escuelas rurales, y la segunda para escuelas urbanas

La convocatoria de 1930

De vuelta a 1930, y teniendo en cuenta los antecedentes, no resulta extraño que la Secretaria de Educación Pública haya llamado a concurso a los autores mexicanos sin participación alguna de las editoriales. La convocatoria trataba de remediar errores del pasado, pues aceptando la variedad que pudiera existir entre los libros de texto, todos debían corresponder a un plan definido, a un criterio coordinado y a un pensamiento unificador que fueran el fiel exponente de lo que constituiría la Escuela Nueva de México.³⁸ Bastaría revisar las bases de la convocatoria para darnos cuenta.

(...) se establece como característica general que los libros de texto estén basados en un espíritu nacionalista; que los intereses de México tengan una preferente atención; que enaltezcan los positivos valores mexicanos y los ideales de la vida ciudadana, y que sean un reflejo de las aspiraciones de mejoramiento en la vida social, en armonía con los preceptos básicos que inspira nuestra constitución política vigente.³⁹

Los pequeños debían, entonces, aprender a leer y escribir por medio de ejercicios que abarcaran la comprensión de cosas y escenas vividas por ellos, y la representación

³⁷ El objetivo de estas colecciones fue enaltecer, por primera vez en un libro de texto, el trabajo de los mexicanos en sus distintos medios. Fue tanto su éxito que *Cine Revolucionario* propuso la adaptación de la serie *Simiente* a rollos cinematográficos para completar de un modo eficaz la finalidad pedagógica de los libros.

La propuesta fue firmada por Chano Urueta y Gabriel Figueroa como Director y Jefe de Personal Técnico de *Cine Revolucionario* respectivamente.

Archivo Histórico de la Secretaria de Educación Pública. Sección Subsecretaría de Educación Pública 1925-1954. Caja 17, Expediente 12. *Cine Revolucionario*.

³⁸ Memoria, *Op. Cit.*, p XXXII.

³⁹ *Ídem*

visual y gráfica de ellas.⁴⁰ Las breves narraciones, los relatos, y las sugerencias del juego que debían componer los libros de lectura de primero y segundo año, debían ser expresión de observaciones sencillas y exactas acerca de la naturaleza y de la vida social, y otras de ellas satisfacerían las necesidades psíquicas del desarrollo de la fantasía de los niños, y serían el vehículo de sentimientos generosos y optimistas, evitando apreciaciones o insinuaciones que produjeran la disociación de la familia mexicana o que sembrara odios dentro de la sociedad. Ninguna de las frases, ni de las lecturas sería expresión de pensamientos o conceptos terroríficos, mezquinos o groseros.⁴¹ Las imágenes que ilustrarían los libros debían seguir los mismos lineamientos. Todos los contenidos se guiarían y enaltecerían los valores positivos mexicanos y los ideales de la vida ciudadana.

En materia pedagógica, los libros seleccionados debían enseñar, sin duda alguna, la lectura silábica en el primer año, y la lectura por palabras para el segundo. Esto debido a que el Departamento de Psicopedagogía e Higiene efectuaba, desde años atrás, diversas pruebas con el objeto de determinar el grado de adelanto en el que se encontraba la lectura oral en las escuelas primarias. Los resultados arrojaban que lo más recomendable era enseñar la lectura por medio de sílabas, y nunca por el método de deletreo, que tan en boga había estado a finales del siglo XIX y aún a principios del XX gracias a libros como *El silabario de San Miguel*,⁴² o el *Mantilla*.⁴³ Este método era

⁴⁰ La convocatoria también hace hincapié en la importancia del juego, y láminas sugestivas de las que el maestro pueda derivar los ejercicios preparatorios de la escritura, y de la escritura propiamente dicha. Hay que recordar que la observación de estampa, junto con las marchas, rondas, ejercicios rítmicos, cuentos, conversaciones y representaciones, era una de las actividades que se fomentaban en el pequeño desde el jardín de niños con el propósito de estimular sus sentidos, los que jugarían un papel fundamental en su desarrollo y la adquisición de nuevos conocimientos. Entiéndase la lectura y escritura entre ellos. La SEP publicó en su *Memoria* correspondiente a 1930, la labor de los jardines de niños; una de ellas era sembrar en los niños “los delineamientos de la escuela primaria como brote de la vida comunal y de acción, que ésta va ampliando progresivamente.”

⁴¹ *Memoria, Op. Cit.*, p. XXXVII

⁴² En su libro *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*, Antonio Barbosa Heldt señala que el *Silabario de San Miguel* es un verdadero documento de la pedagogía tradicionalista y anticientífica. Su origen es religioso, y en su última hoja aparece un catecismo breve “de lo que precisamente debe ser saber el cristiano, sacado a la luz por el R.P. Bartolomé Castaño, de la Compañía de Jesús”, presentado en

considerado completamente antipedagógico, pues comienza no con lo que el niño entiende (frases o palabras) sino con los nombres de símbolos (las letras) que carecen de sentido. Además, no era lógico en su principio básico, pues los nombres de las letras no producen palabras.⁴⁴

Los ganadores

La convocatoria de 1930 para el Concurso Nacional de Libros de Texto de Lectura, para los años primero y segundo de las escuelas primarias, se cerró el 31 de octubre y se designó el jurado que debió conocer las obras presentadas: señor doctor Pedro de Alba, como representante de la Comisión Técnica Consultiva; señor Profesor Rafael Gaytán, como representante del Consejo de Educación Primaria; señor Profesor Matías López, como representante de las escuelas rurales; señorita Profesora Antonia López, como representante de los maestros de Técnica de la Enseñanza, de la Escuela Nacional de Maestros; señorita Martina Islas, como maestra del Primer Ciclo de Primaria; señor José Ugarte, como hombre de letras.

Discutidos los libros que entraron a concurso, se acordó premiar los siguientes: “Un Sueño” de las señoritas Estela Soni, Refugio Licea, Rosario Aréchiga, y Leonor Anda S. —el libro sigue el método del cuentos, pues el mecanismo del método comienza con el relato de un cuento, seguido de una conversación, una expresión concreta, y una

forma de breves preguntas y respuestas. Históricamente, el silabario se usó para enseñar a leer en las escuelas parroquiales y religiosas en general, y con el aprendieron a leer millones de mexicanos, españoles e hispanoamericanos.

Por su parte, Rafael Ramírez, califica al *Silabario de San Miguel* como un método alfabético y silábico detestable.

⁴³ El Método del Mantilla, al igual que el silabario, era de deletreo, aunque se le consideraba un material más completo.

⁴⁴ Rafael Ramírez. *Obras completas*. Tomo I. Gobierno del Estado de Veracruz: Dirección General de Educación Popular, 1966. 2 vols., p 76. (Biblioteca del Maestro Veracruzano 13)

Ramírez da un ejemplo del resultado de este tipo de enseñanza. Un niño que aprende a leer por el método de deletreo y se enfrenta a una palabra tan simple como gato, llega a leer geageateo.

dramatización, para dar paso a la presentación de una primera frase, seguida de un análisis e identificación de los elementos de la frase, para finalizar con la combinación de los elementos de la frase para formar otra u otras.-; “Chiquillo,” de la señorita Guadalupe Cejudo; “Rosita y Juanito,” de la señorita Carmen Norma –este libro es considerado como el producto de una profunda investigación sobre la fonética del idioma y sobre la psicología del niño, pues distingue los aspectos fundamentales que lo forman-;⁴⁵ y “Quien sabe,” del señor Manuel Velásquez Andrade.⁴⁶

De los cuatro libros premiados, ninguno pudo aplicarse a las escuelas, con excepción de “Rosita y Juanito”, ya que al parecer, los otros tres no pudieron ser impresos. Como consolación la Secretaría los juzgó, en general, superiores a los que habían estado sirviendo como texto en este entonces.

De la convocatoria se desprendió otro problema: el de la educación rural. Ninguno de los libros que entraron a concurso fue encontrado adecuado para los niños de las escuelas rurales, y como solución, se convino abrir un Segundo Concurso Nacional de Libros de Texto, esta vez, exclusivo para este tipo de escuelas. Y es que según la Secretaría de Educación Pública, y a pesar de los pobres resultados del primero, los concursos se convertirían en una oportunidad para que los técnicos en materia pedagógica y autores mexicanos pudieran producir obras adecuadas a los niños, al ambiente, y a la ideología nacional.

⁴⁵ Antonio Barbosa Heldt explica cómo la maestra Carmen Norma distingue los aspectos fundamentales que forman el proceso psicológico de la lectura-escritura:

- a) Una función visual, por la cual advertimos los caracteres manuscritos o impresos.
- b) Una función auditiva, que advierte los sonidos y los asocia a las imágenes de los signos gráficos: las letras
- c) Una función verbal, que traduce la impresión visual en una emisión de voz
- d) Una función superior. La interpretación de la lectura
- e) Por último, una función motora, aquella que traduce en movimiento la impresión visual o auditiva: la escritura.

Barbosa Heldt, Antonio. *Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México: Editorial Pax-México, 1977.

⁴⁶ *Memoria que indica el Estado que guarda el Ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1931. presentada por el Dr. José Manuel Puig Casuranc, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia del Artículo 93 Constitucional*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1931. p. 106

A pesar del entusiasmo, la convocatoria para el segundo concurso nunca fue lanzada. Las escuelas rurales se quedaron sin material adecuado para sus primeros años. Una vez más, “el contraste violento que ofrece la inmensa mayoría de la población que es campesina, frente a la ciudad, permite hablar de dos mundos educativos diferentes y, por lo mismo, correlativamente, de dos sistemas ideológicos, de dos doctrinas independientes desde muchos puntos de vista: la de la educación urbana por un lado y, por el otro, la de la educación rural.”⁴⁷ No sería hasta 1935, cuando el presidente Lázaro Cárdenas aprobó la serie *Simiente*, que las escuelas rurales tendrían un material que tratara de captar y transmitir la realidad del campesino, como la serie SEP lo haría con el obrero.

⁴⁷ “El Programa Educativo de México.” (Conferencia sustentada ante el “Seminario de México,” el día 19 de julio de 1932, en el “Teatro Orientación,” por el Lic. Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública.) En *Memoria SEP 1932. Op.Cit.* p. 25

III. LA SERIE SIMIENTE

Un éxito editorial

El 22 de octubre de 1936, *El Nacional* publicó una nota sobre el éxito editorial de la serie *Simiente*. Para celebrarlo, los trabajadores de los Talleres Gráficos de la Nación, cuya dirección tenía encomendada el periodista Gustavo Ortíz Hernán, organizaron un homenaje al autor: el profesor veracruzano Gabriel Lucio.

Según cifras dadas por el periódico, la edición de la obra ascendía a un millón y medio de ejemplares, convirtiendo a Lucio en el autor mexicano que había batido el record editorial, pues hasta esa fecha ninguna otra obra había alcanzado tan elevado tiraje.¹

Según lo planeado, el homenaje comenzaría a las 21 horas; contaría con la participación de Ernesto Madero, Secretario del Consejo Técnico Proletario de los Talleres Gráficos de la Nación; Roberto Reyes Pérez, quien representando a la LEAR (Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios), hablaría sobre la contribución del maestro Gabriel Lucio a la educación socialista, de la niñez y la juventud campesinas; finalizando con unas palabras del homenajeado y la proyección de la película soviética *La juventud de Máximo*.

Las impresiones sobre el homenaje, no obstante la atenta y cordial invitación a los maestros y escolares del Distrito Federal, no las conocemos. Ningún periódico publicó nota alguna al respecto.

Lo cierto es que el homenaje llegó a sólo año y medio de que Ignacio García Téllez, entonces Secretario de Educación Pública, resolviera y proporcionara la lista de libros

¹ *El Nacional*. "Un record editorial para el profesor Gabriel Lucio." Jueves 22 de octubre de 1936. Página Dos, Segunda Sección (Educación Socialista), Tercera Columna.

de texto que se recomendaban para ese año escolar, entre los cuales se encontraba *Simiente*, y a sólo un año de que el presidente Lázaro Cárdenas acordara que la serie se editara por la recién integrada Comisión Editora Popular² de la Secretaría, en vista de que la ideología, técnica pedagógica y las enseñanzas que contenía, respondían a los fines que perseguía la Educación Socialista.

El titular del ramo, señor Licenciado Vázquez Vela, nos manifestó ayer, al darnos la noticia anterior que están listos y aprobados por el señor Presidente de la República los proyectos para la edición de libro de texto; que la Comisión ha iniciado sus trabajos con grande actividad y que no es aventurado calcular que para el primero de diciembre próximo se haya impreso, por lo menos, un millón de libros de lectura para derramarlos por las escuelas federales, inclusive las rurales del país.³

Todos los libros respondían, entonces, a la Tesis de la Secretaría sobre la orientación educativa en materia socialista, con la diferencia de que *Simiente*, junto al *Fermin* de Manuel Velásquez Andrade, ilustrado por Diego Rivera, estaba dedicado al sector rural, tantas veces olvidado en materia de libros de texto.

Los cuatro libros de la serie *Simiente* fueron, pues, el primer gran éxito de la Comisión Editora Popular. Dirigidos a la niñez de las zonas rurales, la serie de Gabriel Lucio necesitó temas e ilustraciones con las que los niños pudieran identificarse. Las últimas las proporcionó el entonces ilustrador Julio de la Fuente, antiguo colaborador de Lucio. Es por ello que, antes de seguir con el análisis de los libros, es necesario detenemos para estudiar esta mancuerna que resultó tan fructífera.

² La comisión Editora Popular se integró en octubre de 1935. Sus funciones incluían seleccionar y dar a las prensas los libros de texto destinados a proveer a las escuelas primarias, secundarias y rurales del país, con un costo que no fuera mayor de siete centavos por ejemplar.

Al efecto, fueron designados los señores licenciado Antonio Luna Arroyo, presidente; Manuel Mejía, secretario; Federico Briones, distribuidor en la República y consejeros técnicos: Luis Chávez Orozco, profesor Rafael Ramírez, profesor Atenógenes Pérez y Soto e ingeniero Juan de Dios Bátiz.

³³ *Excelsior* "Libros de Texto para los pobres." Sábado 28 de septiembre de 1935. Primera Plana; sigue Página Tres, Columna Tercera

Gabriel Lucio y Julio de la Fuente

Gabriel María Gregorio del Carmen Lucio Argüelles, considerado uno de los formadores de la educación veracruzana primero y de la nacional después, nació en el puerto de Nautla, Veracruz, el 12 de marzo de 1899. Consiguió el título de maestro en 1920, trabajó en la escuela veracruzana *Don Delfino F. Valenzuela*, y luego fue maestro de tropa en varios estados del país en el 49º batallón, hasta la revuelta de la huertista. En 1930, y después de ser catedrático por varios años, se hizo cargo de la Dirección General de Educación de la entidad veracruzana, donde aportó nuevas orientaciones ideológicas al sistema educativo. Al llegar Cárdenas al poder, Lucio fue designado Subsecretario de Educación Pública, al lado de Gonzalo Vázquez Vela que fue colocado al frente de la Secretaría, y con quien ya había convivido en el Congreso de Educación convocado por el Gobierno de Veracruz en 1931.

Años más tarde Lucio ingresaría a la diplomacia, no sin antes fundar el Instituto de Preparación de Escuelas Secundarias, que años después se convertiría en la Escuela Normal Superior de México.

De 1936 a 1939 trabajó al lado del ex gobernador de Veracruz Adalberto Tejeda, entonces embajador en España, ayudando a la causa republicana. Tiempo después se desempeñó como Secretario de la Embajada en Francia, donde fue aprehendido durante la ocupación alemana.

En todo momento sirvió con lealtad a la política exterior de México, lo que le valió cuando los nazis dominaron Francia, donde se encontraba como Secretario de la Embajada, ser enviado a un campo de concentración. El profesor Rafael Arriola Molina, quien trabajara con don Gabriel y fuera uno de sus cercanos amigos, se refirió así al escribir sobre este aspecto de la vida del maestro: “Laborando en la embajada de México en Francia como secretario, estalló la segunda guerra mundial y al dejar de tener relaciones nuestro país con el régimen del Mariscal Petain, el maestro Lucio fue

hecho prisionero por el ejército alemán, habiendo estado detenido un año en Godesberg hasta que se hizo un intercambio de presos entre los gobiernos de México y Alemania, momento en que logró su libertad el ilustre educador mexicano”⁴

Después de la experiencia, no obstante, continuó su carrera diplomática en Perú, donde radicó de 1944 a 1946 como secretario de la embajada. En 1947 se trasladó a Chile como Consejero Encargado de Negocios. En los años siguientes fue Subdirector y Director Interino del servicio diplomático de la Secretaría de Relaciones Exteriores. En 1956 fue nombrado embajador en la URSS, y tiempo después representante alerno de México en el Consejo Interamericano y Social de la OEA.

Falleció el 13 de noviembre de 1981. Considerado un hombre de profundas convicciones revolucionarias, el también considerado precursor de los libros de texto gratuitos, militó en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, entre cuyos fundadores se encontraba Julio de la Fuente.

Por su parte, Julio de la Fuente Chicoséin nació en el pueblo de San Lorenzo de Cerralvo, ahora conocido como Yanga, Veracruz, en 1905. Se trasladó a Córdoba para estudiar la preparatoria e iniciar la carrera en el área de ciencias químicas, la cual abandonó. “*Rebeldía e inconformidad en contra de la superficialidad, la demagogia y la improvisación*, lo llevaron hacia nuevas inquietudes; abandonó los salones de clase para emplearse en una fábrica como obrero.”⁵

En 1928 se trasladó a Nueva York, donde residía su hermano, y se inició en el arte del dibujo, el grabado y la fotografía. Todo bajo la tutela de Alfonso X. Peña⁶(Imagen 1, 2, y 3), pintor tamaulipeco de motivos típicos mexicanos que inició su carrera como

⁴ *Maestros Mexicanos*. p. 315

⁵ *La Antropología en México*. “Los Protagonistas.” México: INAH, 1988. vol. 10. p. 102.

⁶ Alfonso X. Peña pintó murales en París, Los Ángeles, Caracas, Mazatlán y Cuernavaca, y realizó importantes exposiciones en España, Estados Unidos, Italia y Francia. En 1950 recibió la medalla José Clemente Orozco y siete años después obtuvo la medalla de oro como muralista en la Exposición Internacional de París.

caricaturista en *El Mundo* de Tampico antes de trasladarse a Nueva York, urbe donde a finales de la década de los treinta, formó parte de un grupo de artistas integrado por Rufino Tamayo, José Juan Tablada, Matías Santoyo y Miguel Covarrubias,; y “Carlos Sánchez, dibujante de temas fantásticos decorativos, principalmente con motivos orientales que a la sazón hacía dibujo publicitario”,⁷ entre otros personajes. Durante este periodo el veracruzano trabajó como dibujante, pintor y traductor. Con todo, la situación económica obligó a De la Fuente a regresar un año después a su tierra natal. Ahí permaneció como maestro rural, designado por Gabriel Lucio, iniciando así su labor educativa en el ámbito rural mediante la elaboración de carteles y la impresión de periódicos. Al mismo tiempo, se integró a la actividad social, y fue parte de la formación del grupo *Ruta* de filiación revolucionaria, convirtiéndose en el artista gráfico del grupo.⁸

En 1932, y gracias una vez más a la intervención de Lucio, De la Fuente quedó comisionado en la Dirección General de Educación Popular, donde pudo desarrollarse en labores de dibujante. En fructuosa asociación, ilustró los libros *Simiente y Vida*, escritos por el propio Gabriel Lucio. Todo acorde con su ideología revolucionaria. La colaboración se repetiría un año después, cuando ilustra *Cuentos Infantiles*, publicado por la Editorial Integrales.

En 1935, el grupo *Ruta* orientó su actividad hacia la capital del país, y participó en la fundación y dirección de la LEAR.

⁷ Alberto Beltrán. “Julio de la Fuente, el artista gráfico.” En *Pensamiento Antropológico e Indigenista de Julio de la Fuente*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1980. p. 67

⁸ Alberto Beltrán señala que De la Fuente dibujo las portadas de su *Noche Arrojadada*, *Cauce*, y el poema *Revolución*. Tiempo después ilustró su novela infantil *Un sindicato escolar*, que editó el Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública.

La revista *Ruta*, dice Beltrán, se engalanó con los dibujos del veracruzano durante todo el tiempo que se editó en Jalapa. Su primer número apareció el 15 de marzo de 1933.

Las actividades del grupo veracruzano se fueron ampliando hasta rebasar las fronteras nacionales. En esta época la LEAR afilió a militantes antifachistas, nacionales y extranjeros, entre los que se pueden contarse militantes republicanos que al sobrevenir la guerra civil española se incorporaron a las brigadas internacionales de defensa de la República.⁹

En julio de ese mismo año, ocuparon la Secretaría y la Subsecretaría de Educación Pública, Gonzalo Vázquez Vela y Gabriel Lucio, respectivamente. Esto llevó a De la Fuente a colaborar en la misma dependencia con funciones específicas en la Editora Popular, y generalmente, en las actividades sociales de la LEAR.

En ese tiempo, al ver insatisfechos sus ideales sobre la educación popular impartida a la población, al mismo tiempo que militaba en la LEAR, De la Fuente planteó la necesidad de reforzar la vigilancia de la pintura mural requerida por el gobierno y la mala retribución a los artistas, pues para él, estos murales muchas veces carecían de beneficios culturales para el pueblo. En 1937, en su calidad de secretario del Congreso de Escritores y Artistas Revolucionarios, intervino:

Si bien ha habido y existen dentro del gobierno nacional funcionarios interesados en la protección del arte, que no dudamos concederán cada día un mayor interés a este importante aspecto de la cultura, en el impulso al relativo bienestar del artista, existen también elementos inconcientes y revolucionarios, y el mismo Plan Sexenal aún no menciona una palabra alrededor del arte y la protección del productor. Precisa señalar también, como es justo que si bien el Partido Nacional Revolucionario (PNR) ha considerado últimamente que la Revolución Mexicana no ha aprovechado al intelectual, a causa de la misma trayectoria de nuestro movimiento social, ahora rectifica su camino y concede importante papel técnico o profesional cuya utilidad social puede ser y es de gran importancia, pero no al artista para iniciar seguridad económica fundamental y garantizar su creación, amparando la eficiencia de su función social. (De la Fuente 1940:15)¹⁰

⁹ Gonzalo Aguirre Beltrán. "Julio de la Fuente: Antropólogo e Indigenista." En *Pensamiento Antropológico e Indigenista de Julio de la Fuente*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1980. p. 24

¹⁰ *La Antropología en México. Op. Cit.* p. 104

Fue así como sus diversas responsabilidades, tanto con la revista *Ruta* como con la LEAR, lograron que de la Fuente radicara temporalmente en la Ciudad de México.

Sin embargo, el 5 de febrero de 1937, el artista sufrió un supuesto accidente —que parece más bien un atentado— que lo alejaría de toda actividad artística. Al viajar en un automóvil con el delegado del Congreso John Freeman, y el también artista Pablo O'Higgins, un grupo de personas les tiraron un cohete que se ubicó entre el anteojo y su ojo haciendo explosión. De la Fuente quedó gravemente lesionado, y perdió el ojo izquierdo. O'Higgins evoca:

Julio y yo íbamos por alguna comisión o razón cruzando el Zócalo, cuando entraban con armas los sinarquistas para atacar. Hubo algunos balazos..., un vidrio de la ventana se rompió y le afectó un pedacito de vidrio (O'Higgins, cit. en Farías 1980:3).¹¹

El accidente apartó al veracruzano de su vocación gráfica, aunque se mantuvo relacionado con la fotografía. A partir de ese momento se dedicó por completo a la investigación social. “El activista social que había en él se convirtió en el analista social, el intelectual profundo de proyecciones fecundas que dirigió sus pasos al amplio terreno de la Antropología.”¹² Se dedicó a recorrer zonas indígenas y preparó sus primeros trabajos sobre las etnias mesoamericanas. Sus conocimientos antropológicos los aprendió de los docentes básicos del Departamento de Antropología del IPN, Wigberto Jiménez Moreno, Miguel Othón de Mendizábal y Paul Kirchhoff, cuando esta disciplina se sistematizó en 1939.

Ese mismo año, la creación del Instituto Nacional de Antropología y la Escuela Nacional de Antropología e Historia contribuyó al impulso de la investigación social.

¹¹ *Ídem.* p. 105

¹² Gonzalo Aguirre Beltrán. *Op. Cit.* p.24

Además, Bronislaw Malinowsky, fundador de la antropología funcional británica, se sintió atraído por los cambios suscitados a raíz del movimiento de la Revolución de 1910, y con el patrocinio del Carnegie Institution y del Instituto Nacional de Antropología, emprendió una investigación sobre el cambio social y de la economía de sistemas de mercados en Oaxaca. Julio colaboró como investigador auxiliar, haciéndose cargo del bosquejo de los proyectos, la preparación de mapas y recolección de datos concretos.

Como había hecho años atrás, De la Fuente viajó a los Estados Unidos. Esta vez para asistir a la Universidad de Yale en New Haven, la Universidad de Nueva York, y la Universidad de Chicago, donde recibió su formación antropológica como analista teórico.

En 1946 se desempeñó como profesor visitante de la Universidad de Fisk en Nashville, Tennessee y ocupó, desde entonces, plazas docentes y administrativas en la Escuela Superior de Medicina Rural, en el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, en la Dirección General de Asuntos Indígenas y dirigió el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital. Desde 1951 hasta 1970, fecha de su muerte, trabajó en el Instituto Nacional Indigenista.

Julio de la Fuente y Miguel Covarrubias.

Julio de la Fuente pasó, pues, de artista a antropólogo; trayectoria que también recorriera Miguel Covarrubias, aunque con notables disparidades. La carrera de ambos

fueron distintas desde un principio, aunque valdría la pena dedicarle unas cuantas palabras a este par de artistas que, por diversas circunstancias, se volcaron hacia la antropología.

Para empezar, Covarrubias nació en una acomodada familia de funcionarios públicos. Tuvo la oportunidad de ingresar en los círculos artísticos de la capital a una edad temprana, y comenzó su carrera como caricaturista en periódicos y revistas nacionales como *Fantoche*, *El Herald*, *El Mundo*, y *El Universal Ilustrado*. Sus relaciones con Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, el Dr. Atl, Carlos Pellicer, Fernando Gamboa, y sobre todo José Juan Tablada, su primer mentor, lograron que el apodado “Chamaco” participara en el movimiento de renovación cultural emprendido por José Vasconcelos a principios de la década de los veinte. Al igual que De la Fuente, Covarrubias emigró a Nueva York, aunque con resultados muy distintos. El “Chamaco” lo hizo en 1923 gracias al patrocinio de Tablada, quien le consiguió un empleo subsidiario en el consulado mexicano de esa ciudad. En poco tiempo logró “convertirse en uno de los más afamados caricaturistas de Estados Unidos, gracias a su capacidad perceptiva y perseverancia, merced también a las condiciones favorables que a la sazón proporcionaba la prensa estadounidense”.¹³ Así, mientras De la Fuente pudo mantenerse sólo un año en aquella ciudad –de 1928 a 1929–, Covarrubias residió ahí durante quince años, trabajando como caricaturista para las famosas publicaciones *Vanity Fair* y *The New Yorker*, entre otras; diseñando la escenografía y el vestuario de obras de teatro como *Androcles and the Lion*, de Georges Bernard Shaw; e incluso concibiendo tres ballets, entre ellos, uno de marionetas.

Caso aparte es el trabajo de Covarrubias como ilustrador de libros, aunque nunca libros de texto: primero se le encargaron las viñetas del *Método de Dibujo* de Adolfo Best

¹³ Sylvia Navarrete. *Miguel Covarrubias. Artista y explorador*. México: CONACULTA, 1993. p. 11

Maugard, que operó entre 1921 y 1924, periodo que corresponde a la dirección de éste último en el Departamento de Dibujo de la Secretaría de Educación durante la gestión de Vasconcelos; ya en Nueva York colaboró con Tablada para publicar *La Feria*, un libro de poemas mexicanos; y *Peace by Revolution* de Frank Tannenbaum, un libro dedicado a Rivera por ser “quien mejor ha revelado al mundo la profunda dignidad del pueblo mexicano”, y resultado de diez años de investigar la educación rural mexicana y examinar la vida socioeconómica del pueblo. “El complemento perfecto del ensayo fueron las 15 ilustraciones a línea realizadas por Covarrubias. En ellas el artista evidencia dominio total de la caricatura al estilizar las figuras de los últimos presidentes de México.”¹⁴ desde Porfirio Díaz hasta Plutarco Elías Calles. Entre las ilustraciones también se encontraban tres dibujos que dan cuenta del México posrevolucionario: “A rural school” (Imagen 4), “A labor Meeting”, y “Agrarista Guardian Newly Won Land”. La primera resulta por demás interesante si se toma en cuenta que el libro de Tannenbaum se publicó en 1933, año en el que De la Fuente estaba ilustrando *Simiente* en un mismo esfuerzo por representar el ambiente rural posrevolucionario. En su ilustración, Covarrubias dibuja a una maestra rural rodeada de un grupo de trece niños y niñas bajo la sombra de un árbol. La maestra, con vestido y zapatos de tacón, se encuentra sentada en una silla de madera y mimbre; sostiene un libro con su mano derecha, y dirige su mirada al niño que se encuentra de pie leyendo, seguramente en voz alta, a su lado derecho. Al fondo, la montaña y la Escuela Rural “Emiliano Zapata”, construcción sencilla y con techo de lo que parece ser paja; afuera, tres lavabos con su respectiva toalla. La escuela está flanqueada por una canasta de basquetbol y una parcela. La imagen, si bien tiene un tema y una composición en común con el trabajo que hacía De La Fuente en la portada del libro cuarto de *Simiente* (Imagen 5), al

¹⁴ Mercurio López Casillas. “México en principio y fin.” En *Miguel Covarrubias. 4 Miradas 4 Visions*. México: Museo Mural Diego Rivera, Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo, Museo Soumaya, Editorial RM, 2005. p. 24

presentar los elementos básicos para la representación del mundo escolar rural como son la parcela, la maestra y los niños bajo la sombra de un árbol, tiene una factura completamente distinta. Lo que hacía Covarrubias al someter la figura a una abstracción casi geométrica, nunca lo realizó o siquiera intentó De la Fuente.

Asimismo, el contacto de Covarrubias con la antropología se dio de forma menos dramática que en el caso de Julio de la Fuente. El primero nunca dejó de lado su habilidad artística como lo hizo el segundo. Al contrario, ésta fue un gran complemento para la que se convertiría en su nueva pasión. El tránsito, decíamos, se dio cuando Covarrubias descubre la isla de Bali; primero por el álbum de fotografías de su amigo Gregor Krauze, y después durante su luna de miel con la bailarina Rosemond Cowan Ruelas en 1930. El viaje lo orientó “definitivamente hacia el estudio de la vida y las tradiciones de los pueblos apartados de la cultura occidental”;¹⁵ estudio que pudo seguir gracias a la beca Guggenheim que se le otorgó en 1933. Seis años después, en 1939, Covarrubias regresó a México para emprender una investigación sobre el Istmo de Tehuantepec. Ésta se cristalizaría en su segunda obra etnológica, *México South*.¹⁶ Su carrera como antropólogo fue también reconocida y hacia 1940 se le volvió a otorgar la beca Guggenheim con el fin de apoyar su investigación sobre las culturas indígenas del Istmo, aunque no tardaría mucho en enfocar su atención en la cultura olmeca y sus vínculos con el resto del arte prehispánico, tarea que continuaría hasta su muerte.

Si bien las carreras de artista y antropólogo parecen tan distintas, Covarrubias y De la Fuente encontraron un común denominador: en el caso del primero fue el arte, el dibujo antropológico, el reconocimiento estético, primero del arte popular y después del arte precolombino que lo llevó a sistematizar la “cuestión olmeca” logrando que después se

¹⁵ Sylvia Navarrete, *Op. Cit.*, p. 59

¹⁶ Después de cinco meses en México, Covarrubias regresó a Nueva York para cumplir con un encargo del gobierno de los Estados Unidos: la realización de seis mapas monumentales para la Exposición Golden Gate, en San Francisco. Este trabajo es el inicio de su carrera como cartógrafo y muralista, que después continuará en México.

le llamara “la cultura madre”; en el caso del segundo fue la educación rural, pues incluso después del accidente, y de haberse alejado de su carrera gráfica, De la Fuente hizo uso de su habilidad artística mientras hacía sus investigaciones sobre los pueblos indígenas.

(...) dedicaba tiempo para promover la expresión gráfica en los niños, conseguía despertar su gusto por el dibujo y el color, además de que hacía sugerencias a los maestros para que esta actividad formara parte del proceso educativo. Fue así como se dio cuenta de que la percepción cromática en cada grupo indígena era diferente y esto constituía un aspecto más a estudiar dentro de la cultura.¹⁷

Simiente

La exitosa serie *Simiente* fue, entonces, el resultado de la colaboración de dos destacados veracruzanos. Uno aportó la técnica pedagógica, y otro las imágenes. Todo de acuerdo con la doctrina socialista, y a los nuevos planes y programas de estudio que la SEP puso en marcha en el año escolar 1934-1935.¹⁸

La expresión de la educación socialista, empero, pasó en la SEP por dos fases:

El Plan de Acción de la Escuela Socialista, redactado durante el periodo en que fungió como secretario de Educación Ignacio García Téllez, de 1934 a mediados de 1935, enarbolaba principios de justicia social y lucha de clases y sugería que el programa alimentara en el niño “un sentimiento de repulsión contra lo injusto y lo innoble de los sistemas de explotación del trabajo

¹⁷ Evangelina Arana de Swadesh. “Julio de Fuente. Destacado maestro indigenista.” En *Pensamiento Antropológico e Indigenista de Julio de la Fuente*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1980. p.54

¹⁸ Todo esto como resultado de la modificación del artículo 3º constitucional del 13 de diciembre de 1934. El artículo reformado quedó así: “La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismos y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social. Solo el Estado –Federación, Estados, Municipios- impartirá educación primaria, secundaria, normal (...)”

— — — *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964. Op. Cit.* p. 44.

humano”. (...) En la segunda fase, durante el desempeño de Gonzalo Vázquez Vela, veterano del gobierno radical del ex gobernador Adalberto Tejeda en Veracruz, el programa oficial se vinculó más estrechamente con la movilización de los obreros y campesinos por la lucha de sus derechos constitucionales.¹⁹

Simiente encontró, sin duda, su lugar durante la segunda fase, donde el propio Lucio se desarrolló como Subsecretario. El contenido de los libros escritos en 1932, se adaptaba a la perfección a lo que buscaban los programas oficiales de 1935.

La serie de cuatro libros correspondía a los cuatro años de enseñanza primaria. El primero estaba dedicado a la enseñanza de la lectura y escritura, mientras que los otros tres estaban diseñados para perfeccionar dichas prácticas.

El libro para el primer año seguía según el autor, un método sencillo, de fácil aplicación, que no requería materiales de enseñanza que, por regla general, faltaban en las escuelas del campo.²⁰ Se trataba de un ya usado “método de oraciones, analítico-sintético, que aplicaba el procedimiento simultáneo del aprendizaje de la lectura y escritura del fonetismo y del conocimiento, al mismo tiempo, de la letra impresa y la manuscrita.”²¹ Es decir: treinta oraciones- modelo, relativas a dos niños campesinos llamados Memo y Lola, otorgaban el material indispensable para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. ¿Cómo? Las oraciones se hallaban dispuestas de tal manera, que en cada una de ellas se iba empleando una nueva consonante o una distinta variación del sonido de las consonantes ya conocidas. ¿Después? Había en el libro treinta y dos lecturas cortas, algunas en verso y las demás en prosa, que servían para que los educandos adquirieran habilidad en la lectura oral, y también para iniciarlos en la lectura en silencio. Ambas prácticas seguidas de breves comentarios sobre lo leído. ¿Y

¹⁹ *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964. Op. Cit.* p. 44

²⁰ Gabriel Lucio. *Simiente. Libro primero*. Quinta edición. México: Comisión Editora Popular, 1938. p. 3

²¹ Antonio Barbosa Heldt. *Op. Cit.* p. 129

la escritura? Se debía perfeccionar a través de distintas prácticas relacionadas con ejercicios de lenguaje como pláticas sobre asuntos de interés para los niños, relatos de cuentos, adivinanzas, recitaciones, o dramatizaciones adecuadas; así como mediante fáciles y sugestivos ejercicios de dictado.

Los tres libros restantes contenían alrededor de otras treinta y cinco lecturas cortas con la diferencia de que, al final de cada una de ellas, se incluía *una explicación de expresiones*, es decir, un pequeño vocabulario; y algunos *ejercicios de lenguaje* como el completar oraciones con las palabras o verbos adecuados y composiciones.

Al mismo tiempo, *Simiente* promovía los valores de la escuela socialista exaltando la vida y el trabajo de las familias del campo. Enaltecía la figura del padre laborioso. “El papá llega fatigado”, dice una de las lecciones, “Es sano y fuerte/ Regresa de sus faenas/ Regresa feliz a su casa, después de haber trabajado todo el día.”²² Recordaba los logros del campesinado. “Los chiquitines de este cuento viven con sus padres en bonita casa. Esta siempre está limpia y ordenada/ Por las noches, después de la cena, los niños escuchan contentos las historias que su padre les cuenta. Casi siempre son historias que tratan de las luchas sostenidas por los campesinos. Ya saben los muchachitos que gracias a esas luchas, los hombres del campo tienen ahora tierras propias.”²³

De igual forma promovía en los niños hábitos como el de la puntualidad y el aseo. “A pesar de que la casa de Luisillo se halla bastante retirada de la escuela, ese chiquitín es uno de los más puntuales para asistir a clases/ Por la mañana, se levanta muy temprano, se asea, toma el desayuno e inmediatamente sale rumbo a la escuela.”²⁴ Otra de las lecciones cuenta como “Rosita es niña aseada/ Por las mañanas se lava la cara y las

²² Gabriel Lucio. *Op. Cit.* p. 30

²³ *Ídem*, p. 48

²⁴ *Ídem*, p. 64

manos con agua y jabón. Después se peina cuidadosamente/Sus ropas están siempre limpias/Le gusta bañarse todos los días.”²⁵

Simiente retrataba, pues, un ambiente bucólico. Los padres eran trabajadores, él en el campo y ella en la casa; los niños buenos hermanos y estudiantes que cumplían cabalmente con sus responsabilidades y que sólo anhelaban llegar a ser como sus padres; la escuela, situada en la cima de una amplia loma, se construía con madera, tule y zacate gracias a los vecinos; y todos cuidaban de los animales y plantas que los alimentaban, logrando así un equilibrio. Tampoco se olvida que todo era posible gracias a que, antes que ellos, hubo otros campesinos que lucharon por las tierras que ahora se sembraban.

Al mismo tiempo, la obra de Lucio les recordaba a los niños campesinos la existencia de otros niños; de aquellos que vivían en la ciudad, vestían mezclilla y cuyos padres eran obreros en alguna fábrica. La lección buscaba hacer entender que, aunque distinto, el niño obrero era también hijo de trabajadores.

Hoy ha ingresado en la escuela un nuevo alumno.

Llegó acompañado de su padre: es chiquitín muy vivaracho; tiene cabello rubio y los ojos claros.

Se llama Luis Mendivil.

Cuando el padre se retiró, el profesor dispuso que se diera lugar a Luis entre los alumnos del segundo año.

Al principio, los demás muchachos se pusieron a cuchichear, y algunos se burlaron de su nuevo compañerito, porque viste de manera diferente a ellos. Lleva pantalones largos, de color azul, y peto que llega hasta cerca del cuello y tirantes en la espalda.

El maestro, al notar lo que ocurría dijo a sus alumnos:

-El niño que acaba de ingresar en nuestra escuela, es hijo de una familia de obreros, los cuales trabajaban anteriormente en una gran fábrica de ciudad más próxima; han venido a dedicarse a las labores del campo, adquiriendo una parcela para cultivarla.

Luis es, pues, hijo de trabajadores, como lo son ustedes; viene a la escuela a aprender.

Nadie debe burlarse de él porque vista de manera diferente; su traje es el que usan los

²⁵ *Ídem*, p. 69

hijos de los trabajadores de las fábricas. Todos debemos verlo y tratarlo con cariño, como si fuera hermanito nuestro.

Los niños oyeron con atención las palabras del maestro y ya no molestaron más a Luís. Al contrario, algunos le prestaron sus útiles escolares para que pudiera trabajar.

En el recreo lo invitaron a jugar y le pidieron que les contase cómo era la fábrica en donde trabajaba antes su papá.²⁶

En *Simiente*, no obstante la lección sobre compañerismo e igualdad, el medio rural siempre se impone sobre el urbano, como es de esperarse. En el libro segundo la familia obrera huye de la ciudad en busca de una mejor vida en el campo –situación en la que también parece haber una especie de residuo de los proyectos de colonización, pues la familia compra una parcela presumiblemente en pequeña propiedad, seguramente ocasionada por la crisis económica que se vivía como resultado de la crisis económica de 1929-.²⁷ En el libro cuarto un canario le cuenta a un gorrión²⁸ las profundas diferencias entre la gente de la ciudad y del campo. La población urbana, irresponsable y viciosa, se diferenciaba de la población rural, donde reinaba el orden, respeto, y un gran sentido del trabajo y la responsabilidad.

Las ilustraciones

La serie enseñaba, pues, distintos hábitos y valores propios del ser campesino, o más bien, del ideal que se había construido en la época. Julio de la Fuente había proporcionado a todas las lecciones de imágenes con las que, supuestamente, el niño podía identificarse fácilmente. Si bien con el paso del tiempo su trabajo como maestro rural, y después como antropólogo, hizo que se formara una idea muy clara sobre lo que

²⁶ *Ídem.*, p. 15-16

²⁷ Ningún grupo político o económico permaneció inmutable ante la crisis de 1929. Como resultado, se puede hablar de una migración “inversa”: un regreso de la ciudad al campo

²⁸ *El gorrión y el canario*, una de las lecturas del libro cuarto, fue también publicada en el libro de *Cuentos Infantiles* del mismo Lucio, un año después.

debía ser una buena ilustración, sus objetivos al esmaltar los libros de Lucio parecían estar ya claros.

Sus conceptos sobre las ilustraciones de los libros para niños indígenas fueron resultado de las observaciones e investigaciones que hizo sobre la percepción del color y de las características del dibujo entre la población infantil. Su presencia en las escuelas le hizo concluir que era difícil para los niños entender la representación de los accidentes geográficos en los mapas, ya que no habían manejado fuera del salón de clase materiales gráficos, no tenían la costumbre de ver periódicos, revistas o cualquier papel con ilustraciones. Cada vez que, bajo su dirección, se prepararon carteles o dibujos para materiales escolares, él hacía recomendaciones en el sentido de que debía usarse el dibujo a líneas para que las figuras fueran claras, sin grandes complicaciones; había que evitar los detalles; las sombras y fondos para ambientación debían eliminarse, sobre todo porque el dibujo tenía que ser muy objetivo, preciso, y sólo se ilustrarían las figuras necesarias que el tema requiriera.²⁹

Así fue su trabajo en *Simiente*. Todas las ilustraciones son sencillas, claras, sin gran detalle, se concentran en los personajes y evitan los fondos; a excepción de la presencia de alguna parcela u otro elemento de identificación campesina. Además, nunca sobran figuras y casi no hay presencia de sombras, lo que también se entiende si se toma en cuenta que todas las ilustraciones son a línea.³⁰ Ahora veremos porqué.

Comencemos con las portadas, las únicas ilustraciones que, más que a color, están coloreadas. Para los tres primeros libros De la Fuente presenta a un maestro, vestido con un overol y sentado en una piedra, rodeado por un grupo de tres niños, también sentados, y una niña de pié bajo la sombra de un árbol. Todos los niños sostienen un libro y el maestro, también con un libro en la mano izquierda, les muestra a sus alumnos a un campesino arrojando semillas en su parcela donde también se asoma un tractor (Imagen 6). Por su parte, la portada para el cuarto libro, si bien sigue una misma composición, presenta algunas diferencias. Todos siguen bajo el resguardo de un árbol

²⁹ Evangelina Arana de Swadesch. *Op. Cit.* p. 55

³⁰ Sólo las portadas de los libros eran a colores, y éstas se limitaban a una gama de rojos y verdes.

pero el maestro se convierte en maestra, y junto a sus ahora cinco alumnos, está de pie y de espaldas observando al campesino en su parcela, donde el tractor ha desaparecido. En esta ocasión los pequeños están descalzos, a excepción del niño en la extrema izquierda que aparece abrazando a su compañerita, la única del grupo que carga un libro.

En las dos portadas el campesino recorre el sembradío arrojando semillas; las simientes que, cómo los niños que lo miran, crecerán y darán fruto algún día. Aquí vale la pena señalar que esta figura ya la había dibujado Diego Rivera de forma similar un año atrás para el *Fermín* (Imagen 7) de Manel Velázquez Andrade. De hecho, esta representación del campesino era ya una constante desde publicaciones como *El Sembrador* (Imagen 8), periódico que se publicó a partir del gobierno de Portes Gil, en 1929, y que se repartía gratuitamente en las escuelas rurales y cuya lectura era obligatoria en las clases nocturnas.³¹

Siguiendo con las portadas, es de notarse que la escuela no forma parte de la composición. De hecho, son pocas las veces en que los niños son representados dentro del ámbito escolar; la mayoría de los dibujos los ubican al aire libre, observando, poniendo en práctica los valores aprendidos, y sobre todo, enalteciendo la vida campesina. Todo parece indicar que el campo es la escuela. Basta ver las estampas de los personajes principales de la serie, Memo y Lola (Imagen 9 y 10). Los dos son presentados, no en su casa o en la escuela, sino en el campo. Memo, vestido con un pantalón y una camisa sencilla, tal vez de manta, zapatos y sombrero sobre la tierra. Al fondo sólo montañas y unas cuantas nubes. Lola, a diferencia de su hermano, está de

³¹ *El Sembrador* proporcionaba al campesino conocimientos útiles, les llevaba noticias del país y el extranjero. A la vez que le informaba sobre el desarrollo de organizaciones obreras y campesinas, le proporcionaba entretenimiento a través de relatos, cuentos y poemas. Sin embargo no ocultaba ser órgano de propaganda y difusión de ideas y programas del gobierno para ganar apoyo popular. Se publicó también como periódico mural para los analfabetos y para los indígenas que no hablaban español, por lo que estaba diseñado para leerse por medio de dibujos. Engracia Loyo. *Op. Cit.* p. 279

frente. Es una figura estática. La pequeña lleva un vestido, calcetas y zapatos. Está rodeada de unas cuantas flores y montañas.

En contraste con los pequeños Memo y Lola, sus padres son representados en sus labores diarias (Imagen 11 y 12). La madre dentro del ámbito doméstico y el padre en el campo. La primera se nos presenta cocinando, o en algunas otras ocasiones acompañando a la familia. Siempre en su rol de madre y esposa, pues a excepción de esta primera imagen, nunca se le representa sola. El padre en cambio, tiene un papel más importante. Siempre ataviado de forma sencilla y con huaraches se le ve trabajando como un ejemplo del “deber ser” campesino. El padre trabaja y llega fatigado a su humilde casa donde su familia lo recibe alegre tras una larga jornada que sólo resiste porque es sano y fuerte (Imagen 13).

Este aspecto, el de la salud del campesino, tiene una presencia importante dentro de la serie. A través de sus páginas se promueve constantemente la higiene y la lucha contra enfermedades como el alcoholismo, un tema que la SEP. se tomó muy en serio en estas décadas. La lección “El Aseo” muestra a una pequeña niña descalza de cabello corto, no lleva trenzas como el resto de las niñas que De la Fuente dibuja, afuera de su casa lavándose los dientes (Imagen 14). La niña tiene un vaso con agua en su mano izquierda, un cepillo de dientes en la derecha, y parece inclinarse para escupir el agua. Al fondo se ve la puerta de su casa, una planta, y una silla sobre la cual descansa una especie de palangana seguramente con agua. El hecho de que la lección se ilustre con la práctica del cepillado de dientes no es de extrañarse, pues sólo hay que recordar la participación de grandes empresas, como la propia *Colgate*, en los esfuerzos educativos de las primeras décadas del siglo XX que pusieron gran hincapié en la higiene, dentro de la que se encontraba, evidentemente, la bucal.

Por su parte, la lección llamada “Ahuimol”, narra la historia de un pueblo en su lucha contra el alcoholismo por ser éste el peor enemigo de los campesinos (Imagen 15). Para ilustrarla, De la Fuente recurrió a una composición bastante simple: un hombre, seguramente el maestro rural, le habla a una multitud que se ha congregado alrededor de una manta que proclama “Ahuimol declara guerra a muerte contra el alcoholismo”. La composición de la ilustración no resulta sorprendente si se toma en cuenta que, como discurso gráfico, “la estética socialista asume las movilizaciones de masas como fuerza que surge de las clases subordinadas en rebelión; se compromete asimismo con la educación popular, la construcción de escuelas rurales, las misiones educativas y las campañas de alfabetización contra el analfabetismo o contra el alcoholismo.”³²

Las dos lecciones se trataban, pues, de la introducción de prácticas y hábitos modernos de conservación de la salud, condición necesaria –aunque no suficiente- para la formación del “nuevo campesino”.³³

Al campesino, por tanto, había que mejorarlo, modernizarlo, y educarlo; en pocas palabras, enseñarlo a ser un “mejor campesino”, pues nunca debía dejar de serlo. La lección “Tierra para los campesinos” explica como todos los hombres que viven en el campo tienen derecho a poseer un pedazo de tierra (Imagen 16). La estampa ilustra a dos personajes de pantaloncillo corto y sombrero realizando medidas topográficas. Uno de ellos estrecha la mano de un campesino al centro. Al fondo una montaña, una casa y una palmera. Al ver la ilustración no se puede dejar de lado la semejanza de ésta con “El buen gobierno”, parte de los murales que Diego Rivera pintó en la Universidad Autónoma de Chapingo en 1923 a solicitud de Ramón P. Denegri, secretario de agricultura del gobierno del presidente Álvaro Obregón, y de Marte R. Gómez, director de la Escuela Nacional de Agricultura y en donde el guanajuatense pintó un personaje

³² Ricardo Pérez Escamilla. “Vigencia de la estética socialista mexicana”. En *Estética Socialista en México. Siglo XX*. México, Museo de Arte Carrillo Gil, 2004. p. 17

³³ Guillermo Palacios. *La pluma y el arado*. México: COLMEX, 1999. p. 105

con las mismas características haciendo el mismo trabajo (Imagen 17). En ninguno de los dos casos se puede decir que los personajes de prendilla corta sean campesinos, pues utilizan un teodolito para medir el terreno y su vestimenta es completamente citadina. Los dos hombres parecen estar ahí, en representación del Estado, para hacer un reparto equitativo de la tierra. Todo indica que “la determinación del medio se convertía en el eje de las políticas culturales posrevolucionarias: revolucionar y modernizar dentro de los límites que la *campesinidad* centrada en un ambiguo ambiente rural, imponía”.³⁴

Al mismo tiempo se combatía el fanatismo, gran enemigo de la educación laica. En una de las lecciones llamadas “El tío Chema”, se compara la vida de un campesino trabajador contra uno que descuida sus labores por sus prácticas religiosas (Imagen 18). En este caso De la Fuente saca provecho de la tinta. La estampa se divide en dos: del lado izquierdo está el tío Chema labrando bajo un intenso sol. El dibujo es como los del resto de la serie: a línea, simple y limpio. Del lado derecho, en cambio, don Luís Martínez de espaldas, hincado ante un altar, con los brazos al cielo y sumido en la oscuridad. De la Fuente logra en pocos trazos mostrar y defender la escuela y el trabajo sobre la religión, ya que como la lección continúa, los terrenos del tío Chema están bien cuidados mientras que los de Luís Martínez están abandonados pues pierde todo el tiempo en rezos.

No obstante la introducción de la llamada modernización, las nuevas prácticas higiénicas y el combate contra el fanatismo, *Simiente* mantiene un ambiente bucólico. De la Fuente lo plasmó, a mi parecer, en dos de sus ilustraciones del libro segundo, las cuales también revelan el conocimiento que tenía el veracruzano del trabajo de Diego Rivera.

³⁴ *Íbid.*, p. 95

En primer lugar la ilustración del poema de Clara González “Lo que tengo” (Imagen 19). La estampa muestra la pequeña casa de un campesino rodeada de montañas al fondo y cercada por dos instrumentos de labranza. Si bien la ilustración es bastante simple, muestra una gran semejanza con una de las ilustraciones que Diego Rivera realizó para la Primera Convención de la Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de Tamaulipas en 1926 (Imagen 20). Rivera no incluyó la casa en su ilustración: en su lugar aparece un árbol y los instrumentos de labranza tienen a su lado una mazorca de maíz, pero la composición de la imagen es la misma, con la única diferencia de que De la Fuente entintó las herramientas.

Finalmente en la ilustración de “El campesino”, De la Fuente hace uso de uno de los recursos a los que Rivera recurría con más frecuencia: la figura recostada, casi escultórica (Imagen 21 y 22). En el caso de la estampa de *Simiente*, se ve a un campesino recostado leyendo un libro; y a su extrema derecha se encuentra la misma herramienta de la composición anterior. El campesino lee, se educa, pero De la Fuente no se olvida de incluir un elemento de identificación campesina. La imagen, una vez más, nos evoca inmediatamente a “El buen gobierno”. En una parte de su mural, Rivera presenta dos figuras recostadas en la parte inferior: una madre con su bebé en la parte izquierda y una telegrafista en la derecha. Es evidente que De la Fuente conocía estos murales, pues su dibujo del campesino guarda gran semejanza con estas figuras, si se quiere, más con la telegrafista, aunque en el caso de *Simiente*, ésta se convierte en un campesino y el telégrafo en un libro. Dichas semejanzas no resultan extrañas si se toma en cuenta que los artistas de la época acentuaron “el hieratismo de los indígenas, de acuerdo a este contexto seres naturalmente escultóricos y aislados del movimiento de la Historia.”³⁵ La presencia de estas figuras no es, pues, obra de la casualidad. Lo

³⁵ Carlos Monsiváis. “La toma del poder desde las imágenes (El socialismo y el arte en México). En *Estética Socialista en México. Siglo XX*. México, Museo de Arte Carrillo Gil, 2004. p. 30.

escultórico fue un rasgo definitorio de una corriente estética revolucionaria donde Rivera desempeñó un papel fundamental, y sus murales en Chapingo son considerados “la obra representativa por excelencia del arte americano y la voz directa de México, con su gran poder creativo y expresivo de una cultura propia de aportación universal.”³⁶

Resulta innegable, pues, que las ilustraciones de De la Fuente no pueden separarse de su momento histórico y más importante aun, del discurso de una estética revolucionaria que hizo que el paisaje rural, la flora y la fauna, así como la configuración industrial del México moderno, sirvieran de escenario a una concepción nacionalista, mientras se describían las faenas en las fábricas y el campo.³⁷

Con todo, lo más importante fue el esfuerzo de Julio por asimilar y aprehender las tendencias del momento en México. Su dibujo cambió a lo largo de los años; se volvió más perceptivo al medio, y logró una finalidad concreta: servir a las ideas revolucionarias que ostentaba.³⁸

El fin de un libro

El miércoles 22 de enero de 1941, *El Universal* publicó la nota “Ningún libro de texto de matiz comunista en las escuelas.” Se trataban de las declaraciones del primer secretario de educación del sexenio de Manuel Ávila Camacho, Luís Sánchez Pontón, sobre lo difícil que era definir la escuela socialista en un solo enunciado, y los cambios en los programas escolares. Las palabras eran vagas y sólo mostraban el poco entendimiento que se tenía de la educación socialista. Lo único que parecía claro era que, durante su gestión, no continuarían en uso los libros de texto- lectura para niños de primero a quinto años- tanto de las escuelas urbanas como de las campesinas, escritos

³⁶ Ricardo Pérez Escamilla. *Op. Cit.* p. 20.

³⁷ Ídem. p. 17

³⁸ Alberto Beltrán. *Op. Cit.* p. 72

por diversos educadores incluyendo el profesor Gabriel Lucio. Esto porque los libros eran considerados una calca de los textos escolares de la URSS, inspirados por mexicanos stalinistas que en algunas ocasiones fueron al “paraíso soviético.”³⁹

Ni un solo libro bolchevique sobreviviría según la SEP. Simiente entre ellos.

Las acusaciones, si bien eran un tanto radicales, no eran sorprendentes. Hacia 1935 se hablaba del caso soviético y de las prácticas de Decroly, “quien no consideraba a las materias tradicionales aisladamente sino que arreglaba los conocimientos alrededor de las necesidades fundamentales de la vida”⁴⁰ por lo que los maestros rusos arreglaban su material de instrucción en torno a tres centros de correlación: naturaleza, trabajo y sociedad.

Estos tres centros de correlación, que en el lenguaje pedagógico se conocen como complejo ruso, se fundaban en la filosofía de que la organización del trabajo está basada en las condiciones y recursos de la naturaleza y que la organización de la sociedad se apoya a su vez en la organización del trabajo, como así es en verdad.⁴¹

El sistema de complejos ruso fue adoptado por la SEP por un tiempo muy breve. Sólo hay que echarle un vistazo al *Plan de acción de la escuela primaria socialista*. En él se deja claro que la escuela tendría, entre muchas, una característica integral; de trabajo, a fin de que el alumno valore y estime el esfuerzo del trabajador, que posteriormente, se traduzca efectivamente en la consecución de medios de vida;⁴² y otra cooperativista, donde el niño aprendería el sentido de la solidaridad, requisito para disfrutar íntegramente de los beneficios de la vida social. Todo dentro del ambiente natural en el que se desenvuelve el alumno.

³⁹ *El Universal*. “Ningún libro de texto de matiz comunista en las escuelas.” Miércoles 22 de enero de 1941. Primera Página. Primera Sección.

⁴⁰ Rafael Ramírez. “Lo que debe ser la educación socialista.” En Gilberto Guevara. *Op. Cit.* p. 144

⁴¹ *Ídem*

⁴² “Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista.” En Gilberto Guevara. *Op. Cit.* p. 108

Los libros de la época se ajustaron, pues, a estos planes. *Simiente*, como otros tantos, seguía estas directrices por lo que no resulta descabellado pensar en una influencia soviética. Además, su autor era considerado uno de los educadores más radicales que, junto a intelectuales como Luis Chávez Orozco, uno de los primeros académicos marxistas de México, encabezaba una tendencia hacia la movilización democrática.⁴³

Fue así que *Simiente*, a diferencia de muchos otros libros de lectura que tuvieron una vigencia de hasta más de cincuenta años, tuvo una circulación de sólo seis años y todavía habría que preguntarse qué tan amplia fue su difusión.

⁴³ Mary Kay Vaughan. "Cambio Ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921.1940." p. 88

CONCLUSIONES

La nota sobre el retiro de circulación de la serie *Simiente* de las escuelas es, pues, fiel prueba de lo que hemos planteado en un principio. El libro de texto es un portador de influencias concebido por las autoridades, los autores y editores para llegar a maestros y alumnos, quienes finalmente interpretan y ponen en práctica el material. Su potencial resultó evidente desde que los catecismos servían como libros de texto, que enseñaban las primeras letras y la doctrina cristiana a la vez, en el siglo XIX. A este respecto, el tono religioso, no obstante, siguió vigente en muchos de los libros del siglo XX. Un claro ejemplo es la serie de María Enriqueta Carrillo, *Rosas de la Infancia*, que promovía los valores cristianos en casi todas sus páginas, donde también aparecían imágenes como la de una niña rezando frente a una imagen de la virgen de Guadalupe, o la de un trabajador teniendo una experiencia mística en la cual se le aparece el mismísimo Jesús. La SEP, claro, tomó medidas aunque algo tardías e ineficaces; hacia finales de 1932 se trató de desterrar definitivamente de las escuelas la serie escrita por Carrillo por considerar que, en casi todas sus páginas, se hacía propaganda sectaria. Sobre esto rindió informe la Secretaría en sus *Memorias* de 1932, si bien la serie siguió editándose hasta bien entrada la década de los cincuenta.

Como éste hay otros tantos ejemplos. Basta recordar el libro *Mantilla*, considerado innovador en su tiempo, y que siguió publicándose por las mismas fechas que *Rosas de la Infancia*. Sus contenidos, aunque religiosos y burgueses, no parecieron preocupar mucho a las autoridades educativas posrevolucionarias ya que los niños siguieron expuestos a los valores y normas propios del porfiriato y de la doctrina positivista spenceriana, y, por tanto, contrarios a los ideales de la Revolución. Un pasado ajeno a

los logros del levantamiento, o en otros casos una identificación negativa del conflicto armado, fue práctica común en las escuelas desde los primeros años de primaria.

Los libros aprobados y la polémica de 1919 es sólo un ejemplo del problema que llegaron a ser los textos gracias a sus contenidos y su poca identificación con el país. Si bien a muchos se les olvidó mencionar que el alto precio del papel debido a la protección arancelaria que sobrevenía desde el porfiriato, hacía más fácil y barato importar los libros de texto; así como el hecho de que para México el correo era mucho más fácil con Nueva York que con América Latina, los niños rubios y de cabellos plasmados en los libros de importación difícilmente reflejaban a la niñez mexicana. Y aunque el debate comenzó, nunca se llegó a una solución, pues en términos reales, la década de los veinte continuó editando los mismos libros de texto. El proyecto de cultura popular emprendido por Vasconcelos para poner al alcance de todos “las obras cumbres de la humanidad”, hizo que “se dieron casos en que los maestros rurales no abrían los paquetes de la Secretaría, pues ante necesidades apremiantes la lectura resultaba secundaria; otros no encontraban ninguna utilidad en leer los clásicos o los consideraban inapropiados para sus alumnos y pedían silabarios o textos de lectura.”¹

El caso de *Simiente* fue caso aparte. Propio de la década de los treinta, el libro de Lucio ilustra los principios de la educación socialista y fue uno de los primeros libros en mostrar simpatía con la Revolución y todos sus personajes. A lo largo de los cuatro libros se alternan pequeñas lecciones que van desde Cuauhtémoc, héroe azteca que se resistió al sometimiento de su pueblo ante los españoles; pasando por Hidalgo, “un cura viejecito” que inició la lucha de la Independencia; Benito Juárez, “un indito de raza zapoteca” que llegó a ser presidente de México; y finalmente Emiliano Zapata, campesino que luchó bajo el lema “tierra y libertad”.

¹ Engracia Loyo. *Op. Cit.* p. 265.

Con dibujos a línea, igual de simples que los enunciados de las lecciones, *Simiente* estableció una analogía entre las ilustraciones y el lenguaje, más allá de las razones económicas involucradas en la edición de los libros. Este tipo de ilustraciones, si bien no son tan “bellas” como las de libros anteriores, sí tuvieron una continuidad más allá de *Simiente* pues en libros editados en años posteriores se siguen viendo dibujos a línea como los que hizo Julio de la Fuente para la serie de Gabriel Lucio.

Para *Simiente* todo terminó cuando lo tacharon de libro comunista, y cómo no, si la influencia de la URSS comenzaba a sentirse desde la década de los veinte, y altos funcionarios de la SEP como el secretario Gonzalo Vázquez Vela y el subsecretario y autor de los libros, Gabriel Lucio, simpatizaban con el comunismo y muchos más eran miembros del Partido Comunista de México.

Si se toma en cuenta que en la educación socialista confluyeron distintas doctrinas, desde la educación racionalista, pasando por la escuela de acción, el jacobinismo decimonónico y el modelo soviético, resulta evidente que los libros de texto respondieran a estas necesidades, y que con los cambios de gobierno y sus nuevas doctrinas, sus ciclos acabarían.

La corta o larga vida de los libros de textos depende, entonces, de sus contenidos. El caso de *Simiente* demuestra que un libro de texto que responde específicamente a las tesis de un gobierno no tiene grandes posibilidades de sobrevivir el siguiente periodo.

Y es que el ambiente de radicalismo que se vivió entre 1933 y 1934 no era el mismo en 1939. A esto se sumó la evidencia de los pocos resultados de la escuela en la sociedad; una crisis económica agudizada por una cuestión petrolera; mientras las manifestaciones en contra de la política cardenista iban en aumento. La demagogia socialista, por su parte, logró que el discurso de la Escuela Socialista y su lucha de clases para lograr una convivencia social más humana y justa disminuyera notablemente. Todos los esfuerzos

se enfocaron en que la organización económica estuviera dictada por los intereses generales.

Finalmente en 1945, Manuel Ávila Camacho presentó un proyecto mucho menos radical que el cardenista. Disolvió la Escuela Socialista, modificando el Artículo 3º Constitucional, a favor de una “enseñanza libre”.

ANEXO 1

El Universal

Sábado 8 de febrero de 1919. Tercera Sección, página cinco, columna 1.

LA DIRECCIÓN GENERAL DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA, NORMAL Y PREPARATORIA.

HA TENIDO A BIEN DECLARAR COMO OBRAS DE TEXTO LAS SIGUIENTES APROBADAS POR LA COMISIÓN RESPECTIVA, PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS, ELEMENTALES Y SUPERIORES. DURANTE EL AÑO ESCOLAR 1919-1920.

Ponemos en conocimiento de los AYUNTAMIENTOS DEL DISTRITO FEDERAL y en la de la JUVENTUD ESTUDIOSA

Que compone el elemento escolar de esta capital, que las obras señaladas con (“) son EDICIONES APPLETON y se encuentran de venta al precio más económico en la LIBRERÍA DE ANDRES BOTAS E HIJO, 1ª Bolívar No. 9 DEPOSITARIOS en México de las EDICIONES APPLETON.

LIBROS DE TEXTO PARA EL ALUMNO

Lengua Nacional

Niños

Primer Año.- Rébsamen.- Escritura Lectura.- Libro Primario. (Para la primera mitad del año)

“PURÓN”.- Lector Moderno No. 1. (Para la segunda mitad del año)

Segundo Año.- “NUÑEZ.” Lector Americano No. 2. Brena.- El Niño Mexicano.- Libro 2º (Suplementario).

Tercer Año.- “PURON”- Lector Moderno No2.- “BALMASEDA”- Fábulas Morales.- (Lectura en verso.) Fentanes –Trabajo.- Libro 2º (Suplementario.) Brena.- El Niño Mexicano. Libro 2º (Suplementario)

Cuarto Año.- “NUÑEZ- Lector Americano No. 3.-“BALMASEDA”.- Fábulas Morales. (Lectura en verso.) Fentanes.- Trabajo.- Libro 3º (Suplementario).

Quinto Año.- “PURON”.- Lector Moderno No. 3.- Nervo.- Lecturas Mexicanas, libros 1º y 2º. (Suplementario).- Gonzáles Martínez.- Fábulas.- (Lectura en verso) –Fentanes.- Trabajo.- Libro 4º (Suplementario)

Sexto Año.- “PURON”.- Lector Moderno No.3. Ross.-Lecturas Selectas. (Suplementario) González Martínez,- Fábulas. (Lectura en Verso.)

LENGUA NACIONAL

Niñas

Primer Año.- Rébsamen.- Escritura Lectura.- Libro Primario. (Para la primera mitad del año)

“PURÓN”.- Lector Moderno No. 1. (Para la segunda mitad del año)

Segundo Año.- “NUÑEZ.” Lector Americano No. 2. Rodríguez María. (Suplementario).
María Enriqueta. Rosas de la Infancia. (Suplementario)

Tercer Año.- “PURON.” Lector Moderno No. 2. “BALMASEDA.” Fábulas Morales.
María Enriqueta. Rosas de la Infancia No. 2.

Cuarto Año.- “NUÑEZ.” Lector Americano No.3. “BALMASEDA.” Fábulas Morales.
(Lectura en Verso.) María Enriqueta. Rosas de la Infancia. Libro 3º (Suplementario)

Quinto Año.- “PURON.” Lector Moderno No. 3. Nervo. Lecturas Mexicanas. Libro 1º y 2º. (Suplementario) Amicis. Corazón. (Suplementario)

Sexto Año.- “PURON”. Lector Moderno No. 3. Ross. Lecturas Selectas. (Suplementario.) González Martínez. Fábulas.

CALIGRAFIA

Todos los años escolares. Niñas y Niños.

“TORRES.” El Calígrafo Pan-Americano. Serie de 8 cuadernos.

DIBUJO

Todos los años escolares. Niñas y niños.

Bauza.- El Maestro de Dibujo. De la Prida. El Pintorcito Mexicano

GEOGRAFÍA

Niños y Niñas

Tercer Año.- Delgadillo. El Distrito Federal.

Cuarto Año.- Delgadillo. La República Mexicana. Delgadillo. Atlas Geográfico Escolar de la República Mexicana. Noriega. Atlas Escolar de la república Mexicana. García. Una Vuelta a la República Mexicana.

Quinto Año.- Delgadillo. La Tierra. Geografía Elemental. “APPLETON.” Geografía Física Universal. Paliuzié. Atlas Geográfico Universal.

Sexto Año.- “APPLETON.” Geografía Superior Ilustrada Shrader y Gallonédec. Atlas Clásico.

HISTORIA E INDTRUCCIÓN CIVICA

Niños y Niñas

Segundo Año.- Torres Quintero. La Patria Mexicana. Primer Ciclo.

Tercer Año.- Torres Quintero. La Patria Mexicana. 1ª y 2ª parte del Segundo Ciclo. Pineda. El Niño Ciudadano.

Cuarto Año.- Torres Quintero. La Patria Mexicana. Tercer Ciclo. Pineda. El Niño Ciudadano.

Quinto Año.- Sierra. Historia General y Patria. 1ª y 2ª parte. Pineda. El Niño Ciudadano.

Sexto Año.- Sierra. Historia General y Patria. 1ª y 2ª parte. Pineda. El Niño Ciudadano.

ARITMETICA

Tercer y Cuarto Años.- “NELSON.” Aritmética Intuitiva.

Quinto y Sexto Años.- “RUEDA.” Compendio de Aritmética.

Ciencias Físicas y Naturales

Primero, Segundo y Tercer Años.- “APPLETON.” Libro Primario de “El Reino Animal”, para niños.

Cuarto, Quinto y Sexto Años.- “NELSON.” Primero Ensayos de Física y de Química.

Bruño. Nociones Elementales de Ciencias.

ANEXO 2

**Lista comparativa de precios. Las obras señaladas con (*) son EDICIONES
APPLETON**

Primer Año

Método Rébsamen.....	\$ 0. 60
“Purón. Lector Moderno Núm. 1”.....	0. 80

Segundo Año

“Nuñez. Lector Americano”.....	0. 80
Brena. El niño mexicano.....	0. 65

Tercer Año

“Purón. Lector Moderno Núm 2”.....	1. 00
Fentanes. Trabajo. Libro 2°.....	0. 75
Brena. El Niño Mexicano Núm. 2.....	0. 75

ILUSTRACIONES

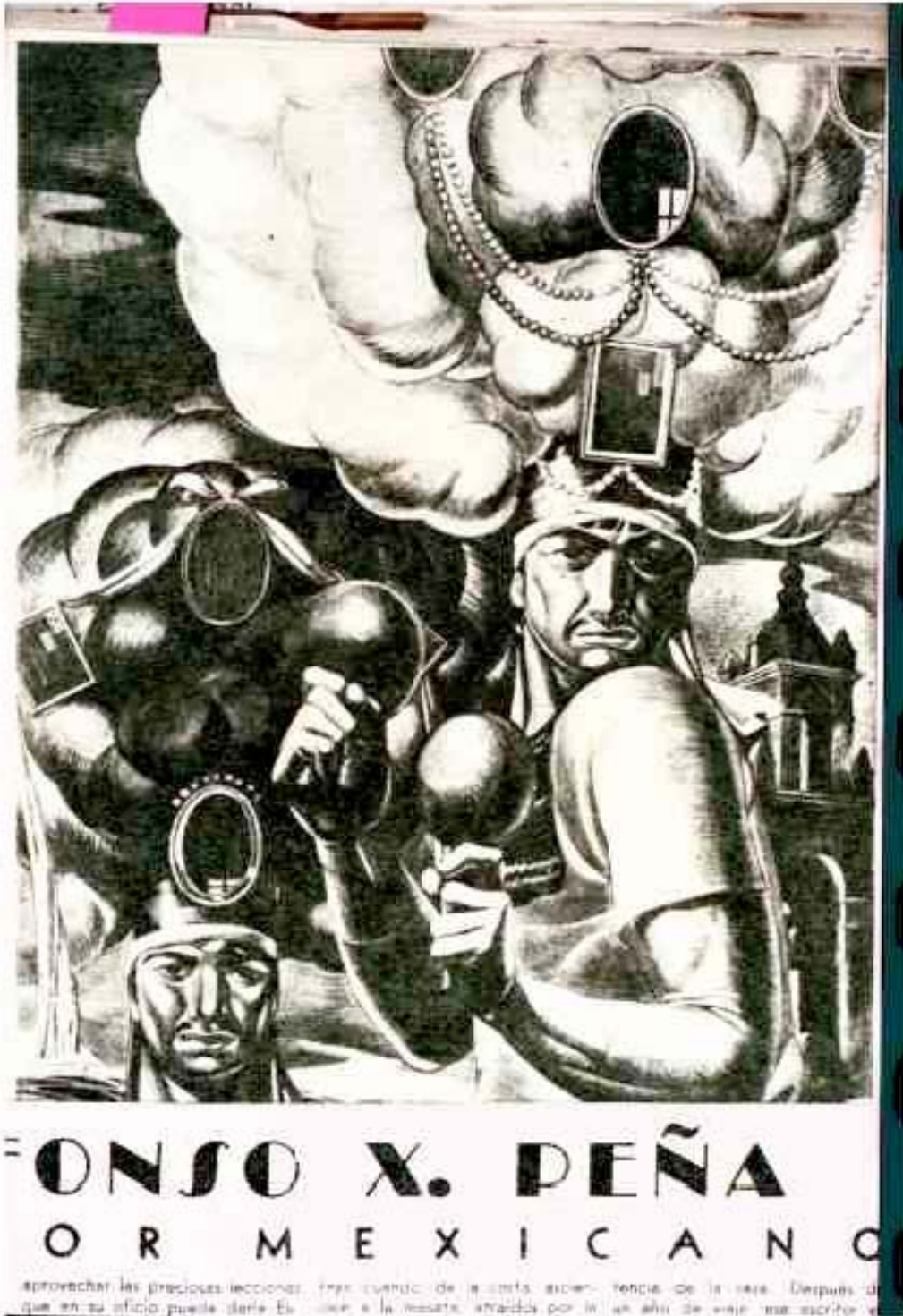


Ilustración 1.

Alfonso X. Peña.

El Nacional. Sección de rotograbado (Suplementos. *El Nacional*). 15 de marzo de 1936.



Ilustración 2.

Alfonso X. Peña.

El Nacional. Sección de rotograbado (Suplementos. El Nacional). 15 de marzo de 1936.



Ilustración 3.

Alfonso X. Peña

El Nacional. Sección de rotograbado (Suplementos. *El Nacional*). 15 de marzo de 1936.

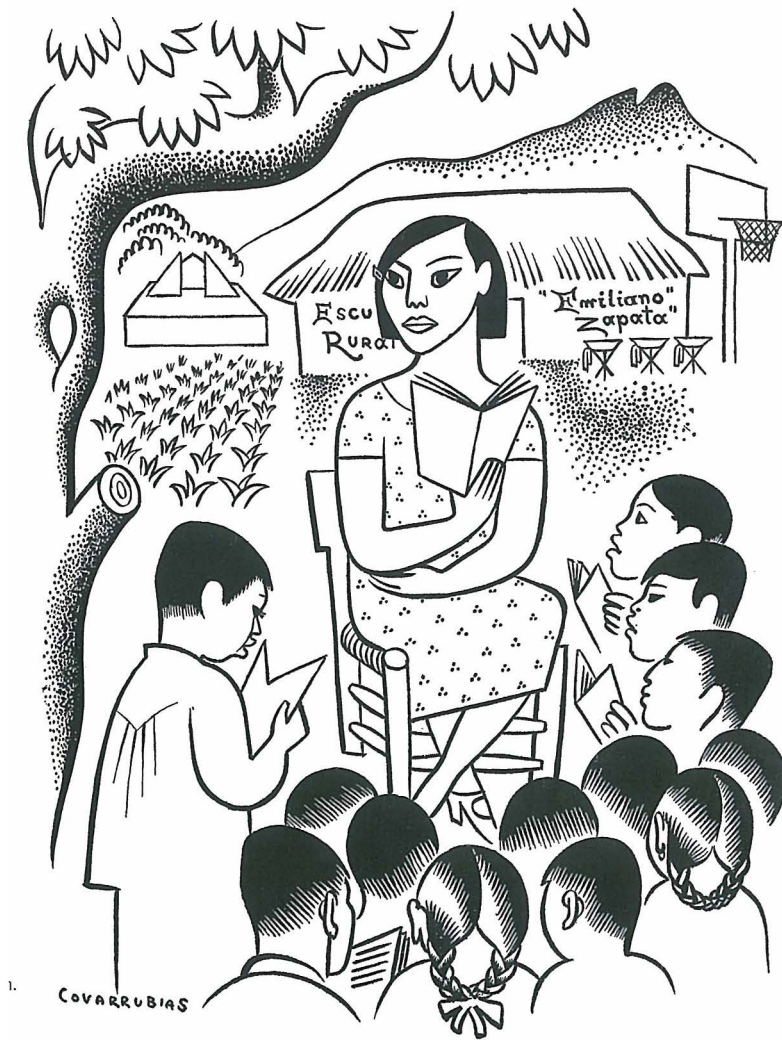


Ilustración 4

Miguel Covarrubias. *La escuela rural*. Ilustración para el libro *Peace by Revolution* (1933) de Frank Tannenbaum.



Ilustración 5

Julio de la Fuente. Ilustración para la portada de *Simiente*. Libro 4º. México, Comisión Editora Popular, 1935.



Ilustración 6

Julio de la Fuente. Ilustración para la portada de *Simiente*. Libro 1º. México, Comisión Editora Popular, 1935.



Ilustración 7

Diego Rivera. Ilustración para el *Fermín* de Manuel Velásquez Andrade. Libro mexicano de lectura para primer año. Secretaría de Educación Pública, Departamento de Enseñanza Rural, México, 1933.

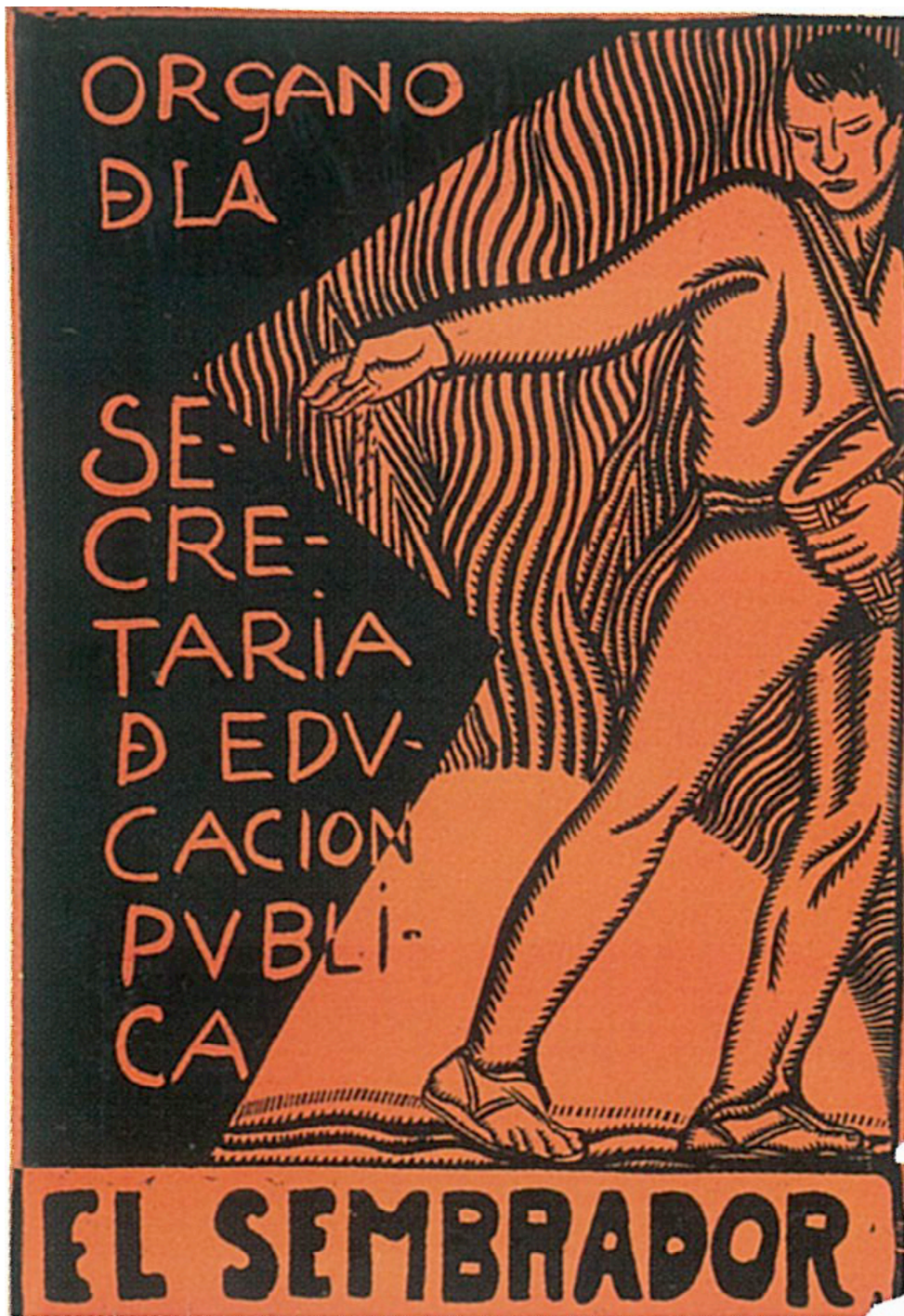


Ilustración 8.

El Sembrador. Órgano de la Secretaría de Educación Pública. 1929. Portada sin firma

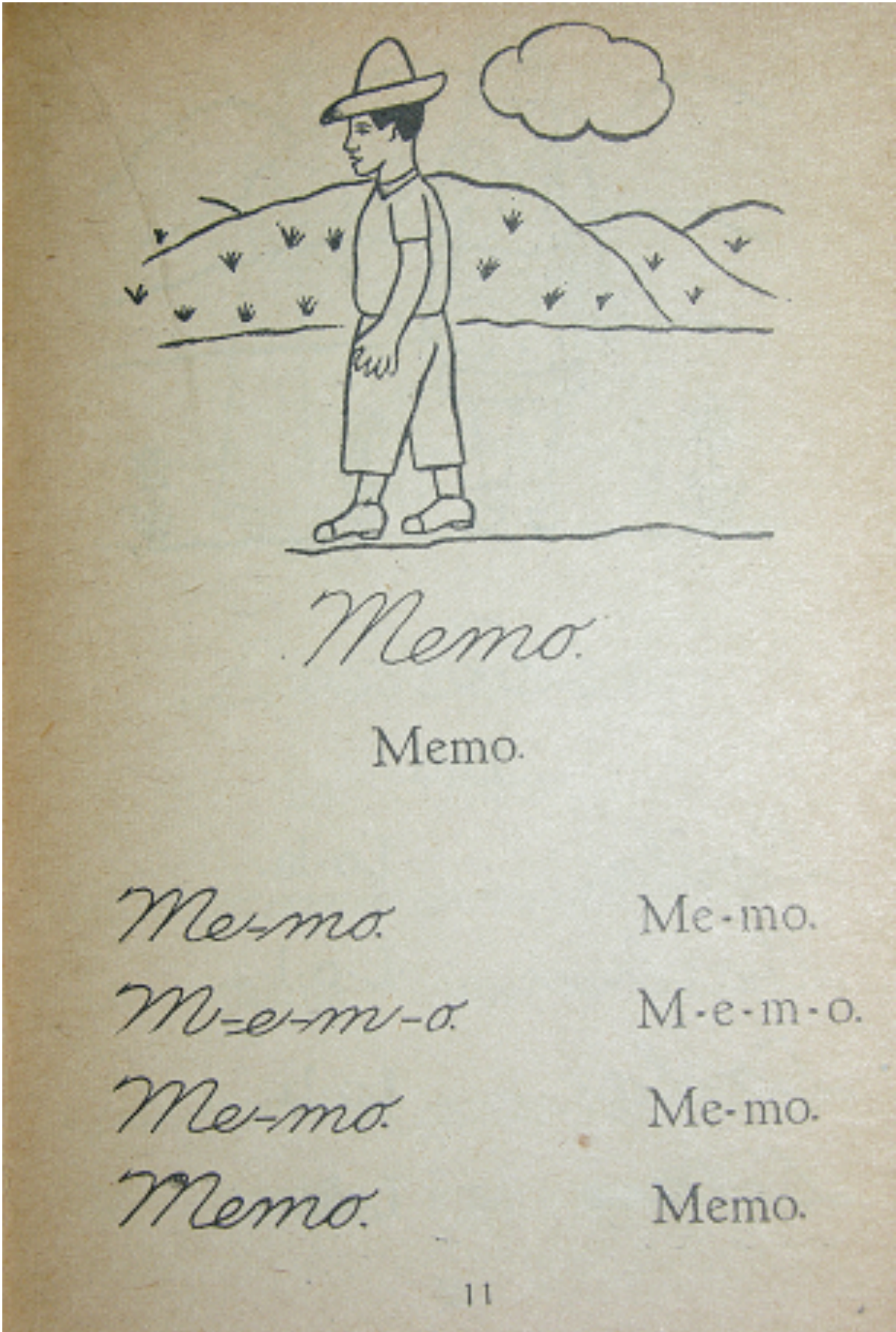


Ilustración 9.
Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 2°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



Ilustración 10

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 2°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



La mamá.

La mamá.

La mamá ama a Lola.

La mamá ama a Lola.

La mamá ama a Memo.

La mamá ama a Memo.

Ilustración 11

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 1°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



Ilustración 12.

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 1°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



El papá llega fatigado.

El papá llega fatigado.

Es sano y fuerte.

Regresa de sus faenas.

Regresa feliz a su casa, después
de haber trabajado todo el día.

Ilustración 13.

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 1°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



El aseo.

Rosita es niña aseada.

Por las mañanas se lava la cara y las manos con agua y jabón. Después se peina cuidadosamente.

Sus ropas están siempre limpias.

Le gusta bañarse todos los días.

Ilustración 14.

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 2°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



AHUIMOL

Ahuímol es congregación situada cerca de Chicontepec, pintoresca población de la rica Huasteca Veracruzana.

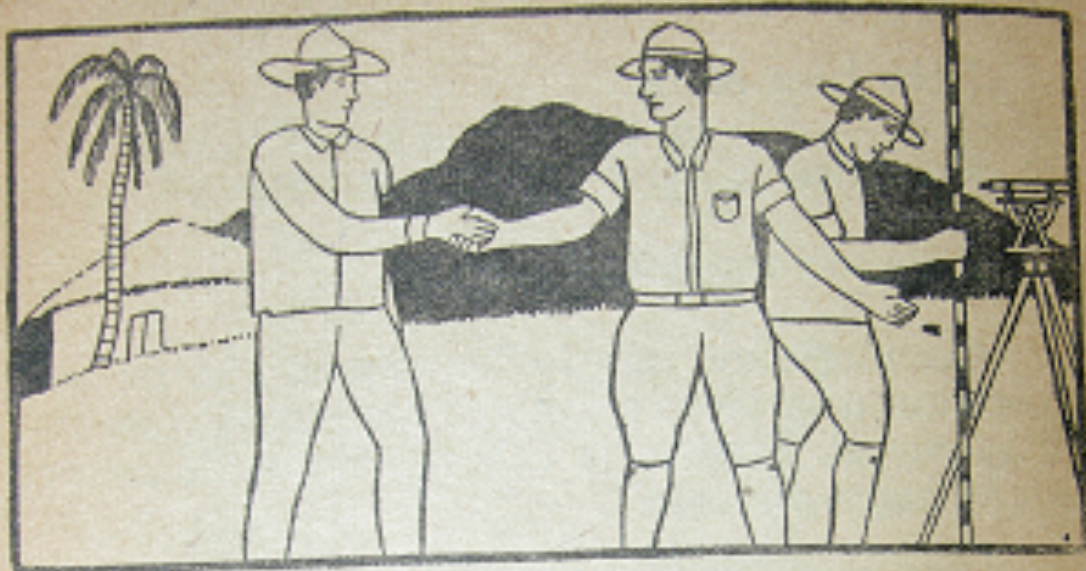
Ahuímol es la cabecera del Distrito Agrario "Eulalio Martínez."

En Ahuímol se ha declarado guerra a muerte a toda clase de bebidas embriagantes, pues los campesinos se han convencido de que el alcohol es el peor enemigo de los trabajadores.

El campesino que se emborracha, gasta el dinero en bebidas que dañan su cuerpo; desatiende el trabajo, y, por lo mismo, sus tierras producen poco; su hogar es siempre miserable; en él no hay

Ilustración 15.

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 2°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



¡Tierra para los Campesinos!

Todos los hombres que viven en el campo tienen derecho a poseer un pedazo de tierra. Esta tierra debe ser de tal modo grande, que permita el sostenimiento de una familia.

Por eso nuestro Gobierno se ha preocupado por repartir tierras a los campesinos.

La mayor parte de los hombres del campo posee ya tierras. Llegará un día en el cual no haya un solo campesino a quien le falte un terreno propio que cultivar.

Las tierras deben recibirse con gran cariño; ellas dan independendencia a los trabajadores del cam-

Ilustración 16.

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 2°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



Ilustración 17.
Diego Rivera. Topógrafo, detalle mural “El buen gobierno”. Universidad Autónoma de Chapingo.



El Tío Chema

El camino que conduce a la vecina población, separa los terrenos pertenecientes a don Luis Martínez, de los que son propiedad de don Chema Sánchez.

Hay gran diferencia entre estos terrenos.

Los del tío Chema están muy bien cuidados; en ellos se ven hermosos maizales con grandes mazorcas; frijolares frondosos; tablas de hortaliza con lechugas, rábanos, coliflores y calabazas; árboles frutales de diferentes clases.

El terreno de don Luis Martínez está abando-

Ilustración 18.

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 2°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



Lo que tengo

En el campo
estoy contento
porque tengo
mi corral;
porque tengo
mi casita,
que antes fué
humilde jacal. . .

En el campo
estoy tranquilo;
tengo cuanto
hay que desear:
casa, flores,
animales;
muchos árboles frutales
y libros para estudiar.

Clara Elena GONZALEZ.

Ilustración 19.

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 2°. México, Comisión Editora Popular, 1935.



Ilustración 20.

Diego Rivera. Ilustración para la Primera Convención de la Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos del Estado de Tamaulipas. 1926.



Ilustración 21.

Diego Rivera. Detalle mural “El buen gobierno”, Universidad Autónoma de Chapingo.
Fotografía de Tina Modotti



El Campesino

Campesino, con la frente
empapada de sudor,
depositas la simiente
y fecundas tu labor.

Tus trabajos, campesino,
los debemos bendecir:
¡de la Patria son camino
de un brillante porvenir!

EXPLICACION DE EXPRESIONES.

Depositás la simiente:

colocas, echas la semilla.

Fecundas tu labor:

haces productiva tu labor.

Ilustración 22.

Julio de la Fuente. Ilustración para *Simiente*. Libro 2°. México, Comisión Editora Popular, 1935.

BIBLIOGRAFÍA

Avilés, Gildardo F. *En pro del libro mexicano*. Méxco, Imprenta francesa, 1919.

Barbosa Heldt, Antonio. *Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México, Editorial Pax-México, 1977.

Borre Johnsen, Egil. *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

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

Castañeda García, Carmen (coord). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México, CIESAS, 2004.

-----*Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964*. México, SEP, 2000.

De Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Trad. de Mauro Armiño. España, Editorial Planeta –Agostini, 1993. (Obras Maestras del pensamiento contemporáneo)

_____ *Estética Socialista en México. Siglo XX*. México, Museo de Arte Carrillo Gil, 2004.

Ferreiro, Emilia. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México, Dirección General de Educación Especial. SEP-OEA, 1982.

Ferreiro, Emilia. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

Gamio, Manuel. *Forjando Patria*. 4ª ed. Prol. de Justino Fernández. México, Porrúa, 1992.

García Ruiz, Ramón. *Enrique C. Rébsamen. El maestro, su obra, su época*. México, Serie La honda del espíritu, 1968.

Gombrich E.H. *Imágenes simbólicas*. Vers. de Remigio Gómez Díaz. España, Alianza, 1983.

Guevara, Gilberto. *Antología. La educación Socialista en México. 1934-1945*. México, SEP, Ed. Caballito, 1985.

----- *Historia de la lectura en México : Seminario de historia de la educación en México*. México, El Colegio de México, 1988.

-----*La Antropología en México*. “Los Protagonistas.” México, INAH, 1988. vol. 10

Lucio, Gabriel. *Simiente. Libro primero*. Quinta edición. México, Comisión Editora Popular, 1938.

Lucio, Gabriel. *Simiente. Libro segundo*. México, Comisión Editora Popular, 1935.

Lucio Gabriel. *Simiente. Libro tercero*. México, Comisión Editora Popular, 1935.

Lucio, Gabriel. *Simiente. Libro cuarto*. México, Comisión Editora Popular, 1935.

-----*Memoria que indica el Estado que guarda el Ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1930. Presentada por el Lic. Aarón Sáenz, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de La Unión en obediencia del Artículo 93 Constitucional*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930. p. XXXI

-----*Memoria que indica el Estado que guarda el Ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1931. presentada por el Dr. José Manuel Puig Casuranc, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia del Artículo 93 Constitucional*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931

Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934*. México, Porrúa, 1983.

Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

-----Miguel Covarrubias. *4 Miradas 4 Visions*. México, Museo Mural Diego Rivera, Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frid Kahlo, Museo Soumaya, Editorial RM, 2005.

Molina Garcia, Santiago. *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid, Ciencias de la educación preescolar y especial, 1981.

Navarrete, Sylvia. *Miguel Covarrubias. Artista y explorador*. México, CONACULTA, 1993.

Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Trad. de Angélica Scherp. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Ortiz Gaitán, Julieta. "El pensamiento vaconcelista en el mural La Creación". En *Memoria Congreso Internacional de Muralismo*. México, UNAM, CONACULTA, 1999

Palavicini, Félix, F. *Problemas de Educación*. Valencia, F. Sempere y Compañía Editores, 1910.

-----*Pensamiento Antropológico e Indigenista de Julio de la Fuente*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1980.

Pérez Eulate, Lourdes. "Las imágenes en los libros de texto de ciencias. Un estudio de la Educación Primaria". En *Del texto a la imagen. Paradojas en la educación de la mirada*. Valencia, Nau Libres, 1997.

-----*Programa para las escuelas primarias del Distrito Federal*. México, SEP, 1940.

Ramírez, Rafael. *Antología pedagógica*. México, Alberto Cue, 1999.

Ramírez, Rafael. *Obras Completas*. Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación, 1966. 2 vols. (Biblioteca del Maestro Veracruzano)

Rockwell, Elsie. “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX”. En Castañeda, Carmen (coord.). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS, 2004.

Ruiz, Ramón Eduardo. *México: 1920-1958. el reto de la pobreza y el alfabetismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

Tejera, Humberto. *Crónica de la escuela Rural Mexicana*. México, SEP, 1963.

Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997

Vilches, Lorenzo. *La lectura de la imagen*. México, Editorial Paidós, 1991.

HEMEROGRAFÍA

El Universal. “La Dirección General de la Enseñanza Primaria, Normal y Preparatoria ha tenido a bien declarar como obras de texto las siguientes aprobadas por la comisión respectiva, para las escuelas primarias, elementales y superiores durante el año escolar 1919-1920.” Sábado 8 de febrero de 1919. Tercera Sección., página cinco, 1ª columna.

El Universal. “La Creación de una Gran Casa Editorial para el Mercado Latino-Americano”. Domingo 18 de febrero de 1919. Tercera sección, página cinco, 1ª columna.

El Universal. “Un serio asunto escolar”. Sábado 17 de febrero de 1919. Segunda sección, página tres.

Excélsior. “El Texto y el Alma Nacional”. Miércoles 26 de febrero de 1919. Primera Sección, página Tres, 1ª columna.

El Universal. “Al Público. Comentarios de una carta abierta.” Jueves 6 de marzo de 1919. Tercera Sección, página cinco, columna 1.

Excelsior “Libros de Texto para los pobres.” Sábado 28 de septiembre de 1935. Primera Plana; sigue Página Tres, Columna Tercera.

El Nacional. “Un record editorial para el profesor Gabriel Lucio.” Jueves 22 de octubre de 1936. Página Dos, Segunda Sección (Educación Socialista), Tercera Columna.

El Nacional. “Alfonso X. Peña. Pintor mexicano.” Sección de rotograbado. 15 de marzo de 1936. p. 3.

El Universal. “Ningún libro de texto de matiz comunista en las escuelas.” Miércoles 22 de enero de 1941. Primera Página. Primera Sección.