

Contribuciones a la instrucción cívica desde la provincia: los libros del profesor Negrete a principios del siglo XX

Professor Negrete's books at the beginning of the 20th Century: Contributions to Civic Education from the Province

María Guadalupe García Alcaraz*
Luciano Oropeza Sandoval**

**Investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es maestra en Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Campo de investigación en el que trabaja: Historia social y cultural de la educación. Ha sido profesora en la Licenciatura en Trabajo Social, en la Licenciatura en Historia, en la Maestría en Investigación Educativa y en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: mggarcia.alcaraz@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-8888-9040>*

*** Investigador en la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es Maestro en Sociología por FLACSO y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus líneas de investigación son la historia de educación con énfasis en la historia de las profesiones y en las biografías. Actualmente es profesor en la Lic. en Historia, y en los posgrados en Educación de la UDG. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Correo: lorpezasandoval@yahoo.com.mx
 <https://orcid.org/0000-0003-0479-3987>*

Historial editorial

Recibido: 16-febrero-2021

Aceptado: 09-junio-2021

Publicado: 30-julio-2021

ISSN-e: 2594-2956

Contribuciones a la instrucción cívica desde la provincia: los libros del profesor Negrete a principios del siglo XX

Resumen

En este escrito presentamos el análisis de dos libros escolares de instrucción cívica. Nuestra pregunta central es ¿cómo se producen esos libros? Para dar respuesta analizamos el contexto en el que se insertan, la trayectoria del autor y la circulación y apropiación de conocimientos pedagógicos en esa época. La perspectiva teórica que sustenta nuestro trabajo se ubica en el cruce entre la historia cultural y la nueva biografía. Las fuentes de información utilizadas incluyen expedientes del profesor José Vicente Negrete, resguardados en archivos de la ciudad de Guadalajara, documentos oficiales, periódicos y libros de la época. Para el análisis recurrimos a la triangulación y a la comparación. Entre los hallazgos destacamos el papel mediador que desempeñaron algunos maestros de provincia en el vínculo entre las formulaciones pedagógicas de las élites y las prácticas de enseñanza, y su rol como productores de materiales para facilitar el trabajo docente, actividades que se dan en un ambiente de renovación pedagógica impulsada por los diferentes niveles de gobiernos, entre finales del siglo XIX y principios del XX, los cuales vieron en la educación un medio para modernizar y civilizar a la población.

Palabras Clave: Circulación y apropiación, conocimientos pedagógicos, enseñanza intuitiva, libros escolares.

Professor Negrete's books at the beginning of the 20th Century: Contributions to Civic Education from the Province

Abstract

This paper presents an analysis of two Civic Education school textbooks. The study aims to answer the following question: How were these books produced? This was done through searching for the context under which these books were produced, the author's background and the circulation and appropriation of pedagogical knowledge at that time. The theoretical perspective of this work lies at the crossroads of cultural history and the new biography. For the study's analysis, we resorted to the method of triangulation and comparison. The sources of information in the study included Professor José Vicente Negrete's official documents, newspapers and books. These documents can be found in Negrete's personal library files located in the city of Guadalajara, Mexico. Findings from this study suggest that, at the end of the 19th Century and at the beginning of the 20th Century, in a pedagogical renewal climate promoted by the different levels of governments as a means to modernize and civilize the population, some provincial teachers played a fundamental mediating role in the link between the pedagogical formulations of the elites and the teaching practices of the time, and as producers of educative materials to facilitate teaching work and activities.

Keywords: Circulation and appropriation, intuitive teaching, schoolbooks, pedagogical knowledge.

Contributions à l'instruction civique de la province: les livres du professeur Negrete au début du XXe siècle

Résumé:

Les sources d'information utilisées comprennent des dossiers du professeur José Vicente Negrete conservés dans les archives de la ville de Guadalajara, des documents officiels, des journaux et des livres de l'époque. Pour l'analyse, nous avons utilisé la triangulation et la comparaison. Parmi les conclusions, nous soulignons le rôle de médiateur joué par certains enseignants de province dans le lien entre les formulations pédagogiques des élites et les pratiques d'enseignement, et leur rôle en tant que producteurs de matériels pour faciliter le travail des enseignants, des activités qui se déroulent dans un climat de renouveau pédagogique impulsé par les différents niveaux de gouvernement, entre la fin du XIXe et le début du XXe siècle, lesquels ont vu dans l'éducation un moyen de moderniser et de civiliser la population.

Mots-clés: Circulation et approbation, Connaissances pédagogiques, Enseignement intuitif, Livres scolaires.

Wkład w nauczanie obywatelskie na prowincji: książki profesora Negrete na początku XX wieku

Streszczenie:

W tym artykule przedstawiamy analizę dwóch szkolnych podręczników do nauczania obywatelskiego. Naszym głównym pytaniem jest to, w jaki sposób te książki są produkowane? Aby odpowiedzieć, analizujemy kontekst, w którym są one wprowadzane, trajektorię autora oraz obieg i przywłaszczenie wiedzy pedagogicznej w tym czasie. Teoretyczna perspektywa, jest skrzyżowanie historii kultury z nową biografią. Źródła wykorzystywanych informacji obejmują akta profesora José Vicente Negrete przechowywane w archiwach miasta Guadalajara, oficjalne dokumenty, gazety i książki czasu. W analizie uciekamy się do triangulacji i porównania. Wśród ustaleń zwracamy uwagę na pośredniczącą rolę niektórych nauczycieli prowincji między elitami i praktykami dydaktycznymi, a także ich rolę jako producentów materiałów ułatwiających pracę dydaktyczną, działaniami, które odbywają się w środowisku odnowy pedagogicznej, napędzanym przez różne szczeble rządów, między końcem XIX a początkiem XX wieku, wierzącymi ze, oświata jest sposobem na modernizację i ucywilizowanie ludności.

Słowa kluczowe: Obieg i przywłaszczenie, wiedza pedagogiczna, nauka intuicyjna, podreczniki

Obertura

Para problematizar el tema de este artículo recurrimos a algunos de los debates e intercambios más recientes entre la historia y las ciencias sociales, para lo cual formulamos dos preguntas: ¿cuál es la relevancia de estudiar biografías sociales, en particular de maestros? y ¿cuál es su potencial para abordar la historia de la educación y para dilucidar el papel de los libros escolares en tanto objetos culturales? Un punto de arranque es que un problema de investigación se define de acuerdo con lo que es posible vislumbrar, nombrar y denunciar desde el presente. En otras palabras, solo podemos perfilar lo que buscamos conocer desde el utillaje teórico y metodológico con el que contamos en la actualidad, lo cual no debe entenderse como una camisa de fuerza para pensar, sino como un reconocer la existencia de una caja de herramientas para acercarnos al pasado desde el presente y a la cual podemos contribuir generando o perfeccionando las estrategias e instrumentos relacionados con la producción del conocimiento histórico.

En esta misma lógica pensamos que tomar una postura de investigación no se reduce a un procedimiento mecánico, sino que es un ejercicio intelectual cargado de procesos de reflexividad. Desde el campo de la antropología, tan cercano en las últimas décadas a la historia, la reflexividad consiste en tomar conciencia del enfoque que el investigador asume y de la relación entre el sujeto que conoce y la realidad que aspira a conocer (Fernández, 1993). Se trata, por tanto, de hacer inteligibles los procesos de producción del conocimiento que el propio investigador experimenta. Lo anterior lleva a una vigilancia epistemológica que se traduce en la revisión constante del lugar de la investigación dentro del horizonte de las transformaciones que experimenta el conocimiento; de modo tal que superemos la simpleza de las modas analíticas, para avanzar en generar conciencia de lo que cada perspectiva teórica y metodológica implica y de lo que el investigador deconstruye, reconstruye y construye en los procesos de intelección que realiza.

Esto nos lleva, de acuerdo con Michel de Certeau (2006), a reconocer la importancia de explicitar la operación historiográfica implicada en la producción de conocimiento, para lo cual es necesario que el investigador indique desde qué lugar y con qué discurso hace historia. El lugar es el sistema de referencia en el que se ubica el historiador, las normas para hacer y pensar el pasado, los procedimientos cognitivos que sigue para develar y ampliar las fisuras que se hacen desde la crítica y abrir así paso a pensamientos contrahegemónicos. De este modo, la nueva producción de conocimiento histórico está liada con el conocimiento existente y con aquel que se visualiza en el horizonte de posibilidades, lo que lleva a pensar en los límites que delinear la factibilidad de la comprensión desde el presente.

Para Certeau (2006), la historiografía ha transitado de una práctica coleccionista y generalizadora a una orientada a tejer redes entre particularidades, lo que lleva a los historiadores a tener más conciencia de sus límites. En cuanto a la escritura, la define como una narración que “suplanta” de forma referencial a la realidad que alude, bajo una cadena de argumentos verificables donde entra la producción del “dato”, es decir, su búsqueda y/o generación en conexión con preguntas de investigación flexibles y consistentes, así como el análisis minucioso y sistemático de la información. En la operación historiográfica se articula entonces lugar, producción y escritura y es desde allí que se hace historia y se cuentan historias. Por ello, el conocimiento del pasado se da en y desde el presente, pero con la salvedad de que no basta con voltear a ver hacia atrás, sino que es necesario ubicar la posición que asume el historiador, tomar conciencia de lo que esa postura posibilita y define y, además, asumir que el presente es una articulación de lo que ha sido y sigue siendo, bajo dinámicas que proyectan factibilidades sobre lo que será en el futuro.

59

Con base en lo anterior, podemos ahora plantear, de manera muy sucinta, cómo es que el uso de la biografía se ha vuelto una opción teórica y metodológica para comprender la relación entre lo individual y lo colectivo, entre la estructura y la agencia, entre la producción de cultura y las dinámicas de ida y vuelta, entre elites y grupos subalternos

(Oropeza y García, 2019). En este artículo hablamos en concreto, por un lado, de pedagogos productores de conocimientos, cuyas fórmulas y propuesta circularon a escala global, principalmente a través de impresos (libros y prensa pedagógica) y a través de viajes y viajeros. Por otro lado, nos interesa centrar la mirada en profesores “de provincia” que tuvieron acceso a esos conocimientos y los usaron para promover cambios en el entorno educativo que les tocó vivir, lo cual hacemos mediante el estudio de caso del profesor José Vicente Negrete.

El potencial de esta nueva forma de problematizar la biografía requiere que hagamos una breve revisión sobre cómo se configuró este enfoque. De los años cincuenta a los setenta del siglo pasado hubo un predominio de perspectivas estructural-funcionalistas, bajo cuya lógica se consideró que los comportamientos individuales y grupales se explicaban por el peso de estructuras. Sin embargo, la realidad mostraba que las personas eran algo más que procesos de dominación y de reproducción material y simbólica. Hubo voces que desde distintos frentes señalaron las limitaciones de estos enfoques. Desde la “periferia” académicos de países de América Latina y de África criticaron las explicaciones eurocentristas y avanzaron en la construcción de estudios en los que se buscaba visibilizar los procesos de colonización, su legado, injusticias, tramas, la resistencia y persistencias de las culturas originarias. De forma paralela hubo corrientes críticas en los países del primer mundo que señalaron las falsedades de la historia construida desde arriba y abogaron por historias desde abajo que dieran cuenta de los intercambios culturales entre “metrópolis” y “colonias”, entre lo rural y lo urbano, entre la cultura letrada y popular, por ejemplo. A la par, desde los años cincuenta y sesenta los movimientos feministas tomaron fuerza, y junto con las luchas de los pueblos indígenas y los movimientos estudiantiles, mostraron una enorme capacidad para denunciar las desigualdades presentes y su sedimentación histórica, lo que obligó a los académicos a repensar sus marcos de referencia, llegando en el presente a plantear, por ejemplo, que el género debe incluirse como una categoría transversal en el conocimiento social y no como un campo de estudio específico. Con el paso del tiempo a estas nuevas formas de ver la

realidad se han sumado las voces que claman por el reconocimiento y respeto a la diversidad sexual de hoy y de ayer.

Como producto de estos debates y desplazamientos se han experimentado diversos giros orientados a reconocer que la complejidad del mundo social no se reduce a las imposiciones estructurales, sino al rejuego entre lo macro y lo micro, a los intercambios entre lo local y lo global; a las tensas relaciones entre las estructuras y formas de dominación, por un lado, y la capacidad de la agencia de los individuos y grupos, por el otro; lo que ha incidido en que las grandes narrativas pierdan peso, para avanzar hacia los giros lingüísticos y culturales, y a transitar de la metodologías y estrategias cuantitativas a las cualitativas y a ensayar fórmulas de complementariedad. Es entonces que ya no hablamos en singular sino en plural, no hay cultura, sino culturas, infancias, historias de mujeres, historias de la educación y biografías.

En este marco de transformaciones, la historia ha buscado renovar las preguntas, estrategias y procedimientos para entender la complejidad de los lazos entre la acción colectiva y el individuo, para indagar entre lo que el contexto produce y lo que el individuo es capaz de hacer, en tanto se reconoce su capacidad de agencia. De forma similar, estos desplazamientos llevan a reflexionar sobre los ajustes o desajustes, tensiones y distensiones, entre lo diacrónico y lo sincrónico, buscando con ello indagar sobre las matices y entramados que se dan al mirar con acuciosidad las redes espacio temporales que definen diversas expresiones sociales y culturales. Bajo esta lógica, la biografía constituye una herramienta poderosa para estudiar el modo en que un individuo configura y da sentido a su vida. Este proceso de configuración se da en contexto, es situado en una red de límites y posibilidades en torno a esa construcción individual. Se trata de una doble lógica en la que se analiza lo social desde lo individual y, a la vez, se comprende la sutileza de la individualidad en su conexión con el mundo. Para lograr este ejercicio de intelección se requiere colocar la experiencia de los sujetos, sus prácticas y significados, en el centro de la indagación, misma que se objetiva en la secuencia narrativa de las

vivencias, en el diálogo entre sujeto y entorno, y en lo que el historiador reconstruye e interpreta (Rojas, 2013).

Es en este panorama de producción de conocimiento, la historia social y cultural de la educación inscribe su interés por los sujetos: los profesores y profesoras, normalistas y estudiantes, los niños y niñas, adolescentes y jóvenes; interés conectado, no sólo a los debates que ya señalamos, sino también a la diversidad polifónica del presente, al reconocimiento y denuncia de un poder económico que busca normalizar un consumismo irracional y un hedonismo global, en contraparte a la policromía de grupos e identidades que denuncian injusticias y promueven formas de vivir y de convivir más humanas y solidarias. Es entonces que vale la pena pensar en cómo los y las profesoras de ayer y de hoy padecen o se comprometen con la educación, se apropian de ideas y contenidos y las trasmudan para formular alternativas a los problemas que enfrentan en su vida profesional; aprovechando los intersticios de las regulaciones institucionales y las fracturas de las sedimentaciones culturales y de las estructuras sociales. O bien, combinan formas de enseñar antiguas y novedosas y las hacen compatibles de acuerdo con su realidad inmediata. Es justamente desde este lugar analítico que ya describimos que nos planteamos la escritura histórica en este documento, para conocer quién fue José Vicente Negrete, en qué contexto se desarrolló como profesor, cómo interactuó con las ideas pedagógicas de la época y qué relevancia tuvieron los libros que escribió sobre educación cívica.

Vida

62

Negrete nació el 6 de septiembre de 1869 en Tizapán el Alto, un pueblo al oriente del estado de Jalisco, a la orilla del Lago de Chapala, cuya economía dependía de la agricultura y la pesca. En 1885 se trasladó a Guadalajara para estudiar en el Liceo de Varones, donde concluyó los estudios de bachiller en 1889. La educación que le brindó el Liceo incluía tanto conocimientos generales como especializados, los cuales

servían de base para el ingreso a carreras como farmacia, medicina, jurisprudencia e ingeniería. En el Liceo, Negrete tuvo una basta formación que lo acercó además a corrientes de pensamiento liberal. Sin embargo, por la falta de recursos no pudo continuar sus estudios, por lo que el magisterio se le presentó como una opción de vida. En ese entonces la enseñanza normal aún no se institucionalizaba en Guadalajara, capital del estado, por lo que Negrete aprendería a ser profesor sobre la marcha.¹

Tanto en su etapa de estudiante como en los inicios de su trayectoria como educador, Negrete vivió momentos de intensa renovación pedagógica. En ese tránsito fue testigo y recibió noticias de los congresos nacionales pedagógicos (1889-1890 y 1890-1891), eventos donde se intensificaron las críticas a la enseñanza tradicional y se aceleró la irradiación de la enseñanza intuitiva. Los vientos de estos debates oxigenaron al sistema escolar de Jalisco, gracias a las aportaciones de Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen, quienes desarrollaron en Veracruz novedosos proyectos para la educación primaria y para la formación de maestros, siguiendo los principios de la escuela moderna. Entre finales de 1888 y principios de 1889, Laubscher visitó Guadalajara, en donde dictó conferencias y subrayó la necesidad de inaugurar una escuela normal (*Periódico El Estado de Jalisco*, 1888). Por su parte, Rébsamen estuvo cinco meses en la capital del estado en 1892, estancia que aprovechó para redactar un proyecto de ley orientado a la creación de una escuela normal; iniciativa que contó con el respaldo del gobierno del estado y con el apoyo de los maestros de la capital, lo que llevó a la creación de la Escuela Normal del estado en noviembre de ese año.

En este ambiente de renovación pedagógica, Negrete ingresa al servicio educativo. Entre 1890 y 1899 labora en escuelas de poblaciones del interior del estado, lo que le da la oportunidad de foguearse en las dificultades del trabajo: escuelas con muchos niños, pocos materiales, compañeros que siguen enseñando mediante la copia, repetición y memorización, mala condición de los edificios escolares, además del frecuente ausentismo, bien fuese por enfermedad de los infantes o por

apoyar el trabajo familiar para garantizar el sustento. En esos años Negrete lee la prensa pedagógica y adquiere libros de renombrados pedagogos como Pestalozzi y Compayré, los cuales se solicitaban por correo a librerías de la Ciudad de México. También experimenta con algunos de los principios de la enseñanza objetiva, mismos que habían sido señalados, a lo largo de los años ochenta y noventa, en los algunos de los reglamentos de instrucción primaria y que se referían, por ejemplo, a la necesidad de que el maestro desarrollará las facultades morales, intelectuales y físicas de los niños, y a que hiciera uso de demostraciones, lecciones prácticas y preguntas para estimular el interés.

El trabajo de enseñanza desplegado por Negrete le vale para ser nombrado director en Lagos de Moreno, una ciudad importante en la región Altos Norte del estado, nombramiento que lo obligaba también a supervisar el trabajo de las escuelas de los alrededores y dar recomendaciones a los maestros (AHJ, s/f). Luego es cambiado a Mascota, donde también será director y permanecerá entre 1898 y 1899 (BPEJ, 1897).

Hacia principios del siglo XX Negrete ya está en Guadalajara. Las ventajas de la ciudad le permitirán incrustarse en una red de profesores interesados en difundir la enseñanza objetiva, acceder a espacios de trabajo en la educación preparatoria y normal, incursionar como escritor en la prensa pedagógica, elaborar libros escolares, dictar conferencias, participar en la política y en la organización del sindicalismo magisterial.

Negrete fue miembro de la Sociedad de Estudios Pedagógicos, un organismo que buscaba difundir entre el magisterio nuevos conocimientos para mejorar la instrucción de niños y niñas. La Sociedad publicó *El Escolar*, un periódico pedagógico en donde él participó activamente como escritor con temas sobre la enseñanza de la geografía, las lecciones de cosas, la disciplina en la escuela y la educación normal.²

En la Escuela Normal Mixta, Negrete fue profesor del tercer curso de pedagogía, actividad que inició hacia 1906 (BPEJ, 1906). Años después, entre 1911 y 1913, estuvo a cargo de la materia de Moral, Instrucción Cívica y Derecho Usual, además de Geografía y Cosmografía (AHJ, 1911 y 1913). Hacia 1915, se desempeñaba como profesor de Cosmografía y Geografía General de México y de Jalisco, en la recién fundada Escuela Preparatoria del Estado (BPEJ, 1914). Cuando Negrete es nombrado profesor de estas materias, ya tenía sistematizado parte del contenido que ahí se veía, gracias a que entre 1905 y 1906 publicó dos libros sobre geografía, uno dedicado a la geografía física y otro a la geografía política de México. Hacia 1909 publicó otros dos libros, ahora sobre instrucción cívica. Además de su interés por llevar a la práctica los principios de la enseñanza objetiva, Negrete estaba consciente del enciclopedismo temático que permeaba los planes de estudio de la escuela primaria, en el sentido de incluir muchos temas con alto grado de complejidad, como sucedía con la Instrucción Cívica. En Jalisco, por ejemplo, para 1904 la legislación ordenaba iniciar con nociones cercanas al entorno de vida de los niños mediante el uso de narraciones, pero conforme se avanzaba de un grado escolar a otro, los contenidos se volvían más áridos, en el quinto y el sexto se establecía el estudio de las Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como principios de derecho, civil, mercantil y penal, y sus procedimientos (Reglamento de Instrucción Pública del Estado de Jalisco, 1904), disposiciones que hacían difícil el trabajo de enseñanza de los maestros y maestras por lo que caían con frecuencia en prácticas de repetición y memorización mediante el uso de copias y cuestionarios.

Por su formación y trabajo, Negrete era parte de una clase media urbana que permanecía atenta a los acontecimientos políticos del país. Este grupo social, que se delineó y creció en las últimas dos décadas del siglo XIX, poco a poco tomó conciencia de las desigualdades sociales que se vivían en el territorio nacional, del carácter autoritario y represor del gobierno de Porfirio Díaz; por ello expresó la necesidad de un cambio político y, para principios del siglo XX, confiaba en que México estaba listo para la democracia. Como lo han señalado Guerra (1988) y Knight (2015), de estas filas emergieron los precursores de la Revolución,

quienes movilizaron al pueblo desde las regiones y abanderaron las demandas y luchas sociales en favor de la educación popular, la mejora de las condiciones de trabajo de los obreros y campesinos y promovieron el reparto de tierras. En este contexto, si bien Negrete ya no tenía los ímpetus de los jóvenes que se adhirieron a los distintos bandos revolucionarios, si participó en espacios y actividades ligadas a la instauración de un nuevo orden cultural y social.

Para promover el cambio, personajes como Negrete formaron clubes y partidos liberales que inicialmente apostaron por denuncias en la prensa y por manifestaciones públicas. Sin embargo, tras el fraude electoral de 1910, se sucedió el llamado al levantamiento de Madero, su posterior asesinato y la Revolución se desató en diversas regiones del país, principalmente en el norte y centro. Jalisco, vio pasar por su territorio tropas, militares y caudillos, pero tuvo un papel marginal en la rebelión. Si bien hubo jóvenes jaliscienses que se involucraron guiados por convicciones profundas, no fue el caso de Negrete, quien para 1914, año en que llega el Ejército Constitucionalista a Jalisco, rondaba los 45 años. No obstante, su participación en la Unión Liberal le abrió la puerta para algunas actividades que se ubican entre lo educativo y lo administrativo. Por ejemplo, en el ayuntamiento de Guadalajara colaboró en los festejos del centenario de la Independencia y apoyó la organización de la divulgación de la enseñanza intuitiva en los congresos educativos que se organizaron en los años veinte y treinta (Negrete, 1933); fue además regidor de Hacienda, Instrucción Pública y Estadística en el Ayuntamiento de Guadalajara desde finales de 1917 hasta los primeros días de 1920.³

66

Negrete retorna a las escuelas primarias al terminar su encomienda como regidor. Su prestigio como profesor y sus relaciones políticas le valen para ser nombrado director de la Escuela Primaria Anexa a la Normal, puesto en el que permanece entre 1920 y 1926 (AHJ, s/f, IP-II-13), para luego ser director de la Escuela Federal Tipo. En estas escuelas, dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la encomienda era servir como modelo de prácticas educativas a otros establecimientos, por lo que el cuerpo docente debería trabajar en

sintonía con programas y proyectos que esa dependencia consideraba fundamentales para hacer de la escuela un centro de transformación social y cultural, no sólo pensando en los niños/as como futuros ciudadanos, sino en sus familias. Para cumplir con ese encargo, en estos establecimientos federales se dictaban conferencias dirigidas a maestros, se organizaban “cursos de perfeccionamiento” (*El Informador*, 1930 y 1931), pláticas y talleres para los padres de familia; también se promovía el cooperativismo entre los niños mediante la construcción de objetos artesanales y huertos escolares, se realizaban prácticas de higiene, de ejercicios físico y deportes y se celebraban conmemoraciones cívicas y sociales. Negrete puso en práctica, junto con los profesores del plantel, estas y otras actividades, las cuales fueron reseñadas en los periódicos locales ⁴.

Ser director de la Escuela Federal Tipo implicaba una posición política de mucha visibilidad, por lo que Negrete se vio en medio de las disputas entre grupos magisteriales que peleaban por el control de la instrucción en Jalisco y por el liderazgo de los organismos gremiales que estaban en gestación y en los cuales participó. Para entender estas disputas se debe considerar que, a diferencia de lo que ocurría en otros estados, para los años veinte Jalisco contaba con un importante sistema educativo bajo el sostenimiento y vigilancia del ejecutivo estatal, que incluía una red de alrededor de 700 escuelas primarias en todo el territorio, una Escuela de Artes y Oficios para niños y jóvenes y una Escuela Comercial e Industrial para Señoritas; además, en 1925 se funda la Universidad de Guadalajara que agrupa en su seno la Escuela Preparatoria del Estado, las Escuelas Profesionales y la Escuela Normal. De ahí que existía, entre el gobierno del estado y el magisterio local, cierto resquemor por la presencia de la SEP y por la forma en que se darían los procesos de uniformidad de la enseñanza, así como el financiamiento y operación de los dos sistemas educativos: el federal y el estatal.

Parte del control de este ministerio federal se expresó en la formulación de reglas de contratación para los profesores/as en sus escuelas. En esta lógica, exigió a los docentes de las Escuelas Tipo tener el título de profesor, documento con el que no contaba Negrete, además de que el

profesor Ernesto Valle, delegado del SEP en Jalisco, consideró que Negrete no cumplía con el perfil necesario para hacerse cargo del plantel, por lo que fue dado de baja, a cambio se le ofreció una escuela rural en Tabasco. Obviamente, con casi sesenta años a cuestas y con toda una vida y prestigio en Jalisco, no aceptó. Sin embargo, poco después accedió a trabajar como secretario en la Dirección Federal de Educación en el vecino estado de San Luis Potosí por dos años.

A su regreso, la educación socialista estaba en la palestra del debate y de nuevo Negrete enfrenta a un grupo de detractores, pues para él laicismo, racionalismo y educación popular eran asociaciones indiscutibles y consideraba insensato pretender borrar del Artículo Tercero Constitucional el carácter laico de la educación para sustituirlo por el de educación socialista (Negrete, 1933). Sin fuerzas para seguir navegando en las turbulentas aguas de la política magisterial y sin el ánimo de participar en un debate más ideológico que pedagógico, pide su jubilación; misma que obtiene del ayuntamiento de Guadalajara en 1936 (Periódico Oficial del Estado de Jalisco, 1936). Fallece a la edad de 75 años en 1944 (*El Informador*, 1944).

Ideas pedagógicas

En México la difusión de la enseñanza objetiva, la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas, se agrupaban bajo el enunciado de “la escuela moderna”. Esta corriente seguía los postulados de una psicología que sostenía la necesidad de incentivar la actividad de los niños. Dentro de sus fundamentos estaba el papel de los sentidos en la elaboración de “impresiones” o percepciones, las cuales eran consideradas como el primer acto de la inteligencia. Al ejercitar de forma recurrente la percepción, se generaba un conjunto ordenado de conocimientos que se fijaban en la mente, a través de procesos asociativos y clasificatorios, mediante ejercicios de semejanzas y diferencias. Si bien había discusiones en torno a la forma como se producían esas abstracciones o sobre el lugar donde residía el entendimiento, si el cerebro o el

alma/espíritu, lo cierto es que los postulados de la enseñanza intuitiva pasaban por traducciones y por procesos de simplificación para hacerlos entendibles para los profesores y operables en los salones de clase (Roldán, 2012).

Negrete vivió la docencia en un mundo marcado por la circulación de nuevos conocimientos, en relación con los cuales se desarrollaron prácticas de lectura y modos de apropiación diversos, en función del acceso a la información, de las experiencias laborales, las comunidades de pares y del estatus profesional que alcanzaron los profesores. Maestros con un gran prestigio y notable reconocimiento, como fue el caso de Carlos A. Carrillo, fueron capaces de leer a los grandes pedagogos en su idioma original y mudar los principios de la enseñanza intuitiva para su adopción en México. Sus escritos lograron un alto nivel de difusión, pero también hubo otro circuito de lectores y productores de conocimientos pedagógicos. Profesores de provincia, como Negrete, leyeron a autores extranjeros y mexicanos de prestigio, presentaron y debatieron sus ideas en sociedades pedagógicas y articularon esos conocimientos con su experiencia; dieron cursos y dictaron conferencias a nivel regional, escribieron artículos en periódicos modestos y produjeron libros escolares.

Sabemos que Negrete leyó a Mariano Cardera, J. G. Fitch, Gabriel Compayré, Juan Enrique Pestalozzi y a Carlos A. Carrillo.⁵ Con base en los principios de la enseñanza objetiva, él planteó que las lecciones de cosas eran formas propicias de enseñar. Para los primeros grados proponía hacer uso de objetos tangibles y en los grados posteriores, conforme el niño desarrollaba relaciones entre sus percepciones, podía acceder a los contenidos más complejos de las ciencias naturales, la geografía, la historia y la instrucción cívica. En esos ramos, no todos los objetos podían llevarse al aula, pero sí podían representarse mediante imágenes (orales, textuales o visuales) o con experimentos.

Además de estos saberes pedagógicos y de su experiencia como profesor, director e inspector, Negrete sistematizó conocimientos especializados, como fue el caso de los relativos a la geografía y a la

instrucción cívica, debido a que consideraba que los libros existentes no eran apropiados ni para el entendimiento de los niños, ni para el uso de los profesores. Pero, ¿para qué escribir libros en un mercado tan competido? y ¿cuál era la función que Negrete atribuía a los libros escolares? Por un lado, criticaba que fueran los únicos medios de enseñanza, señalaba que con frecuencia los maestros atiborraban a los niños de información y se limitaban a dictar resúmenes o a exigir copias de los textos. Sin embargo, consideraba que los libros eran necesarios pues de otro modo la enseñanza quedaba “peligrosamente” a expensas de los conocimientos “vagos e imprecisos” de algunos profesores. También reconocía que había maestros que tenían dificultades para acceder a obras pertinentes y cuando las había podían “fracasar” al intentar adecuar el contenido a las exigencias de los programas. De ahí la necesidad de producir libros acordes con los principios de la escuela moderna, de fácil acceso para niños y maestros, adecuados a los contenidos que exigían las leyes y reglamentos y cuya disposición sirviera para seguir en el aula los procedimientos de la pedagogía moderna: marcha, forma y fin (Negrete, 1905).

Obra

70 Escribió *Elementos de instrucción cívica. Libro primero*, para 3º grado y *Elementos de instrucción cívica. Libro segundo*, para 4º y 5º. Como autor de provincia el camino que siguió para su difusión no fue fácil. El primer paso consistió en obtener la aprobación del Consejo de Instrucción Pública y registrar su obra intelectual. Con este aval se dirigió a la librería Bouret de la Ciudad de México para que sus dos libros fueran editados, impresos y vendidos; propuesta que fue denegada “por no convenirle [a Bouret] la publicación por tener otras obras sobre la materia de autores ya prestigiados de la capital” (Negrete, 1933, pp. 2 y 5). En efecto, para ese entonces había una amplia producción de libros escolares, los autores más famosos eran aquellos que residían en la capital del país y las casas impresoras tenían muy en claro su carácter mercantil y comercial, de modo tal que sólo se encargaban de libros que

garantizaran ganancias, lo cual afectaba a los autores de provincia. Ante esta negativa, Negrete buscó apoyo con un impresor local, quien hizo un tiraje de 2,000 ejemplares. La mitad fue comprada por el gobierno de Jalisco y -del resto- una parte se quedó en la Librería Covarrubias y otra con Negrete, quien envió libros gratuitos a colegios, librerías y a las Direcciones de Educación de Oaxaca, San Luis Potosí, Tabasco, Chihuahua, Puebla y México. Fue así como logró un primer pedido de 3,000 textos de parte de la librería de Don Julián Soto de Oaxaca. Con este éxito, ahora sí, la casa Bouret aceptó imprimir y comercializar sus obras. Para 1933 iban por la séptima edición y habían sido premiados con medalla de plata en la Exposición Iberoamericana de Sevilla en 1929.

Historiadores como Márquez (2010) y Menéndez (2010) señalan que la inclusión de la instrucción cívica en la escuela elemental estuvo asociada a materias como Urbanidad, Moral e Historia. También advierten que fue en el último tercio del siglo XIX, cuando se definió con claridad como ramo de enseñanza. Sus propósitos incluían moldear y controlar el cuerpo, los gestos, las conductas, los afectos, las lealtades; pero también estimular la participación política conforme a un modelo de ciudadano ideal que la escuela debía forjar. Cabe señalar que antes de su aceptación como ramo de enseñanza, su contenido experimentó algunos desplazamientos. En la primera mitad del siglo XIX se buscó hacer coincidir la lealtad religiosa con la lealtad política, colocando en el centro la obediencia del individuo a la divinidad y a la Patria. En la segunda mitad, se enfatizó en los derechos y deberes ciudadanos y en el conocimiento de la estructura y funcionamiento de las instancias de gobierno, prioridades temáticas que retomará Negrete, pero intentando matizar esos contenidos en el marco de la enseñanza objetiva para hacerlos asequibles a los niños.

Más allá de los contenidos dispuesto en esos libros, nos interesa preguntar ¿cómo fue que la instrucción cívica se pedagogizó en el marco de la difusión de la enseñanza objetiva? Para encontrar posibles respuestas, comparamos, en primer lugar, los libros de Negrete con la obra análoga del Lic. Juan de la Torre⁶, este libro tuvo un gran éxito y

circuló en las escuelas de país hasta los años treinta. En segundo lugar, buscamos insertar los dos libros de Negrete en el marco de las sugerencias de trabajo que formuló para los maestros en los artículos que publicó en *El Escolar* y triangulamos esta información con lo expuesto por Compayré en su libro de pedagogía, el cual fue citado por Negrete en sus artículos, por lo que podemos asumir que no sólo lo leyó, sino que lo estudió y buscó aplicar los principios que allí se indicaban.

Juan de la Torre era abogado y su formación tuvo un gran peso en el contenido y disposición del libro. A la luz del derecho positivo, él asumió que eso era suficiente para garantizar una instrucción objetiva y racional. Para esta corriente las leyes no se sujetan a interpretaciones, sino que deben ser aprendidas y aplicadas de forma puntual. De suerte que, para enseñar la instrucción cívica a los niños, bastaba con exponer las disposiciones normativas en una buena síntesis. El libro de la Torre se organiza en cuatro partes, correspondientes a 3º, 4º, 5º y 6º grado. Las lecciones siguen la antigua estructura de párrafos numerados, cada uno de los cuales se corresponde con las preguntas de un cuestionario que aparece al final de cada lección. El uso que se intenciona es leer, copiar, resolver el cuestionario, memorizar. Según el autor, con eso se lograría el propósito de la instrucción cívica: crear un buen ciudadano, para lo cual los niños deberían ser “buenos, inteligentes y virtuosos”, solo así contribuirán a hacer una patria “grande, rica, fuerte y respetada” (De la Torre, 1890, p. 13).

En contraparte, en los libros de Negrete el contenido es sencillo, más asequible para niños y maestros, cuida de no caer en el exceso de la jerga jurídica. Para elaborar sus obras, él se inspiró en lo que postulaba Gabriel Compayré (1897), a quien leyó en los primeros años del siglo XX. Para este pedagogo la Instrucción Cívica era necesaria para formar ciudadanos que participaran en la vida social, de acuerdo con sus derechos y obligaciones. En consonancia con lo anterior, Negrete definía a este ramo como:

[...] el conjunto de conocimientos que cada individuo debe tener de sus deberes para con la sociedad y con la patria, así como de

los derechos de que disfruta [...] [la instrucción cívica] contribuye a la formación del caracteres firmes y patriotas, que harán de cada individuo un elemento activo del progreso y vida nacionales (Compayré, 1897, p. 5).

En el capítulo dedicado a la instrucción cívica Compayré (1897) propone proceder de forma inductiva, ir de lo conocido a lo desconocido, partir de descripciones cercanas a lo que los niños conocen para, poco a poco, llegar a leyes abstractas y temas más generales, así como usar la comparación entre instituciones actuales y del pasado. Por ello, en los primeros grados se debería hacer uso de las conversaciones, en 3º y 4º de lecturas comentadas y explicadas y en 5º y 6º lecciones más complejas pero llenas de ejemplos. Para este pedagogo “Nada más seco y monótono que un curso de Instrucción Cívica que se limite a enumerar nociones administrativas y políticas (...) cuando es fácil animar esta enseñanza con ejemplos de la historia y exaltando el patriotismo” (Compayré, 1897, p. 386).

Negrete buscó traducir esos planteamientos pedagógicos en disposiciones concretas que el maestro usara en el salón de clases. El camino que utilizó para generar formas de enseñanza prácticas y asequibles para los profesores fue el de la oralidad. A través de la exposición de conferencias a sus pares, desarrolló una forma experimental de enseñanza que le permitió crear un estilo que luego traslado a la escritura. Las notas que utilizaba en las conferencias se convirtieron en artículos que publicó en *El Escolar*. Al respecto, rescatamos tres temas que trató en esos escritos y que servían para la instrucción cívica: las etapas del “método pedagógico” -marcha, forma y fin-, el uso de los resúmenes y la importancia de las preguntas.

Según Negrete, en el método pedagógico, en la “marcha” el maestro capta la atención de los alumnos haciendo uso de una ilustración, una representación o una narración. En esta etapa del método, el maestro hace preguntas descriptivas que se puedan inferir de lo que el niño ve, o escucha: ¿Qué ves?, ¿qué hay?, ¿qué pasó?, ¿dónde ocurrió? En la etapa denominada “forma”, el maestro expone el tema a través de una

narración o de la lectura comentada. En la etapa denominada “fin”, se hace el cierre de la lección, para lo cual se podía recurrir a preguntas más complejas o a la hechura de un resumen. En ambos casos se sugería una puesta en común para que los niños compararan las ideas expresadas en sus escritos y corrigieron sus errores.

En este proceso, el maestro debería ser hábil para formular diversas preguntas, pues estas no apuntaban sólo a la búsqueda de información o a la memorización, sino que eran una manera de interacción entre los niños/as, el maestro/a y el contenido; por lo que podían apuntar a la descripción, a la ubicación de datos, ideas o conceptos, o bien a la deducción y formulación de inferencias. Sólo así se lograría una comprensión clara y consistente de los conocimientos, así como destreza y corrección en el lenguaje (Negrete, 1905), lo cual debería evidenciarse en la capacidad que los niños adquirirían para hacer resúmenes con cierta autonomía.

Para Negrete, la instrucción cívica permitía el desarrollo de tres tipos de facultades: a) las anímicas, asociadas a la atención, la abstracción, el raciocinio y el juicio, lo que se lograrían mediante las actividades atractivas para los niños; b) las de memoria y de significado, implicaban retener pero a partir de comprender, y se desarrollaba mediante “(...) el estudio y aprendizaje mnemónico (memoria) de los resúmenes, en los que se hayan condensados los principales conceptos, [de tal modo que los alumnos adquieran] un conocimiento amplio, suficiente y durable, que formará su mejor bagaje para la vida práctica”; finalmente, c) las facultades morales serían el resultado de todo lo anterior y se debían reforzar con ejemplos históricos, con lo que se buscaría “despertar el patriotismo en las almas infantiles, así como el respeto por nuestras instituciones y admiración para nuestros héroes, [de donde] vendrán los criterios rectos y amantes del orden, conjuntamente con voluntades enérgicas y decididas, que harán al pueblo consciente de alta valía e influencia en los destinos de la nación” (Negrete, 1925, p. 6).

74

A pesar de la buenas intenciones de Negrete, en el sentido de contribuir al trabajo cotidiano de los profesores a través del diseño de libros,

también era consciente que estos elementos eran insuficientes para alcanzar los propósitos de la instrucción cívica y sabía que era difícil que los niños entendieran contenidos complejos como los derechos y obligaciones de los ciudadanos, o bien el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los niveles de gobierno, tal como estaba prescrito en los programas de estudio. Para él era claro que a lo más que se podía llegar era a nociones que permitieran desarrollar sentimientos de identificación y de compromiso con el progreso de la nación, los cuales con el correr del tiempo podrían fijarse en el alma infantil para hacer de ellos ciudadanos comprometidos con su país, honestos, respetuosos y trabajadores.

Consideraciones finales

En el caso analizado destacamos el potencial de contextualizar el libro escolar en el horizonte de sus posibilidades de producción, tanto con respecto al autor como en términos de la circulación de los saberes pedagógicos. Desde su experiencia de vida, podemos decir que el profesor Negrete fue parte de un circuito “secundario” de producción de libros desde la provincia, el cual se mueve a la sombra de las dinámicas que se dan en y desde el centro del país. Sin embargo, el estudio revela como a nivel local y regional también hubo proceso de apropiación, producción y circulación de saberes y materiales educativos.

Maestros como Negrete fueron actores bisagra. Sensibilizados en las vicisitudes del trabajo de enseñanza, buscaron la manera de producir objetos culturales útiles y acordes a las nuevas corrientes pedagógicas, para lo cual ensayaron prácticas de simplificación y aplicabilidad de los conocimientos disponibles. Los libros que estudiamos solo se pueden entender en tanto objetos situados en un conjunto de saberes que circulan y de prácticas mediante las cuales los sujetos traducen esos saberes en función de los requerimientos y circunstancias que viven. En este sentido, resaltamos la riqueza de analizar la producción de libros

escolares insertos en la biografía social del autor, pues este procedimiento permite tejer de forma fina las tensiones y aportaciones que se hicieron a distinto nivel y la trama de relaciones en las que se hayan implicados lo individual y lo colectivo; lo regional, lo nacional y lo global.

Referencias

- AHJ. [Archivo Histórico de Jalisco]. (1911). Personal, inventario 6211, fojas, 405 y ss, caja 60. Guadalajara, México.
- AHJ. (1913). Personal, inventario 6242, fojas 53, caja 65. Guadalajara, México.
- AHJ. (s/f). *IP-II-13* [Inventario 27, caja 27]. Guadalajara, México.
- AHJ. (s/f). *IP-II-897* [Personal, número de inventario 5927, foja 32]. Guadalajara, México.
- AHJ. (s/f). *IP-II-895* [Personal, número de inventario 5844, foja 173]. Guadalajara, México.
- BPEJ. [Biblioteca Pública del Estado de Jalisco]. (1897). *Archivo de Instrucción Pública (AIP)* [Caja 59, exp. 32, progresivo: 1968, 29 de mayo de 1897]. Guadalajara, México.
- BPEJ. (1906). AIP [Caja 21, exp. 32, número progresivo 703]. Guadalajara, México.
- BPEJ. (1914). AIP [Año 1914, caja 59, exp. 32, número progresivo 703]. Guadalajara, México.
- BPEJ. (1965). AIP [año 1913, caja 64, exp. 3, número progresivo 1965]. Guadalajara, México.
- 76 Compayré, G. (1897). *Curso de pedagogía teórica y práctica*. México: Librería de la Vda. De Ch Bouret.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

De la Torre, J. (1897). *Compendio de Instrucción Cívica para uso de las escuelas primarias elementales de la República Mexicana*. México: Librería Nacional y Extranjera

El Informador (1930, 10 de agosto).

El Informador (1931, 22 de febrero).

El Informador (1944, 7 de abril).

Fernández, P. (1993). El conocimiento encantado. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, (13), 119-124.

Guerra, F. X. (1988). *México del antiguo régimen a la revolución*. México: FCE.

Knight, A. (2015). *La revolución cósmica*. México: FCE.

Márquez, J. (2010). Disposiciones del cuerpo y virtudes del alma. La formación cívica y moral en México, 1790-1835. En L. E. Galván y L. Martínez, *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 29-47). México: CIESAS / UAEM / Juan Pablos Editor.

Menéndez, R. (2010). Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921. En L. E. Galván y L. Martínez, *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 48-72). México: CIESAS / UAEM / Juan Pablos Editor.

Negrete, J. V. (1905, 15 de febrero). ¡Malditos libros! *El Escolar* [tomo I, número 6, pp. 82-85].

Negrete, J. V. (1922). *Elementos de Instrucción Cívica. Obra aceptada por los Gobiernos de varios Estados de la República. Libro Segundo, para 4º y 5º años*. (Cuarta Edición). México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret.

Negrete, J. V. (1925). *Elementos de Instrucción Cívica. Obra adoptada por los Gobiernos de varios Estados de la República. Libro Primero, para tercer grado*. (Quinta Edición). México: Sociedad e Edición y Librería Franco-Americana (Antigua Librería Bouret).

Negrete, J.V. (1933, 11 de abril). Sigue siendo penosa la carrera pedagógica. *El Jalisciense*, p. 2 y 5.

Oropeza, L., y García, M. G. (2019). Aportaciones al debate del estudio de las identidades y las biografías. *Diálogos sobre Educación*, 10(18). DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.voi18.552>

Periódico *El Estado de Jalisco* (1888, 15 y 26 de diciembre).

Periódico Oficial del Estado de Jalisco (1936, 31 de diciembre). Tomo CXXXVI, Guadalajara, México.

Reglamento de Instrucción Pública del Estado de Jalisco (1904). [Miguel Ahumada, Gobernador del Estado de Jalisco].

Rojas, M. (2013). Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenido y la necesidad de especificar conceptos. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la tradición social* (pp. 159-180). México: FLACSO/El Colegio de México.

Roldán, E. (2012), ¿Enseñanza intuitiva, enseñanza objetiva o lecciones de cosas? Derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XX. *Memoria de las XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Tucumán, Argentina.

Notas:

78

¹ Desde 1884, el Liceo de Señoritas contó con una cátedra de pedagogía, mientras que en el Liceo de varones este saber especializado se incorporó hasta 1889, justo cuando Negrete estaba por terminar su instrucción.

² Ver el índice del primer tomo de *El Escolar*, 1904/09/15, pp. 14 y 16.

³ El periódico *El Informador* publicó a lo largo de esos tres años una cintilla en la que indicaba quienes integraban el cuerpo de ediles.

⁴ *El Informador*, por ejemplo: “Será celebrado el día de la Madre”, 1927/05/07, p. 1; “Numerosos tabachines fueron plantados” 1929(02/18, pp. 1 y 2; “Festejo del día del maestro” 1931/05/12, pp. 1 y 8.

⁵ Todos estos autores están citados, en el texto titulado “Importancia de la disciplina escolar”, *El Escolar* 1904/04/15, pp. 120-125.

⁶ Para hacer esta comparación, consultamos la edición de 1897. Los temas incluidos son: familia, patria, gobierno (forma y organización a nivel municipal, Distrito Federal, estado y República), derechos y obligaciones, soberanía nacional, sufragio efectivo, órganos y funciones de los poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) y rudimentos de derecho práctico. Juan de la Torre Compendio de organización política de México y derechos y deberes del ciudadano / por el Lic. Juan de la Torre, diputado al Congreso de la Unión por Estado de Michoacán. Fue una “Obra premiada por el Ayuntamiento de la capital de la República, adoptada como texto en las Escuelas de Instrucción Primaria de la misma ciudad y en la mayor parte de los Estados de la Federación”.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

