

LOS HÉROES OLVIDADOS:  
AGUA Y BOSQUES EN LOS LIBROS DE TEXTO, 1882-1959

LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA  
*Instituto de Ciencias de la Educación*  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

En un trabajo reciente, Emily Wakild (2009) planteaba una hipótesis interesante en relación con la fallida construcción, durante la década de 1935-1945, de un parque binacional en la frontera con Estados Unidos: no había podido concretarse debido a las diferencias culturales entre dos modelos de conservación de la naturaleza. En México se privilegiaba el área central, de fácil acceso y factible reforestación, mientras que el modelo estadounidense protegía las tierras salvajes, la periferia, lo exótico y lo majestuoso<sup>1</sup>.

Esta idea resulta pertinente porque muestra las cualidades de un proyecto cultural: no se trata de un concepto universal y transferible sino que requiere de un significado social y un entendimiento cultural para darle forma. Como sucedió durante el proyecto cardenista que concibió a la naturaleza como un héroe; el bosque y la montaña entraron al panteón nacional y se convirtieron en parte esencial de la fábrica económica y social de una nación que, en el antiguo régimen, los había abusado, ignorado y sobreexplotado. En esta nueva propuesta, Cárdenas canceló concesiones a las compañías madereras y creó cooperativas forestales indígenas para el desarrollo de los recursos naturales a pequeña escala; emprendió el

<sup>1</sup> En 1935 se reunieron las dos delegaciones, mexicana y estadounidense, para discutir la creación de una Comisión Internacional de Parques, con la idea de promover el establecimiento de parques nacionales, refugios de fauna silvestre y reservas forestales a lo largo de la frontera entre México y Estados Unidos. Ambos países crearon refugios de fauna y reservas forestales pero Cárdenas nunca impulsó la creación de un parque internacional en la zona (Lane 1999, p. 125).

programa de reforma agraria más grande de la historia de México; amplió los proyectos de irrigación a los pequeños agricultores; experimentó con cultivos alternos (gusano de seda y girasol); creó industrias rurales y estableció cooperativas pesqueras y forestales (Lane 1999, p. 110).

Para proteger los recursos naturales mexicanos y llevar a cabo estos proyectos, Cárdenas creó en 1935 la primera agencia autónoma de conservación: el Departamento Forestal de Caza y Pesca, conducido por Miguel Ángel de Quevedo, quien pone en acción leyes y permisos, cooperativas forestales, sistemas de viveros, proyectos de investigación científica, educación y reforestación que se reflejaron en campañas escolares y en el aumento del número de parques: si en 1935 la relación era de 27 parques en Estados Unidos y 2 en México, en los años cuarenta, la proporción se invierte: en México aumenta el número a 40, mientras que en Estados Unidos se mantienen en 30. El proyecto cardenista valoraba la incorporación del indígena a su visión del campo para ofrecer a las comunidades un espacio pequeño, con historia, que restaurara la naturaleza dañada; la conservación de los recursos resultaba benéfica para la economía pero también para la salud y bienestar de la población.

¿Cómo se transmitió este proyecto cultural? ¿Cómo llegó a las generaciones jóvenes que cursaron la escuela antes de la llegada de los libros de texto gratuitos (LTG)? Los saberes transmitidos a través de los libros escolares pueden resultar una buena fuente de información. Es la pretensión de este trabajo mostrar las representaciones sobre el agua y los bosques que circularon en los libros de las escuelas primarias en dos momentos de la historia de la educación en México. El primero, 1889-1921, es el periodo de los congresos higiénicos y pedagógicos en los que se plantea la transformación de la escuela mexicana con un carácter urbano y cosmopolita. Después del proceso revolucionario, la creada Secretaría de Educación Pública (SEP) (1921) promueve la publicación de libros de texto que atienden al mundo rural. Es en un segundo momento, 1921-1940, cuando inicia la búsqueda de una nueva fórmula para educar a los mexicanos mediante las Misiones Culturales y el proyecto socialista. Al final de esta etapa, 1940-1959, se cancelan las divergencias en un intento de sentar las bases de una verdad única acerca de México y la unidad nacional, que culmina con el decreto de creación del texto gratuito y obligatorio, para llevar una visión única a todas las escuelas del país.

## PRIMERA ETAPA 1882-1921

Los profesores y especialistas que participaron en los congresos higiénicos y pedagógicos de finales del siglo XIX (1882, 1889 y 1891) acordaron normar el espacio y la vida escolar de los alumnos mexicanos para ofrecerles una escuela sana y limpia que impartiera saberes útiles y juiciosos orientados hacia la ciencia y el progreso, destinados a preservar y fortificar la salud de los futuros ciudadanos. En estas reuniones se discutieron las condiciones que debían reunir las construcciones y el mobiliario escolar pensando en la estructura física y las necesidades de los niños. Una vez definido el espacio tocaba modificar las actitudes y los hábitos: la enseñanza de la higiene serviría como eje para conservar y mejorar la salud, evitar enfermedades y transmitir una serie de deberes y derechos a través de la moral y las reglas de civildad (Goubert 2008, pp. 145 y ss).

La higiene determinaba los medios adecuados para conservar al organismo apto para el desempeño de sus funciones *individuales y sociales*. La niñez era considerada una etapa frágil por lo que era necesario que los preceptos higiénicos se aplicaran en las escuelas donde el aire húmedo y viciado propagaba las enfermedades que se agravaban con el ritmo sedentario que se imponía en el salón de clases.

La administración educativa aprobó la introducción de la higiene en el currículo escolar. Una gran influencia tuvieron los trabajos de Paul Bert, fisiólogo y consejero de los proyectos de instrucción pública en Francia, quien en 1882 hizo de la higiene una materia obligatoria (Bert 1898, p. 1 y 1904, p. 54). Un modelo que había adoptado el régimen del general Porfirio Díaz, fundado en una nación moderna, cosmopolita y urbana que suponía a la nación como una construcción homogénea y occidentalizada orientada hacia el mercado internacional, reglamentada y organizada científicamente (Tortolero 2002).

Reformado el plan de estudios en 1889, fue necesario emprender la redacción de manuales escolares que adoptaran el procedimiento intuitivo. Las nociones higiénicas aparecieron en los libros de lectura, de geografía y sobre todo en los de lecciones de cosas y ciencias físicas y naturales<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> El currículo de la escuela primaria era el siguiente: la lengua nacional, por medio de

Los libros de lectura subrayaban el deleite del aire fresco y saludable así como el gozo y la sensación de tranquilidad que producía la naturaleza, *siempre bella, siempre grandiosa*. Un paseo por el campo al amanecer permitía contemplar el *magnífico* espectáculo “de todos los seres del Universo, del cual nuestro mundo es una pequeña parte” (Parravicini 1900, p. 67).

En los libros de geografía se mostraba sobre todo la riqueza natural de México, que lo definía como *un hermoso país*. Motivo de orgullo eran los ríos que *fecundaban* los campos, los lagos y las lagunas esparcidas en diversas regiones del país; la diversidad de climas que hacía que las producciones animales y vegetales del país fueran variadas; las producciones minerales y la vegetación mexicana, *tan rica, variada y exuberante como la de muy pocas regiones del globo*, donde se podía estar orgulloso *por su riqueza y civilización*, y aunque el autor no explica sus criterios de clasificación lo situaba como *merecedor del segundo lugar del continente americano*, porque contaba con sabios y políticos ilustres de *reputación universal que darán gran impulso a la riqueza y prosperidad del país* (Yeves 1913, pp. 35 y ss).

Las *lecciones de cosas* abordaban el estudio de la naturaleza. El plan de estudios señalaba el aprendizaje gradual sobre los animales y las utilidades que prestaban al hombre. Con el procedimiento intuitivo se aprendía no sólo a describir los elementos sino a cultivar y a conocer el aprovechamiento de las plantas como alimento y recurso estético. También se abordaba el funcionamiento del organismo, su importancia y la manera de conservarlo sano. El objetivo principal era modificar las viejas costumbres para adquirir buenos hábitos de aseo personal, valorar el ejercicio para adquirir fuerza y vigor, y el cuidado “esmerado de nuestros sentimientos, por los cuales llegamos al conocimiento de la naturaleza” (Velasco 1919, pp. 179-180).

En general, estos libros buscaban *mover sentimientos* para encontrar la oportunidad de cultivar una planta, cuidar de algún animal y llevar a

---

ejercicios orales y escritos; las operaciones sencillas de aritmética y geometría; los conocimientos elementales e intuitivos y la coordinación de las cosas, los seres y los fenómenos que están al alcance de los niños; los rasgos importantes de la geografía; los periodos principales de la historia patria; los deberes de los habitantes y la organización política, local y federal; el dibujo, el trabajo manual y el canto. Las niñas aprendían además los trabajos domésticos, y los niños de las escuelas rurales los agrícolas (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes 1910, pp. 5-17). Para la enseñanza de la historia véase, Martínez Moctezuma 2001; para ésta y otras disciplinas escolares, Galván y Martínez Moctezuma 2010.

la práctica los *someros consejos* que conservaban en buen funcionamiento al hombre (Velasco 1921, p. 211). Además de la práctica de la lectura se enseñaba a los niños *cosas útiles*, dirigidas a los alumnos que abandonarían pronto la escuela. Hay que recordar que la queja más frecuente a finales del siglo XIX fue la inasistencia escolar, a pesar de las multas que eran impuestas a los padres que no cumplían con su obligación (Trigo 1895, p. 4).

El bienestar higiénico del educando confrontó al campo con la ciudad. En las lecciones se representaba como el lugar idóneo para las caminatas y ejercicios al aire libre, en el que se respiraba mejor, los lugares bien aireados y a buena hora de la mañana (Velasco 1919 y 1921, p. 61 y p. 210, respetivamente; León 1897, p. 40). El campo era el lugar ideal no sólo por los beneficios que representaba para la salud sino porque la actividad que ahí se desarrollaba producía “un placer muy grande al [...] vivir y trabajar en el campo en vez de estar siempre encerrado en un cuarto en la ciudad” (Núñez 1913, p. 63).

Los salones de clase eran considerados “calientes y de desagradable olor”, a diferencia del exterior, que era apreciado como un espacio de libertad, donde las niñas podían modificar su conducta: “*agitarse* [...] para gritar, corretear y cantar”. Fuera de la clase se despertaba la imaginación para *descansar* de los problemas geométricos y geográficos, *recrearse* con las rosas, las amapolas y los lirios del jardín. Si no era el campo, el jardín servía para transformar la apariencia física de las alumnas adquiriendo un aspecto *sano* con “las mejillas sonrosadas, la mirada alegre, el paso veloz [...] pues con] tan grato ejercicio ha vuelto a su ánimo la alegría y a su cuerpo la energía y el vigor que por el trabajo habían disminuido” (Rodríguez 1906, pp. 132-133 y 135; Garrigues y Boutet 1903, pp. 458-472). Además del campo, los jardines representaban entonces otra opción para acceder a la acción purificante.

Para descansar y defenderse de los rayos del sol, estaban los árboles, de los que se reconocía su utilidad para hacer muebles, obtener frutos y regular la temperatura. Fue hacia 1920 que se empezó a advertir sobre lo conveniente de aprovechar la madera pero sin “*agotar los bosques*”; una tímida llamada de alerta que el profesor hacía a sus alumnos cuando aclaraba que “no se trata de disertar largamente sobre los bosques [...] sino de amenizar la clase” (Avilés 1920, pp. 94-95).

El agua jugó también un papel importante en la enseñanza de hábitos como el aseo de los dientes y el baño. Las imágenes, como el texto en los libros, mostraban que una persona limpia y aseada era objeto de aprecio y consideración. Se subrayaba la importancia de la temperatura del agua en la higiene personal: el uso de *agua fresca* para la cabeza, la cara, las orejas, la nariz y el ángulo de los ojos; el *agua clara* para el enjuague de la boca; el *agua tibia* y el *jabón de castilla (sano y relativamente barato)* para el baño; el agua fría estaba reservada para combatir la anemia y el estado nervioso de las personas. El baño era *absolutamente indispensable* para despojar al cuerpo de las impurezas y suciedades que se depositaban en la piel. Era conveniente tomar de dos a tres baños por semana pero si no era posible “cuando menos una vez por semana [...] tres horas después de haber tomado alimento”. Para conservar una buena salud era necesario entonces la realización de ejercicios, una alimentación sana y nutritiva, pero sobre todo el cumplimiento de estas reglas de higiene (León 1897, pp. 41-42; Rodríguez 1906, p. 162).

El origen del agua también ocupó a los autores: “¿Quién habrá hecho el agua? [...] ¿el que brota de los manantiales, corre por el arroyo y después forma el río, el mar extenso y profundo?”, y se respondía: “era Dios el creador de todas estas maravillas, quien las había fundado de la nada, quien las conservaba, quien las dirigía y quien las gobernaba pues, antes de *Él*, nada existía” (Núñez 1913, p. 34).

El agua se describía como un cuerpo líquido a la temperatura ordinaria, compuesto de oxígeno e hidrógeno y con la cualidad de ser buena cuando no tenía color, olor ni sabor, donde se podían cocer las legumbres y se disolvía con facilidad el jabón (León 1921, p. 107). Un fluido líquido, *muy transparente*, de un ligero color azul en pequeñas cantidades y muy azul cuando tenía la profundidad de los lagos de Suiza y de otros depósitos naturales donde se recogía el agua de las nieves (Trigo 1895, p. 43).

La abundancia del agua aseguraba el bienestar de los pueblos; aumentaba su consumo entre la población, mejoraba las comodidades de la vida. El agua no era suficiente más que cuando sobraba y una ciudad estaba bien servida cuando los habitantes podían hasta malgastarla (León 1921, p. 109).

Se trataba de la bebida que purificaba la sangre y con ello facilitaba la función de los intestinos y los nervios (Parravicini 1900, p. 88). El agua era considerada un líquido de primera necesidad en la alimentación y en

la higiene de los pueblos. Brotaba en los manantiales de la Villa de Guadalupe, Chapultepec, Desierto de los Leones, Tlalpan y Xochimilco y era conducida por grandes tuberías al corazón del Distrito Federal. Su uso en el aseo de las vías públicas, parques, monumentos, relojes y alumbrado público mejoraba las condiciones de salubridad y satisfacía las necesidades locales del municipio, regado todas las mañanas para evitar que las inmundicias, al entrar en descomposición, viciaran el aire y propagaran gérmenes nocivos que transmitían el tifus y la tuberculosis (Santa María 1907, pp. 71-73). Este conocimiento circuló de igual forma en los libros escritos para niñas donde se aprendió a usar el agua en la limpieza del hogar con la *práctica del trapeado* que evitaba la circulación de gérmenes listos para entrar en los pulmones (Rodríguez 1906, p. 45).

El tema del agua se usó también en las clases de moral. Una de estas lecciones daba cuenta de la reacción de tres viajeros frente a una fuente de agua fresca construida por un generoso obrero. El manantial brotaba al borde del camino, se hallaba rodeado de varias piedras y en una de ellas, grabada una inscripción: "procura ser como esta fuente". Después de discutir sobre su significado, cada uno de los viajeros expuso su opinión; para el comerciante el mensaje era, "sé activo, no te detengas nunca y llegarás a la prosperidad"; para el más anciano, "haz el bien por amor de Dios y no busques al hacerlo otra recompensa que ese mismo amor", y para el tercer viajero, un joven adolescente, el valor estribaba en su limpieza, un mensaje que orientaba la conducta de los lectores jóvenes hacia el bien y la virtud (Menéndez 1913, p. 71)<sup>3</sup>.

El agua que no era cristalina representaba un problema de higiene pública<sup>4</sup>. Una idea que estuvo, en la primera década del siglo xx, en el

<sup>3</sup> Esta lección se repetirá en los textos de los años sesenta y por primera vez se dará crédito a Tolstoi como su autor (García 1958, pp. 43-44).

<sup>4</sup> Estos trabajos se justificaban en beneficio de la sociedad debido a que, "las clases sociales inferiores, le conceden muy poca o ninguna importancia a la purificación del agua; al grado de que son muy pocos hogares en los que puede encontrarse un filtro, más o menos apropiado [...] lo mismo que son rarísimas las personas que recurren a alguno de los procedimientos químicos que tienen el mismo objeto [...] nuestros gobiernos han emprendido obras monumentales [...] ni es posible que resulten eficaces, si la iniciativa individual no colabora [...] el número de defunciones de la ciudad de México por enfermedades del aparato digestivo, puede calcularse en 5 o 6 mil por año" (*La Escuela Mexicana* 1910, pp. 9-11).

centro de las justificaciones para desecar el lago de Chalco, a pesar de que las lecciones de los textos lo describían como parte del valle de México, cuyo paisaje era único en el mundo, donde el ojo del europeo no podía apreciar ni las distancias ni la magnitud de *los múltiples y variados accidentes de este magnífico panorama* (Garrigues y Boutet 1903, pp. 158 y 172; Gómez 1918, p. 181).

En los dos métodos para leer y escribir más populares del periodo se hacía mención también a estos contenidos. En el de Rébsamen, por ejemplo, la lección narra cómo el padre de Rafael y Laura llevan a los niños de paseo al bosque. Éstos no tienen más que exclamar: “¡Cuántos árboles; [...] y qué aire tan fresco y agradable”. Haciendo referencia al pueblo de Xochimilco, se enseña el deletreo de la palabra: “[...] a pocas leguas de la ciudad de México se encuentra Xo-chi-mil-co [...] dicen que es una gran extensión de agua y que tiene muchos pescaditos. También hay en él ranas y ajolotes. Unas canoas cruzan la superficie” (1904, p. 45).

En la segunda parte del texto se ejercita la lectura con contenidos como el que estaba dedicado al campo, donde precisamente se alababan las virtudes de los árboles: la sombra, la humedad y la belleza. En este espacio de armonía se observaban en el paisaje los sembradíos y en ellos una imagen muy característica del campo: los labradores que conducían sus bueyes y sus arados en la preparación de la tierra, campesinos que parecían muy contentos, y “hasta nosotros llegan sus alegres cantos” (*ibid.*, pp. 68 y 82).

El segundo método de lectura fue el del deletreo fonético de Gregorio Torres Quintero. La enseñanza de la letra *ch* se hacía a través de la historia de un niño muy afecto a jugar con el agua en los charcos, en las tinas o en la lluvia. Cuando *chapoteaba* y *chapaleaba* en el agua se creía “el más feliz de los mortales”. Para la letra *ll* se describía a la madera como “una cosa muy útil” porque se hacían muebles y casas. Podía cortarse con un hacha o con una sierra, y el instrumento hacía un chillido que se leía como *lli, lli, lli* (Torres Quintero 1950, pp. 141-142). En este libro observamos, además, que el análisis fonético de la letra *te /t/* plantea una visión del indígena que sobrevivió a varias generaciones de lectores. La lección narra cómo en la época de la dominación española, entre los soldados mexicanos, había muchos indios *completamente ignorantes*, porque no conocían los cañones

debido a que no habían tenido escuela y vivían en la mayor miseria. En una de las batallas, algunos indios se dedicaron a *esculcar a los muertos*; les quitaron vestidos, zapatos y hasta los calcetines, pero, sobre todo, anillos y cadenas de oro. Sucedió entonces que un indio se halló una joya que nunca había visto en su vida: un reloj que “ni sabía cómo se llamaba ni para que servía”, cuando oyó el mecanismo se asustó de tal manera que lo tiró y pensó que era el diablo, sus compañeros lo creyeron también y “así estuvieron todos con gran espanto [...] sin atreverse a tocarlo hasta que vino el general, que no era indio, y se lo echó al bolsillo” (*ibid.*, pp. 127-128).

Esta representación sobre el indígena y su ignorancia resulta interesante de observar porque el libro de Torres Quintero circuló en varias generaciones de lectores y bibliotecas escolares del siglo xx. Una imagen del indígena que no dista mucho de la que Miguel Ángel de Quevedo describió durante el periodo cardenista.

#### SEGUNDA ETAPA, 1921-1959

El primer modelo de escuela rural federal planteado por Vasconcelos (1921-1923) fue conocido como *La Casa del Pueblo*, donde los maestros, en su papel de misioneros, buscaban facilitar la incorporación de la población indígena a la civilización. *La Escuela de la Acción*, introducida por la SEP en 1923, pretendía suprimir los castigos, la memorización y la rigidez de los horarios, por esto el aprendizaje se estimuló en actividades relacionadas con la jardinería, el cuidado de los animales, la fabricación de artesanías y la higiene. Con Narciso Bassols al frente de la SEP (1931-1934) se consolidaron una serie de actividades comunitarias como las campañas de vacunación y la administración del tiempo libre a través de festivales laicos y patrióticos, juegos atléticos, práctica del beisbol, basquetbol y futbol, así como campañas antialcohólicas (Vaughan 1997, p. 86). En este periodo los textos fueron opcionales, menos los de lectura, geografía e historia, pero la falta de presupuesto hizo que siguieran circulando los de otros tiempos.

El programa de la escuela socialista transmitió una concepción materialista de la naturaleza y de las relaciones sociales, así como una idea dia-

léctica de la historia (Meneses 1998, p. 25). En este proyecto se estableció como prioridad despertar en el alumno la conciencia de su responsabilidad en la construcción de una sociedad equitativa y justa; para esto, la escuela promovió la cooperación y la socialización del trabajo integrando a toda la comunidad vinculada a la escuela a través de diferentes comités donde se reunían las autoridades locales, vecinos, padres de familia y alumnos. Estos organismos se encargaron de las conmemoraciones cívicas, las fiestas de fin de año, las campañas, los concursos, las funciones de teatro, los eventos deportivos, la organización de cooperativas y los círculos de lectura que buscaban propagar valores, moralizar, dictar conductas, difundir hábitos, resolver problemas y, sobre todo, apoyar el trabajo del maestro cuando se mostraba una resistencia por parte de la población a esta nueva manera de mirar al mundo (Loyo 2006, pp. 284, 289, 296 y 301).

Efectivamente, como en otras épocas, Miguel Ángel de Quevedo, director del Departamento Forestal, veía en el indio un motivo de atraso. Notaba cómo *el pueblo bajo rural*, aun en las condiciones más favorables, no era capaz de tener elementos de bienestar y de riqueza porque no modificaba sus costumbres, *serviles e indolentes*, incluso en poblaciones indígenas favorecidas por sus condiciones económicas y agrícolas, como Xochimilco, dotada de aguas abundantes, terrenos fértiles y vías de comunicación. Las comunidades conservaban sus costumbres: falta de higiene, de hábitos culturales y de sociabilidad. En este marco, Miguel Ángel de Quevedo abogó por la aprobación de leyes que regularan la manera en que las comunidades rurales utilizaban los bosques, esto porque a sus ojos resultaba indudable que las poblaciones rurales carecían de educación y, en cierto sentido, de los rasgos culturales necesarios para hacer un uso racional de los bosques de la nación. Para combatir estas deficiencias fue necesario promover, desde la escuela, la creación de cooperativas con la idea de transformar y modernizar la práctica de los campesinos que vivían y trabajaban en los bosques. Había que despertar su ambición y gusto por mejores costumbres. La ignorancia de la clase rural se remediaría con instrucción obligatoria, *pronta y adecuada*: un aula al aire libre o bajo un cobertizo rústico, que contara con la instalación de una regadera y un excusado; un maestro, aun si no era titulado; y, una instrucción que consistía en el aprendizaje de la higiene, la moral, el civismo, los procedi-

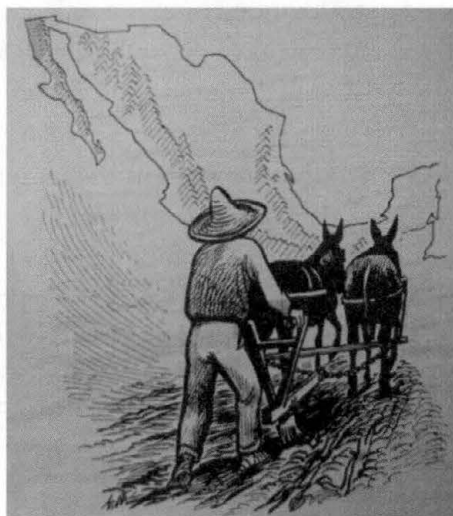
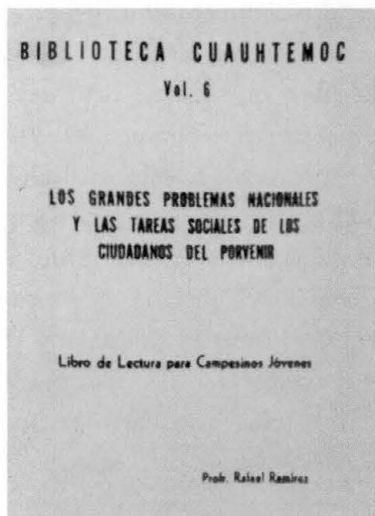
mientos prácticos para la enseñanza de los cultivos, el cuidado de los animales, los hábitos de ahorro, de economía y de orden doméstico; además de la instrucción práctica en todo lo concerniente al apeo y buen cuidado de los árboles y del bosque para inculcar el amor por ellos (Quevedo 1916, pp. 34, 35, 49, 57 y 61; Boyer 2007, pp. 93 y ss).

Para hacer llegar este discurso circularon un buen número de carteles, volantes y textos escritos especialmente para la formación continua del profesor, cuyo mensaje mostraba que el árbol era un amigo y debía ser tratado como tal. Esta preocupación fue el tema del libro que Rafael Ramírez, jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primarias Foráneas (1933-1934), escribió para llevar a buen término un proyecto de esta naturaleza. Sabía que era necesario que la escuela en el campo ejerciera una triple función: atender a los niños en la escuela, conducir cursos para hombres y mujeres y capacitar a la comunidad para mejorar su vida diaria. Por esto<sup>5</sup> escribió textos de lectura para las escuelas rurales como *El sembrador* y la colección de *El Porvenir*, cuyos números 3 y 4 corresponden a *El Plan Sexenal Infantil* (primero y segundo del ciclo inferior; tercero y cuarto grados del ciclo intermedio) y el número 6 a *Los grandes problemas nacionales y las tareas sociales de los ciudadanos del porvenir*. Este último dirigido a los *jóvenes campesinos* y a los *adultos maduros*, donde puso en práctica una innovadora estrategia didáctica: establecer una relación entre los programas de estudio y la vida cotidiana de una comunidad modelo llamada *El Porvenir*, cuyos habitantes tenían las mismas preocupaciones que los lectores de los textos. Rafael Ramírez planteaba la enseñanza a través de problemas considerados como experiencias con *amplio y hondo sentido social*. Sus ejemplos son claros y sencillos y en cada sección se busca el diálogo con el lector. En la lección sobre la riqueza forestal del país señalaba que el hombre no tenía piedad de los árboles: los talaba demasiado jóvenes, *sin permitirles que llegaran a peinar canas*; los arrancaba del bosque sin sustituirlos por otros más jóvenes y era el culpable de encender el fuego que los *devoraba*. Por esto cla-

<sup>5</sup> En los años siguientes fue director del Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria (1942); director de la Escuela Normal Superior (1943); miembro de la Comisión Coordinadora y Revisora de Programas Educativos y Textos Escolares (1944); inspector de las Misiones Culturales (1945) y director de la Escuela Normal de Veracruz (1950).

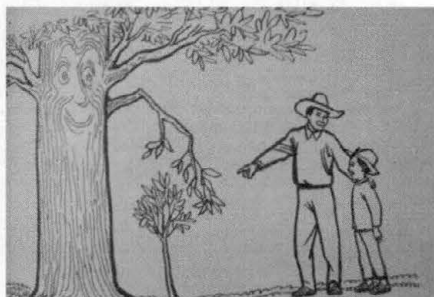
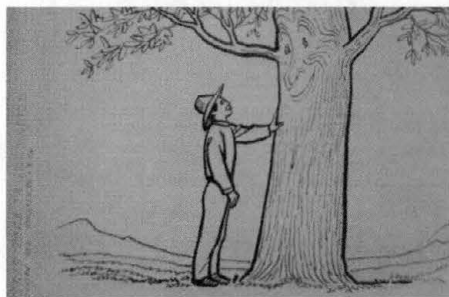
maba a los lectores, “Amplíemos la zona forestal de México, amigos míos; explotemos los bosques racionalmente y cuidémoslos para que no se agoten, camaradas” (Ramírez 1937, pp. 199-206).

FIGURA 1  
*Lección “Los Grandes Problemas Nacionales”*



Fuente: Ramírez 1937, portada.

FIGURA 2  
*Lección “El Problema Forestal”*



Fuente: Ramírez 1937, pp. 199-206.

Otros libros mostraron, por ejemplo, que plantar y conservar árboles frente a la casa era una práctica útil porque formaba una barrera contra los gérmenes. Esta idea de la protección iba más allá pues, en lugares secos y calurosos, *el mejor tesoro* que podía tener una casa era un árbol que daba sombra y preparaba para *la refrescante lluvia*. Para ejercitar el lenguaje se discutía sobre la tala del árbol y se hacía uso de un vocabulario nuevo: si el árbol era viejo, se notaba en *la corteza* porque la madera se encontraba ennegrecida por el sol y las lluvias. Ya no se notaban los círculos que marcaban los años, ni tampoco los *radios* que iban del centro a la periferia.

Se justificaba la tala del árbol solamente si invadía la construcción escolar con sus raíces, pues no había que olvidar que los árboles eran el principal factor para la salubridad de las poblaciones y para la regulación de las lluvias que “con tanta ansia esperan nuestros campesinos”. Por primera vez se hacía conciencia de su importancia “[pues] más se beneficia el que defiende y cuida los árboles que el árbol mismo” (Montes de Oca 1929, pp. 114, 136-137).

En los textos se observó, por primera vez, el comportamiento del agua y el bosque en cada estación: en primavera y en verano, las hojas se volvían verdes y lozanas y desaparecían en otoño, cuando caían y los árboles parecían *esqueletos*, aunque los pinos y las encinas eran los únicos que conservaban su follaje; cuando las trillas habían terminado y el grano estaba en las trojes, por fin llovía, a veces demasiado porque los aguaceros caían todas las tardes acompañados de rayos, truenos y vientos muy fuertes, casi huracanes. El exceso de agua provocaba destrozos en la comunidad porque los arroyos y los ríos iban crecidos, muy revueltos; los caminos se volvían intransitables y entonces los arrieros y las bestias de carga se llenaban de lodo. Con este escenario los pueblos de la sierra eran los más afectados pues las lluvias no cesaban, debido a los llamados *nortes* (Monroy 1925, pp. 97-114 y ss).

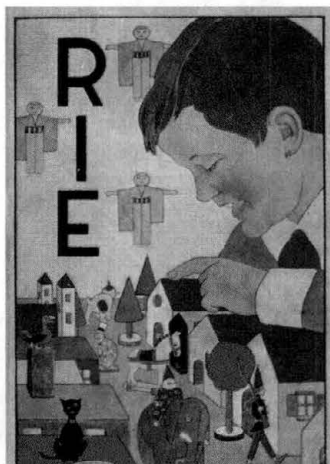
Durante este periodo fueron publicados libros de lectura como el de *Fermín*, donde se describía la vida de un niño sano, inteligente, alegre y servicial, cuyo padre era campesino y a quien él ayudaba en las labores del campo, desde el alba hasta que acababa el día. Con estas jornadas no le quedaba tiempo para asistir a la escuela, por esto “su perro era su único amigo, sus sentidos el maestro y la Naturaleza, *el libro donde aprendía*”. Un texto que se leía, como otros en la época, cuando no podían practicarse las excursiones escolares. Las lecciones llevaban a los alumnos a recorrer el

espacio en libertad y observar todo a su alrededor desde una perspectiva estética: el campo era verde, estaba mojado por la lluvia de la noche anterior y, en el arroyo, el agua era del color del barro. Los niños al mirar el espectáculo observaban lo “bonito que se siente el aire fresco [...] y donde es] el firmamento [...] más azul” (Comisión Editora Popular 1938, p. 88).

La importancia del tema se reflejaba en el hecho de que por primera vez se hacía mención al festejo del 15 de marzo, que se consideraba el Día del Árbol, *el mejor amigo* de los hombres por su utilidad pues, como se trataba en otras lecciones, protegía del sol y regulaba las lluvias que producían la electricidad para el alumbrado de la ciudad y de las fábricas<sup>6</sup>. La parte estética se subrayaba describiendo cómo los árboles poblaban los bosques y embellecían las calzadas. Los árboles proporcionaban también la madera para la construcción de casas y muebles, y servían para hacer durmientes, “la cuna de los niños, [...] poner el arbolito de Navidad y hacer ataúdes” (Uruchurtu y Alconedo 1928, p. 109).

FIGURA 3

RIE

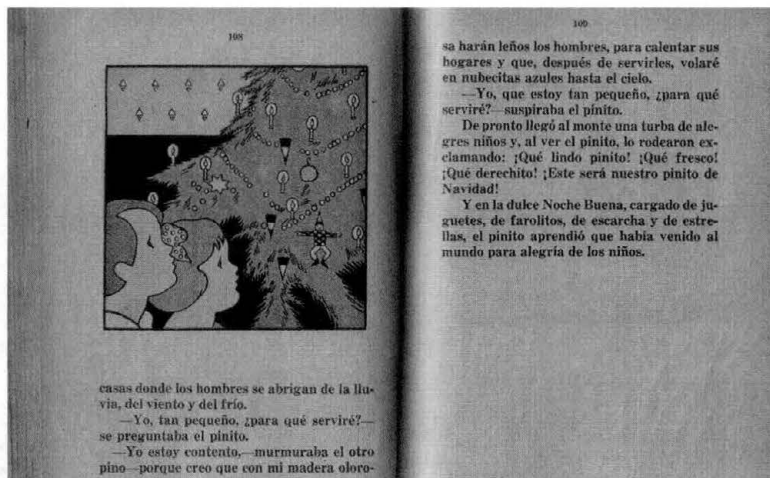


Fuente: Uruchurtu y Alconedo 1928.

<sup>6</sup> Durante el periodo se realizaron diferentes campañas que fomentaban la cooperación entre la comunidad y la escuela, entre ellas las denominadas prolibro, prolengua nacional, prolenguaje y proárbol, cuyo éxito se reflejó en la plantación de más de 100 000 árboles (Loyo 2006, p. 291). También se formaron cooperativas forestales y más de 4 000 viveros escolares para los jóvenes (Lane 1999, pp. 113-133).

## FIGURA 4

## Lección "El Pinito de Navidad"



Fuente: Uruchurtu y Alconedo 1928, pp. 108-109.

A largo de la lección dedicada a la excursión escolar que los alumnos hicieron a Chapultepec se advierte, por primera vez, una preocupación por las consecuencias que puede tener el corte de árboles, pues se mencionan los claros por la tala. Sin embargo, no se muestra un verdadero interés, éste se suple invitando a los niños a visitar un enorme árbol llamado *El Sargento*, tan frondoso que sólo podrían abrazarlo uniendo sus manos. En la lección sobre el agua se muestran sus cualidades: mitiga la sed, sirve para el aseo personal y para el campo, además de que produce la electricidad, *tan útil en la vida del hombre*. Y se regresa al esquema ya conocido en el que el agua forma una cascada *que está enojada* porque salta con fuerza en las rocas y su color asemeja a la plata (Romero 1948, pp. 94-95).

El tema de la conservación de los bosques comenzó a ser recurrente y hubo libros que dedicaron más de una lección. Los títulos son elocuentes: "¡No tales los montes campesino!" y "Campesino: tu mejor amigo es el árbol". Algunas lecciones conservaron ese tono estético en el cual se describían las bondades del árbol: *el grato abrigo, la caja de ahorros del agricultor*. Dado que la educación comprendía a toda la comunidad, parecía que el mensaje estaba dirigido al adulto campesino para sensibilizarlo acerca del corte del árbol pues provocaba un mal al país por varias razones: sin las hojas y las ramas secas, se perdía el abono natural, el humus; se acababa con

la barrera natural que formaban las raíces y los troncos en las laderas; además la tierra vegetal y las lluvias deslavaban los terrenos y los volvían estériles y la falta de bosques privaba del espacio que conservaba la humedad atmosférica y el control de las elevadas temperaturas de las costas (Monroy 1925, pp. 60-61, 179 y ss.).

Sin embargo este discurso parece ambiguo cuando se maneja el valor de la madera en el mercado. Si se cortaba el árbol para sembrar maíz, el campesino se perdía de un negocio que podía reeditar hasta mil pesos por la venta de 10 cedros. Si la necesidad del campesino obligaba a que esto ocurriera había algunas opciones: cortar uno y sembrar dos; pedir ayuda al vivero de la escuela rural donde el maestro los sembraría porque su labor era trabajar por la prosperidad del país (*ibid.*, pp. 181-182).

Tal razonamiento revelaba que en bien del progreso podían derribarse los árboles. Por lo menos era lo que también sugería, sin mencionarlo del todo, la construcción de la carretera Panamericana, justificando el deterioro en pro del descubrimiento del otro, porque las carreteras hacían que el hombre que habitaba cómodamente en la ciudad se acercara hasta el jacal del campesino y “comprendiera la lucha de este hermano suyo para arrancar de la tierra el grano de trigo [...] y viceversa, para que ambos se den la mano y se comprendan mejor [...]”. Atravesar por aire todo un continente resultaba un milagro: se podía ver volar a las aves, apreciar los campos, montañas, pueblos, ríos y paisajes con tal rapidez que ello provocaba confusión sobre todo si se llegaba a dormir en un pueblo y despertar en otro. En cambio, derrumbar árboles para la construcción de una obra de trascendencia que implicaba atravesar el macizo de la cordillera de los Andes, “[...] uniré mañana a todos los pueblos de las Américas [...]” (Huerta 1940, pp. 182-184).

Esta idea del dominio de la naturaleza por el hombre también fue recurrente en las lecciones. En las ciudades, el hombre había encauzado el agua con tubos subterráneos, en cambio en el campo, parecía que no era necesario porque siguiendo los declives del terreno se formaban arroyos que constituían los riachuelos, los que una vez en los ríos iban a desembocar al mar o a los lagos. Una parte de ellos se filtraba, atravesaba la tierra y constituía las corrientes subterráneas de las que se alimentaban los pozos artesianos o se evaporaba humedeciendo la atmósfera (De la Brena 1906, p. 58).

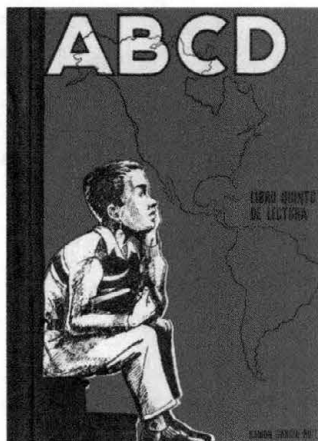
Las lecciones informaban sobre la fuerza de las cascadas que habían sido dominadas por el hombre para ser utilizadas como electricidad en el

alumbrado de los hogares y para mover las máquinas de las fábricas, como las de la Hacienda de San Rafael, donde los trapos sucios se convertían en el papel blanco *con el que se hacen nuestros cuadernos*. Por eso, el agua se convertía en la hermana del hombre, porque mitigaba su sed, aseaba su cuerpo, regaba sus campos, daba de beber al ganado y producía la electricidad *tan útil en la vida del hombre* (Romero 1948, pp. 165-168).

Para la década de los cincuenta, el discurso en torno al árbol resultó ambiguo: se enaltecía pero también se habló en pretérito de su existencia. Con la presión de la industrialización, que empezó una década antes, la conservación de los recursos naturales dejó de ser una preocupación: el rápido crecimiento demográfico (de 20 millones de habitantes se pasó a 48), la urbanización y el desarrollo aceleraron el deterioro del ambiente (Lane 1999, p. 137). En los textos, las lecciones hablaban de una historia que había sucedido hacía muchos años en nuestro país, donde había existido un bosque, “de árboles gigantes [...] cedros y pinos, de muchos cientos de años”, un lugar donde el leñador vivía y de donde no quiso salir para no vivir en la ciudad con su hijo, porque allí estaba a gusto; al contrario, le recomendaba a éste que volviera cuando se cansara “que seguramente será pronto [...] acuérdate que en el bosque está tu hogar” (Velasco 1950, pp. 8 y 124).

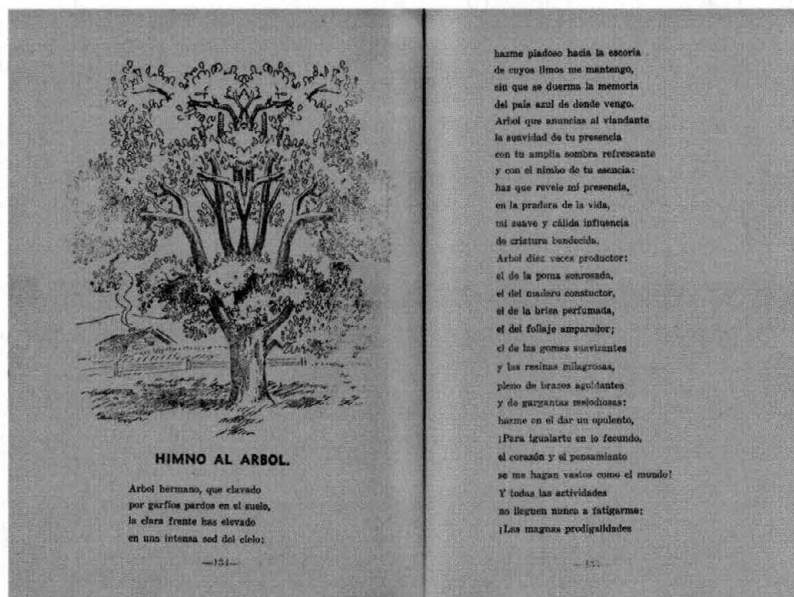
Al mismo tiempo había textos que incluían poemas de contemporáneos, como el de Gabriela Mistral:

FIGURA 5  
*Portada*



Fuente: García Ruiz 1958.

FIGURA 6  
 Lección "Himno al Árbol, de Gabriela Mistral"

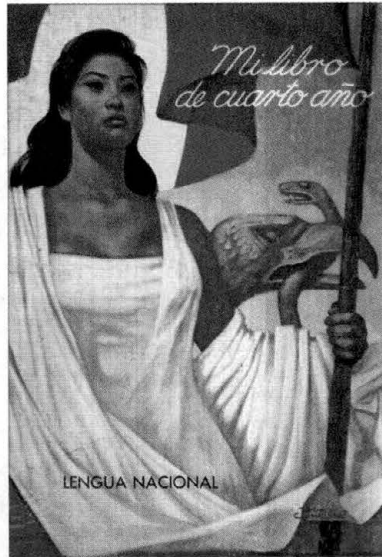


Fuente: García Ruiz 1958, pp. 134-135.

Finalmente en la década de los sesenta, la SEP, a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), elaboró una serie completa para los alumnos de las escuelas primarias de todo el país, que trató de unificar estos saberes sobre el agua y el bosque. Por primera vez, *La patria* se describía así:

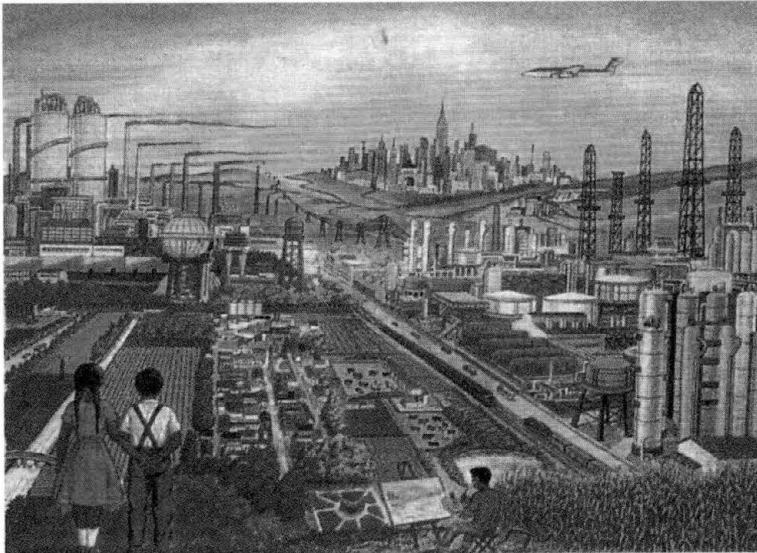
Has empezado a conocer *cómo es tu patria*, las bellezas de su suelo, sus extensos valles, sus altas montañas, sus hermosas playas, y, unidos a todo eso, su clima, tan propicio para que se desarrolle la vida. Tienes conocimientos de algunos de los recursos naturales con que tu patria cuenta. Sabes ya que éstos esperan que se les aproveche en forma *cada vez mejor* a fin de que se conviertan en factores de engrandecimiento nacional [...] *A ti, niño mexicano, te tocará, cuando seas mayor, aprovechar esos recursos de modo que sigan transformando a México en un país cuyos habitantes vivan, dignamente, libres y felices* (SEP 1960, p. 59. Las cursivas son mías).

FIGURA 7  
*Mi libro de cuarto año*



Fuente: SEP 1960.

FIGURA 8  
*Trabajando por La patria*



Fuente: SEP 1960.

Un texto donde nuevamente se describe la belleza del país y la riqueza de los recursos naturales, pero ahora se les da a los alumnos el poder de aprovecharlos pensando en el futuro de la patria. Será hasta los años setenta cuando el proyecto de educación rural se transforme proyectando un sistema de cursos para las comunidades rurales dedicadas a la agricultura, la pesca, la cría de ganado, la artesanía y el pequeño comercio de la República mexicana. Todo ello coordinado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y creado con la idea de difundir conocimientos prácticos e impulsar la organización de la comunidad. Es en estos libros que se manejarán imágenes que apuntan a reafirmar una idea en común en torno a la patria, la naturaleza, la fiesta y sobre todo la familia. Por primera vez se describe al medio ambiente:

Te habrás dado cuenta de que vivimos en un país muy rico en recursos naturales [...] podemos obtener alimentos, medicinas, materiales para construir nuestras casas [...] nuestras ropas, para hacer herramientas de trabajo [...] aunque como tú ya sabes, hay muchos lugares en nuestro país donde el agua y el aire están contaminados y donde la tierra está cansada por sembrar lo mismo y por usar mucho abono artificial, o donde ya casi no quedan árboles por tanta tala que han hecho en los bosques. Pero todavía hay tiempo para rescatar algo que es muy importante para la vida: nuestro medio ambiente<sup>7</sup> (SEP 1990, pp. 66-67).

#### ALGUNAS IDEAS FINALES

Según los datos del censo de 1921, México era un país *geográfica y culturalmente* heterogéneo. Con una población de 14 300 000 habitantes, dos tercios de ellos vivían en el campo: 4 200 000 clasificados como indios y ocho millones como “gente cuyo nivel es primitivo”. De ellos, 65% era analfabeta y, aproximadamente, 3 millones no entendían el castellano porque hablaban una de las 204 lenguas indígenas que existían en la época (Ramí-

<sup>7</sup> La primera edición de esta publicación se hizo en 1985. Los comentarios de los profesores del Estado de México y Oaxaca, donde se puso a prueba este libro se tomaron en cuenta para las siguientes ediciones.

rez 1976, p. 10). Con este panorama fue indispensable idear un proyecto pedagógico que atendiera además de la alfabetización, la transformación económica y social de la comunidad rural.

Fue así que el proyecto posrevolucionario trazó un plan integral, donde maestros y alumnos abandonarían las aulas para acercarse a los problemas de la comunidad rural. Además de educar al niño, la escuela consideraba al adulto, hombre y mujer, como elemento indisoluble de la estructura comunal, donde el maestro era un educador pero también el *procurador* del pueblo: el líder de la localidad, el promotor del cambio revolucionario, el gestor de las reivindicaciones agrarias y políticas y, sobre todo, el eslabón indispensable entre el campo y la SEP.

La integración del indio y del campesino a este proyecto buscaba formar en ellos la conciencia de la clase proletaria para hacerlos participar críticamente en la redistribución de la tierra y el poder. Incorporándolos a la vida moderna transformarían radicalmente su economía y romperían con la inercia de sus modos de producción, sus hábitos y sus costumbres, como aquellos que tenían que ver con el uso y el cuidado de los recursos naturales. Fue sobre todo durante el proyecto socialista que se promovieron las ideas de conservación (crear un equilibrio entre el aprovechamiento y la protección de los recursos naturales) y modernización. En la práctica, el proyecto de reforestación se convirtió en una de las tareas más importantes del cardenismo: se plantaron dos millones de árboles en el valle de México y cuatro en el resto del país; se crearon parques y sistemas de viveros nacionales, estatales, municipales (dos antes de 1934 y 294 después) y escolares (4000 entre 1935 y 1940), y se estimuló la creación de escuelas y cooperativas forestales.

Este proyecto buscaba reafirmarse en las lecturas de los libros escolares que circularon en las escuelas primarias mexicanas. Sin embargo, como se ve en los textos, se trata de una serie de representaciones que poco tuvieron que ver con el conocimiento local sobre la explotación y el cuidado de la naturaleza. Si en la primera etapa (1889-1921) los libros de texto incluyeron lecciones sobre el agua y los bosques, en la segunda resultarán prioritarias para el proyecto posrevolucionario, donde temas sobre el agua y los bosques ocuparon un lugar primordial como héroes del proyecto nacional, sobre todo en la época cardenista. Pero los testimonios de los inspec-

tores resultan reveladores de la situación: la enseñanza deficiente no sólo concernía a la formación académica, pues también era necesario mejorar una serie de aprendizajes como la agricultura y la ganadería, vistas como “un verdadero desastre” ya que los resultados eran tan pobres que la propia comunidad “se ríe de nuestra institución porque saben cultivar las tierras mejor que los técnicos” (Archivo Histórico de la SEP). Esta falta de preparación de los alumnos se debía, en buena parte, a que la escuela no contaba con los maestros indicados, carecía del material necesario para trabajar en los proyectos educativos y la actitud de los alumnos era intolerable debido a la indisciplina. El resultado por consiguiente fue la desorganización en las actividades escolares. La integración de las autoridades y de los padres de familia a los proyectos educativos resultó ser una buena estrategia porque la escuela se había convertido en una responsabilidad compartida que la SEP terminó por imponer como una obligación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1935. *Serie Departamento de Enseñanza Agrícola*, caja 7, exp. 16, f. 28.
- AVILÉS, GILDARDO F. 1920. *Guía práctica para la enseñanza de la geografía física. Preparaciones de clases*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- BERT, PAUL 1898. *Curso de enseñanza científica. Ciencias físicas y naturales*. 2ª ed. México: Oficina de El Universal.
- 1904. *Curso de enseñanza científica*. 10ª ed. París: Librería Armand Colin.
- BOYER, CHRISTOPHER R. 2007. “Revolución y paternalismo ecológico: Miguel Ángel de Quevedo y la política forestal en México”, *Historia Mexicana*, núm. LVII, pp. 91-138.
- COMISIÓN EDITORA POPULAR 1938. *Serie SEP 1er año. Escuelas primarias urbanas. Lectura oral*. México: SEP.
- DE LA BRENA, LUIS 1906. *El niño mexicano. Método moderno de lectura dividido en cuatro partes progresivas*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- GALVÁN LAFARGA, LUZ ELENA Y LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA 2010. *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de México-Juan Pablos Editor.

- GARCÍA RUIZ, RAMÓN 1958. *ABCD. Libro quinto de lectura*. México: Ediciones El Estudiante.
- GARRIGUES, EMILIO Y MAURICE BOUTET DE MONVEL 1903. *Simplex lecturas sobre las ciencias, las artes y la industria*. 16ª ed. París: Librería de Hachette y Cía.
- GÓMEZ, RICARDO 1918. *El nuevo lector hispano-americano. Libro tercero*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- GOUBERT, JEAN-PIERRE 2008. *Une histoire de l'hygiène. Eau et salubrité dans la France contemporaine*. París: Hachette (Pluriel). [1ª ed. 1986.]
- HUERTA, DELFINA 1940. *Mi patria. Libro de lectura para quinto año de la escuela primaria*. México: Editorial El Material Didáctico. Profr. Carlos Rodríguez C.
- La Escuela Mexicana* 1910. México: Órgano de la Dirección General de Educación Primaria del Distrito Federal.
- LANE, SIMONIAN 1999. *La defensa de la tierra del jaguar. Una historia de la conservación en México*. México: Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad-Instituto Nacional de Ecología-Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales-Instituto Mexicano para los Recursos Naturales.
- LEÓN, LUIS G. 1897. *Nociones científicas en forma de lecciones de cosas*. 3ª ed. México: Tipografía Universal.
- 1921. *Primer año de lecciones de cosas. Arreglado según los nuevos programas por Dolores G. De León*. 20ª ed. México: Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- LOYO, ENGRACIA 2006. "En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)", en *Historia de la vida cotidiana en México*. Tomo V, vol. I, Siglo xx. *Campo y ciudad*. Aurelio de los Reyes (coord.). México: Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, pp. 273-312.
- MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA 2001. "Miradas porfiristas: Sierra, Lavisé y la innovación pedagógica", en Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI-Universidad Autónoma del Estado de México.
- MENÉNDEZ, RODOLFO 1913. *La moral en acción para la enseñanza primaria superior*. México: Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- MENESES, ERNESTO 1998. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México: Universidad Iberoamericana, Centro de Estudios Educativos.
- MONROY HIDALGO, LUIS 1925. *¡Levántate! Libro primero de lectura para uso de los alumnos del 2º año elemental*. México: Herrero Hermanos Sucesores.

- MONTES DE OCA, FRANCISCO 1929. *La escuela de la acción en 80 centros*. México: Escuela Tipográfica Cristóbal Colón.
- NÚÑEZ J., ABELARDO 1913. *El lector americano. Curso gradual de lecturas. Nueva edición destinada al uso de las escuelas mexicanas. 2º grado*. Nueva York: D. Appleton y Cía.
- PARRAVICINI, LUIGI ALESSANDRO 1900. *Juanito mexicano. Obra elemental de educación escrita en italiano por [...] y aumentada con la historia de México, conocimientos útiles e inventos modernos por Ricardo Gómez. Inspector de escuelas en el D.F. Miembro del 1er Congreso higiénico pedagógico de la ciudad de México y representante de Querétaro en el 2º Congreso Nacional*. Madrid: Saturnino Calleja Fernández.
- QUEVEDO, MIGUEL ÁNGEL 1916. *Algunas consideraciones sobre el problema agrario*. México: Imprenta Victoria.
- RAMÍREZ, RAFAEL 1937. *Los grandes problemas nacionales y las tareas sociales de los ciudadanos del porvenir. Libro de lectura para campesinos jóvenes*. Veracruz: Dirección General de Educación Popular, Gobierno del Estado de Veracruz (Biblioteca Cuauhtémoc, núm. 6).
- 1976. *La escuela rural mexicana*. México: SEP (SepSetentas).
- RÉBSAMEN, ENRIQUE 1904. *Método Rébsamen. Escritura y lectura*. México: Librería Selfa.
- RODRÍGUEZ, DELFINA C. 1906. *La perla de la casa. Libro tercero de lectura para uso de las niñas que cursan el cuarto año de instrucción primaria elemental*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- ROMERO DAVID, ANA MARÍA 1948. *Sube. Libro segundo*. México: Ediciones Botas.
- SANTA MARÍA, ANTONIO 1907. *Lecturas cívicas para uso de los alumnos de las escuelas oficiales en el tercer año elemental*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES 1910. *Anuarios escolares de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Educación primaria 1910-1911*. México: Tipografía Económica.
- 1960. *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*. México: SEP.
- 1990. *Nuestro medio*. 7ª ed. México: SEP.
- TORRES QUINTERO, GREGORIO 1950. *Guía del método onomatopéyico*. México: Editorial Patria, S. A.
- TORTOLERO, ALEJANDRO 2002. "Modelos europeos de aprovechamiento del paisaje agrario: la desecación de los lagos mexicanos durante el siglo XIX", ponencia

cia presentada en el *XII Congreso de Historia Económica*. Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

TRIGO, JOSÉ MARÍA 1895. *El niño ilustrado. Libro cuarto de lectura o preparación al estudio de las ciencias*. Saint Louis Missouri: Spanish-American Educational Co. Libreros Editores.

URUCHURTU, ALFREDO E. Y ERNESTO ALCONEDO 1928. *RIE. Método de lectura y escritura para el primer año*. México: Sociedad de Edición y Librería Franco Americana, S. A.

VAUGHAN, MARY KAY 1997. "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1920-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 76-110.

VELASCO, ROBERTO 1950. *Actividades para conocer y aprovechar la naturaleza. 1er ciclo*. México: [s. e.].

VELASCO, TORIBIO 1919. *Conocimiento de la naturaleza. Segundo año*. 2ª ed. México: Herrero Hermanos Sucesores.

——— 1921. *Conocimiento de la naturaleza. Tercer año*. 2ª ed. México: Herrero Hermanos Sucesores.

WAKILD, EMILY 2009. "Border Chasm: International Boundary Parks and Mexican Conservation, 1935-1945", *Environmental History*, vol. 24, núm. 3, pp. 453-475.

YEYES, CARLOS 1913. *Nociones de geografía universal con la parte de México escrita por Alberto Correa*. Nueva edición. México: Herrero Hermanos Sucesores.