



LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA PEDAGOGÍA DE ENRIQUE RÉBSAMEN

Dr. Hermilo Roberto Pérez Benitez

Universidad Nacional Autónoma de México
zerepr@yahoo.com

Mtro. Alán Jovanny García García

Universidad Nacional Autónoma de México
alan.garcia01@live.com.mx

Área temática: Historia e Historiografía de la educación

Línea temática: El magisterio y la profesión docente

Tipo de ponencia: Aportaciones teoricas



Resumen

La formación de maestros representó una de las aristas en la modernización educativa del porfiriato. Rébsamen fue el principal protagonista y defensor en la implementación de espacios académicos para la formación y experimentación metódica de profesionales de la educación primaria. En el presente trabajo se indagan las causas y las bases pedagógicas que propiciaron establecer un modelo único de profesionalización de docentes a finales del siglo XIX en México, y que tal proyecto profesional se buscó implementar en otros estados de la república como Oaxaca, Jalisco, Guanajuato y el Distrito Federal. Así, la aportación del intelectual suizo fue la configuración de los saberes pedagógicos y de las prácticas educativas de los normalistas para el reconocimiento social y político de sus actividades.

En la presente investigación se analizan las ideas originales que motivaron el modelo formativo de normalistas con base en los textos, artículos y discursos públicos de Rébsamen. El análisis histórico de las ideas y de los conceptos conforma la herramienta metódica para clarificar los ejes del pensamiento pedagógico del autor, así como las aportaciones al espectro educativo en México. El trabajo concluye con las cualidades psicológicas, fisiológicas, pedagógicas y sociales en las que la profesión docente fue conceptualizada e ideada por el padre del normalismo mexicano a finales del siglo XIX.

Palabras clave: Rébsamen, formación de maestros, escuela normal, pedagogía alemana.

Introducción

El presente trabajo de investigación se circunscribió en el marco político, social y pedagógico del porfiriato (1876-1911). La particularidad del último gobierno del siglo XIX mexicano posibilitó el auge de la reforma educativa impulsada por académicos e intelectuales, quienes compartieron un propósito particular: unificar los criterios y las prácticas pedagógicas para modernizar la educación escolarizada. Así, la influencia ideológica del periodo histórico transformó la noción de escuela, la incorporación de metodologías de enseñanza, la profesionalización de los maestros y la organización administrativa de las instituciones escolares.

De acuerdo con Bazant (2014), los tres ejes de la reforma pedagógica del porfiriato fueron: la conceptualización del quehacer educativo, la actualización de los métodos de enseñanza en la escuela y la formación de los maestros capacitados con procedimientos formales para la instrucción. El propósito de la investigación fue analizar el modelo de formación de docentes con base en la interpretación de las ideas y de los conceptos pedagógicos propuestos y avalados por Rébsamen, quien fue el principal defensor de la enseñanza a los maestros a finales del siglo XIX.

¿Cuáles fueron los conceptos clave de su pensamiento pedagógico para constituir un modelo de formación de maestros?, ¿cuál fue su aportación al espectro pedagógico en México? Tales preguntas conformaron el interés inicial para analizar la profesionalización y la legitimación del quehacer docente con base en el reconocimiento a los profesionales de la instrucción primaria y de su necesaria especialización en los métodos didácticos como herramientas técnicas del ejercicio docente. Tal como el intelectual suizo señalaba:

La reforma escolar ... debe principiar por la reorganización de la enseñanza normalista, y esto por dos razones: primera, porque el maestro es el alma de la enseñanza. ...El buen maestro puede hasta cierto grado suplir la escasez del material escolar, mientras que el ignorante o el mercenario no logran éxito satisfactorio, aun cuando pongamos a su disposición los mejores instrumentos. Y el problema de tener buenos maestros es en primer lugar pedagógico: no basta el aumento de los sueldos para dar aptitud a aquellos que carecen de ella; ...el buen maestro no puede comprarse, hay que formarlo. (Hermida Ruiz, 2002a, p. 13)

El objetivo de investigación fue analizar las ideas y los conceptos para definir las líneas teóricas a partir de los conceptos, los discursos y la narrativa de los textos escritos. Para elaborar una historia del pensamiento pedagógico hay que situarse en la necesidad que enfatiza el autor por formar profesores (Vilanou y Laudo, 2014). Ducoing Watty (2013) ha analizado los conceptos anteriores en relación con el ambiente científico y político del siglo XIX. No obstante, el trasfondo intelectual de Rébsamen continuaba desvinculado entre los conceptos de la pedagogía del autor con las reformas por él propuestas en las escuelas normales.

Desarrollo

La formación de maestros fue una tradición académica instituida en Alemania a principios del siglo XIX (De Vroede, 1989). Rébsamen aprendió la teoría y la metodología de la enseñanza en la región bávara de Lichtenfels entre 1877 y 1882. La herencia científica y pragmática de la pedagogía alemana fue el sello de los programas y de los planes de estudio diseñados por él.

A finales del siglo XIX, el modelo alemán de profesores se caracterizó por la experimentación psicofisiológica en las escuelas elementales y por los descubrimientos en psicología experimental de la época (Moreu, 2019). La pedagogía positiva se incorporó como modelo epistemológico en la formación de maestros en Europa con base en una perspectiva experimental, fisiológica, psicológica e higienista. Tales perspectivas científicas germanas conformaron el capital cultural de Rébsamen, quien consolidó el modelo germánico en la escuela normal de Xalapa. Así, la creación de cuadros magisteriales en Veracruz se sustentó con los contenidos psicológicos, médicos, pedagógicos y metodológicos, donde dicha estructura curricular se asemejó a la orientación alemana por educar maestros con base en la demostración científica y el entrenamiento didáctico de la enseñanza (Wegner, 1995).

La pedagogía experimental representó el auge de la discusión y aprobación de las ideas, técnicas y conceptos asociados con la demostración, investigación, comprobación y realización de las prácticas educativas en cualquier ámbito social, regional, cultural, económico. Tal panorama fue el preámbulo de la globalización del conocimiento científico y de la divulgación de los quehaceres escolares en el mundo. Por ello, resulta importante reconocer cómo las ideas y técnicas alemanas fueron implantadas en las aulas mexicanas dedicadas exclusivamente a formar maestras y maestros de instrucción primaria.

El modelo curricular de Rébsamen se caracterizó por tres áreas de formación: estudios preparatorios, contenidos pedagógicos y asignaturas culturales. Los estudios preparatorios se conformaban por “todas aquellas materias que figuran en el programa de la escuela primaria y que el normalista habrá de enseñar más tarde a sus discípulos” (Hermida Ruiz, 2002a, p. 26). El objetivo de enseñar las asignaturas elementales era “tener los conocimientos sólidos y seguros que el maestro normalista expondrá mañana a sus alumnos de la escuela” (Hermida Ruiz, 2001b, p. 325).

Las materias profesionales correspondían con el área pedagógica del quehacer docente, entre las cuales destacaban: la antropología pedagógica, la pedagogía general, la historia de la pedagogía y la organización escolar. La antropología pedagógica se integró como saber exclusivo en la formación de maestros en Veracruz, además, la psicología infantil se incorporó entre los temas curriculares de la misma academia profesional. Ambas áreas de estudio aportaron al conocimiento de los métodos de enseñanza diferenciándose por tipos de asignatura, la edad del niño y las condiciones urbanas o rurales de la escuela. El valor del maestro normalista radicó en el provecho de los impulsos y de las motivaciones de los niños para vincularlos con los contenidos científicos de las asignaturas escolares y las peculiaridades del educando.

El área cultural de las asignaturas se conformaba con las “materias que tienen por objeto fomentar la cultura general de los futuros maestros”, entre las que destacaban los idiomas modernos, la lógica y la literatura (Hermida Ruiz, 2002a, p. 27). La incorporación de los idiomas como el francés o el inglés se justificaba por la necesidad de leer obras pedagógicas escritas en esos idiomas.

La cualidad de la pedagogía positiva de Rébsamen fue la vinculación entre los contenidos normalistas con la práctica de enseñanza *in situ* con niñas y niños de instrucción primaria. Todo ámbito de experimentación y comprobación requería de espacios controlados, vigilados y adecuados para replicar, afirmar o modificar las hipótesis y la información de las cátedras pedagógicas de la escuela normal. Las clases en la escuela primaria representaban el ambiente ideal para visualizar la marcha de las lecciones, el orden en la disciplina, así como el manejo de grupo por parte de maestros experimentados en la enseñanza.

Por ende, la pedagogía no significaba un conocimiento especulativo, filosófico que sólo se discutía en las aulas de la escuela normal, sino que la dinámica de la propia ciencia de la educación se generaba a partir de la práctica y la evolución de los quehaceres escolares, los estudios científicos realizados en la enseñanza y los avances tecnológicos en las metodologías didácticas (Castellanos, 1912). La práctica de las futuras maestras y maestros de primaria se configuró mediante el acercamiento visual al funcionamiento de la clase desde el primer año de estudios. Ya en el segundo año, las y los estudiantes normalistas exponían contenidos a los niños en las primarias anexas, siempre bajo la supervisión del titular de la clase. Cada año de avance en los estudios representaba una oportunidad para aplicar los métodos didácticos, las recomendaciones para la enseñanza y la vocación en el ejercicio real de la docencia (Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y resoluciones, 1891).

Rébsamen avaló que las primarias anexas a las escuelas normales fueran el eje de la reforma para la modernización de la enseñanza elemental, la innovación de las metodologías y el origen de la discusión pedagógica mexicana. La vinculación entre la teoría y la práctica justificó el valor de la actividad magisterial como función social y científica para constituir profesionales de la educación comprometidos con los principios de la pedagogía moderna y el carácter científico del quehacer educativo. De esa manera, la pedagogía como ciencia en México se desarrolló en las escuelas normales a partir de la observación en la enseñanza, la experimentación de la didáctica, la crítica de las prácticas escolares y la conformación de un gremio magisterial formado en una institución especial.

El análisis del modelo formativo de los maestros se puede clasificar en: cualidades ontológicas y fisiológicas del sujeto a cursar los estudios de profesor; el tipo de enseñanza y el dominio de métodos; el dominio de grupo y el ascendiente moral en los niños. Los primeros requisitos para ingresar a la escuela normal consistieron en una serie de condiciones físicas y cognitivas por parte del aspirante. Entre las exigencias higiénicas se privilegió el estado de salud completo, la integridad de los sentidos del cuerpo, la resistencia en el trabajo intelectual y otros factores como los siguientes: “ser mayor de 15 años; no tener ningún defecto físico que impida ejercer debidamente el magisterio; ser de buena salud en general y estar vacunado; poseer la instrucción

primaria, elemental y superior; además de comprobar buenas costumbres” (Hermida Ruiz, 2001b, p. 348).

La edad representaba el factor de desarrollo intelectual, físico y moral más propicio para el estudio y el aprendizaje de las formas de ser docente. La mención de que el magisterio era una profesión de Estado, justificó las medidas de control epidemiológico, vacunación e inspección médica en las normales (Carrillo Farga, 2010, p. 118). Los estudiantes normalistas requerían aprender a conservar su salud e higiene desde el primer año de ingreso en la escuela de maestros, a la par de conocer los presupuestos teóricos de las materias de salubridad pública en el ámbito educativo.

Cabe resaltar el carácter moral de las *buenas costumbres*. El requisito de las buenas costumbres justificaba la calidad moral y cívica de quienes ingresaban en el ejercicio magisterial de las escuelas públicas. Las buenas costumbres se avalaban mediante un certificado emitido por alguna autoridad académica o política, como los profesores o el presidente municipal (Hermida Ruiz, 2001b, p. 348). Así, la época del porfiriato se caracterizó por ordenar las costumbres morales con base en los cánones sociales y económicos. No obstante, dicho requisito representaba un mecanismo para asegurar la integridad de las futuras maestras y maestros al servicio de la instrucción popular.

Rébsamen justificó el anterior requisito con base en las necesarias cualidades para demostrar la competencia física, intelectual y moral de los normalistas. “La firmeza del carácter..., la más estricta imparcialidad en el modo de tratar a los discípulos, ... [y manifestar] un verdadero cariño por los alumnos” fueron los motivos pedagógicos para avalar la prerrogativa de las buenas costumbres (Castellanos, 1912, pp. 284-285). La estimación por el trato con los estudiantes caracterizó la cualidad moderna de los normalistas, dado que la figura docente no era más una imagen despótica, autoritaria e impositiva. Es decir, los educadores serían los profesionales que atenderían las demandas educativas de la infancia, así como procurarían el respeto y el fomento de los valores en la niñez mexicana.

Rébsamen también contribuyó en el reconocimiento de la infancia como etapa de la vida diferenciada de las necesidades de la vida adulta. La individualidad del niño representaba el factor en la planeación de la enseñanza diaria. Así, las necesidades inmediatas e intereses de los estudiantes fueron los criterios para escoger, ordenar y exponer los contenidos, los objetos, las imágenes y los ejercicios de aplicación de las lecciones. Finalmente, el pensamiento pedagógico del autor fue resultado del interés ideológico de la época por la psicología infantil y por los estudios del desarrollo intelectual, justificándose el uso de métodos didácticos especiales y la planificación de las actividades objetivas en los cursos escolares.

El segundo eje del modelo formativo de maestros correspondía con el tipo de enseñanza y el dominio de los métodos didácticos. La competencia metódica del maestro representó la autoridad científica, profesional y social del egresado normalista para orquestar y responder por los aprendizajes de la infancia. De esa manera, “la competencia metodológica del maestro [consistía] precisamente en saber discernir en cada caso particular cuál es lo simple para el

niño, y en escoger en consecuencia el punto de partida y la marcha que mejor respondan a sus necesidades psicológicas” (Castellanos, 1912, p. 182). Por ello, los educadores requerían pensar primero en los niños, en los conocimientos previos de ellos y las habilidades necesarias para comprender los nuevos temas.

La competencia metodológica del educador, o educadora, se reflejaba en la capacidad de discernir el efecto de los ejercicios, las lecciones y la enseñanza en las capacidades intelectuales y morales de los educandos. La intervención del maestro era valorar la practicidad de los conocimientos, la conexión con los saberes previos del niño y el nexo curricular de la materia con el plan de estudios y otras asignaturas del mismo grado escolar.

Para materializar la reforma educativa del siglo XIX, Rébsamen sustentó los principios didácticos generales con respecto en las siguientes consideraciones:

1. la enseñanza debe estar en consonancia con las leyes psicológicas y fisiológicas, es decir, ... hay que aceptar al discípulo tal como es, y la materia de enseñanza es la que debe amoldarse del todo a la mente del niño. ...
2. La enseñanza debe ser completa y no debe dejar claros y vacíos. ...
3. Debe despertarse en el alumno el interés por el estudio, alentándole por todos los medios su actividad propia, su desenvolvimiento espontáneo; y para el efecto, es preciso decir lo menos posible, obligándole a encontrar por sí mismo la mayor parte. ...
4. La enseñanza debe referirse de preferencia a aquellas cosas que desde luego tengan valor práctico para los alumnos. ... Primero lo útil, después lo agradable. (Castellanos, 1912, pp. 265-269)

La elección de contenidos útiles y prácticos privilegiaba la determinación de los saberes científicos, la atención de las necesidades inmediatas de la infancia y el acondicionamiento de la enseñanza escolar con las circunstancias presentes en una sociedad. Así, la planificación de los contenidos comenzaba con el reconocimiento de los saberes de los niños, en la que el maestro no se encontraba solo ante la clase para disponer de las actividades al antojo propio. La marcha didáctica consistía en coordinar ambos elementos, objeto y sujeto de la educación, en un mismo proceso de intervención. Los maestros requerían de paciencia y voluntad para impulsar el aprendizaje y dirigir las energías intelectuales, los intereses particulares y las acciones individuales de los estudiantes (Castellanos, 1904). Por ende, el orden de los contenidos era el antecedente de cualquier iniciativa posterior del niño por intentar aplicarlos en la vida diaria cada uno de los aprendizajes escolares.

Entre las premisas de la pedagogía moderna se proponían la variedad en los ejercicios escolares, las constantes repeticiones en las actividades, así como la libertad de participación por parte de los educandos. Las maestras y los maestros de instrucción primaria debían buscar las respuestas en los estudiantes con base en preguntas planificadas, dirigidas a obtener una contestación y una intervención directa en el aprendizaje. Para ello, el diálogo con los estudiantes era una forma didáctica de invitar a los grupos escolares a la participación, la búsqueda de respuestas y de la verdad en cada una de las lecciones y de las asignaturas académicas (Curiel, Ruíz de Velasco, Moreno, 1988).

Finalmente, la tercera cualidad formativa en los docentes era el dominio de grupo y el ascendiente moral en los niños. La dirección en los quehaceres docentes era resultado de la mirada alemana en materia de prohibición de castigos y el destierro del modelo autoritario en la figura docente. A los educadores modernos se les solicitó encarnar la figura de responsabilidad y respeto a la infancia, además de convertirse en los apóstoles de la buena nueva de la educación (Curiel et al., 1988, pp. 235-237).

Rébsamen desestimó el empleo de castigos y premios en la instrucción cotidiana de la enseñanza. Las faltas cometidas no sólo eran punibles mediante la ejecución de medidas de corrección conductual, sino que era necesario explicarles las razones de los daños cometidos y las consecuencias de dicha conducta. El sustento pedagógico de los castigos era “prevenir las faltas que corregirlas”, por lo que las reprobaciones y las privaciones en los niños se enfocaban a concientizar la actitud del educando, la reflexión y el juicio acerca de los daños de ciertos actos inmorales (Hermida Ruiz, 2002a, p. 127). También, se desestimaron los reconocimientos porque generaban envidia, desigualdad, desmotivación para continuar en los estudios. Por ello, los premios y el reconocimiento al esfuerzo individual del niño no fomentaban la emulación o imitación en el grupo, más bien, los privilegios por el mérito académico eran sinónimo de exclusión en el avance colectivo escolar y la jerarquización académica. Se puede afirmar que el pensamiento pedagógico del autor suizo se caracterizó por reconocer la dedicación de las y los estudiantes, en el que los educadores no contribuirían en condecoraciones o degradaciones de algún tipo en la autoestima, confianza y valor individual de los sujetos educativos.

En definitiva, la capacidad didáctica y la conciencia pedagógica de las y los normalistas fueron los valores profesionales en la reforma propuesta por Rébsamen. No sólo la competencia profesional aportaba a la solución de los retos educativos del país, ni tampoco la escuela normal era la institución inerte a las necesidades del gremio magisterial. El establecimiento de espacios académicos a través de las normales permitió congregarse un séquito de profesionales de la educación, quienes demandarían las necesidades de este sector, como las retribuciones económicas o los avances metodológicos y pedagógicos, ante las respectivas autoridades de los estados (Curiel et al., 1988).

Conclusiones

A modo de conclusión, el modelo de formación de maestros consistía en preparar técnicamente a los profesores con base en la aplicación de métodos de enseñanza. La preparación de normalistas implicó la divulgación de los saberes pedagógicos de la época. De esa manera, la profesión de maestro de primaria se originó con base en los preceptos positivistas de la demostración, la verificación y la aplicación práctica de los resultados teóricos y científicos de la pedagogía.

Rébsamen contribuyó en la edificación de espacios académicos y escuelas de experimentación didáctica para habilitar instituciones particulares en la enseñanza, la discusión pedagógica y la verificación de los principios educativos. La contribución al espectro pedagógico fue la proyección de contenidos especiales para el reconocimiento científico de la profesión docente, así como la emisión de reglamentos y propuestas legislativas. La profesionalización de las maestras y de los maestros de instrucción primaria representó el antecedente de la escuela primaria moderna, la cual figuraba como idea central de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública. De esa manera, el intelectual suizo aportó en la uniformidad educativa del México decimonónico a partir de la profesionalización de los académicos de instrucción primaria y de la estandarización de derechos y obligaciones del personal adscrito al servicio público.

Finalmente, las características de las maestras y los maestros normalistas se distinguían por la planeación y preparación de las clases, la investigación de los temas lectivos, el diseño con antelación de las preguntas y la proyección de posibles respuestas por parte de los estudiantes. La figura de la educadora y el educador moderno se caracterizó por el respeto a las actitudes individuales de los niños, a la personalidad de cada uno de ellos, a la cultura familiar y a sus avances intelectuales en el proceso de aprendizaje. Además, entre las obligaciones de las y los normalistas sería cultivar la confianza de los escolares, fomentar el espíritu de la investigación desde la infancia, así como contribuir al mejoramiento de las costumbres morales en la escuela. Por estas razones, el educador normalista sería el intérprete de los planes generales de estudio para comunicarlos con base en el lenguaje y las experiencias previas de los estudiantes.

Otra idea pedagógica en el pensamiento del autor fue su atribución a la escuela primaria como lugar científico para la preparación del niño a la vida, y no para el examen. La frase anterior significó la defensa de la institucionalización de un local escolar acondicionado con las necesidades y los intereses de niñas y niños. ¿Qué querían aprender?, ¿qué preguntas y dudas anhelaban resolver?, ¿qué querían descubrir y develar en el funcionamiento de la naturaleza? Tales cuestionamientos bien podían integrar el proceder del maestro y de la maestra normalista en el diseño, planificación, aplicación y corrección de las lecciones y los ejercicios educativos en el aula, sin temor de emplear la perspectiva científica del aprendizaje y de las condiciones fisiológicas que posibilitan la marcha de la enseñanza.

De esa manera, la contribución de Rébsamen fue proponer un plan de estudios de instrucción primaria en el Primer Congreso de Instrucción Pública en 1889 para el desarrollo instructivo-educativo de cada actividad humana con base en las ideas y los planes del evolucionismo social del porfiriato. Entre los contenidos escolares se propusieron asignaturas que fomentaran el mantenimiento físico e intelectual de la propia vida, las habilidades para el trabajo económico, el cuidado de los hijos e hijas en los deberes familiares y las responsabilidades cívicas como ciudadanos. Así, el valor pedagógico de las ideas de Rébsamen está en el llamado a las maestras y maestros por preocuparse de las dificultades de sus estudiantes, por las experiencias de cada uno de ellos que benefician al aprendizaje de las lecciones. Por ende, los procesos de formación de maestros se estructuraron en estudios pedagógicos especiales para enseñar y educar

en habilidades, aptitudes y valores en la escuela primaria. La vinculación entre el educador y la comunidad fundamentó la capacidad de las maestras y los maestros para: conocer y experimentar metodologías nuevas en la flexibilización del aprendizaje en el alumno; respetar la individualidad del educando; crear espacios en las lecciones para la expresión libre de niñas y niños en ambientes de equidad; promover la participación dialógica de los estudiantes en el diseño, ejecución y continuidad de las actividades lectivas; así como fomentar el gusto por el aprendizaje en los estudiantes.

Referencias

- Bazant, M. (2014). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: Colegio de México.
- Carrillo Farga, A. M. (2010). *Epidemias, saber médico y salud pública en el porfiriato* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F..
- Castellanos, A. (1904). *Tratado de metodología especial*. México, D.F.: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Castellanos, A. (1912). *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria* (2a. ed.). México, D.F.: Librería de la viuda de Ch. Bouret.
- Curiel, M., Ruíz de Velasco, M. P., Moreno K., S. (1988). *Rébsamen y la Revista México Intelectual*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Vroede, M. (Julio de 1989). Antecedentes históricos de la formación del profesorado de educación básica en los países de la comunidad europea. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (5), 61-73.
- Ducoing Watty, P. (2013). Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México. *Perfiles educativos*. XXXV (140), 149-168.
- Hermida Ruiz, Á. J. (Ed.). (2001). *Obras completas de Enrique C. Rébsamen* (Vol. II). Xalapa: Secretaria de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hermida Ruiz, Á. J. (Ed.). (2002). *Obras completas de Enrique C. Rébsamen* (Vol. III). Xalapa: Secretaria de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Moreu, Á. C. (2019). La recepción española de la psicología y la pedagogía alemanas durante el primer tercio del siglo XX. En J. M. Hernández Díaz, *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana* (1809-2009) (pp. 193-203). Salamanca: Globalia Ediciones Anthema.
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y resoluciones*. (1891). México: Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Vilanou Torrano, C., Laudo Castillo, X. (2014). La historia conceptual en la historiografía de la educación: Hacia una historia del pensamiento pedagógico. *Revista Encuentros*, 15, 161-180.

Wegner, G. P. (1995). Prussian Volksschulen through American Eyes: Two Perspectives on Curriculum and Teaching from the 1890s. En H. Geitz, J. Heideking, J. Herbst (Eds.). *German Influences on Education in the United States to 1917* (pp. 57-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Citlaltepetl.