



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Departamento de Investigaciones Educativas

**PROYECTOS EDITORIALES DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
PÚBLICA: 1921-1934. APUNTES PARA UNA HISTORIA DEL LIBRO  
Y LA LECTURA**

Tesis que presenta

**Francisco Javier Rosales Morales**

para obtener el Grado de

Maestro en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Directora de tesis: Dra. Eugenia Roldán Vera

Ciudad de México

Diciembre, 2016

Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

## Agradecimientos

Antes que nada quiero agradecer a la Dra. Eugenia Roldán Vera por la guía e impulso que le dio a este trabajo, por la empatía y comprensión mostrada en estos ya más de dos años. Me siento afortunado por la oportunidad de trabajar con usted. También agradezco a la Dra. Susana Quintanilla quien, desde que este trabajo era apenas un esbozo, revisó y enriqueció el proyecto con sus sugerencias. Asimismo, agradezco a la Dra. Kenya Bello por la atenta lectura, las correcciones y los comentarios al borrador final, los cuales me animan a seguir por este camino.

A las investigadoras del área de historia que me mostraron que también la historia de la educación puede ser apasionante: Ariadna Acevedo, Laura Cházaro, Alicia Civera, Inés Dussel y Elsie Rockwell. También agradezco el apoyo de todo el personal administrativo y bibliotecario del Departamento.

A Adriana García y Karen Luna quienes leyeron y comentaron mi proyecto, pero sobre todo gracias por su gran compañerismo. De igual forma, no podría dejar de mencionar a las personas que hicieron de la maestría una experiencia grata: Evelyn Caballero, Ana Caletti, Karina Flores, Humberto González, César Hernández y Mercedes Saccone.

Agradezco también por su apoyo y amistad leal a Teresa Mares y Samantha León.

Finalmente, pero más importante, dedico este trabajo a mis padres y hermanos: gracias por todo.

## Índice

Resumen.....	6
<i>Abstract</i> .....	7
Introducción.....	8
I La SEP y la formación de lectores .....	19
1.1. Elevar el pueblo a la cultura. Vasconcelos al frente de la SEP (1921-1924).....	19
1.1.1. Las misiones culturales y la campaña de alfabetización .....	21
1.1.2. El Departamento Editorial.....	27
1.1.3. Las bibliotecas se multiplican por todo el país.....	40
1.2. La cultura desciende al pueblo. Los “libros útiles” para México (1924-1934) .....	42
1.2.1. La lectura, una práctica “pasiva” dentro de la escuela activa.....	44
1.2.2. El Departamento de Bibliotecas bajo la dirección de Esperanza Velázquez Bringas (1924-1928) .....	49
1.2.3. “Inundaremos los campos con folletos baratos”: el Departamento de Bibliotecas (1928-1934).....	53
II Del proveedor al lector: las bibliotecas en las escuelas .....	59
2.1. Acerca de las solicitudes de libros y la metodología .....	60
2.2. “No me abras sólo por curiosidad”. Libros que hablan por sí mismos: la lectura como autoformación .....	64
2.3. “No queremos bibliómanos: queremos gente lectora, nada más”. Los peligros del libro .....	74
2.4. “Resultaron más armarios que libros”. La puesta en marcha de la biblioteca escolar .....	84
2.5. Un primer balance de las apropiaciones de la cultura impresa en el espacio escolar	98

III Lectores obreros, campesinos y de otras ocupaciones.....	101
3.1. Publicaciones para la vida en el campo.....	102
3.2. Leer algo más que folletos .....	117
3.3. “Combatamos ese ciego fanatismo religioso”. Apuestas culturales y educativas en medio del conflicto Iglesia-Estado.....	131
3.4. Un segundo balance de las apropiaciones de la cultura impresa .....	143
 Consideraciones finales .....	 145
 Anexos .....	 150
1. Publicaciones de la SEP: 1921-1934.....	150
2. Libros adquiridos por la SEP en 1922 para las Bibliotecas especializadas (pedagógica e infantil) .....	152
3. Libros donados por la SEP, desde la creación del Departamento de Bibliotecas, hasta el 31 de diciembre de 1923 .....	158
4. Ejemplo de estadísticas de lectores, 1931 .....	159
5. Alfabetismo de la población de diez años o más. Censos de 1921 y 1930 .....	160
 Referencias.....	 161

## Resumen

En este trabajo investigo cuáles fueron los discursos sobre la lectura en el período de 1921 a 1934 surgidos en el marco de la política educativa de la SEP. Analizo las representaciones de las prácticas lectoras plasmadas en testimonios escritos de diversos grupos (estudiantes, maestros, obreros, campesinos, comerciantes, asociaciones culturales, entre otros). A partir del estudio de estas fuentes realizo una historia de la lectura que da cuenta no solo de los cambios y continuidades en los proyectos editoriales, sino de la diversidad de apropiaciones de la cultura impresa por parte de los lectores.

Entre los cambios resalta el contraste de la concepción de la lectura en la política educativa con Vasconcelos (1921-1924), con una clara influencia de su formación más humanista, y las nociones de lectura más pragmáticas e incluso anti intelectualistas en el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) y durante el Maximato (1928-1934). Sin embargo, estas diferencias no excluyen continuidades en los proyectos editoriales, como el objetivo de formar un público lector acorde al modelo de comportamiento cultural y político del plan modernizador posrevolucionario. Por otra parte, argumentaré que las apropiaciones de los lectores corresponden a diferentes prácticas y objetivos con respecto a la lectura de los diversos tipos de texto, y que no son reductibles a las voluntades de cualquier discurso oficial.

Como sustento teórico-metodológico me baso, principalmente, en los trabajos de Roger Chartier (2000), Robert Darnton (2003) y Michel De Certeau (2000). Del primero retomo conceptos como representación, apropiación y comunidades de lectores. Del segundo utilizo la noción de circuito de comunicación para entender la lectura como un proceso dinámico de mediaciones entre el autor, el editor, los bibliotecarios y, claro, el lector. En tanto, del tercero recupero la forma de entender la lectura como una práctica de producción de sentido.

### *Abstract*

This work analyzes the social discourses about reading in posrevolutionary Mexico in the framework of the educational reforms of 1921-1934. In particular, I examine the representations of reading practices expressed in testimonials by various social groups: students, teachers, workers, peasants, traders, cultural societies, etc. On the basis of this study I embark on a history of reading (Chartier, 2000; Darnton, 2003) which is not only about interruptions and continuities on publishing and educational policies, but also on appropriations of print culture by different kinds of readers.

Keywords: Posrevolutionary Mexico, reading practices, history of reading, publishing policies, appropriation, print culture.

## Introducción

### 1. Idealismo y pragmatismo en la promoción de la lectura

El año de 1936 fue emblemático para María Guadalupe Pimentel, una maestra rural del norte del estado de Guanajuato. Todavía con el brío de la juventud y habiendo enviudado, tuvo que encontrar la forma de sostener a sus dos hijos, y a ella misma, sirviéndose de lo que consideraba podía hacer mejor dadas sus circunstancias: llevar el alfabeto a los habitantes del campo. El lugar al que fue designada para desempeñar su labor sería la hacienda de Santa Ana de los Lobos, donde la escuela “no era más que una enramada que los campesinos habían improvisado en cuatro horcones de pirul” (Pimentel, 1987, p. 131). Un solo libro de texto de lectura, unos cuantos silabarios y demás catecismos “obsoletos” conformaban los pocos libros en los que podía apoyarse para poder enseñar las primeras letras a los hijos de los campesinos. No obstante, para paliar aquella situación, cierto día, relata la maestra:

La SEP nos envió algunos libros que me entregaron en una caja de madera cerrada con clavos, que yo me llevé a la hacienda sin abrirla siquiera. Al llegar, cuál no sería mi sorpresa al encontrarme parte, o quizás toda —no lo sé—, de la colección que editó don José Vasconcelos [...]. Ya podrán imaginar cuál pudo ser la ayuda que me prestaron en aquel medio rústico la presencia de Dante, Platón, Tagore. Sólo mi hijo mayor, con 10 años de edad, se convirtió, gracias a ellos, en un vicioso de la lectura (Pimentel, 1987, p. 136).

Dichos libros de la colección de los clásicos, publicados entre 1921 y 1924, seguían siendo repartidos más de una década después, aunque para 1936 la SEP ya no los promovía de la manera ferviente con la que lo había hecho en los años de Vasconcelos. Posiblemente estos libros donados a María Pimentel fueron “rescatados” de una biblioteca abandonada o conferidos por otro maestro que ya los había leído. ¿Pero qué llama la atención entonces de estas pocas palabras que la maestra Pimentel



dedica a la colección de los clásicos, los famosos libros verdes que publicara Vasconcelos?

Por un lado, nos habla del lugar que le correspondía al libro no escolar, en este caso, el libro propiamente literario en la educación rural primaria. Para esta maestra ocupan un lugar bastante secundario por no decir que resultaban inadecuados para los niños del campo. Esto puede entenderse, hasta cierto punto, en niños que apenas estaban familiarizándose con la lectura y la escritura. Pero, por otro lado, resalta que fuera igualmente un niño, el hijo de diez años, quien pudo aprovechar el potencial de tales libros y convertirse gracias a ellos en un lector habitual, en un “vicioso de la lectura”.

Ambas percepciones constituyen prejuicios: uno, el de un ambiente social inadecuado que imposibilita la lectura y otro, el de la incapacidad de la infancia para comprender ciertos textos. También subyace la idea de que la demasiada lectura, si bien no era totalmente desdeñable, tampoco resultaba plenamente deseable, era en todo caso algo comparable a un vicio. Ahora bien, en nuestras sociedades contemporáneas tan preocupadas por la poca lectura —en México la población no lee más de tres libros al año— cobran relevancia las preguntas al pasado, si acaso es que estas preocupaciones no siempre han sido planteadas de la misma forma. ¿Cómo es que han cambiado las percepciones y las prácticas de lectura de un siglo a otro? Leer tiene una historia (Cavallo y Chartier, 1998; Darnton, 2003).

Este interés por entender el devenir de las diferentes prácticas, los modos y los discursos sobre la lectura, es decir, estudiar el fenómeno de la lectura como un proceso histórico en la que es tan importante la figura del autor como la del lector célebre al lado del lector menos conocido, es el que me ha llevado a interrogar las campañas de promoción de lectura en el México posrevolucionario.

Mucho se habla del fracaso o triunfo de las políticas educativas del pasado, de su gran idealismo y su choque irremediable con la realidad que las rebasaba o de su poca adecuación a los verdaderos intereses y necesidades de los pobladores. Sin ánimos de ofrecer un veredicto más del pasado desde el presente, considero más conveniente ofrecer, a partir de los testimonios de los propios lectores, un mosaico de las diferentes prácticas, concepciones y creencias sobre la lectura, sobre el poder transformador del libro en la vida de las personas, cómo es que se relacionaban y apropiaban tanto de la

cultura impresa como de las prescripciones de las autoridades educativas en materia de lectura. En fin, me interesa conocer qué tan general o representativa es la opinión de la maestra Pimentel y, por contraparte, también trato de encontrar a esos “viciosos de la lectura”, aunque fueran unos cuantos.

A estas dos formas de entender la lectura subyace una tensión que desde luego no es exclusiva del México posrevolucionario: la de una actitud más pragmática y realista contra otra de carácter más intelectualista e idealista de la lectura. Los hombres y mujeres de acción antepuestos a las mujeres y hombres de pensamiento. “Robinsones y odiseos”, en términos de Vasconcelos (2009 [1935]).

Así, en esta investigación estudio los proyectos editoriales de la SEP durante las primeras presidencias posrevolucionarias (1921-1934) y trato de explicar los cambios y continuidades en los objetivos, prioridades y formas empleadas en la difusión de libros y bibliotecas. Es importante conocer las rupturas y permanencias pues en gran medida condicionaron las posibilidades de lectura de buena parte de la población mexicana en aquellos años. Sin embargo, reitero, mi principal interés es acercarme a las maneras en que los sujetos se relacionaron con la diversidad de textos distribuidos por la SEP y describir cómo fue que se apropiaron de esa parte de la cultura impresa, hasta donde las fuentes así lo permiten. De ahí que el análisis esté inscrito en la metodología y conceptos de la historia de la lectura.

## 2. Estado de la cuestión

En México esta rama de la historia ha sido desarrollada en varios ámbitos académicos. Uno de los primeros espacios en abordar estas temáticas fue el Seminario de Historia de la Lectura en el Colegio de México del cual surgieron las obras *Historia de la lectura en México* (1988) e *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (1994). En el CIESAS, Carmen Castañeda encabezó un grupo de investigadores cuyos trabajos publicados en *Del autor al lector* (2002) y en *Lecturas y lectores en la historia de México* (2004) significaron un avance importante para entender las diferentes formas en que los lectores se relacionan con los textos, y, a su vez, cómo la historia de la lectura se relaciona con la historia social, política y económica. Asimismo, Laura Suárez de la

Torre ha coordinado dos obras colectivas sobre el mundo editorial en el siglo XIX: *Empresa y cultura en tinta y papel* (2001) y *Constructores de un cambio cultural* (2003), ambos títulos publicados por el Instituto Mora. Otra obra que agrupa trabajos de estudios sobre cultura escrita y lectura en la historia es el libro coordinado por Lucía Martínez Moctezuma *La infancia y la cultura escrita* (2001). Un último trabajo colectivo es el coordinado por Jaime Ríos Ortega y César Ramírez Velázquez: *Procesos revolucionarios, bibliotecas y movimientos culturales* (2011), editado por la UNAM.

Por otro lado, el proyecto educativo de la SEP, que va desde su creación en 1921 hasta la instauración de la educación socialista en 1934, ha sido estudiado por diversos autores, quienes, además, han centrado su interés en la cultura escrita o impresa.

Sobresalen los trabajos sobre la labor editorial de Vasconcelos con la SEP: Quintana Pali (1988), Claude Fell (2009), Ernesto Meneses Morales (1998), Fernando Curiel Defossé (2011) y Adolfo Rodríguez Gallardo (2015). En estos trabajos, que describen a detalle las características del proyecto editorial, la forma de acercamiento a los lectores ha sido centrándose en los procesos de alfabetización, tratando de dilucidar sobre todo si es que la campaña de alfabetización y de promoción de bibliotecas tuvo éxito o fracasó. Otros trabajos que estudiaron estas políticas o campañas tienden a afirmar que había una distancia entre los proyectos y políticas y las realizaciones en el terreno; tal es el caso de la investigación de Laura Giraudo (2004) quien estudió las bibliotecas para campesinos e indígenas en Puebla y Veracruz. No obstante, se presta muy poca atención a las formas de apropiación de la lectura, a los significados socioculturales y simbólicos de las prácticas de leer.

Otros estudios dan más énfasis a los intelectuales que participaron en las labores editoriales. En esta línea está el trabajo de Linda Sametz (2009), que investiga la experiencia lectora de José Vasconcelos y cómo esta imprimió su sello en la labor editorial y bibliotecaria de la SEP bajo su dirección. Una historia de lo que leían —y, sobre todo, de qué manera leían— los intelectuales encargados de establecer las pautas de la educación resulta especialmente significativa, pues estas experiencias fueron proyectadas en la selección de libros y temas que darían forma al proyecto cultural nacional. Así lo muestran los trabajos de Susana Quintanilla, donde “los libros son los astros” y “lo más incidental fue el estallido de la Revolución” (2008, p. 14), como

también lo hacen los de Claude Fell (2009), Enrique Krauze (2010), Álvaro Matute (2011) y Javier Garciadiego (2011), que nos ofrecen una imagen de estos intelectuales y algunas de sus lecturas.

Por su parte, Engracia Loyo (2004) ha estudiado una de las publicaciones más importantes de la SEP en sus primeros años, *El Libro y el Pueblo*, y su impacto en la formación de un público lector. Esta revista ha sido analizada también por Claudia Escobar Vallarta (2007), quien además realizó un índice que facilita su consulta. En esta misma línea del estudio de las publicaciones periódicas, se ubica Elvia Montes de Oca (2004). La autora centró su análisis en la compilación de lecturas para mujeres que realizara Gabriela Mistral durante los años de Vasconcelos como secretario de educación.

Todos estos trabajos resaltan el aspecto de la política educativa a través del análisis de los intelectuales convertidos en directivos educativos y culturales, sea como escritores o desempeñando algún puesto público en el diseño de la política. El estudio de la lectura se realiza por medio de la noción del lector implícito de las publicaciones o a través de las figuras de los editores y escritores. Sin embargo, la propia existencia de este tipo de trabajos hace evidente la necesidad de incorporar a la investigación a los sujetos a los que estaba dirigida la educación, en este caso, los lectores pertenecientes a sectores sociales más amplios (Loyo, 2004).

Intentando incorporar en planos muy específicos a estos lectores, se encuentra, por una parte, el ya mencionado estudio de Laura Giraudo (2004), así como el de Elsie Rockwell (2004) quien investigó las prácticas culturales en Tlaxcala a partir de los libros de texto analizando el periodo de 1900 a 1935. Ambas autoras llegan a conclusiones similares. Giraudo afirma que “existió una distancia entre el público imaginario de los proyectos nacionales y el público real de las comunidades campesinas e indígenas” (2004, p. 323); mientras que Rockwell habla incluso de un rechazo generalizado debido a la desconfianza en la cultura escrita, en un conocimiento que resultase “demasiado libresco”.

Dentro de esta línea de la historia social, un aspecto que aporta bastante a la comprensión de las apropiaciones lectoras es el tema de la alfabetización. Así lo demuestra, por ejemplo, Federico Lazarín (2013) quien analiza casi un siglo de procesos

de alfabetización y de su impacto en el desarrollo económico en México de 1891 a 1982. Por su parte, Carlos Escalante (2014) relaciona las distintas tensiones, negociaciones y apropiaciones de la alfabetización que se dan entre estado y sociedad. Lleva a cabo este análisis a partir del estudio del papel que tomaron las prácticas de escritura y lectura en los pobladores de una región en el Estado de México en el período posrevolucionario. Un trabajo que resulta muy cercano a mi investigación es el de Engracia Loyo (2012) acerca de la vida escolar en el medio rural, sobre todo en la atención que presta a las bibliotecas escolares. Esto lo retrata mediante las memorias de algunos maestros de esa época (1921-1940)<sup>1</sup>.

Mi propia investigación tiene algunos puntos de contacto y otros de distanciamiento con respecto a estos últimos trabajos. Si bien las dimensiones locales conforman una adecuada forma de delimitar y, por ende, profundizar en las prácticas sociales en determinado momento histórico, este trabajo busca, más que nada, incorporar testimonios de lectores provenientes de diversas regiones a lo largo del país. Es decir, no está inscrito en una historia social de carácter regional sino que busca identificar patrones culturales de apropiación de la lectura. En este sentido cabe mencionar algunos estudios que incorporan una perspectiva más cercana a una historia cultural de la lectura (si bien tratan del siglo XIX), a los que me acerco más con mi propia propuesta.

Carmen Castañeda (2001) —una de las primeras autoras en México en recuperar las nociones analíticas propuestas por Roger Chartier para una historia de la lectura— estudió las prácticas lectoras en la ciudad de Guadalajara durante el siglo XIX a partir del análisis de lector implícito de los libros destinados a la infancia. Con esos mismos recaudos metodológicos Kenya Bello analizó la lectura femenina en el porfiriato. Por otra parte, la investigación de Eugenia Roldán (2003) se centró en la circulación de publicaciones inglesas en la Hispanoamérica decimonónica para conocer el tipo de apropiación de los conocimientos que se daba por medio de la cultura impresa. En este último trabajo se sitúa a la lectura como parte de un circuito de comunicación que va del autor —pasando por los editores, impresores, libreros— al lector mismo (es decir, retoma la metodología propuesta por Robert Darnton). De acuerdo con este circuito de

---

<sup>1</sup> Las memorias de algunas maestras y maestros rurales que ejercieron su profesión entre los años 1920 a 1950 han sido publicadas por la SEP: *El Maestro rural: una memoria colectiva* (1991) y *Los maestros y la cultura nacional* (1987).

comunicación, los espacios geográficos no se limitan a una comunidad en específico, más bien, se interpretan los testimonios representativos para dar cuenta de las diferentes apropiaciones lectoras en torno a un mismo corpus de textos. Aunque estos trabajos corresponden al siglo XIX permiten identificar cambios y permanencias en las prácticas de lectura y permiten, entre otras cosas, ponderar el grado de control en el medio escolar y en la lectura femenina presentes en el México posrevolucionario.

### 3. Cuestiones de método y algunas precisiones teóricas

Para llevar a cabo esta investigación me he basado en la revisión de la serie documental *Solicitudes y donaciones de libros* perteneciente al Archivo Histórico de la SEP. Dicha serie se compone de cartas enviadas por personas de los más diversos sectores y regiones del país dirigidas a las autoridades educativas requiriendo una pequeña biblioteca; en ellas se hallan los motivos específicos que mueven a estos actores a pronunciarse y que permiten identificar rasgos de una práctica: el *cómo* se leía dentro y fuera de un contexto escolar o, por lo menos, las variadas disposiciones hacia el libro y la lectura. Esto se contrastará con la propuesta de formación lectora de los intelectuales adscritos a la empresa educativa oficial, en artículos publicados en la revista de la SEP *El Libro y el Pueblo* (1922-1925), entre otros materiales.

Las solicitudes en cuestión se componen por un número cercano a cuatro mil expedientes y son, en un porcentaje considerable, cartas escritas en un tono formal y conciso sin mucha información adicional. No obstante, también hay una cantidad significativa de solicitudes, las suficientes para emprender un análisis de orden cualitativo, que abarcan temas de diversa índole relacionados con la cultura escrita en el espacio escolar y no escolar. Asimismo, estas aportan datos de las escuelas, y la clase de estudiantes que se atendían en ellas; de las asociaciones obreras, campesinas y culturales, y, en algunos casos, de la población a las que pertenecían. Este tipo de solicitudes se acompaña generalmente de otros documentos tales como los programas de acción para el funcionamiento de las bibliotecas (diseñados por las mismas escuelas y asociaciones) o bien las gacetas estudiantiles y semanarios informativos y culturales que, en su conjunto, dan pie para reconocer los paradigmas de lectura válidos para una

comunidad en un tiempo y espacio determinados (Chartier, 2000). El análisis propuesto parte de este reconocimiento, caracterización y diferenciación en el uso de los libros.

Ahora bien, reconstruir las apropiaciones de la lectura en el pasado, como en el presente, es una empresa difícil, pues “los documentos no suelen mostrarnos a los lectores en plena actividad, amoldando sus mentes a los textos” (Darnton, 2003, p. 192). Por ende, la interpretación a realizar toma en cuenta ciertas advertencias —que conllevan decisiones de recorte analítico— para poder “reconstruir”, en la medida de lo posible, si no las experiencias lectoras en sí, las condiciones sociohistóricas que posibilitan una práctica. Varios conceptos sirven para arrojar luz sobre el camino a emprender.

Las metodologías que utilizo son las del “circuito de comunicación del libro” de Robert Darnton (2014) y la “historia de la lectura” de Roger Chartier (2006), que a su vez se sitúan en campos más amplios de la investigación histórica: la social y cultural. Mientras que la historia social hace un énfasis en los individuos como parte de una estructura social y en la relevancia de su capacidad de agencia, es decir, en tanto que actores (Lionetti y Civera, 2010), la historia cultural acentúa aspectos de las prácticas de esos actores en su especificidad, en su capacidad para distinguirse de otras —por ejemplo la lectura y sus representaciones— sin reducirlas a un determinismo socioeconómico.<sup>2</sup> Revelar las conexiones entre las distintas prácticas es parte fundamental de la historia cultural pues esto, a su vez, está relacionado con una noción amplia de cultura en su sentido antropológico. Esta noción de la lectura como práctica incluye artefactos, artículos, procesos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados en el marco de una estructura social, por lo que el campo de estudio se amplía: “No sólo el arte, sino la cultura material; no sólo lo escrito, sino lo oral; no sólo el drama, sino el ritual; no sólo la filosofía sino las mentalidades de la gente común” (Burke, 2006, p. 244).

Es en este plano donde ubico el estudio de la lectura: propongo analizarla como una práctica cotidiana que supone un acto creativo, una apropiación del conocimiento:

---

<sup>2</sup> Chartier, al referirse al proyecto de historia cultural llevado a cabo en Francia, señala: “Este género se ha construido a partir de la historia social, y que todos nuestros esfuerzos, sin abandonar la definición social de las representaciones y prácticas culturales, es no reducir las prácticas ni los artefactos culturales a las jerarquías de las condiciones socioeconómicas” (2006, p. 89).

“Aún la lectura más mecánica genera algún tipo de asociaciones mentales [marcos cognitivos] con experiencias pasadas; evoca alguna situación, algún lugar, alguna persona, algún sueño o una idea cualquiera” (Roldán Vera, 2005, p. 155). Es por medio de estos marcos cognitivos, condicionados social y culturalmente, como las personas dan sentido a lo que leen, y dentro de los cuales pueden expresar la importancia del libro en sus vidas. Es también a partir de esos marcos que es posible estudiar las huellas de la lectura en testimonios escritos.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer una mirada analítica que dé cuenta de las apropiaciones de los lectores, empezando por la identificación de los discursos que producen sobre la lectura. Aquí, me parece pertinente tener en cuenta algunas precauciones hechas por Jacques Revel (2005) con respecto a los usos de “cultura popular” cuando esta diferenciación proviene de una división económica. De esta forma, una oposición tan drástica entre productores y consumidores podría cancelar la comunicación entre ambas partes, ver efectos de “dominación” donde posiblemente no los haya. O percibir estas “partes” como un objeto ya constituido, sedimentado; o donde los productores nunca sean consumidores y viceversa. ¿Se podría designar como cultura popular lo tocante a lo dominado social y económicamente y quedar ahí encerrado lo “popular”? No obstante, pudiera ser “más significativo estudiar los usos sociales diferenciales de un mismo objeto [los textos difundidos por la SEP en este caso] y tratar de construir el sistema de sus diferencias” (Revel, 2005, p. 114). Es decir, sin establecer una división a priori.

Por consiguiente, la historia del libro y de la lectura implican un esfuerzo por relacionar dos niveles de estudio: el macroanálisis y microanálisis. Es decir, es una historia que narra un “proceso de interacción entre acontecimientos y tendencias de mayor importancia, por un lado, y estructuras de la vida cotidiana, por otro” (Burke, 2003, p. 26). Roger Chartier (2006) coloca sobre la mesa esta relación con preguntas germinales de investigación: ¿cómo comprender los cambios de la cultura escrita en una perspectiva de larga duración?, y ¿cómo situar la literatura en el seno del conjunto de discursos que produce y recibe una sociedad? En otras palabras, se trata de analizar el contexto social más amplio en el que se producen, se comercializan y se distribuyen los textos para “reconocer la vinculación esencial entre el texto en su materialidad, que



soporta los textos, y las prácticas de apropiación, que son las lecturas” (Chartier, 2006, p. 35). Atendiendo a esas consideraciones es que en esta investigación busco detectar los espacios sociales donde se producen las prácticas: bibliotecas, escuelas, y la interacción de estos espacios con la comunidad o barrio a los cuales pertenecen.

Por su parte, Darnton (2014) centra su historia del libro en el “circuito de comunicación”, el ciclo de vida del libro, que cuenta entre sus principales componentes al autor y al lector. Ambos inician y cierran el círculo ya que el lector influye al autor antes y después del acto de composición de la obra, pero el circuito además incluye al editor (si el librero no asume ese rol), al impresor, al distribuidor y al librero como partes imprescindibles para el análisis del proceso comunicativo. Este se debe observar como un todo, así como sus variaciones en el espacio y tiempo, además de sus relaciones con otros sistemas, el económico, social, político y cultural que lo circundan. Así, considero al libro como parte de un circuito de comunicación en el que busco, primero, describir las condiciones sociales en las que circuló, cuáles y cuántos eran esos libros, quiénes los editaban, qué lecturas propiciaban. Y segundo, enfocarme en estas lecturas, cuáles se dieron de hecho y de qué manera.

#### 4. Una hipótesis

De acuerdo con lo anterior planteo que en los procesos sociales de apropiación, tanto de las diversas publicaciones de la SEP como de las prescripciones de las autoridades educativas sobre la lectura, existieron también variadas creencias sobre el poder del libro, unas más exacerbadas que otras, para la transformación individual y social —en concordancia o no con lo que proponía la SEP—. No obstante, el análisis de las apropiaciones de la cultura impresa muestra los espacios “grises”, los matices entre la aceptación y el rechazo a lo que proponía la SEP, ya fuera con Vasconcelos o con sus sucesores. Hay nuevos empleos y nuevas prácticas de las cuales los lectores dan cuenta en sus solicitudes de libros. Por ello es importante retomar sus palabras para comprender la heterogeneidad de las prácticas lectoras.

## 5. Estructura de la tesis

La organización de la tesis es la siguiente. En el primer capítulo muestro en qué consistía la formación de lectores para la SEP y cómo esta se fue transformando con los años. A grandes rasgos se vislumbra la oposición entre una comprensión de la lectura como una práctica de autoformación individual y elevación del espíritu (con Vasconcelos), y otra que ensalzaba su carácter utilitario: una práctica con implicaciones inmediatas para la transformación social (a partir del gobierno de Calles). Sin embargo, reconozco que hubo continuidades en los proyectos editoriales, como la persistencia de ciertas obras y las campañas de fomento a la lectura por parte del Departamento de Bibliotecas.

En el segundo capítulo continué analizando la propuesta de formación de lectores de la SEP, ahora contrastándola con las representaciones de la lectura percibidas en las solicitudes de libros. Me interesa comprender la diversidad de “tácticas” de los lectores en el espacio escolar: ¿cómo se apropiaron de esas propuestas de formación lectora? ¿Cuáles eran sus disposiciones ante la cultura impresa? ¿Qué sentidos le dieron a los libros y cuáles fueron algunas de sus prácticas de lectura? En este capítulo, aunque sigo un cierto orden cronológico, la exposición se acomoda a un orden temático donde se aprecian los intereses de los lectores, entendiéndolos como productores de sentido.

Finalmente, en el tercer capítulo incorporo al estudio a otros actores no necesariamente relacionados con el ámbito de educación formal: trabajadores obreros, campesinos, comerciantes, asociaciones femeninas, entre otros. Cabe señalar que en las peticiones de estos lectores hay un acercamiento al discurso de la SEP, una tendencia a utilizar la propia retórica del Estado para establecer comunicación con las autoridades. Entonces, el análisis parte de dilucidar, primero, en qué consistió este discurso de la SEP, qué características atribuía a los campesinos y obreros, y, segundo, por qué los trabajadores asumían esas características. Esto es importante para entender la función de la lectura y dar cuenta de manera más clara de las formas de apropiación de la cultura impresa.

# I

## La SEP y la formación de lectores

### 1.1. Elevar el pueblo a la cultura. Vasconcelos al frente de la SEP (1921-1924)

Tras el fin de la fase armada de la Revolución mexicana en 1920, uno de los principales retos del régimen en su búsqueda de legitimación era la creación de instituciones que dieran forma a una nueva cultura nacional. José Vasconcelos sería el forjador de una de las instituciones clave para llevar a cabo parte de esta tarea: la Secretaría de Educación Pública. El objetivo de dicha Secretaría sería el de educar y formar ciudadanos, así como el de integrar a los indígenas y habitantes del campo —el 70% de la población— a un proyecto de nación<sup>3</sup>. Por primera vez en su historia, México contaba con una dependencia con jurisdicción en todo el país, que controlaba pedagógicamente la enseñanza y que coordinaba las actividades culturales, si bien, no intervendría de manera directa en la administración de las escuelas locales (Fell, 2009; Garcíadiego, 2011).

Un aspecto central en la política educativa de Vasconcelos al frente de la SEP (1921-1924) fue el impulso al libro y la lectura. Esto se concretó en la creación de bibliotecas públicas, la edición de obras clásicas de la literatura universal para repartir gratuitamente tanto en escuelas como centros de trabajo<sup>4</sup>, y el lanzamiento de las misiones culturales en zonas rurales. Estas últimas estaban conformadas por un cuerpo docente encargado de “comunicar el campo con la ciudad, llevando lo que ésta tenía de bueno: la salubridad, la cultura, ...los libros” (Cosío Villegas, citado en Meneses, 1998, p. 329).

---

<sup>3</sup> Como señala Guerra Manzano: “Uno de los primeros desafíos para las élites y gobernantes del nuevo régimen fue el de cómo construir una nación homogénea y unida, lo cual implicaba, entre otras cosas, triunfar ahí donde habían fracasado los liberales del siglo XIX: la transformación del indio en ciudadano [...]” (2005, p. 54).

<sup>4</sup> Los libros publicados por la SEP también eran vendidos al público en general a un bajo costo.

Para articular esta promoción y dar vida al libro por medio de una práctica lectora constante, se inició la campaña contra el analfabetismo en 1921. Esta buscó no solo combatir la ignorancia de la población más marginada, sino incorporar a maestros, estudiantes e incluso amas de casa como promotores activos de la cultura escrita: “por lo que lucha Vasconcelos es por lograr el advenimiento de toda una concepción nueva de las relaciones entre el productor literario y artístico y el pueblo” (Fell, 2009, p. 14). Esto tenía el objetivo de “rescatar la cultura del anquilosamiento de la clase media, admiradora del utilitarismo sajón” (Vasconcelos, citado en Meneses, 1998, p. 280). Estas ideas y acciones de Vasconcelos buscaban incidir directamente en la formación de la sociedad. De ahí que la función del Departamento de Bibliotecas, uno de los tres pilares de acción de la SEP junto con el Departamento Escolar y el de Bellas Artes, sería fundamental no únicamente en la creación o acondicionamiento de establecimientos, sino también en la difusión de libros, pues de este Departamento dependería, además, la Dirección Editorial (Quintana Pali, 1988).

Antes de abordar el proyecto editorial de la SEP que, más que libros escolares, contemplaba la producción y distribución de una amplia gama de obras de literatura y de conocimientos generales, me parece conveniente exponer, a grandes rasgos, las formas de participación de la sociedad en la campaña de alfabetización y de los maestros en las misiones culturales. Ambas acciones reclamaban de ciertas disposiciones y aptitudes, las cuales Vasconcelos supo transmitir a gran parte de la población, aunque tal vez no a las suficientes para un cambio más profundo. Como señala Fell,

la regeneración del pueblo mexicano por la educación y por la cultura implica, pues, una ética basada en la abnegación, en la renuncia, en el sacrificio; todo beneficio personal, toda vanidad, todo deseo de sobresalir deben pasar a segundo término, tras la voluntad general de promover la elevación material y moral —sobre todo moral— de la nación mexicana (Fell, 2009, p. 33).

Para ello es preciso entender las formas de participación social, el involucramiento de las personas en actividades de promoción educativa y, además, el papel que desempeñó la lectura en este entramado. Autoridades de la SEP, maestros, estudiantes y voluntarios de las campañas culturales estaban conscientes de que, para generar el hábito de la lectura entre las personas, debían empezar por alfabetizar a una

población donde solamente dos de cada diez personas sabían leer y escribir (Lazarín, 2013).

### 1.1.1. Las misiones culturales y la campaña de alfabetización

La campaña de alfabetización llevada a cabo por la SEP de 1921 a 1924 contó con dos directores que, de acuerdo con sus diferentes orientaciones, supuso, al final, un complemento de la labor alfabetizadora.

Su primer director fue Abraham Arellano de 1921 a principios de 1923. En estos años la campaña se caracterizó por que sus resultados fueron más “extensivos que intensivos”. Es decir, los grupos de alfabetizadores, al tratar de abarcar un amplio rango de la población, no dedicaban al final el suficiente tiempo a un individuo o grupo de analfabetas cuando ya estaban alfabetizando a otras personas. Gracias a un gran número de colaboradores voluntarios, reclutados a partir de la difusión de las circulares de la Universidad Nacional en 1920, y reproducidos en la prensa nacional y local, se llegó a resultados cuantiosos pero, de acuerdo con Fell, “efímeros y engañosos” (Fell, 2009, p. 24).

Fell (2009) y Loyo (1994) refieren que hubo numerosas inconsistencias a pesar del ánimo de este primer impulso, desde la carencia de materiales o la falta de métodos diferenciados para niños y adultos, hasta la falta de vigilancia y comprobación de que los supuestos alfabetizados aprendieran efectivamente a leer y escribir. Esto llevó a la toma de conciencia por parte de la SEP de que tales acciones requerían de más tiempo y constancia, los frágiles conocimientos recién adquiridos, el aprendizaje de la lectura y la escritura, “se perdían” por la falta de una puesta en práctica posterior y constante. Es lo que Fell (2009) denomina “analfabetismo recurrente”.

Según los testimonios de algunos alfabetizadores de la época, otro aspecto que obstaculizó a la campaña de alfabetización fue la resistencia o la apatía de la gente por aprender a leer. Debido a esto, muchos de los voluntarios, denominados “maestros honorarios”, proponían a las autoridades educativas intensificar la difusión y hacer de esta campaña un decreto de ley que obligara, de algún modo, a los jefes de centros

obreros, padres de familia y patrones, para que ellos y las personas bajo su responsabilidad aprendieran a leer y escribir. Como lo señalaban tres mujeres de la ciudad de México:

Con tristeza hemos observado que la ignorancia y apatía del bajo pueblo se niega a todo esfuerzo nuestro, pretextando que es domingo, día de descanso, unos, otros que ya son grandes, que no tienen tiempo de lavarse, que no los dejan sus amos, etc. y además creen que nuestra labor lleva alguna finalidad política o contraria a su religión (citado en Fell, 2009, pp. 37-38).

En este contexto, Eulalia Guzmán entró a dirigir la campaña en 1923. Guzmán se apoyó en una mejor organización de medios y de personal —lo que significó sacrificar gran parte de los esfuerzos expansivos—, y organizó la campaña en torno a la figura de los “maestros ambulantes”, contratados por la Secretaría y capacitados técnicamente para desempeñar una mejor labor, así como en un retorno a la “escuela rudimentaria”: una red de escuelas dedicadas a proporcionar a los analfabetos los conocimientos básicos y dividida en dos turnos, uno para niños y otro que atendiera a los adultos.

Algunas de estas escuelas (oficialmente llamadas “Centros de Educación y de Cultura Social”) se convirtieron en verdaderos focos de educación popular que rebasaron los objetivos de la alfabetización, al menos, así ocurrió en varias partes del Distrito Federal. Por ejemplo, la escuela Francisco I. Madero (Centro cultural número 1) había llegado a contar con una organización bastante compleja para hacer frente a la gran concurrencia de alumnos. Gran parte de la asistencia se debía a los comedores populares que se establecieron en ella. El sostén económico dependía del Departamento de la Campaña contra el Analfabetismo, pero además la escuela se había convertido en una institución cooperativa de producción y venta. Entre los servicios que proporcionaba la escuela estaban los de limpieza, baños, diversiones, Cruz Roja, así como los cursos de los cuatro primeros años de educación primaria. El éxito de esta escuela se debió en gran parte a la labor de “un generoso maestro, Arturo Oropeza, y 10 estudiantes surcalifornianos quienes, [...] decidieron fundar en esa barriada un centro de alfabetización y preparar a un grupo de personas humildes para que pudieran leer” (Meneses, 1998, p. 315).

En otros de estos planteles, como la escuela Belisario Domínguez ubicada en el barrio marginado de Santa Julia, Eulalia Guzmán aprovechó para poner en práctica su pedagogía de la “escuela nueva”<sup>5</sup>. En ellas la educación se entendía a partir de fenómenos prácticos de los que se realizaban conferencias y actividades con las madres y padres de los estudiantes.

A la par de estas escuelas “experimentales” se encontraban los Centros Nocturnos de Desalfabetización para los trabajadores, y que también dependían del Departamento. Aquellos centros que contaban con luz eléctrica fueron altamente concurridos; por el contrario, en los que no había este servicio “se luchó mucho con poco éxito”, como explicaba la directora de la campaña, Eulalia Guzmán, en el *Boletín de la SEP* (citado en Fell, 2009, p. 43).

La reorganización en esta segunda fase de la campaña también incluyó a los maestros honorarios, es decir, los voluntarios. Se dividieron en tres secciones: 1) Los profesores honorarios “en general”, compuestos mayoritariamente por amas de casa; 2) Los profesores honorarios estudiantes, y 3) El Ejército Infantil. Este último grupo estaba integrado por los alumnos de los tres últimos años de primaria (para ello recibían una hora diaria de enseñanza de lectura y escritura), y el cual había sido ideado por el primer director de la campaña. Además, se dio un nuevo impulso a la propaganda y, gracias a las manifestaciones “pro-alfabeto” realizadas en varias partes del país, en septiembre de 1923, se renovó el número de maestros honorarios.

Los resultados finales de la campaña parecen haber sido bastante modestos, si bien es difícil hacer una justa valoración de las cifras. De hecho, hubo contradicciones entre lo dicho por el presidente Álvaro Obregón en su informe de labores, cuando señaló que la campaña tuvo sus mejores alcances en el medio rural e indígena, y las afirmaciones de Eulalia Guzmán de que la campaña fue prácticamente urbana, donde, asimismo, los resultados “perdurables”, es decir, las personas realmente alfabetizadas, se dieron a partir de que la campaña fue reestructurada bajo su dirección (cfr. Fell, 2009, pp. 42-45).

---

<sup>5</sup> Había publicado un libro con estas propuestas: Eulalia Guzmán (1923) *La escuela nueva*. México: Editorial Cultura.

José Vasconcelos indicaba en 1926 que, dentro de los años que duró la campaña (1920-1924), se habían incorporado 5 000 maestros honorarios, los cuales alfabetizaban alrededor de 50 000 cada año, arrojando un total de 200 000 personas alfabetizadas. Sin embargo, estas cifras no toman en cuenta que muchos de los profesores honorarios solamente se inscribían para obtener un diploma, pero no realizaban su labor. En cambio, en el informe presentado por Eulalia Guzmán para el año de 1923 se hizo un seguimiento más sistematizado que dio cuenta de este problema. Así, el número de alfabetizados por grupos fue el siguiente:

Centros de Educación y de Cultura Social: 1 477

Centros Nocturnos de Desanalfabetización: 8 617

Profesores honorarios en general: 14 156

Profesores honorarios estudiantes: 4 755

Ejército infantil: 8 979

Total: 37 984 (Fell, 2009, p. 47)<sup>6</sup>.

Como es posible notar, el gran peso de la acción fue realizado gracias a la participación voluntaria. Asimismo, es conveniente indicar que difícilmente en los otros tres años de la campaña se pudieran igualar estas cantidades, pues este era un censo que sí daba cuenta del número preciso de los profesores que efectivamente realizaban su labor.

Con la rebelión delahuertista en 1924, los recortes a la SEP no se hicieron esperar, pues algunos de sus recursos se derivaron al Ejército para hacer frente a la rebelión militar. Vasconcelos, además, al estar consciente de que una campaña de alfabetización solo podría ser provisional, decidió poner fin a la misma poco antes de renunciar a su cargo como secretario<sup>7</sup>.

Ahora bien, los esfuerzos de la campaña no únicamente redundaron en personas alfabetizadas, sino también en el reconocimiento de que era posible la formación de un nuevo capital humano:

---

<sup>6</sup> Para ponderar mejor estas cifras, véase anexo 5 con el número de alfabetizados en los Censos de 1921 y de 1930.

<sup>7</sup> Vasconcelos renunció a la SEP (4 de julio de 1924) en protesta porque el gobierno no procedió contra los asesinos del senador Francisco Field Jurado.



A pesar de la escasa cosecha que levantó la cruzada de alfabetización, la campaña cobró una resonancia especial, primero, por ser un ingenioso invento para combatir la ignorancia; segundo, por suscitar un cambio de actitud en muchos de los ciudadanos, al interesarlos en los que no sabían nada, actitud contraria al espíritu individualista, distinto del porfiriato y, tercero, por adoptar la solución gratuita de combatir la ignorancia por medio de los maestros honorarios (Meneses, 1998, p. 317).

De cualquier manera la SEP no retomaría la formación de cuadros de voluntarios. En cambio, el rol de los maestros como misioneros culturales, con actitud de sacrificio y sentido de la comunidad, sentaba una nueva base para el despliegue de la política educativa en los años venideros. La idea era muy sencilla pero relevante: un cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros y particulares. José Gálvez, diputado por Puebla en el Congreso de la Unión, fue quien propuso este tipo de acciones (Meneses, 1998). Celebrado el proyecto por Gabriela Mistral, Vasconcelos decidió llevarlo a la práctica.

El punto central de las misiones era conocer las principales problemáticas en cada comunidad, establecer un diálogo con los maestros de la localidad, instruirlos técnicamente para que posteriormente ellos transmitieran los conocimientos a sus estudiantes. Pero cuando los campesinos de las poblaciones se enteraban y mostraban su interés por las actividades emprendidas, los misioneros, igualmente, accedían a enseñarles. Tales enseñanzas giraban en torno a cuestiones prácticas. “La riqueza del grupo excedía el limitado esfuerzo individual. Se prescribía fundar las misiones en las regiones pobladas más densamente por familias étnicas, según su importancia, y en el lugar más adecuado, como centro de acción, con escuelas, talleres, campos de cultivo y demás dependencias” (Meneses, 1998, p. 329).

La primera misión cultural llegó a Zacualtipán, Hidalgo, en octubre de 1923. Entre sus integrantes había expertos en educación rural, fabricantes de jabón y perfume, agricultores, curtidores de piel, expertos en música y arte, así como un médico que se encargaba además de la educación física. Lograron reunir a 147 maestros provenientes tanto de Hidalgo como Puebla. Fue tal el éxito de esta primera misión, y “los habitantes de Zacualtipán quedaron tan agradecidos por la ayuda de la misión cultural, que, al

terminar ésta, en octubre 29 de 1923, acompañaron a sus miembros hasta las afueras del pueblo para decirles ‘adiós’” (Meneses, 1998, p. 330).

A partir de esta primera experiencia, las autoridades decidieron dar continuidad al proyecto, por lo que meses después se realizaron misiones culturales en Cuernavaca, Colima, Guadalajara y Nayarit. Con el gobierno de Calles, estas misiones llegarían a convertirse en “la espina dorsal de la educación rural mexicana” (Sánchez, citado en Meneses, 1998, p. 330).

Las misiones culturales también llevaban libros a las comunidades. Así lo señalaba Bartolo Gómez, jefe de la cuarta misión de 1927 llevada a cabo en Chihuahua, Durango y Jalisco,

A fin de lograr una preparación académica eficiente, implanté en los Institutos [creados por las misiones] la hora de la Lectura obligatoria, aprovechando buenos libros, periódicos, folletos y magazines cuidadosamente seleccionados; fomenté las discusiones bien orientadas, la crítica constructiva, el intercambio de experiencias y todo lo que estimé pertinente para este propósito (Gómez, 1928, p. 154).

Antes de abordar las características y los criterios de selección de las obras que fueron repartidas<sup>8</sup>, es conveniente resaltar las acciones emprendidas por maestros, estudiantes, niños y adultos, tanto en las misiones culturales como en las campañas de alfabetización, que nos hablan de unos cambios importantes en la sociedad respecto a la lectura. Muchos de ellos pasaron de ser receptores pasivos de las políticas a ser agentes de cambio en sus comunidades. Si bien no hay datos claros de cuánta gente aprendió a leer y escribir<sup>9</sup>, a fin de cuentas, lo que permite que la gente lea es el acceso a materiales de lectura y bibliotecas; de ahí que la otra cara de la moneda de la alfabetización es ver si, efectivamente, las oportunidades de lectura se expandieron en este período.

---

<sup>8</sup> Varios de los libros que llevaban los misioneros eran proporcionados por la SEP, aunque más que para establecer bibliotecas en las comunidades eran un apoyo para los propios maestros misioneros: “En 1927 se les recomendó difundir la política educativa de la SEP, establecer en las bibliotecas de las misiones una hora de lectura dedicada exclusivamente a los maestros y dar pláticas sobre temas culturales que ‘inspiraran idealismo por la profesión’” (Loyo, 1999, p. 306).

<sup>9</sup> Para una revisión e inconsistencia de los datos de alfabetización en México durante el siglo XX véase Lazarín (2013).

### 1.1.2. El Departamento Editorial

El Departamento Editorial de la SEP fue una empresa que materializó los ideales de al menos tres generaciones de intelectuales mexicanos: los ateneístas de 1909 (Vasconcelos, Julio Torri, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, Antonio Caso); los discípulos de éstos, los “siete sabios” de 1915 (entre ellos, Lombardo Toledano, Gómez Morín), e incluso a los muy jóvenes “contemporáneos” (Torres Bodet, Xavier Villaurrutia —quienes al sumarse a las funciones de la SEP no superaban los veinte años de edad—).

Desde su función como rector de la Universidad Nacional, en 1920, Vasconcelos tenía contemplado un departamento de publicaciones que no solo se ocupara de difundir los progresos en la labor educativa, sino también de imprimir literatura para el pueblo, así como otras obras de temas más generales (historia, sociología, economía). Así lo señaló ante los diputados cuando presentó el proyecto de ley sobre la creación de una secretaría de educación de orden federal, bajo la siguiente precaución: “A efecto de evitar que el Gobierno se aproveche del enorme poder que llegará a adquirir esta planta editorial, la ley contiene la prohibición de que en ella se impriman obras de política militante” (Vasconcelos [1920], citado en Fell, 2009, p. 23).

La intención no estaba puesta, pues, en forjar algún tipo de ideología. Para entender el objetivo del Departamento Editorial hay que retroceder a la historia de este grupo de intelectuales como lectores. La importancia de este ejercicio no es puramente anecdótica. Puesto que si la experiencia lectora de la generalidad de la población queda, la mayoría de las veces, fuera del alcance de la investigación (la falta de testimonios de sujetos pertenecientes a clases subalternas o la dificultad para hallarlos), los historiadores —señala Robert Darnton— deben ser capaces de captar algo de lo que significaba la lectura para las pocas personas que dejaron algún informe sobre ello. Hay que empezar por estos testimonios, por los relatos autobiográficos mejor conocidos e ir avanzando hacia fuentes menos conocidas (cfr. Darnton, 2003, p. 208).

Cierta literatura para este grupo fue una experiencia de vital importancia. Las obras de los autores que compondrían la colección de los clásicos publicada por la SEP

—Homero, Platón, Eurípides, Dante, Goethe, Tolstoi, entre otros<sup>10</sup>— no solo habían sido releídas para su estudio, estos libros eran sentidos, amados y recreados por ellos. Afectaron sus temas literarios, pero también sus personalidades, la forma en que se relacionaban, sus vidas. Así narra Susana Quintanilla (2008) parte de las veladas literarias del grupo que conformaría al Ateneo de la Juventud, con una influencia muy marcada de la literatura clásica griega:

Al igual que los poetas griegos, los hombres de letras recrearon las leyendas antiguas a fin de transmitir significados morales, estéticos y emocionales para un público contemporáneo [...] Al igual que en *El Banquete*, lo sustancial del diálogo ocurrió en la oscuridad, que tal y como lo conjuró Platón impregna los espacios de las fuerzas dionisiacas del vino y la sexualidad (Quintanilla, 2008, pp. 114, 122).

También estaba presente la lectura de Nietzsche, en especial *El origen de la tragedia*, entre otros, que representaban para los ateneístas la influencia del “renacimiento alemán”:

Varias de las obsesiones presentes en los autores alemanes de finales del siglo XVIII y principios del XX (la admiración por el mundo clásico, la búsqueda de relaciones entre los mitos paganos y los cristianos y la búsqueda continua del conocimiento positivo, sin absolutos, sustentado en la curiosidad y el esfuerzo compartido) formaban parte de la agenda literaria de los lectores mexicanos de principios del siglo XX (Quintanilla, 2008, p. 131).

Y es que los ateneístas se aproximaron a la cultura clásica griega por vía de la literatura moderna, la alemana, pero también la inglesa (Walter Pater, Oscar Wilde), y la revalorización que escritores contemporáneos hacían del mundo clásico. Casi ninguno de los ateneístas había recibido una educación clásica, ni dominaban el griego o el latín, puesto que con las reformas liberales y positivas el estudio de las lenguas muertas había caído en desuso hacía ya tiempo (Quintanilla, 2002)<sup>11</sup>. Tal vez, me atrevo a especular, el que no existieran lecturas impuestas en un plan de estudio, contribuyó a que tuvieran un

---

<sup>10</sup> Véase lista completa de libros publicados por la SEP en anexo 1.

<sup>11</sup> Véase también sobre el progresivo abandono de la enseñanza del latín, y sus implicaciones, en el siglo XIX mexicano en Staples (2005).

acercamiento a la cultura clásica basado en un interés más pasional que en uno puramente intelectual o académico. Para la formación de estos lectores fue más influyente el medio familiar como el lugar donde en su niñez entraron en contacto por primera vez con los libros.

Pueden asombrar, por ejemplo, las primeras lecturas “serias”, pero todavía dentro de su infancia, de Alfonso Reyes<sup>12</sup>, las cuales incluían el *Quijote*, Víctor Hugo, la *Divina comedia* (obra que figuraría en la colección de los clásicos), *Orlando furioso*, o los *Cantares* de Heine y Espronceda. Sin embargo, advierte Quintanilla (1993), lo excepcional de su caso no eran ese tipo de lecturas, más comunes entre los niños de una época anterior a la radio y la televisión, sino que la práctica de leer estuviera tan ligada a la de escribir: “El peligro de aprender a leer está en que se da en escribir, y por escribir me dio muy pronto; y el ser escritor llegó a parecerme el oficio más natural del mundo, o mejor aún, función tan indispensable como el comer y el beber” (Reyes, citado en Quintanilla, 1993, p. 97).

Alfonso Reyes, como hijo del destacado militar y político, Bernardo Reyes, provenía de una familia con un amplio acceso a la cultura escrita, pues contaba con una variada biblioteca en casa. Además, Alfonso Reyes había vivido toda su vida en un contexto urbano —la ciudad de Monterrey— al que si bien no le sobraban, tampoco le faltaban actividades culturales como el teatro y la música. Sin embargo, con José Vasconcelos tenemos representada la otra cara de la moneda, la del autodidacta provinciano (Quintanilla, 1993).

Hijo de un funcionario de aduanas, Vasconcelos pasó su infancia cambiando constantemente de domicilio. Sásabe, Sonora; Piedras Negras, Coahuila y Campeche fueron algunas de las ciudades donde vivió de niño y adolescente. La influencia sobre

---

<sup>12</sup> Alfonso Reyes, el más destacado escritor de la generación del Ateneo, se encontraba en España durante la gestión de Vasconcelos en la SEP. Sin embargo, siguió muy atentamente el desempeño del proyecto editorial, sirviendo como asesor, corrector de estilo y divulgador de la cruzada vasconcelista. En correspondencia con Julio Torri, señalaba Reyes al respecto en 1920: “Quiero que le pidas a Mariano que me envíen directamente todas esas circulares, etcétera, que Vasconcelos esparce a los cuatro vientos, y que yo recorto de los periódicos, para darlas a conocer aquí en pequeñas informaciones a la prensa. Ya podían Uds. Comunicarme regularmente notas sobre cosas de México que no sean la eterna política, para que yo las diera a mis amigos de los diarios. No lo echés en saco roto. Dile a Vasconcelos mi deseo. Yo quiero a toda costa colaborar desde acá con vosotros” (carta de Alfonso Reyes a Julio Torri, Madrid, España, 19 de julio, 1920. En Torri, 1995, pp. 138-139).

sus lecturas fue ejercida tanto por parte de su madre, Carmen Calderón, como de su padre, Ignacio Vasconcelos, y en dos direcciones opuestas: de la primera aprendió que la lectura era un acto de fe, una forma de revelación de la verdad, una expresión más de la devoción religiosa, casi mítica (libros de San Agustín, Tertuliano). En cambio, su padre le inculcó, gracias a los libros, el orgullo patriótico, el acercamiento a la historia nacional y de la diversidad regional de México (atlas y textos de historia y geografía). Pero fue sin duda de las lecturas compartidas con su madre —practicaban la lectura en voz alta— la relación tan afectuosa que Vasconcelos estableció con la lectura en su vida posterior (Quintanilla, 1993; Sametz, 2009).

La lectura para Vasconcelos (1982 [1925]) debía ser una especie de “arrebato emocional” que sacudiera a las personas de las contingencias cotidianas, de la simple costumbre. En eso consistiría una verdadera cultura, en la transformación del ser y de la sociedad por el arte. Los libros que no suscitaban este arrebato bien podrían ser útiles para otras cuestiones, podrían servir para instruirnos e ilustrarnos sobre los diferentes campos de conocimiento de la actividad humana, algunos de ellos podrían incluso ser divertidos o, de lo contrario, aburridos; pero seguirían siendo incapaces de extraernos de una actitud normal: son los libros que, en palabras de Vasconcelos, “se leen sentados”. Para él los verdaderos libros, los esenciales, son los que se leen de pie porque es inevitable resistir a su impulso. No cabe aquí una postura intermedia:

Los hombres inteligentes, con Aristóteles a la cabeza, nos inventan interpretaciones moderadas como cuando nos dicen que la tragedia alivia porque la representación del dolor causa alegría, y que así el principio de la vida triunfa sobre sus negaciones. ¡Parecen temer que algún día los hombres comprendan, y por eso escriben los libros que nos vuelven a la calma y al buen sentido, los libros que nos engañan: los libros que leemos sentados porque nos apegan a la vida! (Vasconcelos, 1982 [1925], p. 259).

En esta concepción de la lectura se entrevé lo que había experimentado al lado de su madre cuando descubrió el poder y la fascinación de la palabra escrita:

Es probable que con este ritual José Vasconcelos reviviera la práctica de lectura religiosa aprendida durante su infancia. Logró escabullirse de la tutela materna en cuanto a la selección de los textos, aunque no en lo relativo al propósito de la lectura: captar sin

intermediarios la palabra de Dios. De aquí, quizá, su preferencia por la literatura religiosa y filosófica, así como su desinterés, incluso desprecio, por la de ficción. A diferencia de esta última, la primera no busca el favor de quien la lee; su objetivo es dominarlo y transmitirle la verdad oculta, lo que exige enfrascarse en los detalles y leerlos una y otra vez (Quintanilla, 1993, p. 94).

La “palabra de Dios” también estaba presente en la colección de los clásicos de la SEP. Los cuatro *Evangelios* fueron publicados y repartidos a bibliotecas públicas, a centros de trabajo, a hospitales y cárceles durante la administración de Vasconcelos, pues él creía que su lectura contribuiría a la regeneración moral del pueblo. Por otro lado, esto que Quintanilla observa sobre la forma de leer de Vasconcelos, el acudir una y otra vez al mismo texto, es decir, la lectura recurrente, fue uno de los objetivos perseguidos con la publicación de los clásicos: propiciar un tipo de lectura recurrente e “intensa”, de un reducido grupo de textos —en este caso la colección de los clásicos— que dejara una huella profunda en los lectores. Esto era promovido en medio de un mundo donde la “lectura extensiva”, es decir, la práctica de lectura generada por la disponibilidad de una mayor cantidad y variedad de textos, iba ganando cada vez mayor terreno, aunque aún es difícil darlo por hecho<sup>13</sup>. A decir de algunos artículos publicados en *El Libro y el Pueblo* —la revista cultural y de información bibliográfica de la SEP— el problema de esta forma de leer es que se expone al lector a obras mediocres y hace de la lectura un acto superficial<sup>14</sup>.

Por “clásico” Vasconcelos entendía algo que debía servir de modelo a toda una sociedad: “Lo que hoy llamamos genial, será clásico mañana, y lo clásico es lo mejor de

---

<sup>13</sup> Esta fórmula de la lectura “intensiva” en oposición a la lectura “extensiva” es de una engañosa simplicidad, advierte Darnton (2014, pp. 326-327). La lectura intensiva no corresponde precisamente en todos los casos a una práctica más “intensa” o significativa: “la anticuada lectura repetitiva a menudo era más mecánica y ritual que intensa”. Igualmente, la lectura extensiva donde “los lectores se volcaron hacia una gran cantidad de materiales impresos, en especial publicaciones periódicas y narraciones ligeras, sin considerar más de una vez el mismo texto” no puede ser generalizada: “Muchos alemanes leyeron una y otra vez *Las tribulaciones del joven Werther* (Napoleón la leyó siete veces) y algunos incluso se la aprendieron de memoria”. Para comprender la lectura, más que buscar tendencias generales, habría que enfocarse, primero, en las prácticas singulares de cada lector. Únicamente partiendo de esos estudios se puede sopesar qué tanto México participa o se aparta de esas tendencias. Pero este es un terreno que a la historiografía mexicana le falta sistematizar.

<sup>14</sup> Este discurso sobre la lectura plasmado en *El Libro y el Pueblo* por Roberto Giusti (1922) lo analizo en el segundo capítulo (apartado 2.2).

todas las épocas” (citado en Fell, 2009, p. 496). Ya que si bien libros y autores abundan, solo unos cuantos de ellos son dignos de ser releídos. Los libros de cabecera de la generación del Ateneo, los que eran comunes a todos sus integrantes, los que a final de cuentas estrecharon sus relaciones de amistad —dado que “iban a los mismos sitios, veían los mismos rostros [...] pero ninguna contingencia puede crear una familiaridad tan estrecha como la lectura de los mismos libros” (Quintanilla, 2002, p. 634)— fueron los seleccionados para ser el corazón de las bibliotecas promovidas por la SEP.

A pesar de que esta forma de experimentar la literatura pareciera ser propia de un grupo de intelectuales, algo que distingue a esta generación del Ateneo era la necesidad de establecer un diálogo con sectores sociales más amplios y, al menos, compartir una experiencia lectora con el pueblo y, más aún, para la creación de un público: los ateneístas contaban con un afán didáctico (Krauze, 2010; Matute, 2011).

Hay que entender, sin embargo, que lo didáctico no debía menoscabar lo estético. De ahí que la cultura no tenía que descender al pueblo, es decir, no se trataba de adecuar las obras al gusto popular, sino de elevarlo a la belleza que guarda la literatura. Aunque hubiera tensiones: con la publicación de los clásicos proponían, ciertamente, no un encuentro cómodo o fácil con la obra de arte. Torres Bodet en sus memorias da cuenta de la preocupación por la recepción del público ante tales libros que suelen, generalmente, resistirse a la gente. Ante una biblioteca cualquiera, compuesta por la colección de la SEP, Torres Bodet podía imaginar la reacción de los usuarios:

A la admiración, sucedían los escrúpulos. ¿Cuál de todas aquellas obras sería prudente pedir en préstamo? Desfilaban títulos: *La Odisea*, *La Divina Comedia*, *Vida de Miguel Ángel*. El candidato más esforzado a lector gratuito se sentía tranquilizado por la presencia de *Don Quijote*. El más discreto se contentaba con un manual (Torres Bodet, citado en Quintana Pali, 1988, p. 173).

La acción para los ateneístas era la divulgación del conocimiento, pero también la apertura de escuelas —la Universidad Popular Mexicana en 1912, creada a iniciativa de los ateneístas, fue una manera de llevar una cultura de “élite” a las masas—. Esta forma de acción con fines didácticos cristalizó con la entrada de estos intelectuales a cargos públicos en el régimen de Victoriano Huerta, y más aún con Álvaro Obregón —aunque algunos de los intelectuales eran de afiliación carrancista—, en lo que Krauze



(2010) llama un intento de “sofocracia”: los ateneístas y sus cercanos como forjadores de las instituciones sociales, educativas y culturales surgidas con la Revolución.

A inicios de la década de 1920, aquella generación estaba acompañada ahora de sus discípulos: Vicente Lombardo Toledano, Jaime Torres Bodet y Xavier Villaurrutia ocuparían puestos en el Departamento de Bibliotecas y Editorial de la SEP. Con diferentes preocupaciones e intereses “esta generación de estudiantes recibió un legado de acción, de movimiento, una responsabilidad político-cultural en lugar de una doctrina: proteger, mejorar y acrecentar las instituciones (escuelas, planes de estudio) que los ateneístas apenas habían tenido tiempo de fundar” (Krauze, 2010, p. 52).

El proyecto cultural de la Revolución nacía bajo tales supuestos y en distintas direcciones. Con todo, a estos intelectuales los unía un ideal común, una mística que habían heredado de 1909 gracias a la lectura conjunta de los clásicos. Así como en una idea de nacionalismo nutrido de influencias universales, cosmopolitas, de incorporación de las masas al consumo cultural y a la acción política. En ese sentido, Vasconcelos no negaba la influencia del modelo cultural de la Unión Soviética en la conformación de la SEP, en el proyecto de divulgar la literatura al pueblo y en la prominencia de las artes para una transformación social profunda. Esa influencia explica por qué al lado del Departamento Escolar, en lo más alto de la Secretaría, Vasconcelos ubicó a los Departamentos de Bibliotecas y el de Bellas Artes, lugar que nunca volverían a ocupar en administraciones posteriores de la SEP. Era un modelo de educación y cultura quizá demasiado idealista<sup>15</sup>. Así como idealista fue la publicación de los clásicos:

Seguros estamos de que muchos, cuando esto lean, lo encontraran cándidamente idealista: esta es la actitud con que se justifica una absoluta despreocupación por el espíritu. — Otros que ya empezaban a interesarse por ese papel dado a los clásicos, torcerán el gesto ante Ibsen, harán un ademán de extrañeza ante Bernard Shaw y montarán en cólera ante Galdós, Tolstoy y Rolland. — Está, sin embargo, claro el propósito iniciador: se toman los clásicos no por “clásicos” sino porque en ellos está vivo eternamente lo fundamental del hombre en cuanto hombre, sobre diferencias de

---

<sup>15</sup> Como indica Fell: “En abierto contraste con Lunacharsky [su homólogo de la URSS], Vasconcelos no tenía una teoría de la relación entre el arte y la realidad social. Como discípulo del Ateneo, pertenecía al movimiento más vago, pero más amplio, del arte por el arte. Para él, el arte significaba desarrollar los poderes creadores del hombre. No debía justificarse por razones utilitarias” (2008, p. 332).

tiempos y razas. Así Homero y Platón, Lope y Cervantes<sup>16</sup>. Y se ponen junto a ellos los escritores actuales, muertos o vivos, que más han contribuido a la revelación del alma universal, aunque no estén libres de preocupaciones transitorias, que a todos hoy nos atañen (Diez Canedo, 1922, p. 180).

Como se ha mencionado, el plan de un departamento editorial de tales dimensiones estaba inspirado en la labor de difusión cultural realizada en la Unión Soviética —bajo la dirección de Anatoli Lunacharski—. Ambos países estaban en procesos de reconstrucción nacional después de sus respectivas revoluciones sociales, lo que lleva a una comparación inevitable. De modo que el embajador soviético en México, Kollontai, señalaba en 1924 que “no hay en todo el mundo dos países entre los que exista tanta afinidad como el México moderno y la nueva Rusia” (citado en Meyer, 1996, p. 46). Lejos de emparentar políticamente el socialismo soviético con el régimen posrevolucionario mexicano, el diplomático se refería a las funciones desempeñadas por la educación y la cultura para el pueblo como los factores que garantizan llevar a buen término las conquistas sociales alcanzadas con las revoluciones, las cuales habían puesto fin a un pasado de opresión hacia las masas<sup>17</sup>.

Por ello, los títulos publicados —que inundarían de libros al país por primera vez en su historia, según Vasconcelos— fueron seleccionados en notable concordancia con la visión trascendente de la lectura que tenía el ministro de educación, con un cariz más estético que didáctico. Vasconcelos no pretendía popularizar o “proletarizar” la cultura, más bien trataría de elevar al pueblo a una especie de “aristocracia espiritual que luego habría de denominarse raza cósmica” (Arreola Martínez, 2009, p. 7)<sup>18</sup>.

Vasconcelos contó con el apoyo del estado y los recursos financieros para poder llevar a cabo un proyecto editorial de grandes proporciones, aunque de breve duración,

---

<sup>16</sup> Los libros de Henrik Ibsen, Bernard Shaw, Benito Pérez Galdós, Lope de Vega y Cervantes quedaron en prensa cuando salió Vasconcelos y ya no se tiraron.

<sup>17</sup> Como menciona Eric Hobsbawm sobre la política cultural soviética con Lunacharski: “El arte y la sociedad se podían hacer partiendo de cero. Todo parecía posible. El sueño de la vida y el arte, del creador y el público como elementos ya no separados ni separables, sino unificados por la revolución de ambos, quizá podría hacerse ahora real, día a día, en las calles y las plazas de las ciudades, por parte de simples hombres y mujeres que eran a su vez creadores” (2013, p. 217).

<sup>18</sup> Es preciso entender que la pedagogía de Vasconcelos resulta de una síntesis de lo ético con lo estético, donde la cultura nacional, mediante la unidad étnica y lingüística (la del pueblo mestizo o raza cósmica), pueda hacer frente a la opresión de otras naciones. La raza cósmica sería, para Vasconcelos, una sociedad de personas libres y creadoras. Por ende, la educación debería estar a la altura de esta exigencia (Cfr. Arreola Martínez, 2009, pp. 7-8).

que incorporaba esta visión estética de la práctica lectora para un público popular. La SEP publicó este tipo de libros “esenciales” en la colección llamada de los Clásicos, la cual en su núcleo básico estaba formada por diecisiete obras<sup>19</sup>: Homero, la *Iliada* (2 vols.) y *La Odisea*; Esquilo, *Tragedias*; Eurípides, *Tragedias*; Dante, *La divina comedia*; Platón, *Diálogos* (3 vols.); Plutarco, *Vidas paralelas* (2 vols.); los *Evangelios*; Romain Rolland, *Vidas ejemplares*; Plotino, las *Enéadas* (selección); Tolstoi, *Cuentos escogidos*; Tagore, *Obras escogidas*; Goethe, *Fausto*. “Restituiríamos la tradición latina que busca en todo unidad y regla, centraliza la enseñanza” diría Vasconcelos años después en sus memorias ([1938] 2000, p. 57). Esta colección fue repartida gratuitamente a escuelas, centros de trabajo, asociaciones culturales e incluso a particulares que así lo solicitaran.

Asimismo, el Departamento Editorial publicó las recopilaciones de la literatura universal hechas por Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres* y las versiones infantiles *Lecturas clásicas para niños* (2 vols.), realizadas por escritores como Carlos Pellicer, Julio Torri y Gabriela Mistral. También se editaron dos libros de texto: *Libro nacional de lectura y escritura* y la *Historia patria* de Justo Sierra; así como el manual de diseño y dibujo *Método de dibujo: tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano* de Adolfo Best Maugard.

En enero de 1921 empezó la publicación de los “Clásicos” con un primer tiraje de 20 a 25 mil ejemplares. De acuerdo con Julio Torri, director del Departamento Editorial, los libros se vendían de forma admirable<sup>20</sup> y las traducciones de los textos eran directas del griego, no del inglés, alemán o francés. Así lo hacía notar a Alfonso Reyes, a quien comparte algunas de las impresiones causadas por su labor al frente del departamento. Por una parte, ante la pregunta de Reyes de quiénes eran los traductores de las obras, Torri le responde y confiesa:

---

<sup>19</sup> El proyecto original era llegar a las cien obras. Al salir Vasconcelos de la Secretaría se abandonó tal empresa.

<sup>20</sup> Efectivamente, de acuerdo con el *Boletín de la SEP*: “Las tiradas han sido de 20 000 ejemplares en cada una de las obras siguientes: *Ilíada*, *Odisea* y *Tragedias* de Esquilo; y de 25 000 las *Tragedias* de Eurípides, la *Divina comedia* y los *Diálogos* de Platón” (*Boletín*, 1922, p. 320). El costo de producción fue de \$0.94 centavos por libro, lo que permitió fijar el precio de venta en un peso. Si bien, como observa Fell, se trató de una edición no lucrativa pues la mayoría de los libros fueron donados para la formación de las bibliotecas públicas (Fell, 2009, p. 489).

*Iliada y Odisea*: Luis Segalá y Estalella (revisada la traducción por mí para la sustitución de nombres propios).

Esquilo: Brieva y Salvatierra (expresada en nuestra edición).

Eurípides: Eduardo Mier y Barbiery (revisada con la de Homero).

Platón: la vieja y muy [palabra ilegible] de Azcárate (expresado el nombre del autor en la bibliografía).

No expresamos más visiblemente los nombres de los traductores, porque temimos Vasconcelos y yo pleitos con las casas editoras, pues desgraciadamente con nuestras leyes romano-cartaginesas-yanquis, no está permitido el robo como el que perpetramos (Torri, 1995 [1922], p. 157).

Torri se refería a que la SEP no había pagado para hacerse con los derechos de las traducciones, las cuales pertenecían a varias casas editoras<sup>21</sup>.

Por otra parte, Torri también manifiesta la inmensa satisfacción que sentía al ver por las calles gente leyendo o portando alguno de los clásicos. La empresa para él estaba totalmente justificada y hasta rebasada por la demanda:

En los tranvías encuentras gente leyendo a Homero. Te conmueves hasta las lágrimas, por poco sentimental que seas.

Te ruego anotes las principales erratas. Lo mismo disparates, pues al paso que vamos pronto se agotarán las primeras ediciones<sup>22</sup> (Torri, 1995 [1922], p. 157).

De acuerdo con los datos recopilados por Rodríguez Gallardo (2015) el libro más vendido, hasta 1923, de la colección de los clásicos fue la *Divina comedia*, con 6,500 ejemplares, seguido por *La Odisea*, con 5,120 volúmenes.

---

<sup>21</sup> Claude Fell (2009) menciona que los libros de la colección de los clásicos son, en efecto, unas ediciones “piratas”. Vasconcelos justificaba tales acciones en pos de no elevar más los costos de las producciones y poder llevar la cultura de forma gratuita al pueblo. A su vez, las casas editoriales acusaron a la SEP de competencia desleal. Esto ocurrió en un encuentro organizado por editores y libreros donde Vasconcelos discutió acaloradamente el tema con el editor León Sánchez. Sin embargo, el punto de mayor tensión no fue por el robo de las traducciones, sino por la publicación de las *Lecturas clásicas para niños* y su repartición gratuita en las escuelas. Pues esta obra desplazaba a los demás libros de texto de lecturas, y las editoriales contaban ya con un público “cautivo” para sus libros de texto (cfr. Fell, 2009, pp. 493-494).

<sup>22</sup> Esto en 1922. Un año más tarde su entusiasmo persistía: “Sigo editando libros que se venden mucho y se leen en los tranvías. En un barrio —Loreto, a donde voy a parar siempre en mis correrías melancólicas de solitario— vi un día pasar a un hombre con un violín y uno de mis libros debajo del brazo. Me puse muy alegre y bendije a los dioses en mi corazón. He tenido otras alegrías, menos puras, como mis tristes amores [...]” (Torri, 1995 [1923], p. 163).

Pero no todos compartían la emoción de Torri por ver a la gente leyendo a Homero. La colección de los clásicos acaparó la atención pública, pero más como objeto de crítica por el derroche de recursos públicos destinados para su publicación. Claude Fell (2009, p. 492) menciona las editoriales de 1923 en el periódico *El Demócrata* escritas por Norberto Domínguez y Vito Alessio Robles, quienes pedían detener la publicación de los clásicos por considerarla fuera de lugar y sin objeto en un país con tantos analfabetos. Para Fell (2009), estos detractores no tomaban en cuenta que la distribución editorial estaba matizada con otro tipo de temas. Incluso, el libro con mayor tiraje no correspondía a uno de los clásicos, sino al libro de texto, el *Libro nacional de lectura y escritura*<sup>23</sup>. Otros libros de texto de lectura repartidos en las escuelas, aunque no eran publicados por la SEP, fueron el *Libro de lectura* de Mantilla y *Rosas de la infancia* de María Enriqueta. Además, no todo en el proyecto de difusión de bibliotecas eran clásicos y libros de texto de lectura.

Efectivamente, el Departamento de Bibliotecas se ocupó también de la distribución de distintas clases de libros. Los libros seleccionados, comprados sobre todo a editoriales españolas (Espasa-Calpe), a algunas francesas (Bouret, Gaumier) y a la estadounidense Appleton, fueron divididos, a su vez, en diferentes “tipos de bibliotecas”. La “biblioteca” no hacía referencia solo al establecimiento físico, sino al acervo. Desde la biblioteca más básica (tipo 1), que incluía doce títulos, hasta la más grande (tipo 5), la cual constaba de ciento cincuenta volúmenes, se designaban de acuerdo al número de habitantes por población, así como por el tamaño de la institución receptora. Además se podía enviar una biblioteca “especializada” de acuerdo con las necesidades de la población que así lo requiriera al Departamento. Las colecciones especializadas correspondían a la biblioteca agrícola, la pedagógica (con autores como Aristóteles, La Bruyère, John Dewey, Maria Montessori, Pestalozzi, Rousseau), la industrial, la de pequeñas industrias y la infantil (con autores como Hans Christian Andersen, Louisa

---

<sup>23</sup> Como se puede apreciar en el *Boletín de la SEP* (1922) la obra más repartida entre julio de 1921 y febrero de 1922 fue este libro de texto con 72 614 ejemplares, mientras que de los clásicos el número era tan solo de 21 248.

May Alcott, Edmondo de Amicis, Lewis Carroll, Oscar Wilde, William Defoe) (cfr. *Boletín de la SEP*, 1922, enero, pp. 285-298)<sup>24</sup>.

La SEP enviaba los libros según los informes de los inspectores del Departamento de Bibliotecas. Sin embargo, podía también enviar una biblioteca si los mismos lectores así lo solicitaban, incluso se enviaban a personas e instituciones en el extranjero<sup>25</sup>.

Para la conformación y enriquecimiento de bibliotecas públicas (sin incluir a las escolares o las exclusivas para centros de trabajo) la oferta que ofrecía la SEP era aún más variada. Por ejemplo, si el Departamento distribuía a las escuelas algunos libros de las dos colecciones infantiles del editor español Saturnino Calleja<sup>26</sup>, para las bibliotecas públicas podía incluir además otras obras de este mismo editor dirigidas a un público adulto como la *Historia sagrada*, *Historia de España*, *Historia universal*, *Viajes por Asia*, *Viajes por África*.

También estaba presente la literatura mexicana, en especial la poesía de Amado Nervo (sus poemarios: *Plenitud*, *Los balcones*, *Elevación*) y Sor Juana Inés de la Cruz o la recopilación de *Cuentos mexicanos*, de Núñez y Domínguez. Así como la literatura latinoamericana con Rubén Darío (*Peregrinaciones*, *El viaje a Nicaragua*), José Enrique Rodó (*Ariel*), Jorge Isaacs (*María*). El Siglo de Oro español estaba representado por las obras de Calderón de la Barca, Lope de Vega y Juan Ruíz de Alarcón. Y por supuesto también se repartía el *Quijote*, de Cervantes.

La veta romántica estaba representada por novelas de aventuras y viajes como las de Julio Verne (*Viajes extraordinarios*), Robert Louis Stevenson (*La isla del tesoro*) Marcelino Domingo (*La isla encadenada: viaje por América*), Louis Bougainville (*Viaje alrededor del mundo*). Novelas y poesías románticas de Heinrich Heine (*Las noches*

---

<sup>24</sup> Véase Anexo 2 con la lista completa de libros adquiridos en el año de 1922 para la conformación de las bibliotecas “pedagógica” e “infantil”.

<sup>25</sup> Véase Anexo 3 con las cifras de libros donados de 1921 a 1923.

<sup>26</sup> Las dos colecciones eran: Biblioteca Perla, la cual incluía selecciones de cuentos de los hermanos Grimm o adaptaciones de obras como el *Quijote de la Mancha* y *Quo Vadis*, entre otros; así como la colección Pinocho. El objetivo de Saturnino Calleja con la edición de libros infantiles y juveniles era “instruir deleitando”: “Calleja dedicó su esfuerzo editorial a los cuentos —aunque a menudo elegidos, adaptados o alterados para conseguir el objetivo escolar de moralizar o instruir— y a los libros educativos. Su gran valor es que lo hizo cuidando con esmero sus ediciones, ilustrándolas con trabajos de importantes artistas plásticos y haciéndolas llegar a todos los públicos” (Cerrillo y Miaja, 2013, p. 44).

*florentinas*), George Sand (*Ella y él*); literatura gótica: Gerard de Nerval (*Silvia*), Charles Nodier (*El fantasma del castillo*), Georges Rodenbach (*Brujas la Muerta*). Hasta literatura realista: Gustave Flaubert (*Un corazón sencillo*), Anton Chejov (*Cuentos*) y diversas novelas de Honoré de Balzac, Charles Dickens y Fiodor Dostoyevski.

El interés de las escuelas estaba puesto en las bibliotecas infantiles y pedagógicas, aunque en algunas comunidades rurales, como he notado, también solicitaban libros de agricultura. Por otra parte, cuando había inventario en el Departamento de Bibliotecas no era posible enviar libros a los solicitantes, por lo que estos últimos tenían que volver a realizar una petición. Las bibliotecas eran remitidas según la disponibilidad de las obras y no siempre era posible satisfacer la demanda de algunos libros en específico: cuando se había agotado el título solicitado o porque el Departamento no manejaba tal libro.

Junto con los libros, las revistas de la SEP *El Libro y el Pueblo* y *El Maestro* fueron distribuidas en las escuelas que así lo solicitaran. Estas publicaciones periódicas buscaban, entre otras cosas, educar el sentido estético de la práctica lectora (*El Libro y el Pueblo*) o divulgar recientes hallazgos de las ciencias naturales y de las ciencias sociales (*El Maestro*).

La pertinencia de incluir estas revistas como una fuente primaria para un estudio de los lectores y sus formas de relacionarse con el libro reside en que estas sirvieron, sobre todo *El Libro y el Pueblo*, como un medio de contacto entre las autoridades educativas y el pueblo, llámese gente de las ciudades o pobladores de diversas comunidades rurales. Las revistas podían llegar hasta sus manos de forma gratuita por medio de las bibliotecas.

En el primer número de la revista *El Libro y el Pueblo* (1° de marzo de 1922) se indica el objetivo principal de la misma:

Nace esta revista porque pretende llenar un vacío dentro de la prensa independiente del país y dentro de las publicaciones oficiales de la Secretaría de Educación.

Hasta antes de ahora no se ha hecho un periódico exclusivamente destinado a orientar al público en la elección y lectura de los libros. Esta labor se realiza elementalmente en la escuela y se olvida después por el individuo y se abandona por el Estado. Por esta causa “El Libro y el Pueblo” toma para sí la tarea de cultivar el amor a

la lectura y, sobre todo, la misión de enseñar de ahorrar el tiempo, indicando qué debe leerse y en dónde puede leerse (*El Libro y el Pueblo*, p. 1).

La revista funcionó como órgano de difusión de la Dirección Central de Bibliografía, dependiente directa del Departamento de Bibliotecas creado por Vasconcelos en 1921. Fue dirigida en este primer periodo por Jaime Torres Bodet (asimismo director del Departamento de Bibliotecas) y Rafael Heliodoro Valle. Alcanzó un tiraje promedio de 4,950 ejemplares (Fell, 2009). También en ella se publicaban anuncios de la Dirección Central de Bibliografía a modo de establecer comunicación e intercambio con el público: “Si quiere usted saber qué leer en cualquier tema, escribanos”, “Si tiene usted uno o varios libros ya leídos, se los cambiamos por otros”. En gran medida, es a partir de estos anuncios que muchas personas deciden dirigir una carta a la Secretaría de Educación solicitando alguno de los libros de sus colecciones y también de otros autores no incluidos en las mismas.

### 1.1.3. Las bibliotecas se multiplican por todo el país

Una vez que la SEP contaba con los libros, se podían ahora establecer las bibliotecas. Al respecto de este paso que parece tan sencillo, Javier Garciadiego señala:

Hombres de letras todos los involucrados en aquel proyecto bibliotecario, desde Vasconcelos hasta Torres Bodet pasando por Julio Torri y Carlos Pellicer, da la impresión de que se interesaron más en la selección de los libros que debían ofrecerse a los lectores que en la obtención de recursos económicos para llevar adelante su proyecto o en los ineludibles temas de las instalaciones físicas y de los procesos clasificatorios. Resulta comprensible: eran intelectuales, no políticos, y eran escritores, no bibliotecarios profesionales (2011, p. 73).

Con este párrafo, Garciadiego resume el gran entusiasmo en el proyecto editorial, pero también señala la ingenuidad de los intelectuales a la hora de materializar los sueños de transformación social a partir de los libros y la lectura. Una ingenuidad que a su vez compartían algunas personas del público al recibir las “bibliotecas” de la SEP: el



solo hecho de sentirse parte de un proyecto social y cultural podía dejar de lado el contenido de los libros en sí, y si es que después eran leídos y realmente interesaban a los pobladores.

La imagen del recibimiento de las bibliotecas en las comunidades rurales podría ser descrita más o menos como en el siguiente caso, sucedido en el estado de Colima en la primera gira que realizó Vasconcelos al interior de la república en marzo de 1921:

El entusiasmo era desbordante y aun en los pueblos indígenas más humildes se recibió la visita de la comitiva con grande asombro; rayando casi en la incredulidad; mas al ver que, en efecto, aquella llevaba paquetes de libros y que el ayuntamiento disponía un local para ofrecerlos al público, muchas personas cobraron confianza y se manifestaron satisfechas. La gente pedía libros en la calle. Se establecieron bibliotecas populares en Cuauhtémoc, Comelia, Villa de Álvarez y Manzanillo (Meneses, 1998, p. 302).

Daniel Cosío Villegas también recordaba haber ido personalmente a los estados de México, Michoacán y Puebla a donar bibliotecas constituidas en buena parte por la colección de los clásicos, las cuales causaban gran júbilo a los pobladores (Krauze, 2010). El entusiasmo local es fácil de entender, pues en 1920 existían en el país tan solo 70 bibliotecas públicas y para abril de 1924, según Jaime Torres Bodet —director del Departamento de Bibliotecas— se habían fundado ya 1,916 y se habían repartido 297,103 volúmenes (Fell, 2009), lo que representó un esfuerzo financiero y editorial considerable.

Para Vasconcelos estas bibliotecas debían ser el corazón de las escuelas. Comparadas con otros establecimientos, por ejemplo con “las casas de gobierno [que] son moradas de lo efímero; [...] la biblioteca es la casa perdurable, mansión del espíritu inmortal de una raza que es digna del espíritu” (citado en Sametz, 2009, p. 74). Incluso rebasaban a la escuela: “La biblioteca complementa a la escuela, en muchos casos la sustituye y en todos los casos la supera” (citado en Sametz, 2009, p. 91). Sin embargo, estas bibliotecas eran muy pequeñas, con unos acervos de 40 a 200 ejemplares en su mayoría. Su objetivo estaba puesto, primeramente, en el desarrollo de una lectura intensiva en los sectores populares:

Estas Bibliotecas no tratan de ser grandes aglomerados de obras valiosas; funcionan de modo muy diverso al de las Bibliotecas antiguas, llenas de libros interesantes y de ediciones lujosas que se necesitan sólo de vez en cuando, y que son, más que un tesoro público, veta de inagotables riquezas para el espíritu exigente y minucioso de los eruditos. Otro es el público que asiste a las Bibliotecas de que hablo; pueden verse en ellas desde el obrero hasta el maestro de primeras letras, desde la modista hasta el chiquillo que abandona sus juegos callejeros para divertirse con la lectura de hechos maravillosos y de narraciones legendarias (Torres Bodet, 1922, p. 160).

En las zonas rurales estas bibliotecas podían (o no) tener un final muy distinto a este ideal. Desde la permanencia y enriquecimiento de la misma, donde los pobladores asumían el discurso de la SEP reivindicando su derecho a la lectura, hasta el descuido y abandono debido a que estos libros no satisfacían las demandas reales de la población: “los resultados quedaban lejos de los proyectos que preveían diferentes tipos de lotes, de acuerdo con las necesidades de los usuarios. Las bibliotecas aparecen inadecuadas incluso desde un punto de vista cuantitativo” (Giraudó, 2004, p. 322).

Para las mismas autoridades educativas, es decir, el Departamento de Bibliotecas, resultaba difícil prever el destino de los lotes de libros: si realmente se enviaban a asociaciones culturales que establecieran bibliotecas populares, si después se les daba fomento para que fueran visitadas, o si satisfacían las demandas de la población receptora. Por tanto, de la misma manera que sucedió con la campaña de alfabetización, al primer impulso desbordado le siguió una etapa posterior de organización. Este fue el asunto que ocupó al departamento con su siguiente directora, Esperanza Velázquez Bringas. Pero para entonces también la “política” de la lectura había cambiado.

## 1.2. La cultura descende al pueblo. Los libros “útiles” para México (1924-1934)

La sucesión presidencial en 1924 supuso una nueva etapa dentro del proceso de reconstrucción nacional. El gobierno de Plutarco Elías Calles dio un impulso al progreso económico y social, sobre todo en los dos primeros años, basado en la construcción de caminos que unificaran al país, la creación de industrias, el mejoramiento de la

organización estatal y el control financiero, así como el impulso a la educación (Meyer, 1996). En este último punto, y a diferencia de lo que ocurrió en el gobierno anterior de Álvaro Obregón, Calles resultó determinante en imprimir su visión de la educación a la política de la SEP. El nuevo secretario de educación, José Manuel Puig Casauranc, se vería limitado en llevar a cabo una acción educativa acorde al ideario callista y no tendría el protagonismo de un Vasconcelos. Más importante que la figura del secretario sería la labor promotora de Moisés Sáenz como subsecretario, encargado de implementar y vigilar las nuevas pautas de la educación en México (Meneses, 1998).

Para el presidente Calles la educación debería estar al servicio directo del progreso material y, por ende, social. La veta pragmática de una educación así entendida casaba bien con las propuestas pedagógicas de John Dewey sobre la escuela activa. Estas concepciones y procedimientos fueron introducidos al país gracias a las visitas que profesores comisionados por la Secretaría pudieron realizar a Estados Unidos a partir de 1923. De este modo Sáenz hizo de esa doctrina la médula para la escuela rural mexicana. La actitud del subsecretario puede ser mejor comprendida en sus propias palabras:

Gran distancia hay entre la vieja escuela de leer, escribir y contar, a esta Escuela Rural de las montañas de México. Enorme distancia en verdad desde la estrecha, restringida vida de la escuela tradicional, a esta real y natural comunidad de niños y maestros, en la que criar un pollo es una empresa tan importante como aprender un poema (Sáenz, 1926, citado en Quintana Pali, 1988, p. 256).

Esta nueva propuesta pedagógica incluía el abandono de la memorización y los horarios fijos. Los estudiantes aprenderían a partir de actividades grupales relacionadas con su entorno: jardinería, cuidado de animales, fabricación de artesanías. En estas escuelas “los textos eran opcionales, excepto en las clases de historia y geografía. Los alumnos debían ser activos y el maestro un ‘guía pasivo’” (Vaughan, 1997, p. 83).

El programa de una escuela de la acción supuso un primer intento de unificación de la enseñanza en el medio rural mexicano. Como señalaban los cronistas educadores de aquella época, todavía en los años de Vasconcelos no se contaba con una doctrina especial para las escuelas, ya que esta empezó a institucionalizarse precisamente en 1926 de la mano de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, director del Departamento de Escuelas Rurales (cfr. Rockwell, 2007, p. 146). Esta doctrina específica no iba en el sentido de la

homogeneidad en los contenidos pedagógicos porque, ciertamente, con la escuela de la acción la SEP aspiraba a algo más, a rebasar los contenidos teóricos y “enseñar” a vivir. Tal era el objetivo primordial que Moisés Sáenz había definido para las escuelas rurales mexicanas: “Así cumple esta escuela con la obligación que la más excelente doctrina pudiera imponerle, socializándose y haciéndose a su vez una agencia socializante... tras pasa la norma, no ya obedeciendo doctrina pedagógica alguna, [es] hija de la Revolución” (Sáenz, citado en Rockwell, 2007, p. 149). Asimismo, Rockwell señala este momento de definición del programa a seguir por la escuela rural como la del nacimiento de un discurso que empezó a unificar al magisterio mexicano (cfr. Rockwell, 2007, p. 149).

En este discurso de la SEP, el papel de la lectura también cambió. Para las autoridades apremiaban las acciones sobre las ensoñaciones librescas por lo que la promoción de bibliotecas pasó a segundo término. Puig Casauranc reconocía este distanciamiento con el proyecto vasconcelista al establecer límites a “las grandes concepciones espirituales y culturales” con las que había nacido la SEP en 1921 (Barbosa Heldt, 1972, p. 179).

### 1.2.1. La lectura, una práctica “pasiva” dentro de la escuela activa

La SEP continuó repartiendo los libros para la fundación de las pequeñas bibliotecas escolares, ya fuera por medio de las misiones culturales o de los inspectores, quienes estaban en contacto directo con los maestros. Al parecer, algunos de estos últimos no siempre encontraban la utilidad que podían prestar tales libros a sus alumnos, ni tampoco los propios docentes los pensaban como una lectura adecuada para ellos, sobre todo, cuando en su labor apremiaban otras cuestiones de carácter más práctico. Como se vio al inicio de este trabajo, María Guadalupe Pimentel, la maestra rural de Guanajuato, expresaba la extrañeza provocada al percatarse de la clase de libros que recibió para auxiliarse y poder desempeñar mejor su labor en la escuela. La maestra Pimentel simplemente no los ocupó. En su visión como mediadora entre el libro y los alumnos, el

medio rústico, rural, no era un lugar para este tipo de cultura libresca<sup>27</sup>. El grado de precariedad de las comunidades y sus escuelas puede ayudar a dimensionar y comprender la poca importancia atribuida por algunos docentes a las bibliotecas cimentadas en los clásicos para alcanzar los fines de una educación básica. La imagen más común de las escuelas rurales posrevolucionarias era la falta de un espacio propicio para la enseñanza de las letras y números. En general, el mobiliario con el que contaban las escuelas de aquella época nos puede dar una idea de estas carencias:

Piedras, tabloncillos, cajas de jabón vacías hacían las veces de bancos y pupitres. Los niños escribían apoyándose sobre su brazo, en pizarras de piedra que limpiaban con saliva o con esponjas, o hacían trazos, dibujos, vocales y números en el suelo de arena con un clavo o un palo. Un pedazo de tela ahulada clavada con espigas en el muro de adobe sustituía el pizarrón (Loyo, 2012, p. 281).

Otra maestra rural de aquella época, Soledad Ponce, describe la situación en su escuela de Concordia, Sinaloa, en los siguientes términos:

Cuando volvíamos a reanudar labores, cansados, endeudados, para tener que trabajar en escuelas insalubres, con mobiliario destrozado, sin pizarrones o pedazos de ellos, careciendo del material más indispensable, era como para sentarse a llorar junto con las criaturas sucias, catarrientas, los cabellos hirsutos por el sudor y la tierra (Ponce de León, 1987, p. 26).

Debido a ello, la función de los maestros en las escuelas iba precedida por muchas acciones de mejora (levantar y sostener las escuelas materialmente) antes de poder ejercer una labor estrictamente docente. Además, un maestro rural no se limitaba a sus estudiantes, sino que hacía de guía y consejero para el resto de la población. El trato que establecía con la comunidad era vital. Mantener una buena relación aseguraba no solo el respeto, sino la ayuda en manutención, pues pocos maestros eran originarios de la población donde prestaban servicio. Estas circunstancias dieron a los maestros rurales ciertas características propias: la de ser un miembro más de

---

<sup>27</sup> Esto sin negar que existe la contraparte de esta disposición a la lectura, la de maestros que sí encontraron de gran valor los libros de los clásicos, tanto en su práctica docente como fuera de ella. Tema que es abordado en el segundo capítulo.

la comunidad, pero también un servidor de todos que debía contar con un espíritu de abnegación y solidaridad para afrontar los múltiples problemas del campo (Robledo, 1991).

Ahora bien, ¿qué tan generalizada sería la opinión de la maestra Pimentel?  
¿Podemos derivar conclusiones que apliquen a todas las escuelas rurales?

A pesar de los esfuerzos unificadores del gobierno en materia educativa con el programa de una escuela de la acción, esta época (1926-1934) se caracterizó por que las escuelas se vieron en libertad de establecer planes y programas de acuerdo con sus preocupaciones e intereses, tal como lo recomendaba en un principio Rafael Ramírez, director del Departamento de Educación Rural (cfr. Rockwell, 2007, p. 322). Además, cada comunidad rural era un espacio de heterogeneidad política, social y cultural, diversidad que se reflejaba en la conformación de sus escuelas.

Teniendo en consideración esos aspectos, una imagen de la educación rural en México, incluso de la educación en las grandes ciudades, debe ser matizada para evitar ser reducida a la noción de la carencia de recursos con el consecuente fracaso de la educación, o dando cuenta solamente del desinterés por la lectura de libros que no ofrecen una respuesta inmediata a los problemas más apremiantes de la vida diaria. Otras historias pueden ser contadas si la mirada se enfoca en la agencia de estudiantes y maestros, en su conformación como ciudadanos activos y no como simples receptores de las políticas oficiales.

Lejos de existir una determinación categórica de la política educativa, en la esfera cotidiana de las escuelas es posible analizar las apropiaciones de la cultura impresa no como una llana aceptación de las normas externas (en este caso, de la propuesta de formación lectora), sino una interpretación que conlleva creaciones y diferencias, las cuales presentan el sello de los lectores. Por tanto, situar el estudio de una cultura escrita así de dinámica requiere preguntarse primeramente cuáles eran las prácticas culturales en que se sustentaba.

En la pedagogía de la escuela de la acción impulsada por la SEP, la lectura sería relegada pues se creía que propiciaba una función pasiva en la amplia gama de las labores cotidianas de la vida en el campo: lo rural, revalorado por el discurso oficial, se ubicaba en el centro de atención de la SEP en contraste con las connotaciones negativas

que tenía en el pasado<sup>28</sup>. Finalmente, al ser sometido el Departamento de Bibliotecas a un recorte presupuestal, los libros perderían gran parte de “ese poder redentor, casi sagrado, casi mágico, que Vasconcelos les había adjudicado” (Quintana Pali, 1988, p. 259). Manuel Gamio, eminente antropólogo y colaborador de la SEP, tacharía en 1925 de inadecuada y pedante la labor editorial de los años previos:

En cuanto al restante, inmenso número de gentes que forman el público lector, ninguna, podemos asegurarlo, abrió las páginas de las “Tragedias” de Esquilo y las “Vidas Paralelas” de Plutarco, cosa natural, puesto que el conocimiento de lo clásico debe ser posterior a prolongadas y graduadas lecturas preparatorias. Proceder de otra manera sería incurrir en pedantismo y el pueblo nunca cae en ese pecado (Gamio, 1925, p. 15).

Ante estas críticas, es interesante observar la reacción no solamente de Vasconcelos, a cuyos detractores simplemente llamó enemigos del libro, sino del grupo de la “sofocracia” que perdía poder de decisión con el gobierno de Calles, y, al menos en este punto, ni siquiera contaron con derecho de réplica en los periódicos:

La inquietud por la cultura popular que, de cualquier modo, sembró Vasconcelos, se ha apacentado por nuestra parte; y por la de los *otros* se ha negado y destruido. Ni una protesta se nos admitió a su tiempo. [...] Esto, cuando a casos generales se refiere (cuando la Secretaría de educación habló mal de la cultura clásica burlándose de Vasconcelos porque editó Platón), escribimos Gorostiza y yo sin mejor éxito [...] Le escribí a González Martínez aclarando nuestra situación que es bien diversa de nuestra actitud para con los frutos de la cultura nuestra. ¿No es todo esto bastante para desquiciar a una persona sensible?<sup>29</sup>

Era evidente que el gobierno podía proseguir prescindiendo de sus “sabios”. Al final, Gómez Morín recapitulaba de forma autocrítica la historia de estas generaciones de maestros y discípulos en la concreción de sus proyectos político-culturales, donde el desánimo empezaba a sentirse. Krauze lo expone en los siguientes términos:

---

<sup>28</sup> Sin embargo, como señala Rockwell (2007) para el caso de Tlaxcala, un estado mayoritariamente rural en aquella época, ser el foco de atención del discurso de las autoridades no significa precisamente un mejoramiento de las oportunidades: “Los fondos educativos se destinaron cada vez más a las zonas urbanas y a los grupos sociales privilegiados. [...] La posibilidad de alcanzar estudios superiores se alejó cada vez más de la población indígena y rural” (p. 302).

<sup>29</sup> Carta de Xavier Villaurrutia a Alfonso Reyes, septiembre de 1925. Citada en Krauze (1996, p. 317).

[La labor política y cultural] había sido excesiva e incompleta. Incompleta, porque la enseñanza antintelectualista del maestro Caso se quedó en la estética y la epistemología. Excesiva, porque ese entusiasmo de la nueva verdad en la estética y en la epistemología había llevado a los discípulos a un *asistemático concepto moral y jurídico, lleno de vago misterio, de sentimentalismo y de romanticismo inepto*<sup>30</sup>, basado en el Brand de Ibsen y en el cristianismo tolstoiano (2010, p. 203).

¿Pero qué pasaba mientras tanto con la lectura de los “clásicos” en las “escuelas activas”? ¿Fueron una inspiración o influencia para los maestros? Debemos tomar en cuenta dos características para abordar estas cuestiones: Primero, que en los años veinte los docentes aún no se habían conformado como un cuerpo técnico que pudiese concretar de manera más o menos sistemática los preceptos de los programas de la SEP, y, segundo, que aún prevalecían las variadas tradiciones regionales de enseñanza (Vaughan, 1997). Por lo que decir que en las escuelas rurales, bajo una pedagogía de la escuela activa, se relegaba la lectura es de una simplificación enorme.

Por otro lado, ya entrada la década de los treinta, para las mismas autoridades de la SEP la implementación de la escuela activa era un rotundo fracaso. Tal vez porque veían en las múltiples tradiciones de enseñanza locales una forma de desorden o de una muestra de indisciplina por parte de los maestros en cumplir con su trabajo. En 1932 Moisés Sáenz declaraba su decepción del proyecto de la escuela activa que tanto había impulsado en la década anterior:

Las escuelas no merecen ni siquiera el mote despectivo de escuelas de leer, escribir y contar... Los planteles carecen de anexos, el programa de la enseñanza es creación caprichosa de los profesores y las circunstancias... No hay horario, la asistencia es irregular. No hay comités de educación ni colaboración entre escuelas y vecindario... Las prácticas agrícolas no están más que en la imaginación de los maestros (Sáenz, citado en Loyo, 2012, p. 299).

Regresando a 1924, y con la supresión de la impresión de más obras para repartir en las escuelas, había sin embargo todavía un buen número de lotes de libros, incluidos

---

<sup>30</sup> El subrayado son palabras de Gómez Morín.



los “clásicos”, colmando las bodegas del Departamento de Bibliotecas en espera de sus próximos lectores.

### 1.2.2. El Departamento de Bibliotecas bajo la dirección de Esperanza Velázquez Bringas (1924-1928)

A diferencia de la administración anterior, caracterizada por la donación generosa que implicaba también el derroche de recursos, en el periodo de 1924-1928 la SEP pasó a una política de mayor control. Para garantizar un mejor funcionamiento del Departamento de Bibliotecas se creó la Sección Técnica, dependencia encargada de realizar un directorio de bibliotecas dependientes de la SEP, levantar inspecciones continuas en las mismas, solicitar informes y estadísticas mensuales de lectores a los bibliotecarios, formar un catálogo de concentración de los inventarios, así como la impartición de cursos de biblioteconomía para los encargados de las salas de lectura.

La nueva directora del Departamento, Esperanza Velázquez Bringas, había sido colaboradora en la campaña de Calles a la presidencia, quien la llamó para sustituir a Torres Bodet en el puesto. Veracruzana y con veinticinco años de edad, era abogada de carrera pero se había desempeñado profesionalmente como escritora y periodista. Sus principales artículos correspondían a crónicas literarias y cuentos infantiles publicados en periódicos y revistas como *El Heraldo de México*, *Zig-Zag*, *El Universal* y *El Universal Ilustrado*. De esta última publicación se había convertido en jefe de redacción en 1921. A pesar de estos logros en el periodismo, contagiada del entusiasmo levantado por la cruzada vasconcelista de educación, decidió incorporarse a las misiones culturales como maestra conferencista. De esta manera, recorrió los estados de Campeche, Veracruz, Puebla, Querétaro, Tamaulipas y Yucatán (cfr. Quintana Pali, 1988, pp. 261-263).

Esta experiencia la puso en contacto con la difusión del libro en zonas marginadas, de la cual recordaría años más tarde:

Me conmovía profundamente encontrar en los pueblos más apartados del Sur de Yucatán, o bien en la sierra de Querétaro, libros amenos... Alguna vez experimenté un gran placer, cuando después de muchos días de camino encontré en las montañas de Puebla, en un lugar denominado Chinautla, unos Evangelios de Tolstoy y un bello libro de Tagore (Velázquez Bringas, 1928, p. 201).

En este periodo ya no se contaba con la disposición de las máximas autoridades, ni con los recursos, para continuar propagando un tipo de lectura que fuera más allá de lo estrictamente escolar y de lo considerado como útil y práctico. La SEP interrumpió el tiraje de los clásicos, la adquisición de libros de literatura se acotó y por ende la repartición de libros se vio mermada. El Departamento optó entonces por las bibliotecas ambulantes o circulantes. Este tipo de bibliotecas buscaría complementar lo que se estaba dejando fuera con la política editorial callista: la publicación de libros de literatura y la lectura con fines recreativos y estéticos, pues se ponderaba más la lectura de cuestiones útiles<sup>31</sup>. En el *Libro y el Pueblo*, Monna Alfau de Sala<sup>32</sup> proponía una adaptación en México de las bibliotecas circulantes como las de la Comisión de Cultura en Barcelona: por una parte, propiciar —por medio de ciertos libros— una formación de carácter más integral enfocada en los niños (despertándoles “nuevas emociones y nuevos sentimientos” y sin afán de considerarlos como lectores poco aptos), la cual era concebida como autoeducación:

[Al hacer la selección de este acervo] hemos prescindido de todos aquellos que son tan corrientes entre nosotros, y que más que nobles sentimientos despiertan en el niño una débil sensiblería [...]; en vez de provocarles un esfuerzo para elevarlos, aunque solamente sea un peldaño del nivel de conocimientos y de sentimientos en donde se encuentren. Los libros escritos con demasiado infantilismo hacen que el niño, cuando comienza a ser consciente, se avergüence de leerlos (Alfau de Sala, 1925, p. 368).

---

<sup>31</sup> Como afirma Engracia Loyo, a partir de la administración de Plutarco Elías Calles “se hizo hincapié en que se preferirían las obras didácticas a las literarias y, entre estas últimas, las de autores mexicanos que hicieran reflexionar sobre la realidad. El objetivo no sería producir belleza sino ‘encauzar el pensamiento por senderos más generosos’” (1999a, p. 267).

<sup>32</sup> Monna —diminutivo de María Montserrat— Alfau era una periodista española que en 1923 se casó con el pintor catalán Rafael Sala. Ese mismo año cambiarían su residencia a México donde entraron en contacto con Diego Rivera y Tina Modotti, entre otros personajes de la escena artística y cultural.

Por otra parte, Alfau de Sala se atrevía a ejercer una crítica a una pedagogía que se apoyase únicamente en los libros de texto y advierte contra una forma de enseñar que no deja al niño elegir sobre sus propias lecturas:

El niño que redujésemos dentro de un círculo que se atiene a los libros de texto que ofrece la Escuela y que no le dejásemos en mayor libertad en el mundo, en los infinitos mundos que él pudiese ir creando alrededor de las obras que él libremente escogiera, le mataríamos de una vez la facultad de pensar libremente y por sí solo, y toda una porción de potencias que en aquella edad lleva todavía en embrión. La libertad que más interesa en un niño no es que el pequeño externamente y en el momento en que le plazca, pueda usar de lo aprendido en la escuela y pueda entregarse a una u otra cosa, sino aquella libertad interior del espíritu, de que él sea capaz no solamente de adaptarse a un ambiente exterior, no solamente de usar bien lo aprendido, sino de transformarlo y crearlo nuevamente, según las exigencias de su espíritu aquel día, en aquella hora y hasta en aquel instante (Alfau de Sala, 1925, p. 368).

Este era el ideal de las Bibliotecas Escolares Circulantes, el de proporcionar a los niños la libertad de escoger sus propias lecturas, más allá de la imposición de lo considerado pertinente por sus maestros y demás autoridades para su instrucción, y que de alguna manera mantenía viva la llama del pasado reciente. Además el Departamento continuaba enviando algunos libros de texto, sobre todo de lectura e historia, así como la recopilación de *Lecturas clásicas para niños* y el remanente de los “clásicos”.

En este período, a partir de 1925, un nuevo libro de lecturas fue publicado por la SEP: *Lecturas populares: para escuelas primarias, superiores y especiales*, una recopilación de textos realizada por Velázquez Bringas. Con este libro, la recopiladora buscaba mostrar páginas que contuvieran “la intensa vibración del dolor humano y de la lucha; verdades y tendencias expresadas por intelectuales que se han identificado con el pueblo” (Velázquez Bringas, 1925, p. 5). El objetivo era concientizar a los lectores —tanto a niños como a los adultos estudiantes de escuelas nocturnas— sobre que una revolución, la lucha armada, resultaba inútil si sus principios no se grababan permanentemente en el “alma popular”. Por ende, los textos seleccionados giraban en torno a la organización obrera, al problema agrario, al socialismo y a la literatura que

aunara “un soplo de ternura y de espiritualismo” en medio de la lucha social (Velázquez Bringas, 1925, p. 6).

El libro incluía una sección de “Ideología revolucionaria” con textos de los dirigentes revolucionarios mexicanos Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, entre otros. Un apartado llamado “El Trabajo” donde se abordaba el problema agrario y la organización sindical; otro titulado “Reformadores” que incluía semblanzas de personajes como Karl Marx y Vladímir Lenin (escritas por Vicente Lombardo Toledano), Kropotkin y Gandhi (por Romain Rolland), o de mujeres intelectuales emblemáticas, como Rosa Luxemburgo y Luisa Michel (por Rose Lee). No obstante, el mayor peso lo tenía la selección de fragmentos de novelas, cuentos y poemas de literatos latinoamericanos y de otras regiones del mundo: Alfonso Reyes, López Velarde, Leopoldo Lugones, Tolstoi, Tagore, Selma Lagerlof, Víctor Hugo, etc. Al parecer, las primeras secciones sirvieron más como una especie de patrocinio que justificara la publicación de literatura.

De la misma forma que en el período de Vasconcelos, hubo una gran cantidad de colecciones que se repartieron a lo largo del país: más de dos mil quinientas pequeñas bibliotecas. Gracias a las nuevas medidas de control adoptadas por el Departamento, estas bibliotecas lograron un mejor destino, es decir, no solo repartían los libros, sino se procuraba que perduraran y propiciaran el servicio para el que estaban destinadas (Quintana Pali, 1988).

A pesar de que la SEP no continuó con las campañas de alfabetización, fue publicado en 1926 un *Método para enseñar a los adultos a leer y escribir* que fue repartido en todo el país en forma de folleto. Este *Método* estaba destinado a los niños escolarizados para que pudieran alfabetizar a sus familiares (Loyo, 1999a).

Otra continuidad de esta administración con la anterior fue que se desarrolló una intensa labor de distribución en el extranjero de los libros y revistas publicados por la SEP.

Con la finalidad de dar a conocer la política cultural mexicana, se enviaban libros a todas partes del mundo, de Iberoamérica a Europa, incluso a países como Japón y Filipinas. Algunos de estos envíos tenían el propósito de establecer las llamadas bibliotecas “México”, una sección especial dentro de las bibliotecas con libros

mexicanos (cfr. *BSEP*, 1928, pp. 182-183). En este ámbito, “una de las más profundas huellas que ha dejado la labor del Departamento de Bibliotecas en el extranjero durante toda su historia” (Quintana Pali, 1988, p. 362) fue la “Biblioteca Mexicana” de Marburgo, Alemania, fundada en 1925 durante una visita del presidente Calles a dicho país. Los promotores de esta iniciativa fueron los alemanes, en especial, el secretario de Educación Pública del Estado de Prusia, doctor Becker. La intención de Becker al fundar la “Biblioteca Mexicana” era que a la larga pudiera convertirse en un “Instituto Mexicano” encargado de difundir la cultura mexicana entre los alemanes<sup>33</sup>. Y, efectivamente, con el tiempo esta biblioteca cobró tal relevancia que se trasladó a la capital alemana para constituirse en la sección mexicana del Instituto Iberoamericano de Berlín<sup>34</sup>.

Por lo que se ha visto, a Velázquez Bringas le correspondió una etapa de consolidación del proyecto cultural de Vasconcelos y de transición hacia la promoción de otro tipo de lectura. La directora del Departamento buscó no echar en saco roto el aspecto más transformador de la lectura, aquella que propicia el “conocimiento de uno mismo” —lema de la filosofía griega que habría colocarse en las bibliotecas de la SEP en estos años—, el de una transformación interior, que por individual, seguiría siendo relegada por los próximos secretarios de educación pública del Maximato que anteponían una transformación social, colectiva. El Departamento de Bibliotecas debía navegar a contracorriente.

### 1.2.3. “Inundaremos los campos con folletos baratos”: el Departamento de Bibliotecas (1928-1934)

---

<sup>33</sup> *Gestiones hechas por la Sección de Bibliografía y Revistas para que se envíen libros, revistas y periódicos a la Biblioteca Mexicana en Marburgo*. AGN, AHSEP, DB, caja 31252, exp. 25-1-4-71.

<sup>34</sup> Al respecto, Quintana Pali señala: “Biblioteca que ciertamente —como lo expresara el ministro von Collenberg— habría de convertirse en ‘la más completa Biblioteca especial sobre México en Europa y quizás en el mundo entero’ y a través de la cual muchísimos alemanes, incluido el historiador Friedrich Katz, se acercaron por vez primera a la historia de nuestro país” (1988, p. 370).

El período del Maximato (1928-1934) supuso la continuidad de la política educativa de Calles. La principal atención de las autoridades siguió siendo la educación rural por lo que las misiones culturales llegaron a más estados. Esta continuidad se dio con todo y la inestabilidad en los puestos directivos de la SEP.

Dado que fueron tres los presidentes de la República en estos seis años (Emilio Portes Gil, 1928-1930; Pascual Ortiz Rubio, 1930-1932, y Abelardo L. Rodríguez, 1932-1934) era de esperarse la rotación de funcionarios. Tan solo el Departamento de Bibliotecas contó con cinco directores (Juan B. Salazar, 1928-1930; Joaquín Ramírez, 1930; Rafael Pérez Taylor, 1930-1932; Eduardo Colín, 1932-1933, y Francisco Monterde, 1933-1934) y la SEP con seis secretarios (Ezequiel Padilla, 1928-1930; Aarón Sáenz, 1930; Carlos Trejo, 1930; José Puig Casauranc, 1930-1931; Narciso Bassols, 1931-1934, y Eduardo Vasconcelos, 1934).

En estos años, las acciones del Departamento estuvieron dirigidas principalmente a la organización de cursos de capacitación para el personal bibliotecario, a la adquisición y distribución de libros, a la promoción de campañas de fomento a la lectura y al funcionamiento de las bibliotecas ambulantes (cfr. Tolosa, 1988). Con respecto a la labor editorial, esta se caracterizó por estar enfocada en el público de las zonas rurales —el cual correspondía a la mayoría de la población— y los problemas propios de su entorno. De este modo, el secretario de educación, Ezequiel Padilla, se refería a la necesidad de

nacionalizar, mexicanizar la instrucción; llevar al medio grandioso de nuestro pueblo, el sentido de la vida palpitante que vivimos. No queremos, por lo pronto, llevar sobre la pesadumbre del hombre que vive en las campiñas de México, toda una serie de cosas lejanas que él no comprende, ni le interesan, sino lo que pasa a su alrededor (Padilla, 1928, p. 13).

Para ello se podían ahorrar recursos prescindiendo de la publicación de los libros clásicos, tal como sucediera con Calles:

Que el libro sea modesto, barato, corriente; no queremos libros costosos, muy bien empastados. Nuestros elementos económicos [...] son escasos. No tenemos derecho a sueños suntuarios; no podemos estar haciendo política espléndida, ni grandes creaciones,

que no son más que una mentira de oropel en medio de la pobreza nacional [...] (Padilla, 1928, p. 13).

Y una vez más, la política editorial vasconcelista era menospreciada. Las risas de los diputados ante las siguientes palabras del discurso de Ezequiel Padilla dan una idea de esta polarización en relación con el papel de la lectura en la educación:

Inundaremos los campos con folletos baratos. Quizá no tengamos el placer de mirar a un campesino fatigado, debajo de un árbol, leyendo en un espléndido libro, las disputas entre Agamenón y Aquiles (*risas y aplausos*); pero sí podemos hacer que lean sobre su vida cooperativa, que lean sobre los grandes acontecimientos de su país; hacerles ciudadanos de su patria; llevarles el pulso diario de la República (Padilla, 1928, p. 13).

Acorde con este plan, el presupuesto asignado al Departamento era todavía más reducido que el de 1924 a 1928, por lo cual era prácticamente imposible abrir nuevas bibliotecas o incrementar el acervo de las existentes. En consecuencia, la principal apuesta del Departamento consistió en una campaña de promoción de la lectura y asistencia a las bibliotecas establecidas años anteriores. Dicha campaña se llevó a cabo por medio de críticas y reseñas en el *Libro y el Pueblo* (transformado ahora en un simple volante), de anuncios publicados en el periódico *El Nacional*, de carteles, de la organización de conferencias y de publicidad en la radio.

Los folletos publicados por la SEP en esta época trataron de temas sencillos y prácticos: desde cómo cuidar a los niños, pasando por la organización cooperativa, hasta consejos y reglamentos para practicar deportes. Estos folletos fueron conocidos como *Silabarios* y eran destinados a obreros y campesinos principalmente. También en estos folletos-silabarios se incluía información sobre las “cuestiones sociales de mayor importancia para el pueblo”, a decir de Ezequiel Padilla. Algunos títulos de los artículos que componían estos silabarios eran: *Organización de una cooperativa campesina*, *Los hacendados*, *los líderes y los pueblos*, *La casa del campesino*, y *El pueblo contra el alcoholismo*. Estos artículos contenían un mensaje ideológico y en algunos de ellos se criticaba el sistema social y se proponía un nuevo orden (cfr. Loyo, 1999a, p. 279).

Con todo, en estos folletos la lectura recreativa no era dejada totalmente de lado. Los *Silabarios* incluían recopilaciones de chistes —para satisfacer el gusto popular—,

pero también de poemas de autores mexicanos, tales como los de Manuel José Othón, Salvador Díaz Mirón y Amado Nervo (cfr. Tolosa, 1988, pp. 384-385).

Asimismo, la SEP publicó dos revistas en este periodo: *El Sembrador*, a partir de 1929, y *El Maestro Rural*, en 1932<sup>35</sup>. De acuerdo con Tolosa (1988) y Loyo (1999a) *El Sembrador* mantuvo la misma línea que los folletos-silabarios, si bien, esta revista contaba con dos presentaciones: una, era en formato mural que era colocada en lugares estratégicos para una lectura pública; la segunda presentación era la convencional.

Ambas revistas promovían la lectura, sin embargo, el carácter ideológico de la mayoría de sus contenidos, las aleja de las primeras revistas de la SEP: *El Libro y el Pueblo* y *El Maestro*, las cuales tenían un carácter más literario, la primera, y de difusión de la cultura y la ciencia, la segunda. En cambio, tanto en los silabarios, como *El Sembrador* y *El Maestro Rural* empieza a perfilarse la construcción ideológica del lugar que debe ocupar el campesino y el indígena en el régimen posrevolucionario. Esa producción de textos y artículos (donde se caracterizó al campesino y al indígena —por ejemplo, comparando su vida con la del animal<sup>36</sup>—, donde se indicaba de manera unilateral qué era lo más conveniente para la superación de su rezago económico y social) constituyeron “un intento por crear un marco discursivo común, que incluyera de manera creciente a los campesinos y dentro del cual fuera posible trabajar y amoldar la preminencia del proyecto cultural de la revolución” (Palacios, 1999, p. 241).

En cuanto a las donaciones de libros, estas se redujeron considerablemente. A causa de los escasos recursos, en 1928 se tomó la decisión en el Departamento de prohibir se enviaran colecciones a particulares, para repartirlas únicamente entre las asociaciones obreras, campesinas, culturales y, desde luego, las escuelas rurales (cfr. Tolosa, 1988, pp. 396-405).

A diferencia de los conteos de bibliotecas realizados por las administraciones anteriores de Torres Bodet y Velázquez Bringas, se tomó la decisión de hacer una nueva lista de las bibliotecas contabilizando únicamente aquellas con acervos por arriba de los

---

<sup>35</sup> La revista *El Maestro Rural* ha sido ampliamente estudiada por Guillermo Palacios (1999). También hay un interesante artículo de Verónica Ruíz Lagier (2013) sobre esta revista.

<sup>36</sup> Así se describía la vida del indígena: “y siguen obteniendo de la tierra, del ambiente y de la vida, un mínimo de subsistencia que no se levanta mucho por encima de la satisfacción rudimentaria de los apetitos animales” (*El Maestro Rural*, 1933, “La agitación de la conciencia revolucionaria”. Citado en Palacios, 1999, p. 27).



500 volúmenes, dando una cifra más palpable de lo que eran en realidad las bibliotecas populares. Así, se obtienen estos resultados por año:

1928: 167 bibliotecas; 1931: 166. De esta cifra, 39.8% eran públicas, 30.7 escolares, 7.8 universitarias, 10.2 en oficinas de gobierno y 11.5 en agrupaciones y asociaciones. De este último año se cuenta además con cifras de lectores de 148 de las 166 bibliotecas registradas. Anualmente acudían a estas bibliotecas 2 220 275 lectores, de los cuales 75% eran hombres y el resto mujeres; 73% eran mayores de catorce años y el resto menores de edad (cfr. Tolosa, 1988, p. 407).

Como es posible apreciar con estos datos, acudían pocas mujeres y pocos niños a las bibliotecas públicas establecidas por la SEP y solamente 51 escuelas lograron construir una biblioteca decorosa de más de 500 volúmenes<sup>37</sup>.

\*\*\*

La producción editorial de la SEP fue cambiando de 1921 a 1934. Como se mostró en el primer capítulo, pasó de una propuesta integral de la lectura en sus diferentes niveles —con diversidad de textos (literatura clásica, literatura infantil, así como con la adquisición de libros escolares y manuales para formar bibliotecas)— a un abandono progresivo de la publicación de libros en favor de folletos que propiciaran una lectura más sencilla, práctica y de pretendida utilidad para la vida campesina en el medio rural o de la organización sindical en la ciudad. La propuesta de crear bibliotecas escolares fue planteada por Vasconcelos en 1921; sin embargo, para su posterior crecimiento y consolidación dichas bibliotecas no contaron con mucho apoyo. Ello se debió a cuestiones de financiamiento así como a la pérdida de protagonismo del libro y la lectura dentro de la labor educativa en general, desdibujándose cada vez más las funciones del Departamento de Bibliotecas y del Editorial.

Una perspectiva más general de estos cambios, sin embargo, pareciera indicarnos que la etapa vasconcelista fue más bien una especie de paréntesis inicial de un proceso

---

<sup>37</sup> En el Anexo 4 se puede observar un ejemplo de las estadísticas que llevaba a cabo el Departamento de Bibliotecas: número de lectores y obras solicitadas.

de mayor calado en el México posrevolucionario: el proyecto de construcción de Estado llevado a cabo por la facción victoriosa de la lucha armada, es decir, el grupo sonoreño. Si bien Adolfo de la Huerta y Álvaro Obregón confiaron en la cofradía intelectual de los ateneístas en la conformación de instituciones educativas y culturales, el principal interés no era otro sino el de dar a obreros, maestros, campesinos e indígenas nociones de sus derechos y obligaciones para con el Estado en formación. La decisión de Vasconcelos de no incluir en el programa editorial obras de “política militante”, y en cambio enfocarse en la publicación de literatura parece ser una simple condescendencia. A la élite política le convenía más retomar el poder de la palabra escrita, y su difusión por el medio editorial, para la caracterización de la situación y necesidades de obreros y campesinos que justificara la intervención civilizatoria del Estado. Discurso más patente en las publicaciones de la SEP a partir de 1928 con los folletos-silabarios, y que logra una mejor cohesión en 1932 con la revista *El Maestro Rural*.

Considerando estas diferentes concepciones y cambios suscitados en tan pocos años, a continuación propongo contrastar los discursos sobre la lectura movilizados por las publicaciones de la SEP —cómo y porqué debía leerse— con las representaciones de la lectura plasmadas en las solicitudes al Departamento de Bibliotecas de la SEP, y que conforman otros discursos de la lectura. Con esto se pone en juego el análisis de los distintos grados y formas de apropiación lectora.

## II

### Del proveedor al lector: las bibliotecas en las escuelas

Hasta ahora el análisis se ha enfocado en la producción de la SEP y sus artífices. En este capítulo, por el contrario, se relata la situación del consumo cultural en el espacio escolar, es decir, por los estudiantes y maestros en tanto lectores. Para esta exposición no he seguido un desarrollo estrictamente cronológico, sino que he estructurado el capítulo de acuerdo con las distintas caracterizaciones de las prácticas de lectura percibidas en las solicitudes de libros. Así, busco dilucidar cómo se relacionaron los lectores con los textos en el espacio escolar y cuáles fueron sus diferentes formas de apropiación de la cultura escrita.

Tras una primera sección donde explico brevemente la metodología y detallo algunas características de las fuentes, organizo el análisis de la apropiación de la lectura en tres grandes apartados. En un primer apartado trato de distinguir la importancia de la lectura para la autoformación de estudiantes y maestros, quienes hacían énfasis en que la formación no podía forjarse con cualquier clase de libro y que iba más allá de lo estrictamente escolar. Posteriormente, se retoman todas aquellas advertencias sobre los posibles peligros de la lectura (malas lecturas, lectura excesiva) y que conforman dispositivos de control por parte de las autoridades; me interesa en particular mostrar la respuesta del público a tales prescripciones. Finalmente, hago un recorrido por las representaciones de las prácticas lectoras en las bibliotecas escolares, sobre la agencia de los estudiantes, maestros, directores y padres de familia para el sostén y enriquecimiento de las bibliotecas.

## 2.1. Acerca de las solicitudes de libros y la metodología

El corpus documental en el que me baso principalmente proviene de las solicitudes de libros al Departamento de Bibliotecas durante los años 1921 a 1934, las cuales están en el Archivo Histórico de la SEP. Existen 90 cajas con expedientes de solicitudes (de 80 a 120 expedientes por caja, aunque no todas son exclusivamente sobre ese asunto). Un conteo estimativo indica que la SEP recibiría unas 500 solicitudes de libros al año, aproximadamente, lo que da alrededor de unas siete mil solicitudes de libros en ese periodo<sup>38</sup>. En este capítulo de la tesis considero únicamente las solicitudes procedentes de escuelas, mientras que en el tercer capítulo retomaré a otras organizaciones (obreras, campesinas, etc.) y a particulares quienes también demandaban libros.

Para el análisis en este capítulo recupero solamente 143 expedientes de tal corpus, aquellas que tienen una mayor densidad de contenidos susceptibles de un análisis cualitativo. El lugar de procedencia de estas solicitudes es el siguiente: 31 provienen del Distrito Federal; 18 de Coahuila; 10 de Nuevo León y Tamaulipas; 9 de Chihuahua; 7 de Sonora; 6 de Chiapas y Michoacán; 5 de Guanajuato y Guerrero; 4 de Durango y Veracruz; 3 de Campeche, Estado de México y Sinaloa; 2 de Aguascalientes, Baja California, Colima, Hidalgo, Oaxaca y Yucatán; finalmente, con una solicitud, están Jalisco, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Tlaxcala y Zacatecas.

En términos del número de solicitudes, se puede apreciar una prominencia de los estados ubicados más al norte del país. Sin embargo, cabe reiterar que estas son tan solo una pequeña selección del total de solicitudes de libros enviadas a la SEP en aquella época, así que tomarlas como una muestra representativa únicamente debe ser bajo ciertas precauciones. El criterio de selección ha sido principalmente que en las cartas de solicitud estén representadas las prácticas de lectura, que hablen sobre el qué y para qué debía leerse. En realidad, la mayoría de las solicitudes no van más allá de una petición formal y tampoco ahondan en las necesidades de lectura de la persona o la comunidad que las envían; pero, las que sí lo hacen brindan elementos muy útiles para un análisis cualitativo de las prácticas de lectura.

---

<sup>38</sup> Es difícil señalar el número exacto de solicitudes. En primer lugar porque en los Boletines de la SEP no aparece reportado (solamente el de las donaciones) y, en segundo, porque el fondo del Departamento de Bibliotecas del Archivo Histórico de la SEP no está catalogado.

Por otra parte, llama la atención la escasez de solicitudes provenientes de Jalisco y Puebla, estados cuyas capitales son de las más importantes en México. Esto se puede entender tal vez a causa de la gran influencia de la Iglesia Católica en esos años sobre las escuelas de aquellas regiones, dada la situación política de aquel momento: la guerra Cristera<sup>39</sup>. De hecho, no existe prácticamente ninguna solicitud de asociaciones religiosas católicas en todo el país, lo cual contrasta con el número relativamente elevado de asociaciones evangélicas que pidieron donaciones de libros (tema abordado en el capítulo tres).

Respecto a quiénes eran los que redactaban las solicitudes, la composición de esos 143 expedientes es la siguiente: 70 provienen de autoridades educativas (directores de escuela, directores regionales e inspectores); 50 de estudiantes (de los cuales 22 eran de nivel primaria y posprimaria, 16 de preparatoria, 6 de estudiantes normalistas, 3 de escuelas técnicas —comercio, agricultura—, así como 3 de universidad); 7 de maestros de nivel primaria; 6 de padres y madres de familia; 5 de bibliotecarios; 4 de autoridades municipales y una proveniente de una asociación cultural.

Tales solicitudes ofrecen una muestra de las prácticas lectoras en una comunidad específica y son, a su vez, un ejemplo interesante de sus prácticas de escritura. Ayudan a contestar las preguntas del por qué y para qué leer; el cómo: si en grupo y en voz alta o en silencio y de forma individual; y, sobre todo, qué está suscitando la lectura y si es que está provocando cambios.

“En el aula, la lectura es un acto social”, señala Elsie Rockwell (2001, p. 13) respecto a los usos de los libros de texto. La lectura no se limita únicamente a la decodificación o interpretación que realiza un lector con base a un texto, sino que incluye todas las prácticas culturales y sociales implicadas con la cultura escrita, es decir, abarca tanto las diferentes maneras de leer (individual o colectiva, en silencio o voz alta); las mediaciones de los profesores entre alumnos y texto; así como las disposiciones y creencias que un lector asume respecto a las posibilidades de su lectura. Cabe subrayar que “en cada época o ámbito, ciertas creencias y opiniones han orientado

---

<sup>39</sup> Si bien hay abundantes solicitudes en los años del conflicto (1926-1929) provenientes de Guanajuato y Michoacán, estados con brotes armados importantes. Quienes las envían dejan ver su apoyo al gobierno callista, mencionando la oposición de algunos grupos conservadores a la creación de bibliotecas, refiriéndose a ellos como fanáticos religiosos o “la clerigalla”.

a los lectores hacia el valor potencial de la letra impresa y moldeado el acto de leer” (Rockwell, 2001, pp. 16-17). Siguiendo a esta autora, investigar qué ocurrió con la lectura en las escuelas desde una perspectiva de las prácticas culturales implica rebasar la noción de una lectura realizada con fines exclusivos para la enseñanza escolar e incluir aquellas necesidades de lectura surgidas de otros ámbitos sociales e intereses (cfr. 2001, p. 24).

Asimismo, las prácticas relatadas en las cartas son abordadas aquí con el lente de las representaciones para, de ese modo, realizar una historia de las formas de apropiación lectora (Chartier, 2008). También, como se verá, son de gran ayuda las conceptualizaciones de la circulación del libro, el circuito de comunicación, propuestas por Darnton (2003) y los de la lectura como producción de sentido (De Certeau, 2000).

En estos relatos de los lectores se describen lugares, circunstancias, ideas e idealizaciones de una realidad que no es objetiva sino *representada*, es decir, de una realidad apropiada y reconstruida por individuos o grupos, que expresan la subjetividad, pero siempre en relación directa con la historia y el contexto social que los rodea. Es esa realidad apropiada la que para los individuos o grupos conforman la realidad misma y la que posibilita sus discursos. Para Roger Chartier las representaciones

no son simples imágenes, verídicas o engañosas, de una realidad que les sería ajena. Poseen una energía propia que convence de que el mundo, o el pasado, es lo que ellas dicen que es. Las representaciones, generadas por las diferencias que fracturan las sociedades, producen o reproducen a su turno dichas diferencias. Empezar la historia de la cultura escrita situando como piedra angular la historia de las representaciones es, pues, relacionar la potencia de los escritos que la dan a leer, o a escuchar, con las categorías mentales, socialmente diferenciadas, que imponen y que son las matrices de juicios y clasificaciones (Chartier, 2008, p. 48).

Por otra parte, no se podrían llegar a comprender las representaciones de la lectura sin considerar las prácticas de escritura. No solo por ellas conocemos los testimonios de lectura, sino que son en sí mismas un ejemplo material de la cultura escrita. Son susceptibles de múltiples análisis. Para este estudio retomo la sugerencia de Armando Petrucci:

Considerar las “escrituras” no de una manera más o menos abstracta, en tanto que estructuras o sistemas de escritura, sino más bien las prácticas de escritura, o mejor las maneras de escribir, tal como éstos son ejecutados por los que escriben, en una situación histórica determinada (Petrucci, 1999, p. 117).

Lo cual viene muy de la mano de las prácticas de lectura representadas en las cartas analizadas a continuación. Esta atención en la escritura exige tomar en cuenta la materialidad de los soportes, los elementos tipográficos, las técnicas empleadas; pero sobre todo a los productores de esa escritura, a los hombres y mujeres que plasmaron algunas de sus ideas en papel, y estudiar “su cultura material, sus aptitudes, sus capacidades técnicas, su manera de ser y de actuar” (Petrucci, 1999, p. 119).

De ahí que una de las cuestiones abordadas en este capítulo sea también la de empezar a dilucidar la relación existente entre prácticas de escritura y prácticas de lectura<sup>40</sup>. Mientras que estas últimas puedan estar rodeadas del silencio —la de la intimidad del lector con el texto como una experiencia incommunicable a los demás—; las prácticas de escritura no pueden hacer otra cosa sino “hablar”. Conforman las dos caras de una moneda, donde no puede prescindir una de la otra. Pues, desde que los primeros grupos humanos grabaron sobre una piedra signos y símbolos, ya estaban presupuestas ambas funciones:

Pero la escritura no es la única invención que cobra vida en el momento de aquella incisión inicial: otra creación tuvo lugar en ese mismo instante. Puesto que el propósito del arte de escribir era rescatar el texto —es decir, leerlo—, la incisión creó simultáneamente un lector, una función que empezó a existir antes de que el primer lector tuviera presencia física (Manguel, 2005, p. 254).

La lectura demanda también de un aspecto creativo que no es exclusivo de la escritura. Una buena biblioteca no requiere sino de cinco a seis libros de autores clásicos, los cuales se habría de releer todos los días, recomendaba Flaubert a una de sus amigas que era escritora. Porque “¡es que hay tantas maneras diferentes de leer, y leer

---

<sup>40</sup> De la relación entre escritura y lectura, véanse los trabajos de Kenya Bello (2014; 2016) sobre alfabetización en los siglos XVIII y XIX bajo una perspectiva de la historia social de la escritura.

bien exige también tanto ingenio!”<sup>41</sup> ¿Cómo es que maestros, urbanos y rurales, o estudiantes apenas alfabetizados se acercaron a los libros de autores clásicos difundidos por la SEP? Aquí no se les considerará *a priori* como un público inapropiado por incapaz o poco educado, sino en su dimensión activa y creativa dentro de las diferentes formas de relacionarse y apropiarse de la cultura escrita.

## 2.2. “No me abras sólo por curiosidad”. Libros que hablan por sí mismos: la lectura como autoformación

Un tipo recurrente de peticiones de libros a la SEP provenían de colegios de educación post-primaria que ya contaban con bibliotecas pero deseaban modernizarlas, al considerar, tanto alumnos como maestros, que las bibliotecas existentes no satisfacían sus necesidades reales de lectura. Así, en 1922, cuando la labor cultural de la SEP estaba aún en ciernes, la Unión de Estudiantes Guanajuatenses del Colegio del Estado, donde se asumían todos como “maestros y discípulos a la vez”, buscaba ir más allá de la “cátedra oficial”<sup>42</sup>. Para ello consideraban al libro como el mejor medio:

Queremos comenzar a luchar solos, adquiriendo impulso por nuestra propia cuenta. Pero para cumplir tales propósitos, hemos tropezado con la gran dificultad de carecer de bibliotecas, fuentes a donde recurrir. La biblioteca de este Colegio, a pesar de sus trece

---

<sup>41</sup> Carta de Gustave Flaubert a Louise Colet del 26 de octubre de 1852. En Flaubert, G. (2003). *Cartas a Louise Colet*. Madrid: Siruela, p. 235.

<sup>42</sup> En palabras de estos jóvenes: “La Unión de Estudiantes Guanajuatenses ha procurado, por cuantos medios están a su alcance, ser un vínculo estudiantil que dé como principales resultados, el mejoramiento intelectual, moral y físico de sus socios. La fundación de Círculos de Estudios sociales y literarios en los que todos somos maestros y todos somos discípulos, es una prueba de que, en nuestro propósito, vamos más allá de la cátedra oficial”. Carta de la Unión de Estudiantes Guanajuatenses al Secretario de Educación Pública y Bellas Artes, Guanajuato, Gto., 2 de junio, 1922. Archivo General de la Nación, Fondo Archivo de la Secretaría de Educación Pública, Departamento de Bibliotecas (en adelante AGN, AHSEP, DB), caja 31269, exp. 24-5-15-33, f. 3. Se respeta la grafía original de todos los documentos que conforman estos expedientes.



mil volúmenes, no nos presta gran ayuda porque carece en absoluto de obras modernas sobre todo sociológicas<sup>43</sup>.

Tenemos entonces una biblioteca de ¡trece mil volúmenes! considerada por los estudiantes prácticamente como inútil por carecer de obras modernas, de ahí que elevaran su solicitud a la SEP para conseguir materiales más actualizados.

Efectivamente, las bibliotecas de los Colegios de los estados estaban normalmente integradas por acervos conventuales antiguos y no se habían modernizado lo suficiente al paso de los años. En 1928, al realizar la catalogación de una de estas grandes bibliotecas —la de la Escuela Industrial de Orizaba, con un total de 11782 volúmenes—, la encargada, una señorita llamada Mercedes Ochoa, señalaba la poca pertinencia de estos acervos, si es que lo pretendido por las autoridades era hacerlas populares:

La Biblioteca de Orizaba está formada, como la mayor parte de las del país, con el acervo bibliográfico de las bibliotecas de los antiguos seminarios y conventos, constituyéndola por lo tanto, obras teológicas y otras varias, que si bien son de utilidad para hombres de letras y eruditos, son completamente inadecuadas para la clase de público que las frecuenta. Esta biblioteca que reúne principalmente las características de escolar y popular, necesita urgentemente obras de texto, de literatura recreativa e infantil, de vulgarización científica y manuales de artes y oficios, todas las cuales son muy solicitadas y casi se carece de ellas por completo<sup>44</sup>.

Esta era la misma situación de algunas bibliotecas públicas formadas sobre la base de colecciones privadas cuyo objetivo inicial no había sido prestar un servicio a la comunidad. Por ejemplo, en La Piedad, Michoacán, la creación de una biblioteca pública en 1927 fue posible gracias a una requisita de la biblioteca perteneciente a un cura del lugar. El presidente municipal, Salvador Aceves, buscaba ahora que esta biblioteca, con la ayuda de la SEP, sirviera para propagar la cultura sin distinción de clases sociales:

Y mi deseo de que esto sea así es tanto más vehemente cuanto que estábamos en condiciones particularmente dolorosas: la única Biblioteca de la ciudad -creo habérselo

---

<sup>43</sup> *Ibíd.*, caja 31269, exp. 24-5-15-33, f. 3.

<sup>44</sup> Informe de Mercedes Ochoa Escobedo al Departamento de Bibliotecas, 31 de julio, 1928. AGN, AHSEP, DB, caja 31147, exp. 4-9-22-11.

dicho- es una decomisada a un cura ¡Cuánto mal nos habrá hecho! Cómo habrá traicionado sus nobles fines de iluminación haciendo más densa la tiniebla en muchas conciencias!

Con su valioso apoyo esto cambiará. Yo tengo un profundo interés en que cambie<sup>45</sup>.

Y —agregaba— para mejorar ese acervo nada como unas tres colecciones de las obras editadas por la Secretaría: “¡Cómo harían bien Tolstoy, Rolland, Tagore, los Evangelios, Plutarco, Goethe, etc! Y las lecturas clásicas para los niños. No habrá para ellos atractivo igual al de esas maravillosas ilustraciones”<sup>46</sup>.

Ahora bien, más allá del deseo de modernizar las bibliotecas con las donaciones de la SEP, había en estas cartas una representación del libro como algo que tenía autoridad y vida propia, con una capacidad de transformación para que una persona pudiera luchar sola, una vez hubiera leído.

En efecto, con el proceso de reconstrucción nacional se tenía la confianza en que la educación habría de ser el mejor medio para la unificación, así como la encargada de formar a los ciudadanos que sostuvieran el progreso social y material; donde una vez superado el analfabetismo, y gracias a la lectura, cada uno podría instruirse más allá de la escuela accediendo a múltiples saberes. Como se vio en el capítulo anterior, en la visión de las autoridades, las revoluciones sociales también eran capaces de perturbar los hábitos culturales más arraigados.

En este sentido, Michel De Certeau (2000) explica cómo con la ideología de la Ilustración en el siglo XVIII se originó un mito de la educación donde el libro, producto de unas élites, era considerado capaz de reformar a una nación entera. Esto podía ocurrir si los libros eran ampliamente difundidos y los educadores, como mediadores entre alumnos y texto, eran los encargados de llevar este ideal a cabo. Es importante tomar esto en cuenta, pues este persistente mito de la educación ha sido responsable de configurar las estructuras de las políticas culturales —y por ende, el consumo de los materiales impresos— en Occidente hasta la fecha. De Certeau propone reconstruir los modelos de acción característicos del consumo, tanto si se da por libre elección como

---

<sup>45</sup> Carta de Salvador Aceves a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, La Piedad, Mich., 15 de marzo, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31298, exp. 24-8-41-68.

<sup>46</sup> *Ibíd.*, caja 31298, exp. 24-8-41-68.

por obligación, para revelar que también son producción, una *poietica*, pero oculta por los sistemas de “producción” cultural de la clase dominante. También hay que identificar lo que los consumidores hacen de los productos (2000, cfr. pp. XLII-XLIII). En el análisis de la correspondencia podemos ciertamente notar en gran parte de las peticiones que los lectores percibían su práctica no como una obligación impuesta desde fuera, sino como un deber moral llevado a cabo con entusiasmo y también bajo sus propios intereses. Con los ejemplos que siguen, damos un paso hacia la producción de los consumidores o receptores, a lo que *hacen* de los productos, hacia las apropiaciones lectoras.

Muchos estaban conscientes, entre ellos el director de una escuela primaria semiurbana en el D.F., David Próspero Cardona, que los libros no debían ser solamente instructivos, sino a la vez amenos para que los alumnos lograran tener “el respeto al libro, viéndolo en lo sucesivo como un amigo a quien se consulta”<sup>47</sup>. Los “libros instructivos”, para las alumnas más pequeñas (no hacían referencia a libros de texto) podían ser cuentos y novelas de Julio Verne<sup>48</sup>. Por otra parte, un grupo de estudiantes poblanos, la Sociedad de Estudiantes Preparatorianos del Colegio del estado, en voz de su representante, interpretaban esta forma de acercarse a los libros difundidos por la SEP como una forma de renacimiento espiritual:

Al formular esta atenta solicitud he tenido en cuenta, primeramente, la obra realizada por ese Departamento que Ud. preside, consistente en una amplia difusión de libros como medio educativo y en segunda, el hecho, profundamente desconsolador de que nuestra Biblioteca se ha venido a convertir en un verdadero almacén de antigüedades sin que sea posible tanto para nosotros como para el Colegio [...] remediar tan deplorable situación. El anhelo más ferviente de los estudiantes actuales es en estos momentos, que parece iniciarse un renacimiento espiritual muy elevado como reacción a la bancarrota moral presente en que ha prevalecido, como único móvil de las acciones humanas las miras de un utilitarismo bochornoso; el de nutrir su espíritu en las fuentes que han de darle una

---

<sup>47</sup> Carta de David Próspero Cardona a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, Tacuba, D.F., 23 de febrero, 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31236, exp. 24-6-47-7, f. 2.

<sup>48</sup> “Deseando nosotras fundar una biblioteca instructiva de cuentos y novelas instructivas como las de Julio Verne. No contando con recursos suplicamos a Ud. nos haga favor de obsequiarnos algunos cuentos y otras con lo que seremos altamente favorecidas”. Carta firmada por las alumnas del grupo de 2º año (Concepción Sánchez, María Aguirre, Catalina Ubaldo y Luz Flores) de la Escuela Primaria Elemental No. 62 a José Vasconcelos, D.F., 19 de mayo, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31171, exp. 24-6-9-11, f. 3.

orientación definitiva hacia el benéfico ideal del interés común por el engrandecimiento de la Patria, y ese anhelo no se verá realizado sino cuando se disponga de los medios necesarios para ello, uno de los cuales viene a ser constituido por las Bibliotecas cuando estas responden fielmente a tan elevado deseo<sup>49</sup>.

La carta es de 1927 y el presente, su presente, es considerado como de un “utilitarismo bochornoso” al que buscan anteponer un ideal más elevado; se trata sin duda de un guiño a la labor vasconceliana deslegitimada por políticas posteriores de la SEP. Ese mismo año otra asociación estudiantil de preparatorianos en la capital de Chiapas expresaba la necesidad de los libros clásicos, al referirse a ellos como la lectura de las obras “maestras” que aportan la cultura a la que aspiran<sup>50</sup>. Este no era solo un reclamo de estudiantes de nivel preparatorio<sup>51</sup>. En la variedad de libros que estaban contemplados en las primeras bibliotecas formadas por la SEP, los estudiantes de la Escuela Primaria y Superior de Acapulco, Guerrero, veían una clara oportunidad de trascender los estudios; Leobardo García, su representante, señalaba en 1929: “Se nos proporcione una colección de los numerosos y distintos libros de que dispone esa Secretaría para formar el pie veterano de nuestra biblioteca y a la vez tengamos manera de nutrir nuestros espíritus en las lecturas no del libro de texto sino de algo más que satisfaga nuestras aspiraciones”<sup>52</sup>.

¿Pero qué podía ser ese “algo más” que satisficiera sus anhelos? Gabriel Alomar, escritor español y colaborador de la revista *El Libro y el Pueblo*, detallaba en qué podía consistir dicha trascendencia, la cual, aparentemente, se encuentra solo en algunos

---

<sup>49</sup> Carta de Hugo H. a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, Puebla, Pue., 23 de julio, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31160, exp. 24-8-43-65, f. 2.

<sup>50</sup> “Que careciendo la Biblioteca Pública de ésta Capital de muchas obras, muy especialmente de las maestras, y teniendo en cuenta que la lectura de estas es uno de los medios para conseguir la cultura intelectual de la juventud, fin primordial que se propone nuestra agrupación”. Carta de Gilberto Hernández Corso y Jorge Esparza a Esperanza Velázquez Bringas, Tuxtla Gutiérrez, Chis., 17 de junio de 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31157, exp. 24-9-5-3.

<sup>51</sup> Cabe resaltar que hay un número considerable de estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria que solicitaban a la SEP la colección de los clásicos, a pesar de que tuvieran acceso a estas obras en la biblioteca de la escuela. Para ello, adjuntaban su boleta demostrando tener buenas calificaciones y aseguraban no contar con los recursos necesarios para comprarlos. Al fin y al cabo, buscaban que esos libros constituyeran su biblioteca personal. Eran los receptores más afines de los ideales de la “sofocracia” ateneísta.

<sup>52</sup> Carta de Leobardo García a Juan B. Salazar, Jefe del Depto. de Bibliotecas, Acapulco, Gro., 22 de agosto de 1929. AGN, AHSEP, DB, caja 31175, exp. 24-9-27-86.

libros: “No tratamos ya de los libros instructivos, sino de los propiamente educativos; no ya de la adquisición de conocimientos, sino de la construcción de sí mismo” (Alomar, 1922-noviembre, p. 132). Menciono “aparentemente” porque en realidad los libros son vistos únicamente como vehículos, si bien hay unos mejores que otros. Para el mismo Alomar es al lector a quien correspondía, en última instancia, dar sentido y trascender los libros:

El libro vale, sobre todo, por lo que no se encuentra en sus páginas; por lo que está antes de su comienzo, en la obra de los predecesores, y por lo que está después de su fin, en la obra de los continuadores. El valor estático del libro es secundario. El libro, en su verdadero valor, es una luz cambiante, una medida de nuestra mutabilidad y perfectibilidad, una prueba de nuestra fuerza espiritual, más intensa cuanto más hayamos podido desmentirlo o completarlo. El interés superior de un libro está en las notas marginales que escribamos en sus páginas, a modo de chispas de nuestro propio espíritu, al chocarse con el del autor. El encanto de un libro es su valor de conversación, que es su vida. En cambio, su valor de doctrina, de dogma, de magisterio, es lo que suele morir en cuanto queda escrito. Lo principal es que un autor suscite en el lector sugerencias; esto es, respuestas, diálogo, conversación (Alomar, 1922-octubre, p. 96).

Evidentemente, mucho de este ímpetu debe entenderse por la naturaleza propia de las fuentes y, por ende, ser tomado con cierta cautela. El solo hecho de enviar una carta solicitando más libros denota ya la buena disposición y deja de lado a las personas con desinterés por la cultura escrita a través de los libros<sup>53</sup>. Incluso, dentro del mismo corpus de solicitudes puede valorarse un involucramiento más genuino entre los lectores que se expresan mostrando algo de sus percepciones, de la forma en que dan significado a la importancia del libro en sus experiencias —los marcos cognitivos— en oposición con la rigidez de una petición que no pasa de la formalidad, siendo al final la que más abunda. ¿Cómo evaluar entonces las representaciones que nos hablan más de un cierto tipo ideal que de una práctica común?

Aun cuando estos testimonios correspondan a una inflexión individual, ellos portan significados sociales, puesto que —nos lo recuerda Darnton— “cuanto tiene que

---

<sup>53</sup> Por ejemplo, en trabajos de historia social y regional sobre esta época (Giraudó, 2004; Rockwell, 2004) se ha mostrado la desconfianza de las personas de comunidades indígenas en una educación que resultase demasiado “libresca”, ponderando, en cambio, la oralidad que bien podía prescindir de la palabra escrita.

ver con el libro lleva la marca de las convenciones sociales” (2014, p. 281); más todavía, lejos de presentar evidencias incontestables sobre el desinterés por la lectura, de lo que se trata es el de poder percibir algo de esa otra cara de la moneda, de quienes logran articular la convicción, también generalizada, de que la lectura es capaz de mover montañas (cfr. Darnton, 2014, p. 347). Por tanto, el “amor al libro”, y el consecuente cultivo del espíritu que propicia, es expresado de diversas maneras por los directores de las escuelas, reconociendo, casi siempre, la labor cultural de la SEP. Aquí un ejemplo de la carta de la directora de una escuela primaria en la colonia Xoco del Distrito Federal:

Me propongo infundir entre mis educandos y sus familiares el amor al libro, hacerles comprender todas las bellezas que derraman sobre el espíritu las lecturas de los grandes maestros y procurar por todos los medios posibles que comprendan la generosidad y la grandeza de la tarea nobilísima emprendida por el Dpto. a su cargo. Las horas hábiles para el estudio, comprenden las primeras horas del día, quedando a mis educandos todas las horas de la tarde libres para cultivar su espíritu con buenas lecturas<sup>54</sup>.

Es imposible saber si en esta escuela los estudiantes pasaban efectivamente las tardes cultivando su espíritu con buenas lecturas. Pero, al menos, así lo expresa el deseo de una mayor variedad de lecturas, porque los libros con los que se cuenta en la escuela ya han sido leídos y se teme que decrezca el interés en esta práctica. Cabe notar también en esta última carta la disposición de los tiempos destinados a cada tipo de lectura: para el estudio, las horas hábiles de la mañana y por las tardes, la lectura para cultivar el espíritu. Para ello son requeridos otra clase de libros diferentes a los de texto. Esta necesidad es la que da origen a la mayoría de las solicitudes: propiciar una lectura *extensiva*, es decir, la lectura de un número creciente y diverso de obras.

Antes de proponer una discusión sobre si prevalecía una forma extensiva de leer o más bien una intensiva —la lectura repetida de un mismo y reducido cuerpo de obras— hay que considerar que no necesariamente lo extensivo excluía una costumbre más intensa, si se ignora, lo que ya para fines del siglo XVIII ocurriera en Europa: según Darnton, “la anticuada lectura repetitiva a menudo era más mecánica y ritual que

---

<sup>54</sup> Carta de Heliadora Moreno a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, Xoco, D.F., 6 de agosto de 1928. AGN, AHSEP, DB, caja 31177, exp. 24-9-16-44, f. 3.

intensa, en tanto que la nueva moda en favor de las novelas produjo una experiencia no menos sino más intensa” (Darnton, 2014, p. 327).

Esta forma de lectura “intensa” puede contribuir, en parte, a socavar los valores de un régimen político, sobre todo si en los textos se ataca abiertamente la moral y costumbres de las clases dirigentes. O también puede marcar un camino hacia la evasión en épocas de plena agitación social como en el México revolucionario donde “el movimiento armado tampoco alejó a muchos lectores comunes de los libros. Gran parte de ellos permaneció como en un sueño, ajenos a los vaivenes de la lucha, sobre todo en algunas ciudades de provincia” (Loyo, 1999a, p. 245). Es decir, la aparición de patrones de lectura *extensiva* de múltiples textos —como ya se estaba dando de hecho en algunas regiones y en este período analizado— no excluye la práctica de una lectura *intensa*.

Al final de cuentas, y por diversas razones, los libros no abundaban para todos los sectores. En la mayoría de las escuelas rurales y de las periferias urbanas aún se percibían como artículos de lujo, ajenos, reliquias en algún museo. De acuerdo con los padres de familia, había que convertirlos en vehículos capaces de transformar el entorno y lograban levantar expectativas de movilidad social para sus hijos. Algunos de ellos consideraban que los libros incluso podían compensar las deficiencias de los profesores, tal como señalaban los padres de familia de la escuela primaria en el pueblo de Chilapa, arrinconado en la Mixteca de Oaxaca:

Los escasos libros que existen en Chilapa, ni alcanzan para la niñez, ni son los adecuados para instruirla; los maestros que allí enseñan, tampoco son competentes en toda la extensión de la palabra. Pero si usted oye nuestra petición y nos obsequia libros para una biblioteca pública y para la instrucción de nuestros hijos, estamos seguros que aun con la incompetencia de los maestros que les imparten instrucción, podrán ser mañana más instruidos que nosotros que nos criamos casi en el analfabetismo<sup>55</sup>.

A partir de esta petición llevada a cabo en 1927 se consiguió fundar la primera biblioteca pública en dicha localidad, con apenas poco más de ciento treinta volúmenes. Los pobladores esperaban que de esta forma hubiera una tendencia clara a “desanalfabetizar” a las generaciones más jóvenes, solo si estas empezaban a

---

<sup>55</sup> Carta de Manuel Lucero, Isaías Olvera y Marcelino Ortiz al Ministro de Educación Pública, Chilapa de Díaz, Oax., 22 de noviembre, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31217, exp. 24-9-22-10.

familiarizarse con los libros, es decir, se podía evitar caer en el analfabetismo recurrente, una problemática prevista por la SEP en las campañas de alfabetización de 1923 (Fell, 2009), tal como se vio en el capítulo anterior.

La creciente familiaridad con el libro no significaba la pérdida de cierta aura de sacralidad que aún lo seguía rodeando. En las revistas y bibliotecas de la SEP, bajo la forma de un decálogo, el libro aparecía casi como un objeto de culto, con una voz propia que indicaba cómo tratarlo:

- No me abras sólo por curiosidad.
- No humedezcas las yemas de los dedos para volver mis hojas.
- No tosas ni estornudes sobre mis páginas.
- No me toques sino con las manos limpias. Me avergonzaría si estando sucio me pidiese en préstamo otro lector”. (*El Libro y el Pueblo*, 1928, p. 3)<sup>56</sup>.

Pues eran libros que al final se compartían, pasando de mano en mano, ennoblecidos por el contacto de cada lector no acostumbrado a una posesión privada del mismo. Jaime Torres Bodet lo expresaba así:

Sentiríamos entonces el amor respetuoso que los humildes profesan a la obra escrita y perdurable, ese amor que más o menos hemos casi todos perdido en el desgaste del

---

<sup>56</sup> Este decálogo fue adoptado por las Bibliotecas de la SEP, era colocado en los muros, con algunas variaciones, como éste de la biblioteca pública de Xochimilco en 1931: “1°.- No me abras por simple curiosidad. 2.- No humedezcas las llemas de los dedos para mover mis hojas; ni tosas ni estornudes sobre mis páginas; no me tomes sino con las manos limpias, me avergonzaría si sucio me pidiese prestado otro lector. 3.- No hagas ninguna señal de anotación en mis páginas ni con la pluma ni con el lápiz, me harías despreciable. 4.-No me levantes en alto, tomándome por alguna de las tapas y cuando me leas, no te apoyes sobre mí con los codos ni con los brazos, me harías mal. 5.- No me dejes abierto o besando con las páginas la mesa o pupitre. 6.- No coloques nunca entre mis hojas un portaplumas, un lápiz u otro objeto que sea más grueso que una hoja de papel, perjudicarías mi encuadernación. 7.- Si cuando suspendiesen la lectura temes no recordar la página, no pliegues la hoja ni dobles sus ángulos; emplea una cinta o tira de papel, son señales más agradables para los libros; después ciérrame y déjame sobre el pupitre en postura de descansar cómoda y tranquilamente. 8.- Piensa en que no debo acompañarte sino durante el tiempo estrictamente necesario y en que puedo ser solicitado por muchos otros lectores. 9.- Recuerda que podemos encontrarnos nuevamente y que te desagradaría verme envejecido, destrozado o mutilado. 10.- Así procura conservarme limpio y lo mejor que te sea posible. En cambio yo te ayudaré a ser feliz, proporcionándote algunas armas más para luchar por la vida”. *Cómo habla el Libro al lector*. Propaganda de la Biblioteca Pública "Netzahualcoyotl", Xochimilco, D.F., 1931. AGN, AHSEP, caja 31200, exp. 11-8-8-218.



trabajo cotidiano y por efecto también de la relativa facilidad con que algunos logramos obtener los libros como simple materia del mercado.

Gustaríamos como algunos han gustado, como yo gusté en mis años de mozo y de estudiante, la delicia de la novela que se lee lentamente, un poco cada día; sufriríamos celos de amante al verle alguna vez en mano extraña, seduciendo otra alma distinta de la nuestra y de tener que interrumpir por fuerza el hilo de oro de nuestra imaginación y de su relato (Torres Bodet, 1922, p. 45).

De acuerdo con lo que podemos ver en este fragmento, se fomentaba respeto, cariño, y amor por el libro. Pero, dentro de cierto empalago, también había que establecer límites (como se mostrará en el siguiente apartado): no únicamente se advertía contra una valoración fetichista de la lectura, sino también contra leer cualquier cosa, o leer de más. En la misma SEP, a través de su proyecto de formación lectora desplegado en las páginas de *El Libro y el Pueblo*, los intelectuales estaban conscientes de que lo valioso de la lectura estaba en la calidad y no la cantidad, siendo que además ellos mismos buscaban establecerse como guía de quienes aún no eran considerados capaces de elegir sus propias lecturas. Ahora bien, tomando en cuenta los bajos niveles de alfabetización y de acceso al libro en el período posrevolucionario, es importante prestar atención a ese deseo de las autoridades por ejercer un control sobre las lecturas realizadas por “el pueblo”, al menos, en las bibliotecas públicas y escolares. Acerca de los dispositivos de control, Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard advierten sobre los discursos sobre la lectura de los bibliotecarios en Francia, a finales del siglo XIX, con la creación de las primeras bibliotecas populares:

Cualesquiera que sean las intenciones que presiden su nacimiento, la biblioteca es ese evidente dispositivo de controlar las lecturas populares; control conservador, reformador o revolucionario, según los casos, control privado o público según que el Estado intervenga o no; pero siempre se trata de controlar a quienes todavía no saben leer bien ni elegir sus libros, a quienes no se podría sin peligro dejar que por sí solos eligieran furtivamente sus lecturas dentro del universo indefinidamente en expansión de la letra impresa (Chartier y Hébrard, 1994, p. 122).

Sin duda, podemos ver en el caso mexicano una intervención reformadora por parte de un Estado posrevolucionario, tanto en la modernización de bibliotecas que

contaban con fondos antiguos, como en la creación de las bibliotecas populares y escolares. Pero también podemos detectar signos de una valoración del libro en sí mismo por parte de sus lectores, para muchos de los cuales las bibliotecas de la SEP constituían el primer acceso a una cantidad considerable de objetos impresos, una valoración por el potencial transformador que tenían los libros, y no únicamente una apreciación de su carácter utilitario. Ahora bien, ¿cuáles eran los mecanismos de control de la lectura al interior de las escuelas? ¿Cómo respondió el público ante tal situación?

### 2.3. “No queremos bibliómanos: queremos gente lectora, nada más”. Los peligros del libro

“Me parece que se lee demasiado. Demasiado y mal”. Con estas palabras Roberto F. Giusti, en un artículo en la revista *El Libro y el Pueblo* (1922, p. 99), se refería a una queja de los libreros mexicanos por que la gente ya no leía y mucho menos compraban libros. Según Giusti había una crisis de incultura que no provenía de la escasez, sino, paradójicamente, de la disponibilidad creciente de diversos textos<sup>57</sup>. En contraposición a una forma extensiva de lectura que no propiciaba experiencias significativas, habría que desarrollar la intensidad, de orden cualitativo, en la práctica lectora. Para ello nada más hacía falta una buena selección de libros: los “libros de cabecera” —los que se leen de pie—.

Sin el amor a éstos, no concibo la verdadera cultura; sin embargo, esa especie de amor va desapareciendo del mundo. Debemos hacer lo posible para que así no sea. Es menester que nuestros hijos tengan sus libros de cabecera y que los frecuenten por amor, no por obligación (Giusti, 1922, p. 100).

---

<sup>57</sup> Otro artículo, publicado en 1928 en la misma revista y escrito por J. Escofet, muestra la misma preocupación por una producción creciente de materiales impresos: “¿Cuántos libros se publican al año en todo el mundo? Consagrando algunas horas de nuestro tiempo ocioso a esta curiosidad podría satisfacerse, porque hay estadísticas. Yo, sin embargo, no deseo saber cuántas obras nuevas son lanzadas anualmente a la voracidad de los lectores frívolos, de los ‘dilettantis’ y de los estudiosos. Me asusta pensarlo” (Escofet, 1928, p. 12).

La preocupación, entonces, no se hallaba en que se diera el tipo de lecturas que no aportaban realmente a un proceso de autoformación o autoconocimiento; estas podrían ser útiles para otras cuestiones. El problema estaba en perderse en el vasto cúmulo de información de la cultura escrita.

Por su parte, Jaime Torres Bodet, en la inauguración de la biblioteca que llevaría el nombre de Gabriela Mistral (colaboradora de honor de la SEP en esos años), afirmaba: “Aprenderíamos también que sólo se lee bien cuando se lee despacio y cuanto se lee poco” (Torres Bodet, 1922, p. 45). No importa si esos libros son los que uno frecuenta por amor. Había que leer poco. ¿Por qué?

Para no caer en el fanatismo y, sobre todo, por impulso vital, donde leer demasiado es visto como un signo de pobreza mental al que deben anteponerse muchas otras actividades sociales, pues la vida no es aquella que ocurre en los libros. En palabras de Mistral (1922. P. 57): “Mezclad siempre la hora de esa lectura con muchas de experiencia [...] Nuestra humanidad actual, que es débil, suele reemplazar a la vida con la lectura, por laxitud. Bienaventurados los que se vigorizan con los libros sin anegarse a ellos”.

Ahora bien, en los lectores es difícil percibir esta precaución de anegación con los libros de la que hablaba Gabriela Mistral. Se llega a entrever en la petición de libros científicos, que esta clase de libros solo “después de la Naturaleza, constituyen una poderosa fuente de información” aunque no reemplazan a la experiencia misma en el medio ambiente, natural o social<sup>58</sup>. Una pista más clara la ofrece el siguiente ejemplo, donde una comunidad de vecinos de Sásabe, Sonora, solicitó una biblioteca escolar, previniendo el peligro de no caer en una práctica de lectura estéril: la bibliomanía.

Ellos comprendían la importancia de la lectura como agente para un cambio social concreto, una forma de contrarrestar malos hábitos, los vicios de unos que afectaban a toda una comunidad. Así, los vecinos —de diferentes edades y ocupaciones— del barrio donde se encontraba la escuela oficial, solicitaban un lote, de cien a ciento cincuenta libros, para la escuela primaria de la localidad. Esta biblioteca

---

<sup>58</sup> Así lo señalaban las estudiantes de la “Sociedad Minerva” de la Escuela “Juana de Asbaje y Ramírez”. Carta de Sabás González y Cristina Herrera al Secretario de Educación Pública, Tampico, Tamps., 28 de enero, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31204, exp. 24-9-9-63.

serviría para todos los habitantes de los alrededores, a donde, por lo visto, aún no habían llegado las luces de la cultura esparcidas por la Secretaría:

Creemos que uno de los medios más eficaces de que las masas populares se incorporen a la instrucción, es la lectura: la lectura de buenos libros; que al par que diviertan, despertando el interés por el saber, formen en el individuo la convicción de que para honrar y servir al país, debe procurar ilustrarse.

Nuestro pueblo no lee; esto es una verdad indiscutible y amarga.- No lee, por muchos motivos: porque un gran porcentaje no sabe; porque los que saben no tienen el hábito ni el gusto por la lectura; -porque aun cuando hubiera gente amante de la lectura, no podría leer, porque se carece de libros. Las autoridades, por regla general, son ignorantes y nada les preocupa menos las cuestiones educativas. Nadie piensa en que cada pueblo tenga un salón de lectura, a donde la juventud -por lo menos- vaya a solazarse, en vez de pasar días, semanas y meses, en garitos y cantinas<sup>59</sup>.

Dos cosas llaman la atención de esta solicitud: primero, la noción de que el acercamiento al libro debe ser por un interés genuino, solamente así habrá “amistad” con el mismo. Pero, en segundo lugar, aclaran:

Nosotros no somos refractarios al adelanto; si somos ignorantes, es porque no se nos ha enseñado. Nos quejamos de “ignorancia nacional” pero no la combatimos; queremos que la gente se ilustre sola, sin provocarlo con cosas de interés. Teniendo un pequeño gabinete de lectura, primero la curiosidad y luego el interés, atraeran a las gentes e insensiblemente, se convertirán en amigos del libro.

No queremos bibliómanos: queremos gente lectora, nada más. La proporción entre lectores y no lectores, es sencillamente alarmante. Especialmente, la gente trabajadora no lee. Por eso es pasto de los traficantes del saber y de la política. Por eso el labrigo, el obrero, permanecen indiferentes ante todo movimiento que tienda al mejoramiento<sup>60</sup>.

Más que una “amistad” con el libro, este es el vehículo que transforma a las personas y sus relaciones con los demás:

---

<sup>59</sup> Carta de Luis P. Méndez, Pastora M. Pélez, Jesús M. Urías, Esther Mendoza, E. P. Méndez, Belia Muñoz, Ma. Luisa Moreno, Margarita Urías y Alberto López al Secretario de Educación Pública, Sásabe, Son., 26 de noviembre, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31297, exp. 24-8-40-33.

<sup>60</sup> *Ibid.*, caja 31297, exp. 24-8-40-33.

Creemos que la influencia del libro es muy grande: ¡Cuántos prosélitos del vicio, del crimen, del fanatismo; cuántos escépticos; cuántos hombres de sentimientos mezquinos (hipócritas, egoistas, misántropos, etc.) se lograría convertir por medio de la lectura. El libro despierta la emotividad, aun en los más vacíos e insensibles: no hay duda<sup>61</sup>.

Ahora bien, ¿cómo entender esta gran influencia transformadora del libro? La creencia de estos pobladores de Sásabe no está alejada de la convicción de las autoridades, y de la ideología educativa, en su fuerte componente de transformación social que sería llevada a cabo gracias a la introducción de nuevos materiales y dispositivos, tal como los libros. Aquí es importante concebir al libro en su aspecto más innovador, entenderlo como una tecnología prácticamente nueva en varias comunidades. Al respecto, en un estudio comparativo sobre los orígenes de la radio educativa en México y Alemania, Eugenia Roldán Vera (2009) muestra las grandes expectativas atribuidas al uso educativo de la radio por parte del Estado mexicano posrevolucionario. En las *Memorias* de la SEP, de 1933, es posible apreciar la enorme confianza depositada en la función transformadora de la radio en el medio social: “La radio es un instrumento esencialmente educativo. Con él puede realizarse la más profunda revolución, sobre todo en pueblos de escasos maestros y de penuria espiritual” (citado en Roldán Vera, 2009, p. 19).

El libro, sobre todo con el poder atribuido a las bibliotecas con Vasconcelos, es visto a la luz de estas ideas, como un dispositivo capaz de provocar una profunda transformación social. El libro es una tecnología más que forma parte del ímpetu de renovación revolucionaria, donde el proceso educativo

es a fin de cuentas un proceso de “redención” —término común en el discurso de la SEP en las décadas de 1920 y 1930— y emancipación: los hombres son liberados de su ignorancia, pobreza, superstición o malos hábitos y se convierten en seres completamente nuevos que pueden formar una sociedad distinta (Roldán Vera, 2009, p. 33).

Es preciso tener en cuenta las condiciones históricas que, hasta cierto punto, determinan los argumentos empleados por los lectores en sus peticiones de libros. Es

---

<sup>61</sup> *Ibíd.*, caja 31297, exp. 24-8-40-33.

innegable la influencia del discurso educativo en tales solicitudes. No obstante, siempre hay márgenes de diferencias que dan lugar al análisis de las apropiaciones: “La aceptación de los mensajes y de los modelos siempre se realiza a través de arreglos, de desvíos, de nuevos empleos singulares” (Chartier, 1994, p. 54).

Por otro lado, hay un aspecto más moralista que sitúa a algunas lecturas como inconvenientes para la juventud, sobre todo en las escuelas para mujeres. Las autoridades educativas en este tipo de planteles estaban preocupadas por propiciar lecturas que fuesen adecuadas para ellas, tenían la convicción de que existía una lectura femenina. Sobre este tópico, la recopilación realizada por Gabriela Mistral para la SEP, *Lecturas para mujeres*, es emblemática.

Contrariamente a lo que se podría esperar actualmente, en tal obra la poeta chilena casi no incluyó a escritoras y favoreció en cambio una representación de la feminidad enarbolada por los hombres. Asimismo, Mistral estaba consciente de que, debido a las condiciones sociales, la mayoría de las mujeres no podían aspirar a continuar con estudios más allá de los elementos básicos brindados por las escuelas a las que podían asistir. Esta recopilación venía a ser una especie de paliativo (las lecturas estaban dirigidas a mujeres de 15 a 30 años) que les mostraba, por un momento, lo que en realidad les era vedado:

Mis alumnas no cursarán humanidades en otro establecimiento; quedarán, pues, sin conocer las páginas hermosas de nuestra literatura. Bueno es darles en esta obra una mínima parte de la cultura artística que no recibirán completa y que una mujer debe poseer. Es muy femenino el amor de la gracia cultivado a través de la literatura (Mistral, 1924, p. 7).

Gracias a esta publicación era perpetuada la noción de un *eterno femenino* —como lo llama Elvia Montes de Oca (2004) quien realiza un análisis detallado sobre los textos que componen esta obra— donde de manera ideal a las mujeres les corresponde desempeñar funciones específicas como madre y esposa, dedicadas exclusivamente al hogar<sup>62</sup>. Tres objetivos habían guiado a Mistral a la hora de recopilar

---

<sup>62</sup> Para Gabriela Mistral la participación cada día más intensa de las mujeres en las profesiones liberales y en las industriales, traía una ventaja: “su independencia económica, un bien indiscutible; pero trae también cierto desasimiento del hogar y sobre todo una pérdida lenta del sentido de maternidad” (Mistral, 1924, p.

las lecturas: “primero, intención moral y a veces social; segundo, belleza; tercero, amenidad” (Mistral, 1924, p. 11).

En cuanto a la demanda por parte de las escuelas de estas *Lecturas para mujeres*, es posible vislumbrar por qué fueron consideradas de gran utilidad cuando se trataba de mantener cierta moralidad en las alumnas. Así en la Escuela Nocturna para Obreras de Chihuahua, cuya directora sustentaba su petición de libros en 1925 en las siguientes consideraciones:

Es de mucho provecho y quizá necesario el proporcionar a la juventud femenina lecturas amenas, a la vez que morales e instructivas, a fin de evitar el que se dediquen a lecturas inconvenientes, encaminándolas por una senda de rectitud y de costumbres sanas, alejándolas poco a poco del escabroso y torcido camino que se ha ido imponiendo con el modernismo actual, relajando así no solo las costumbres y maleando los sentimientos<sup>63</sup>.

Ese mismo año, en Saín Alto, Zacatecas, la directora de la Escuela Oficial para Niñas, Guadalupe Ortega, describe la lectura como una forma de hacer más amable aquella vida confinada a las labores domésticas, el destino de las alumnas:

Hace algún tiempo deseo formar una pequeña Biblioteca escolar en este plantel de Educación Primaria que es á mi cargo; pero nunca lo he logrado porque ningún padre de familia se ha prestado para ello, aunque ya he solicitado su cooperación.

Tengo 14 años de trabajar en este pueblo y la satisfacción de haber formado la presente generación femenina, moral e intelectualmente; tal vez muy imperfecta por mi ineptitud. Saliendo de la escuela las alumnas, ya casi unas Sritas, van al hogar y las dedican á los trabajos domésticos, y con el tiempo olvidan lo que la escuela les enseñó, porque en su casa no tienen un buen libro en que distraigan sus horas de descanso. Si acaso lo llegan á conseguir, son novelas que las malean en vez de beneficiarlas.

---

8). Por ello, de acuerdo con Montes de Oca, en *Lecturas para mujeres* no se abordó a la mujer individual y circunstanciada, sino según a las funciones que le eran asignadas: “Estas posiciones esenciales de lo masculino y lo femenino apagan la posibilidad de crítica y cambio desde el punto de vista de las mujeres; así se creó el eterno femenino que las mujeres mismas incorporaron a la visión de sí mismas” (2004, p. 297).

<sup>63</sup> Carta de la Srita. Directora de la Escuela Nocturna para Obreras al Director General de Educación Primaria de Chihuahua, Chihuahua, Chih., 5 de febrero, 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31241, exp. 24-6-44-103, f. 2.

Con una Biblioteca escolar saben las niñas que al salir de la escuela, además de dejar en ella unas amigas en sus maestras, dejan también la llave del saber, que es la lectura, y que esa misma escuela puede proporcionarles libros que les recuerde constantemente las horas amenas de su niñez<sup>64</sup>.

La lectura en una biblioteca escolar estaba muy ligada a una práctica que fuera sobre todo instructiva, por encima de una lectura puramente recreativa como el de cuentos y novelas. Los libros enviados por la SEP a la escuela para niñas de Saín Alto son una muestra de lo que era considerado como lecturas adecuadas para la niñez femenina en un espacio escolar de instrucción. A esta escuela, por ejemplo, no se envió ningún libro de la colección de los clásicos, ni siquiera las *Lecturas clásicas para niños*, en cambio, abundaban los libros didácticos y de consulta: Nociones de Botánica, Geología, Geografía, Astronomía, Lógica, entre otros campos del conocimiento, había también libros sobre derechos individuales, civiles y políticos de J. M. Bonilla, la *Historia Patria* de Justo Sierra, *La patria mexicana* de Torres Quintero, el *Diccionario Enciclopédico Ilustrado*, gramáticas, libros de escritura y lectura como *Rosas de la infancia*, y métodos de dibujo.

Solo unos pocos libros representan lo que podía ser una ventana para la lectura por mera recreación: *Entre el polvo de un castillo*, una colección de cuentos infantiles de la escritora mexicana María Enriqueta, *El árbol de navidad* de Van Dyke, las *Fábulas* de Tomás de Iriarte y —de la colección infantil de Saturnino Calleja— *La buena Juanita e Instruir deleitando*, cuyo título es de por sí bastante significativo. Sin duda, con el conjunto de esta selección de obras la directora de la escuela podía quedar satisfecha. La lectura también podía deleitar siempre y cuando no dejara de lado su principal propósito: instruir y dejar alguna enseñanza práctica y moral. Con todo, la misma selección de libros para esta escuela resulta novedosa en la medida que afianza la idea de que las mujeres deben instruirse, pues son ellas quienes forman en primera instancia a los futuros ciudadanos. Todavía en el porfiriato hubo polémicas encendidas por ese cambio en las prácticas de la lectura femenina. No hay entonces un eterno femenino y las mujeres se han convertido en maestras (Bello, 2007).

---

<sup>64</sup> Carta de Ma. Guadalupe Ortega de Ponce al Secretario de Educación, Saín Alto, Zac., 1° de septiembre, 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31319, exp. 24-7-32-91.



Por otro lado, algunos libros —no se especifica cuáles— solían ser negados a las alumnas, “obras que por su naturaleza, no debe leer una señorita”<sup>65</sup>. Así sucedía en la biblioteca “José Enrique Rodó” del Distrito Federal, en 1929, donde el bibliotecario, al ser acusado de no prestar el servicio a unas estudiantes, invocaba aquellas palabras en su favor. Esta biblioteca no era escolar por lo que no todos los libros eran considerados como adecuados para los estudiantes. Tal como he mencionado en el primer capítulo, a las bibliotecas públicas de la SEP, a diferencia de las bibliotecas exclusivamente escolares, eran enviadas una mayor diversidad de obras literarias donde se incluían novelas de aventuras, novelas románticas o realistas. Posiblemente para el bibliotecario este tipo de libros no eran convenientes dar a leer a las niñas y jóvenes estudiantes. Como señala Staples (2001), todavía en el siglo XIX mexicano, la concepción de una lectura por placer se estaba apenas conformando. La Iglesia, tan ligada a la educación, había condenado la lectura de novelas por considerarla una actividad frívola que aleja a las personas de propósitos más serios y de contemplaciones religiosas. La lectura estaba asociada sobre todo a la moral e instrucción, las cuales, además, eran más remarcadas para el caso femenino. Sin embargo, la segunda mitad del siglo XIX fue el de una búsqueda por combatir ese tipo de sospechas contra la lectura de novelas. Algunos autores mexicanos de aquel siglo como Manuel Payno, Guillermo Prieto o Ignacio Manuel Altamirano demostraron, con la calidad de sus obras, que el leer novelas era algo provechoso y hasta recomendable para los lectores más jóvenes, si bien, para las mujeres jóvenes, y las ya casadas, no tanto:

Siempre que oigáis decir de una obra que es romántica, no la leáis; ...generalmente lo que se llama romántico no deben leerlo ni las doncellas ni las casadas, porque siempre hay en tales composiciones maridos traidores, padres tiranos, amigos pérfidos, incestos horrosos, parricidios, adulterios, asesinatos y crímenes, luchando en un fango de sangre y de lodo. Con verdad, este es el mundo; pero, ¿qué necesidad tenéis de llenar vuestra alma de miedo, vuestra fantasía de quimeras y vuestro sueño de espectros y fantasmas? (Payno, citado en Staples, 1999, p. 106).

---

<sup>65</sup> Iberto Jiménez Rueda, inspector escolar, a Juan B. Salazar, Jefe del Depto. de Bibliotecas. “Se informa de las investigaciones hechas en la queja presentada por la Directora de la Esc. Prim. para Niñas núm. 107”. D.F., 7 d noviembre, 1929. AGN, AHSEP, DB, caja 31201, exp. 11-7-2-191.

Con estas palabras Manuel Payno se dirigía a sus amigas y lectoras. Inevitablemente, la influencia de las modas francesas y el auge del romanticismo mismo ayudarían a socavar la concepción de una lectura que fuera solamente instructiva y moralizante (cfr. Staples, 2001, pp. 342-343). Con todo, estos cambios a mediados del siglo XIX eran aún recientes y pervivían viejas nociones de la lectura instructiva y moralizante en plena época posrevolucionaria.

Es así que, aunque se nota en la mayoría de los casos una clara aceptación de que la lectura no debe ser únicamente instructiva, sino recreativa y que despierte la imaginación y creatividad en los lectores, existía aún cierta desconfianza en dejar a los alumnos sin ningún tipo de control sobre sus lecturas. Así se aprecia en la citada carta de la directora de la Escuela para Niñas de Saín Alto, con la expresión de que hay “novelas que las malean en vez de beneficiarlas”.

De acuerdo con los editores de obras literarias del periodo, había un género específico de novela apto para las mujeres: la novela rosa. La Colección Primor, editada en Argentina, era una de las más leídas por las mujeres en la época posrevolucionaria (Loyo, 1999a). Si bien, podemos imaginar, algunas maestras o maestros recelaban de la dedicación con que sus alumnas leían tales obras.

La SEP, por medio de *El Libro y el Pueblo*, estaba buscando revalorizar la lectura de novelas (recordemos que el Departamento de Bibliotecas repartía libros de novelistas y cuentistas como Verne, Dickens, Stevenson, Dostoievski, Tolstoi), las cuales eran bien vistas para un público preparatorio o adulto, pero que en aquel entonces aún eran consideradas este tipo de lecturas por algunos docentes como una pérdida de tiempo para los alumnos que requerían aprender las lecciones escolares, si es que alguno de estos libros llegaba a las manos de los niños. Así lo notaba Monna Alfau en un artículo en dicha publicación de la SEP:

Hasta no hace mucho tiempo ha sido general en nuestras Escuelas un cierto temor en dar a los pequeños, otros libros que no fuesen los de texto [...], habiendo considerado estos libros, cuando no un peligro para los alumnos, una causa de indisciplina dentro de la vida en la Escuela (Alfau de Sala, 1925, p. 367).

Según esta autora, en realidad esta preocupación no era otra sino la de la posibilidad de que los estudiantes destinasen a aquellas lecturas un tiempo que debía

dedicarse al estudio de los libros escolares. “Peligro, este, realmente existente y que hacía ver la necesidad de crear un nuevo interés en el niño por los libros de texto y que asegurase con mayor garantía el que los muchachos no los pudiesen abandonar tan fácilmente” (Alfau de Sala, 1925, p. 367). Pero no era restringiendo la lectura de libros imaginativos como se lograría acercar a los niños a los libros de texto, por el contrario:

Si los libros de texto, por estas causas usados con exclusividad pueden llegar a producir en el muchacho una fatiga mental y hacerle perder esa agilidad de espíritu que le es tan necesaria en el periodo de su formación, con la ayuda de estas otras obras de libre elección, que se podrían llamar libros de “gracia”, los textos escolares llegarían a alcanzar su máxima eficacia. Es evidente que el niño leyendo un cuento, por ejemplo, verá solucionados algunos de los problemas que ha estudiado en los libros de texto, y al mismo tiempo, por resolver otros problemas que esta lectura le haya sugerido, acudirá a las obras de texto para encontrar su solución [...]. Es mejor que, al salir un muchacho de la Escuela, no solamente conozca cosas determinadas, sino que, además, posea un sentido de observación que le haga juzgar estas cosas con un espíritu abierto y lleno de avidez que le hará descubrir muchas otras modalidades y presentir muchas más (Alfau de Sala, 1925, p. 367).

A diferencia de las concepciones de la lectura infantil y juvenil en el siglo XIX donde apenas empezaba a cobrar importancia —hacia la segunda mitad de esa centuria— el que la lectura fuese no únicamente una actividad para la instrucción de contenidos puntuales, sino que la lectura por recreación aportaba algún conocimiento o aleccionaba moralmente, con esta concepción ideal de las bibliotecas circulantes que propone Alfau de Sala se da un paso más allá de la mera condescendencia a las lecturas de carácter recreativo: la lectura, cuando se ejerce por gusto y por placer, puede detonar en los niños toda su imaginación y creatividad. Además de que es un complemento para la lectura de los libros de texto, libros a los que los niños pueden interrogar y aprovechar de mejor forma si lo hacen con las herramientas y habilidades desarrolladas al realizar otro tipo de lecturas. El lector, al tener la libre elección sobre sus lecturas, adquiere mayor autonomía. La lectura que no pregona ningún tipo de enseñanza moralista o educativa explícita empieza a salir de su clandestinidad en las escuelas mexicanas.

A veces, como en el caso de Sásabe, Sonora, las bibliotecas eran promovidas por los vecinos para la escuela. En otras ocasiones eran las escuelas las que, abriendo sus puertas, instalaban una biblioteca para el barrio, fuera a iniciativa de los estudiantes o de las autoridades escolares. A continuación analizo algunas de las prácticas que se generaban en torno a la creación de la biblioteca escolar.

#### 2.4. “Resultaron más armarios que libros”. La puesta en marcha de la biblioteca escolar

Porque el deseo de leer, como todos los demás deseos que distraen nuestras almas infelices, puede ser analizado.

Virginia Woolf

Hasta el momento se ha podido entrever en el público la conciencia de que la revolución estaba cimbrando los hábitos culturales. Entre el anhelo de elevación espiritual y el sentimiento de formar parte de un proyecto de reivindicación nacional, se estaba despertando un deseo de lectura, de manera individual —como una experiencia de autoformación— que era, a la par, capaz de transformar las relaciones sociales. ¿Cómo se llevaban estos supuestos a la práctica? Para responder esta pregunta servirá entender a los lectores como productores de sentido, a la manera en que lo hace Michel De Certeau (2000). De acuerdo con este autor, lo que los lectores producen no tiene la forma de algo acabado, sino que se da en la forma de “trayectorias” o “*maneras de emplear* los productos impuestos por el orden económico dominante” (p. XLIII). Se trata de una producción oculta pero que se puede descubrir en las prácticas o “tácticas” que todo individuo ejerce en la vida cotidiana, en tanto a un consumo cultural se refiere. En nuestro caso, la organización de la biblioteca escolar puede mostrar algo sobre estas lógicas de producción de sentido.

La agencia de los estudiantes, maestros y directores en ciertas escuelas para sostener las bibliotecas es una situación que permite diferenciarlas de las que simplemente solicitaban libros, sin explicar más sobre su implementación (lo cual no quiere decir que no tuvieran capacidad de agencia).

Como se podrá notar se sigue todavía en un plano donde las cartas nos hablan de un verdadero interés, tanto de los estudiantes como de los maestros y directores, por la presencia de libros en la vida cotidiana de las escuelas. A continuación analizo a los lectores y sus formas de relacionarse con los libros, relación que va mucho más allá de la lectura individual, pues se generan toda una serie de prácticas culturales alrededor de la cultura escrita: construcción y administración de bibliotecas en las escuelas, cuidado de los libros, poder que los lectores atribuyen a los libros, etcétera. Ahora bien, ¿cómo evaluar semejantes supuestos de cara a la experiencia real de los lectores?<sup>66</sup> Me parece que, en este caso, dirigiendo la atención a las prácticas sociales suscitadas en torno a la puesta en marcha de las bibliotecas se puede arrojar cierta luz sobre las formas en que leían e iban dando sentido a sus propias lecturas y, además, a esta manera de asociar lo subjetivo, la autoformación, con una faceta más social de esta práctica. Importa pues comprender y describir esta producción de sentido, así como calibrar su fuerza o debilidad en ciertos momentos y lugares.

Esta forma de entender la lectura en su aspecto ampliamente social, lleva a considerar que “las prácticas culturales no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos” (Rockwell, 2001, p. 14). Aquí la lectura tiene un papel estratégico. No solo porque leemos textos y creamos sentidos a partir de ellos, sino porque la realidad (la cual asimismo “leemos”), antes que nada, es una construcción social de un mundo previamente organizado: “dividido en categorías, moldeado por las convenciones y coloreado por las emociones compartidas. Siempre que nos encontramos con algo significativo, lo acomodamos en un orden cognitivo que heredamos de nuestra cultura” (Darnton, 2014, p. 281).

Acomodar las cosas en un marco preestablecido es también función de la biblioteca. Así como los libros se acomodan en un estante según su clasificación previa, las formas de organización alrededor de una biblioteca pueden ser vistas como un enlace de lo social con lo subjetivo. Para entender mejor esta comparación, sirve situarla dentro del circuito de comunicación, donde el libro es portador de las convenciones sociales en

---

<sup>66</sup> Es la misma preocupación que al tratar de historiar la lectura muchos investigadores compartiremos con Robert Darnton, de quien retomo la pregunta (2014, p. 333).

la medida en que es soporte del lenguaje, la convención social por excelencia, pero además donde “el lector asimismo aporta bastante al texto: expectativas, actitudes, valores y opiniones, y éstas asimismo tienen determinantes culturales” (Darnton, 2014, p. 281). Es decir, en ese circuito hay una doble determinación: la del libro como medio de comunicación y la de “los códigos generales que el lector ha interiorizado y en donde debe ocurrir la comunicación” (Darnton, 2014, p. 281). Los libros al llegar a una escuela empezaban a pasar de mano en mano y generaban toda una serie de diversas prácticas que iban desde la organización —quién se habría de encargarse de conseguir más libros, quién de catalogarlos— hasta la celebración —ceremonias y fiestas de inauguración en honor de la primera biblioteca—. Algo de la práctica lectora se puede rescatar de estas otras prácticas sociales, que están bien representadas en los testimonios analizados. Al menos tenemos claro el gusto y la disposición hacia ciertas lecturas de quienes así lo expresan. Habría que analizar entonces tales disposiciones.

Para los estudiantes y maestros, el establecer una biblioteca, equiparla y enriquecerla, no se hacía nada más a la espera de que la SEP enviara los libros. Utilizaban distintas estrategias.

En Tlahualilo, Durango, la Compañía Agrícola Industrial de esa población contaba con veintiuna escuelas, tanto para los trabajadores como para sus hijos. La directora general de esas escuelas, la Sra. J.H. Vaughan, expresaba el deseo de la comunidad por tener una biblioteca, pues, siendo la mayoría de los estudiantes pobres, no tenían “la comodidad de leer un buen libro”<sup>67</sup>. La biblioteca que se había podido reunir hasta ese momento era de 303 volúmenes —sobresalía una Enciclopedia en 28 tomos y el *Tesoro de la Juventud*<sup>68</sup> en 20 tomos— y significaba para los alumnos y profesores la materialización de sus deseos e ideales, a decir de la directora. Dicha biblioteca se instaló en el edificio de la Escuela de Niñas, el 18 de abril de 1925. Gracias a la realización de tres kermeses y otras colectas pudieron recaudar \$918.69 para hacerse de esos libros a los que sumaron la colección enviada por la SEP, logrando equiparla en total con 343 tomos,

---

<sup>67</sup> Acta de apertura de la Biblioteca por la Sra. J.H. Vaughan, Primer Ejecutivo de la Asociación de Alumnos, Tlahualilo, Dgo., 18 de abril, 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31240, exp. 24-6-47-49, f. 7.

<sup>68</sup> La colección miscelánea *El Tesoro de la Juventud*, la favorita de todos los tiempos, según Loyo (1999a), era repartida por la SEP. Aunque no de forma sistemática como para que varias escuelas contaran con al menos un libro de la colección.

los que representan una parte para empezar cada departamento relacionado con una Biblioteca. Después de colocar los volúmenes en sus lugares, resultaron más armarios que libros; pues, es claro que se necesita muchísimos tomos para llenarlos y mucho dinero para surtir una Biblioteca. Es un proceso lento y poco a poco será preciso añadir más obras, según las oportunidades y energías de esta Asociación; pero, al fin, esperamos que la Biblioteca naciente hoy, pueda crecer y proporcionar una fuente de informe y conocimientos á los habitantes de esta comunidad<sup>69</sup>.

Terminaba la ceremonia de apertura de esta biblioteca con una advertencia de la directora a los lectores del futuro: esperaba que recibieran tanto gusto en leer como a ellos el esfuerzo en trabajar por construirla. Añadía: “los libros son los buenos amigos que esperan á uno para divertirle en cualquier hora; no cambian de modo ni estilo; sus principios son fijos y su ayuda indispensable. Cuando hemos pasado de este mundo, estos tomos sobrevivirán para otorgar ayuda y placer á otras generaciones”<sup>70</sup>.

Se trata de una representación de los libros como una herencia en la cual los objetos impresos no pierden nunca a sus lectores y, además, es la toma de responsabilidad de estas autoridades educativas de cara a la opinión pública, que trae a cuento las palabras de Walter Benjamin sobre el sentido más elevado de las colecciones: “El título más noble de una colección la constituirá siempre su carácter hereditario [...] Si las colecciones públicas quieren ser, desde la perspectiva social, más decentes; desde la perspectiva científica, más útiles que las privadas, es porque los objetos solo en aquellas hacen valer sus derechos” (citado en Köhn, 2014, p. 212). Sin embargo, a veces resultaba más el ímpetu en construir el espacio físico de la biblioteca que en la obtención de los libros mismos.

En algunas escuelas no permanecían de brazos cruzados ante tal situación. Libros en malas condiciones podían ser reparados. Como escribió el director de una escuela a la jefa del Departamento de Bibliotecas: “Actualmente no tenemos libros suficientes y deseamos que ud. se interese por nosotros y nos obsequie algunos libros desechados o semidestruidos; nosotros los podemos componer”<sup>71</sup>. De esta forma

---

<sup>69</sup> *Ibíd.*, caja 31240, exp. 24-6-47-49, ff. 7-8.

<sup>70</sup> *Ibíd.*, caja 31240, exp. 24-6-47-49, f. 7.

<sup>71</sup> Carta de M. Sandomingo, director del plantel, a Esperanza Velázquez Bringas, Fronteras, Son., 20 de noviembre de 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31297, exp. 24-8-40-13, f. 3.

sumaban volúmenes a la biblioteca donada por la SEP. Por otra parte, los libros enviados por el Departamento de Bibliotecas eran cuidados al grado de no saber el director si podían ser prestados a domicilio, no se fuera a perder algún ejemplar:

Refiriéndome a la biblioteca actual, me permito manifestar que la cuidamos con verdadero empeño; pero si tomamos en consideración que nosotros tenemos un verdadero deseo de formar el hábito de leer, tanto entre los niños como entre los adultos y que durante las mañanas de los sábados entregamos a cada alumno un libro para que lo lleve a su domicilio con la obligación de devolverlo el sábado siguiente, bien pudiera suceder que se nos pierda algún volumen de los donados por esa Secretaría, y, en este caso ¿cuál es nuestra responsabilidad?<sup>72</sup>

Esto ocurría en 1927 en la Escuela Superior de Fronteras, Sonora. Recordemos que en aquel año el Departamento de Bibliotecas realizaba un mayor control sobre las donaciones y daba cierto seguimiento al destino de las bibliotecas, aspecto que en los primeros años no fue tomado en cuenta. En ese lugar tan alejado de la capital del país se sentía el control administrativo por parte de las autoridades federales. Con todo, el préstamo a domicilio era una práctica novedosa que en México apenas se estaba incorporando. De hecho, solo fue hasta 1923 que la biblioteca “Modelo” ubicada en las instalaciones de la SEP en la Ciudad de México, incorporó el sistema de préstamo a domicilio, la cual atrajo a mucho más lectores (Quintana Pali, 1988)<sup>73</sup>.

Los libros también se podían “mendigar”: “Habiendo ido de casa en casa a mendigar un libro, logrando reunir unos 300 volúmenes, los que desgraciadamente son en su totalidad, obras dogmáticas, de legislación, y de incongruente literatura de autores desconocidos”<sup>74</sup>. Y a pesar de ello, la biblioteca del centro educativo de San Francisco del Rincón en Guanajuato se encontraba noche a noche colmada de lectores, “de esa

---

<sup>72</sup> Carta de M. Sandomingo a Esperanza Velázquez Bringas, Fronteras, Son., 17 de diciembre de 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31297, exp. 24-8-40-13, f. 5.

<sup>73</sup> Otra novedad importante de esta biblioteca “Modelo” fue su sala infantil de lectura, en 1923: “*El Demócrata* informaba que la asistencia media a este salón de lectura, que al inicio había sido de un promedio de sólo 20 niños diarios, era ahora de 250 a 300 pequeños lectores, con lo que este ‘rincón de México’ parecía convertirse —según un pronóstico de otro diario capitalino— en un ‘tesoro para los niños’” (Quintana Pali, 1988, p. 204).

<sup>74</sup> Carta de José Macías al Ministro de Educación Pública, San Francisco del Rincón, Gto., 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31269, exp. 4-5-15-50.



turba proletaria y semi ignara” como José Macías, director de la escuela en esta población, llamaba a sus usuarios.

En otra escuela del Distrito Federal también había una gran concurrencia a la biblioteca, aunque tampoco contaran con suficientes libros. Aparentemente, la idea de instalarla nació de que “los alumnos mismos resolvieron formar su Biblioteca”<sup>75</sup>. Según el director de la escuela, Lisandro Calderón, la concurrencia obedecía a que era una obligación asistir. Y mientras que algunos alumnos conseguían más libros y otros construían los muebles, los profesores y el director, por su parte, procurarían

que los alumnos la frecuenten, para lo cual cada curso asistirá a ella obligatoriamente media hora por día para buscar la información que necesite para la realización de los 'Proyectos', además del tiempo voluntario para leer obras divertidas. Haremos después reuniones culturales en nuestra pequeña biblioteca a las que procuraremos que asistan los padres de los niños. Creemos que procediendo en esta forma, la Biblioteca formada por el esfuerzo de los niños, rendirá buenos frutos. Los consejos de ese Departamento nos serán muy valiosos, si se digna dispensárnoslos<sup>76</sup>.

¿Cuáles podrían ser estos consejos? La propuesta de formación lectora en *El libro y el Pueblo* da algunas pistas. En cuanto a consejos de carácter más práctico estaba aprender a catalogar los libros —para lo cual se ofrecía un curso por correspondencia— (Manrique de Lara, 1925). En la Escuela Primaria Tipo de Morelia, Michoacán, resolvieron la catalogación de la siguiente manera:

El bibliotecario electo ha sido el niño Francisco Ceniceros (alumno del 5o. Año) quien lleva actualmente su biblioteca de la siguiente forma: [se mencionan 4 tipos de registro bibliográfico, por autor, título, asignatura, número de libro]. Y así, [...] llevando los niños el Inventario de sus libros de la Biblioteca conforme a estos principios de Bibliognóstica, es sumamente fácil encontrar una obra con cualquier dato que de ella se ministre<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> Carta de Lisandro Calderón a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, D.F., 12 de julio, 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31210, exp. 24-8-23-91, ff. 7-8.

<sup>76</sup> *Ibíd.*, caja 31210, exp. 24-8-23-91.

<sup>77</sup> Carta de Salvador Calderón Álvarez a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, Morelia, Mich., 30 de septiembre, 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31214, exp. 24-7-27-1, f. 8.

Cobraba importancia la clasificación y ordenamiento de la biblioteca, por más pequeña que esta fuera. Un sistema moderno de clasificación para facilitar la consulta fue implementado sobre todo a partir de 1924 cuando se adoptó el sistema de Melvil Dewey<sup>78</sup> para todo el sistema público (Quintana Pali, 1988). Ninguna colección de libros podía preciarse de “biblioteca” sin sus armarios, así como sus libros clasificados y catalogados.

Y al parecer, también la función como “bibliotecario” escolar desempeñada por algún niño era significativa y resultaba un apoyo para los maestros, quienes veían en dicha labor una forma de delegar responsabilidades, pero también para que los estudiantes sintieran más suya la biblioteca. Un alumno avezado podía hacerse del cargo por años, no sin ciertos sacrificios, como en la biblioteca de la Sociedad Infantil “El Niño Artillero” de Nuevo Laredo, Tamaulipas:

La Biblioteca se fundó el día 1° de mayo de 1922 quedando desde entonces hasta la fecha, encargado de ella, el niño Plinio Villarreal, socio de la agrupación beneficiada y alumno adelantado de esta escuela.

Funciona en uno de los salones de esta Escuela, [...] aprovechándose de ella, no únicamente los niños agrupados de "El Niño Artillero", sino los alumnos todos de la escuela, extraños a ella y aun hasta adultos concurren a beber en esta fuente pues el encargado sacrifica sus horas de descanso y emplea durante la noche 3 horas que dedica a la apertura de su biblioteca<sup>79</sup>.

Regresando a la Escuela Primaria Tipo de Morelia, allí el trabajo de organizar y mejorar la biblioteca se había dividido. A la vez que los estudiantes de los últimos grados se encargaban de hacer un reglamento, así como de ir a conseguir más libros “acercándose a solicitar de las personas más conspicuas y amantes de la cultura de la localidad”, los alumnos de los primeros años estaban “afanados en decorar los marcos de unos cuadros sobre asuntos infantiles”, mientras los niños de grados intermedios

---

<sup>78</sup> Estos cambios son importantes en la medida que afectan la interacción del público lector con la institución. Así lo nota Petrucci respecto a la creación y difusión de ficheros que “cambió los modos mismos de la investigación en la biblioteca, la gestualidad y las actitudes físicas y mentales de los estudiosos, su relación física con la institución y con sus instrumentos” (Petrucci, 1999, p. 288).

<sup>79</sup> Carta de J.M. Ávila, director de la escuela, al Jefe del Departamento de Bibliotecas, Nuevo Laredo, Tamps., 9 de septiembre, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31162, exp. 24-6-34-96.

construirían sus propios cuadros donde plasmarían “un Pinocho grande pintado con vivos colores, un Robinsón en la misma forma y otros dibujos y pinturas tomadas de algunas láminas de cuentos fantásticos”<sup>80</sup>. La lectura de dichos cuentos tomaba una forma material. Esos dibujos, que pueden haber sido o no copia de las ilustraciones de los libros, hablan de una forma de apropiación del espacio destinado a la biblioteca escolar. “También los niños disponen sobre una serie de capacidades para renovar las cosas; por ejemplo, pintando o recortando” (Benjamin, citado en Köhn, 2014, p. 211). Era la materialización de los deseos e ideales de los estudiantes y maestros.

La acción educativa y de difusión lectora de la escuela no se limitaba a su espacio físico y a los alumnos inscritos en ella. La biblioteca escolar era un puente con la comunidad. Podía llevar a cabo una función social más amplia.

Así ocurrió en varias zonas rurales y urbanas marginadas. En la Ciudad de México, en colonias como la de Balbuena, donde asistían a la escuela hijos de obreros y de empleados de “ínfima categoría” —en palabras del director Jesús de la Rosa—, la escuela debía emprender acciones para mejorar las condiciones sociales de su entorno:

Por desgracia para la educación, la mayoría de las escuelas de barriadas son como ellas, paupérrimas y carecen además de comodidades, de aquellos elementos que podrían ser un auxiliar del maestro para impartir a la vez que una educación amplia a sus alumnos poder realizar una labor social en el medio que le rodea. Uno de esos factores, indispensables sin duda, es la Biblioteca Escolar, que en mi concepto, debe contar entre sus obras: libros de consulta para el maestro, para los alumnos y para los padres y familiares de estos últimos. Obras de interés general, sobre ciencias, artes, literatura, industria, etc., pudiendo de esta manera ser de verdadera utilidad,... ya que la época actual exige del maestro y de la escuela una acción social más amplia y democrática, es decir, la escuela debe trasponer los límites estrechos de sus cuatro paredes y llegar hasta el hogar por humilde que este sea, para tratar de elevar a un nivel superior: material, intelectual y moral, al olvidado de siempre, a nuestro pueblo<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> Carta de Salvador Calderón Álvarez a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, *Ibíd.*, caja 31214, exp. 24-7-27-1, f. 9

<sup>81</sup> Carta de Jesús de la Rosa, director del plantel a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, México, D.F, 5 de junio de 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31236, exp. 24-6-45-56, f. 2.

Había dos objetivos: impartir una educación amplia a los alumnos (proporcionando una extensa variedad de lecturas en la biblioteca) y realizar una labor social incorporando a los vecinos a la lectura por medio de la biblioteca. Y para lograrlo, la escuela debía salir al encuentro de un público más extenso, salir de sus cuatro paredes. Este público, los vecinos, estaba conformado por “industriales, comerciantes y aun profesionistas”, pero sobre todo por “familias de artesanos y obreros paupérrimos” incapaces de proporcionar siquiera los útiles escolares<sup>82</sup>. A partir de recorridos diarios y de pláticas con los vecinos podía la escuela empezar un plan de acción acorde a los intereses de la comunidad.

Debíamos ir a los hogares y hacer que estos vinieran a nosotros, por eso se organizaron en la Escuela festivales culturales, se hicieron obsequios a los familiares de nuestros alumnos y se procuró, a toda costa, interesarlos por la educación de sus hijos. Pero nos preguntamos: ¿hemos llenado una necesidad? ¿hemos terminado la labor que nos corresponde realizar no sólo como unidades sociales sino como maestros encargados de dirigir y encauzar? No, no hemos terminado y se comprende que así sea, si se toma en cuenta que la labor del maestro y de la escuela no terminan nunca, van siempre en pos de un perfeccionamiento que jamás alcanzan; pero no se desaniman. No se detienen<sup>83</sup>.

Podemos ver que la biblioteca era vista como un lugar de encuentro y esparcimiento, no únicamente como un lugar de estudio. De hecho, esta última actividad no parecía figurar en primer plano:

Por otra parte, el lugar donde pueden pasar un rato alegres, donde deben encontrar distracciones confortantes al espíritu, es precisamente la escuela, de ahí que pensáramos convertir ésta en lugar de reunión social y para eso nada mejor que una Biblioteca donde pudieran encontrar nuestros pequeños alumnos libros de cuentos, historietas, leyendas, fábulas, en fin, lecturas propias de su edad. Sus padres o familiares, libros de consulta para sus oficios o profesiones, donde pudieran instruirse a la vez que recrearse y olvidar las hondas preocupaciones nacidas de los grandes problemas del trabajo o los económicos del hogar. Leer, simplemente, no tiene para algunos ningún atractivo;

---

<sup>82</sup> Proyecto de Organización y Reglamento de la Biblioteca “José Rosas Moreno” de la Escuela Primaria No. 54 “García de la Cadena”, México, D.F., 25 de junio de 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31236, exp. 24-6-45-56, f. 13.

<sup>83</sup> *Ibíd.*, caja 31236, exp. 24-6-45-56, f. 14.

entonces aquí viene la verdadera necesidad de estas reuniones que se preocupará sean todo lo amenas posible, colaborando para ello: los maestros, los alumnos, la Estudiantina de la Escuela y a ser posible, la misma Junta de Mejoras así como sus miembros<sup>84</sup>.

En esta escuela era importante contar con diferentes clases de libros para cada tipo de público, donde pudieran recrearse, olvidar por un momento los problemas cotidianos y, además, estaba la iniciativa de llevar a cabo una campaña de fomento a la lectura. En otra primaria, de la ciudad de Irapuato, esta función social de la biblioteca llevó a las autoridades escolares a establecerla fuera de los límites de la escuela, para, de esa forma, atraer a más personas. Así lo explica Leonila Morales, una maestra urbana:

El motivo por el que no se instalará la Biblioteca Infantil en la Escuela Nueva es porque esta se encuentra en la orilla de la población y como se desea una numerosa concurrencia solo se logrará instalándola en el centro; pero no por eso dejará de pertenecer a la Escuela Nueva bajo cuya vigilancia seguirá sin afectarse por el cambio de local como sucede en todo pueblo chico<sup>85</sup>.

Asimismo, como en la anterior escuela, se concebía la necesidad de establecer una campaña de fomento, primero, para dar a conocer la biblioteca por medio de anuncios en periódicos, así como volantes; y segundo, para que la biblioteca fuera frecuentada por medio de pláticas donde se incentive la lectura.

A fin de instalarla en la debida forma se ha hecho lo siguiente: I - Una campaña de propaganda en los periódicos locales escrita y dirigida por la suscrita. II - Una circular a varios centros comerciales e industriales pidiéndoles volúmenes. III - Pláticas a los obreros y obreras interesándoles y despertándoles el amor del libro. IV - Gestiones para la desocupación de un local (céntrico y elegante) intervenido y el cual gana \$40.00 mensuales de renta<sup>86</sup>.

Estas pláticas y conferencias promovidas por la SEP conseguían, efectivamente, incentivar el deseo de lectura. En varias solicitudes de libros se menciona el vivo interés por algunas obras en específico a partir de que previamente habían oído hablar de ellas.

---

<sup>84</sup> *Ibíd.*, caja 31236, exp. 24-6-45-56, f. 15.

<sup>85</sup> Carta de Leonila Morales, maestra urbana no. 408, al Jefe del Departamento de Bibliotecas, Irapuato, Gto., 6 de junio de 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31231, exp. 24-8-42-46.

<sup>86</sup> *Ibíd.*, caja 31231, exp. 24-8-42-46.

Aquí cito un ejemplo que ofrecen cuatro usuarios de una biblioteca en el Distrito Federal hacia 1929:

Muy atentamente le dirigimos a usted la presente, con el objeto de comunicarle que el día 6 de el actual en la Biblioteca Manuel Gutierrez Najera dio una conferencia la Srta. Juana Manrique de Lara acerca de el "Maravilloso viaje de Nils a traves de Suecia". Sus vonitas aventuras nos gustaron mucho y como supimos que el libro de que se trata fue escrito por Selma Lagerloff. Que obtuvo el premio Nobel, no existe en la Biblioteca Manuel Gutierrez Najera. Suplicamos a usted respetuosamente se sirva disponer sus ordenes enviando a la Biblioteca el citado libro<sup>87</sup>.

Existe entonces una preocupación expresa por la búsqueda de lectores más allá de las cuatro paredes de la escuela, por mostrar a la lectura como una actividad amena y hacer de la biblioteca un espacio de socialización. Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (1998) notan estos mismos aspectos en las bibliotecas auspiciadas por la Sociedad Franklin y la Liga de Enseñanza en Francia a principios del siglo XX. Estos autores cuestionan el optimismo fundador de dichas bibliotecas donde “están en definitiva más preocupad[o]s por los lectores que por los libros, por las horas de amena sociabilidad y de intercambio de ideas que por las horas de lectura silenciosa y solitaria, más atent[o]s a hacer vivir redes de lectores que a verificar los progresos del saber” (1998, p. 147).

¿Había en México, en esta época, una preocupación por comprobar los progresos de la lectura? A nivel de programación institucional o política educativa no existe tal cosa. Pero, aunque es imposible hacer una valoración general sobre el impacto de las bibliotecas escolares en el desarrollo de la lectura, sí es posible afirmar que a partir de la instalación de dichas bibliotecas se generaron algunas prácticas nuevas en ese sentido. Por ejemplo, había en algunas de las escuelas ciertos mecanismos de comprobación, si no de los progresos, de que al menos, efectivamente, se llevara a cabo la lectura de los libros que no eran propiamente escolares:

Cada sábado se reunen los alumnos de este plantel y escogen el libro que más les agrada, el cual llevan a sus respectivos domicilios con la obligación de venir a devolverlo el

---

<sup>87</sup> Carta de Ignacio Palma, Raúl Martell, Ramón Pérez, Miguel Velazco a Juan B. Salazar, Jefe del Departamento de Bibliotecas. D.F., 1929. AGN, AHSEP, DB, caja 31147, exp. 24-9-23-9.

sábado siguiente. A cada niño se le anota el libro que toma y se le conceden unos minutos para que lo inspeccione a su gusto, y, en caso de que lo desee cambiar por otro, se le da la libertad para que así lo haga y quede conforme.

A cada alumno que lleva un libro de esta biblioteca, le exigimos que haga un breve resumen de lo que más le haya agradado del libro que estuvo a su disposición.

Con este sistema logramos que lean los niños y sus familiares y hasta los morosos que no se presentan al SALÓN DE LECTURA<sup>88</sup>.

Las bibliotecas eran impulsadas por maestros y directores, pero también los estudiantes se hacían presentes por iniciativa propia. Como mencionaba Perfecto Rodríguez —director del Instituto “Miguel Hidalgo y Costilla”— sobre la difusión de la lectura en una escuela de la ciudad de México: “Con cuánto gusto veo que los mismos niños invitan a sus amiguitos a leer y no tan solo invitan a los niños de su edad sino a personas de distintas edades y sexos. Y siendo esta labor que enaltece y siendo una magnífica propaganda a la vez para hacer que los niños y las personas grandes tomen cariño por los libros”<sup>89</sup>. Por otra parte, en algunas de las escuelas primarias del país existían asociaciones culturales de estudiantes, las cuales demandaban las bibliotecas. Tal vez esas sociedades fueran conformadas como una estrategia de los maestros o directivos; no obstante, en las cartas que escribían a la SEP es posible apreciar ejemplos de sus prácticas de escritura. Llama la atención que algunas de ellas estén mecanografiadas (puede incluso haber sido dictadas por un adulto o sean parte de un ejercicio escolar), otras en letra cursiva y la mayoría en letra redonda. La motivación de estas cartas es mostrar la iniciativa de los alumnos respecto a sus necesidades de lectura.

Así, en una carta Carlos Medrano y José Mauro Martínez, alumnos de 5° y 6° año, de la escuela para niños del Círculo Mercantil Mutualista de Monterrey, expresaban:

Existe [en dicha escuela] una agrupación de niños llamada 'Sociedad Cultural Anastasio A. Treviño Martínez' y que está formada por todos los alumnos de 5° y 6° años, a la cual tenemos el honor de representar. El objeto de esta sociedad es el de ejercitar a sus

---

<sup>88</sup> Carta de M. Sandomingo, director del plantel, a Esperanza Velázquez Bringas, Fronteras, Son., 20 de noviembre de 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31297, exp. 24-8-40-13.

<sup>89</sup> Carta de Perfecto S. Rodríguez a Esperanza Velázquez Bringas, Jefa del Depto. de Bibliotecas, Atzacapozalco, D.F., 10 de junio de 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31240, exp. 24-6-46-71, f. 10.

miembros en prácticas de civismo así como desarrollar trabajos literarios de declamación, lectura, composición, etc. Cada mes se renueva nuestra Mesa Directiva y semanariamente tenemos nuestras juntas, siempre bajo la dirección de nuestros profesores. Uno de nuestros primeros acuerdos fué establecer una biblioteca infantil, y para la fecha contamos ya con más de 250 volúmenes que mucho utilizamos, no sólo los miembros de la sociedad sino toda la escuela<sup>90</sup>.

Esto sucedía en una escuela donde la biblioteca contaba con 320 volúmenes (después de la donación de la SEP). La biblioteca además permanecía abierta los sábados, día en el que asistían alrededor de treinta lectores, según indica el bibliotecario<sup>91</sup>.

Otra asociación infantil, ahora en la Ciudad de México, expresaban unas necesidades e intereses parecidos:

El que suscribe Pte. De la Sociedad Infantil 'Bartolome de las Casas' [...] el que suscribe una iniciativa la cual es obtener de parte de la Secretaria de Educacion Publica una 'BIBLIOTECA' para huso de todos los niños que se educan en ese plantel, tal fue la iniciativa la cual se puso en conocimiento de el Sr. Director y despues de haber sido aprovada la iniciativa por este asi como por los demas profesores, hemos hecho esta suplicandole a Ud. muy atentamente nos acceda a nuestra peticion pues esto sería mucho adelanto para la Escuela asi como para los niños, en primero esto, y en segunda que como nosotros sabemos que Ud. siente mucho cariño por los niños, esperamos haga lo más posible para que nos sea concedida dicha 'B-I-B-L-I-O-T-E-C-A'<sup>92</sup>.

Y los ejemplos podrían seguir... El interés de los estudiantes por contar con una biblioteca no era solamente el tener un apoyo para sus estudios, sino que revestía todo un carácter lúdico y era además un legado para generaciones futuras.

En el presente año hemos iniciado diversos trabajos: ante todo formamos nuestra Sociedad Cultural y de Ahorros y entre los Proyectos que acordamos ejecutar quedó el

---

<sup>90</sup> Carta de Carlos A. Medrano y José Mauro Martínez al Srio. de Educación Pública, Monterrey, N.L., 19 de marzo de 1928. AGN, AHSEP, DB, caja 31233, exp. 24-9-11-28.

<sup>91</sup> Carta de Adolfo Villarreal al Jefe del Depto. de Bibliotecas, Monterrey, N.L., 1 de julio de 1928. AGN, AHSEP, DB, caja 31233, exp. 24-9-11-28.

<sup>92</sup> Carta de Vidal Mendoza y Enrique Alarcón a Esperanza V. Bringas, D. F., 2 de julio de 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31240, exp. 24-6-46-61, f. 2



de formar una Biblioteca Infantil de la cual carece nuestra escuela. En el plan de trabajo, está procurarnos libros apropiados, de diversas maneras pues queremos tener muy pronto nuestra Biblioteca con muchas obras apropiadas para niños [...] Estamos formulando el reglamento que regirá el funcionamiento de nuestra Biblioteca mientras tanto comenzamos a recibir la Ayuda de Dpto. y de las demás escuelas así como la adquisición que haremos de libros por otros medios de que nos valdremos [...] Rogamos a Ud. que al ser atendida esta petición se dirija a "Biblioteca Infantil Justo Sierra" de la Sociedad Cultural y de Ahorros del 4° año A de la Primaria Federal #1<sup>93</sup>.

Los maestros reforzaban actividades al interior de las escuelas, de las bibliotecas, para despertar el respeto y amor al libro. Delegando funciones a los niños en la organización de las bibliotecas, estos podían apropiarse realmente de ellas, sea consiguiendo o reparando libros, decorando las paredes de la biblioteca, elaborando reglamentos, catalogando y clasificando los libros. Asimismo, en algunas escuelas introdujeron mecanismos para cerciorarse de que los alumnos leyeran, no solo los libros escolares sino los “recreativos”, otorgando a los niños la posibilidad de elegir el libro que más les agradara para leerlo en casa, para después comentarlo en clase.

Por lo que se refiere a las formas de otorgarle sentido a los textos es conveniente señalar que “cada usuario da una interpretación subjetiva no comunicada y no comunicable a otros” (Petrucci, 1999, p. 262), por lo que sería inútil, por no decir imposible, investigar las interpretaciones subjetivas, individuales. No obstante, al concebir la lectura como una práctica cultural podemos estar más cerca de entender otras formas más sociales de producción de sentido. Esto es lo que he intentado mostrar al analizar las *creencias sobre la lectura*, el poder referido a los libros que atribuyen los diferentes lectores. El público no estaba en condiciones de recibir de manera homogénea o pasiva las intenciones creadas por los autores, en la misma SEP empezaban a estar conscientes de ello. La lectura es sobre todo diálogo: como lo escribiera Gabriel Alomar, colaborador de *El Libro y el Pueblo*, “El encanto de un libro es su valor de conversación, que es su vida. En cambio, su valor de doctrina, de dogma, de magisterio, es lo que suele morir en cuanto queda escrito” (Alomar, 1922, p. 96).

---

<sup>93</sup> Carta de Manuel Jesús Pérez y Álvaro Arce al Jefe del Departamento de Bibliotecas, Campeche, Camp., 5 de noviembre, 1929. AGN, AHSEP, DB, caja 31175, exp. 24-9-27-71.

## 2.5. Un primer balance de las apropiaciones de la cultura impresa en el espacio escolar

En este capítulo he intentado mostrar las diferentes formas de apropiación de la cultura escrita en el espacio escolar, por lo que se han citado ampliamente las palabras de los lectores. Si bien es importante conocer las políticas editoriales y de distribución de las diferentes clases de textos repartidos en las escuelas (finalmente lo que posibilita las lecturas), el análisis quedaría incompleto sin un acercamiento a las maneras de relacionarse con los libros, a las disposiciones y creencias sobre el poder de la lectura que manifiestan estudiantes, maestros o directores. Al establecer el estudio de la lectura como una práctica cultural se abren diferentes caminos para una mejor comprensión del fenómeno de la lectura en las escuelas.

Una valoración general —de las solicitudes consultadas— sobre los requerimientos de lectura en las escuelas permite ver un reclamo por procurar un acceso a textos variados, no solamente escolares e instructivos, sino de lecturas “recreativas”. Tres aspectos llaman la atención como verdaderas novedades para la época. Primero, muchas escuelas, sobre todo postprimarias, aprovecharon la política de la SEP para modernizar los acervos de sus bibliotecas ya existentes; segundo, las bibliotecas públicas se usaron ampliamente para la impartición de conferencias y pláticas; y tercero, la distribución de libros generó la introducción de nuevos mecanismos bibliotecarios: la clasificación y catalogación, así como el préstamo de libros a domicilio. Estos fueron aspectos emulados en las bibliotecas escolares.

Más allá de si los libros se leían o no, estas prácticas constituyeron transformaciones sociales de relevancia. Los cambios sin duda afectaron en las maneras de leer —las conferencias y pláticas suponen una forma de lectura oral en la biblioteca, el préstamo a domicilio abría nuevos espacios y tiempos para la lectura—, pero es más fácil observar su influencia en las formas de relacionarse con lo escrito. Una relación que está moldeada y precedida por las *creencias sobre la lectura*.

Como he tratado de demostrar a partir de las concepciones de la lectura para la autoformación, tanto maestros como estudiantes depositaron grandes expectativas en los

libros, en su poder de transformación individual, pero también social. Para los estudiantes, los libros les permitían comenzar a aprender por cuenta propia, mientras que para los padres de familia, la lectura permitía combatir malos hábitos, transformar a una persona y, consecuentemente, también mejorar la vida cotidiana en la comunidad.

Con *El Libro y el Pueblo* se puso en marcha toda una propuesta de formación lectora con un alto grado de conciencia de encontrarse en un proceso de constante expansión de la cultura escrita. Las prescripciones acerca de lo que se debía leer e incluso el cómo hacerlo dan cuenta de la preocupación por propiciar lecturas significativas que fueran en la dirección de la trascendencia de la experiencia lectora, en la formación de *sí mismo* y de no perderse en el océano de la cultura escrita. El libro vale por su cariz interactivo, en la medida en que un lector puede interrogarlo, completarlo o ampliarlo. Es en este sentido como la SEP y el público otorgaron ese gran poder al libro y a la biblioteca, constituyendo auténticas tecnologías educativas en escuelas que carecían de los elementos más básicos.

En efecto, por una parte se observan los esfuerzos de llevar libros a comunidades que se encuentran carentes casi por completo de ellos; por otra, también la SEP advierte contra la proliferación sin control de textos y en dejar a los estudiantes a una libre elección, para la cual aún no están lo suficientemente educados. Sin ningún tipo de imposición, en el *Libro y el Pueblo* se aboga por una mesura en el consumo de libros: leer poco, no anegarse en los libros, no entregarse a las lecturas mediocres que inundan el mercado; al respecto, Torres Bodet advertía sobre la facilidad creciente por obtener libros, lo cual hacía verlos como simple mercancía). Aquí cobra relevancia el papel dado a la colección de los clásicos, como esos “libros de cabecera” que habría de frecuentar cada lector: la lectura “intensa” en una cultura escrita cada vez más expuesta a los parámetros de la lectura extensiva. Por ende, no únicamente se sugiere qué libros leer, sino se enseña cómo tratar a los libros, cómo cuidarlos y preservarlos para otros lectores.

Finalmente, las peticiones de libros posteriores a 1924 que realizan las escuelas no solían ser las primeras: cada dos o tres años, algunas escuelas, pedían enriquecer el acervo de la biblioteca. Parecía haberse creado un hábito lector y se temía decreciera el interés por falta de más títulos. Sin embargo, la SEP ya no estaba produciendo y adquiriendo obras lo mismo que en años anteriores. A partir de 1928, las respuestas del

Departamento de Bibliotecas a las solicitudes son negativas, o, en el mejor de los casos, envían un máximo de quince libros. El anhelo de tener bibliotecas escolares como un espacio lúdico y social que contara además con diversidad de textos, no solo escolares, se fue apagando con el paso de los años ante la incapacidad de la SEP por enriquecerlas.

Ahora bien, en el último capítulo analizo las apropiaciones de los trabajadores respecto de las mismas publicaciones de la SEP y de las bibliotecas diseñadas especialmente para ellos.

### III

#### Lectores obreros, campesinos y de otras ocupaciones

Vasconcelos ambicionaba que su política educativa fuera un proyecto cultural de nación. Se necesitaba difundir la cultura, establecer bibliotecas por todas partes: escuelas pero también centros de trabajo. Ahora bien, ¿qué tipos de bibliotecas se les proporcionaron? ¿Eran utilizadas, o los libros permanecían abandonados? ¿Qué tipo de libros solicitaban y qué hacían con ellos? Sin ánimo de juzgar los alcances, grandes o escasos, de la política cultural, me interesa nuevamente centrar el análisis en las prácticas y apropiaciones de la cultura escrita, ahora en el espacio de los trabajadores: obreros, campesinos, comerciantes o de diversos oficios.

Este capítulo se divide en cuatro secciones: La primera trata sobre uno de los fines de la lectura aparentemente más imperiosos para los trabajadores: el combate a la ignorancia y su “redención” por medio del libro y la cultura. Parte de esa creencia en el poder redentor del libro surge de una percepción de aislamiento de los propios trabajadores, de estar alejados de los centros de cultura y “modernidad”, por lo que en el segundo y tercer apartados indago si había diferencias de lo solicitado y leído entre el medio rural y el urbano, y si es que las disposiciones de lectura de sus habitantes eran diferentes. En la tercera sección del capítulo retomo la influencia del conflicto Iglesia-Estado en las labores de difusión de las bibliotecas de la SEP. A lo largo del capítulo argumento que es posible distinguir tres disposiciones del público trabajador: la primera es de una indiferencia o rechazo, dar por sentado que esos libros no son “adecuados” para ellos; una segunda disposición es la de una valoración positiva de esos libros, si bien los lectores afirman solo poder llegar a valorarlos en su justa medida de manera gradual, con lecturas previas más sencillas; la tercera disposición puede considerarse un tanto en el término “bourdieusiano” de distinción: los lectores que se diferencian de los

demás porque ellos sí son capaces de apreciar el justo valor de la literatura<sup>94</sup>, de ahí solicitan entonces los clásicos de Vasconcelos.

Para este capítulo utilizo 217 expedientes de solicitudes de libros pertenecientes al fondo del Departamento de Bibliotecas y Editorial del Archivo Histórico de la SEP<sup>95</sup>. La procedencia geográfica de las peticiones de libros es la siguiente: Distrito Federal (34 solicitudes); Veracruz (26); Coahuila (25); Chihuahua (17); Nuevo León (15); Guanajuato (14); Puebla (12); Sonora (7); Estado de México, Jalisco y San Luis Potosí (6); Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca y Sinaloa (4); Aguascalientes, Durango, Morelos, Querétaro, Tabasco y Zacatecas (3); Baja California, Chiapas, Colima y Tamaulipas (2), y Nayarit, Tlaxcala y Yucatán con una solicitud.

La caracterización de estos mismos expedientes de acuerdo con una categoría social es la siguiente: obreros (44 solicitudes); asociaciones civiles y culturales, como sociedades culturales, femeninas, deportivas, etc. (39); inspectores del Departamento de Bibliotecas y bibliotecarios (27); autoridades locales, es decir, municipales y legislativas (24); campesinos y agricultores (14); de oficios varios, que no se asumen ni como obreros ni campesinos, tales como zapateros, albañiles, taquígrafos, etc. (12); comerciantes (10); militares (10); particulares, que son solicitudes individuales (9); presidiarios y autoridades penitenciarias (9); logias (6); asociaciones de obreros y campesinos (5); asociaciones religiosas (4) y periodistas (4).

### 3.1. Publicaciones para la vida en el campo

Como se señaló en el capítulo 1, el discurso educativo de la SEP, sobre todo a partir de 1924, enfatizó la urgencia de intervenir en el medio rural para mejorar las condiciones materiales y culturales de sus pobladores y, de esa forma, incorporar a todas las regiones de México a la modernidad. Moisés Sáenz, subsecretario de educación en el período de

---

<sup>94</sup> Es decir, utilizar el libro, la posesión del mismo, como lo que garantiza la práctica lectora: “El libro se ofrece entonces como el aval de la práctica, como un ‘vale’ de lectura: y estamos efectivamente en el marco ‘bourdieusiano’ de la lectura inferida” (Peroni, 2003, p. 37).

<sup>95</sup> Como en el capítulo anterior, realizo una breve selección del total de solicitudes que hay en el fondo, ubicando las que ahondan en las creencias y prácticas de lectura.

Calles, fue uno de los principales impulsores de un proyecto que buscó ponderar la transformación del campo mexicano por medio de las escuelas rurales.

Al igual que Vasconcelos, Sáenz buscaba “elevar” y “redimir” al pueblo, si bien, con otros medios y con un ideario diferente al del fundador de la SEP. Más influenciado por las ideas pedagógicas de John Dewey que por las lecturas de los clásicos griegos, Sáenz, además, buscaba la redención del pueblo por medio de la revalorización de las actividades propias de la vida en el campo, “en la que criar un pollo es una empresa tan importante como aprender un poema” (Sáenz, citado en Quintana Pali, 1988, p. 256). No obstante, como se ha visto en el primer capítulo, estas ideas, más que complementar ambas tareas —una más práctica: la crianza de un pollo, y otra más intelectual: aprender un poema— fueron relegando el papel de la lectura en las escuelas rurales, al menos en el discurso de la SEP, pues los establecimientos eran concebidos como escuelas de la acción<sup>96</sup>. Pero, antes de volver a retomar el lugar de la lectura otorgado por las autoridades y confrontarlo con las peticiones de libros, hay un trasfondo en el proyecto modernizador asumido por los gobiernos posrevolucionarios, y desde luego por la SEP, que afecta el entendimiento de las apropiaciones de la cultura escrita.

Uno de los fines perseguidos por el proyecto cultural de la SEP en el medio rural, con la propagación de los libros primero y la radio educativa después, consistía no solamente en llevar educación extraescolar o complementaria, sino en el de poder contrarrestar las horas de “tedio” en el campo, propias de la escasez de actividades, fuera del tiempo dedicado al trabajo. Y es que, según los funcionarios de la SEP, había pocas distracciones para los habitantes del campo, sin contar las cantinas, pulquerías o demás “garitos”. La biblioteca reviste entonces una función especial como parte de un proceso civilizatorio —para las autoridades, pero también para los lectores—, en contraparte a la ociosidad, madre de todos los vicios y embrutecimientos a los que se entrega el pueblo, un discurso muy presente en los folletos repartidos por el Departamento de Bibliotecas a favor de la Campaña Antialcohólica promovida hacia 1929 (Loyo, 2012).

---

<sup>96</sup> Y es que, como ha señalado Aguilar Rivera (2016) sobre la labor de Sáenz, el riesgo de hacer demasiado énfasis en la *acción*, en el *hacer*, es que fácilmente se puede caer en el anti intelectualismo.

Para comprender las narrativas de modernidad desde una postura crítica<sup>97</sup> es pertinente considerar la misión civilizadora del Estado como una forma de legitimación en el poder que precisa de la construcción de un objeto a “civilizar”. Por ejemplo, este objeto puede ser una población de analfabetas rurales al que se le haga ver la urgencia de un agente externo que los “redima” y los incorpore al proceso de modernización. Para ello, los agentes “civilizadores”, en este caso del Estado, caracterizan a la población en una situación de miseria e ignorancia, logrando que sean los mismos individuos de la población los que pidan al Estado por su “redención”.

Esta lógica de la “redención” la podemos ver claramente en el discurso de la SEP de los años veinte. Vasconcelos y Sáenz son, entre otras cosas, promotores de la redención del pueblo por medio de la cultura clásica o de la acción pedagógica. Aunque, más que concentrarme ahora en las retóricas de ambos personajes, me centro en un solo ejemplo de “ingeniería redentora” —así la denomino yo— proporcionado por la burocracia intermedia de la SEP.

Como he reiterado, durante el gobierno del presidente Calles, quien entre sus antecedentes tenía el de haber sido maestro rural, empieza a darse mayor prioridad a la cuestión rural e indígena en la educación, al grado que en 1925 se crea el Departamento de Educación Rural. Dentro del organigrama de la SEP empieza a cobrar notoriedad la cuestión indígena como un factor coetáneo a la vida en el campo. En ese contexto, una dependencia de este aparato, la Dirección de Cultura Indígena, ofrecía un plan para “la redención de la raza indígena” en 1927. Basado en un “estudio sociológico”<sup>98</sup>, el director de la dependencia, Javier Carranza, mostraba, paso a paso, cómo lograr la redención de los indios marginados.

La primera condición requería forzosamente de la castellanización, es decir, superar el “escollo del idioma”. De otra forma, los indígenas quedaban condenados al

---

<sup>97</sup> Véanse los trabajos del grupo de estudios subalternos (Guha y Spivak, 1988; Walsh, Linera y Mignolo, 2006) para una crítica de las narrativas de modernidad como visiones de un proyecto de mundo homogéneo. La legitimación de la misión civilizadora por parte de los Estados requiere de la construcción de un objeto, una población a “civilizar”, la cual debe ser caracterizada con aspectos negativos —ejercer un tipo de violencia simbólica—, pues de otra forma el Estado no podría ejercer la acción civilizadora.

<sup>98</sup> El título del informe es elocuente en sí: “*Estudio Sociológico: Los propósitos fundamentales que abriga la Dirección de Cultura Indígena para la redención de la raza indígena. El presente estudio y sus conclusiones expresan el plan que persigue para realizar tan magno problema*”.



aislamiento, no únicamente del México hispano y “moderno”, sino de una incomunicación entre las mismas comunidades indígenas que hablaban diferentes lenguas cada una de ellas. Únicamente superando el “problema” de su idioma es que “el indio es susceptible a la adaptación del progreso y cultura modernas, al igual que los demás hombres” (Carranza, 1927, p. 328).

El segundo paso consistía en proporcionar un “medio eficaz” a los indígenas por medio de una “escuela rural bien orientada”. Parte de este punto consistía en hacer notar que los indígenas vivían en un ambiente degradado que ocasionaba sus actitudes recelosas y las cuales explicaban el desinterés por su propio mejoramiento: “su método de vida es exponente de sus costumbres, su carencia de afectos, su miseria traducen su escepticismo” (Carranza, 1927, p. 327). Con todo, Carranza señala que esta situación es consecuencia de la opresión y exclusión histórica de una raza contra otra, prevaleciente en los gobiernos anteriores a la Revolución, por lo que no es culpa de los indios su estado de bajeza actual; incluso hace algunas concesiones sobre la inteligencia que los indios poseen: “la mentalidad del indio es superior a la del ladino, colocado en igualdad de condiciones” (Carranza, 1927, p. 331).

La escuela rural debía entonces abarcar dos planos de acción, pues no bastaba solamente con la castellanización del indio, si este continuaba teniendo malas costumbres; o, en contraparte, no era suficiente con la adquisición de buenas costumbres y hábitos, si el indio no aprendía el español, pues en ambos casos los indígenas estaban incompletos. El autor del texto menciona como ejemplo de una educación parcial a los indios que los amos traen a la ciudad y cambian sus costumbres pero no aprenden a leer o hablar español y, por otro lado: “Otros indios que han aprendido a leer y a escribir y medio aprendido a sacar sus cuentitas, sin que hayan mejorado sus costumbres, ni su régimen de vida, ni su indumentaria primitiva, ni han cambiado sus ideas primitivas y menos adquirido concepto de patria” (Carranza, 1927, p. 329).

Para que la redención fuera completa la escuela debía proporcionar una educación integral en los dos sentidos: acción pedagógica y acción civilizatoria, cambiar las ideas “primitivas” y modernizar los hábitos.

El tercer paso giraba alrededor de la formación de maestros rurales que fueran sensibles al “problema” indígena<sup>99</sup>. De acuerdo con Carranza, “bien está que haya maestros indios, pero indios incorporados a la civilización, no solo por el idioma, sino por las costumbres” (1927, p. 332).

Finalmente, estaba la cuestión de hacer propietario de tierras al campesino y al indígena para que su actitud ante el trabajo y la vida cambiaran, y de esa manera “resurgirá como flor de loto del fango de la abyección en que vive” (Carranza, 1927, p. 335).

Tampoco era solamente la cuestión étnica la que, para las autoridades, debía ser tomada en cuenta para la redención del pueblo; los campesinos “ladinos” y los obreros no debían ser relegados de esa cruzada (Carranza, 1927). Sin embargo, en otros documentos de la SEP los obreros, por vivir en un medio urbano, son considerados con una mayoría de edad en comparación de los campesinos, por el solo hecho de no encontrarse en el aislamiento total del campo; los trabajadores de las ciudades cuentan con mayores agencias de cultura, como el teatro, el cine, la prensa, los festivales sociales y culturales (Ramírez, 1981 [1930]).

El motivo por el que retomo este plan de redención del indígena es para ilustrar las concepciones de la vida en el campo y del campesino, ya que en las peticiones de libros los lectores asumen muchas de estas nociones que les son atribuidas por el Estado. El reto, entonces, es interpretar qué significan las apropiaciones de la lectura de estos trabajadores bajo tales condiciones. Es un reto hacer esa interpretación porque en las solicitudes los trabajadores establecen una comunicación directa con agentes del Estado y lo hacen en los términos de estos últimos.

Por ejemplo, en 1925, los miembros de un sindicato de campesinos en Mezillas, Aguascalientes, caracterizaban a su pueblo como carente de ilustración. Si bien decían

---

<sup>99</sup> Sobre la formación de maestros indígenas en esta época, véase Roldán Vera (2008) quien estudia la fundación de la Casa del Estudiante Indígena en 1926. Así, esta misma idea de la “redención” subyacía en los objetivos de las autoridades como una forma de “incorporación de las masas” al proyecto posrevolucionario de modernización. Una de las partes centrales de estas narrativas de modernización es conseguir que sean los mismos sujetos los que utilicen la retórica del Estado y pidan “ser redimidos”, sacados de su condición de “ignorancia y miseria”. Algo que los estudiantes indígenas incorporaron a su propio discurso al hablar de una vida indígena y miserable que necesita ser civilizada. Lo importante es entender estos discursos de los estudiantes indígenas no como un mero reflejo de la retórica estatal, sino mostrar cómo se produce este efecto y por qué.

haberse liberado de la “tutela del amo”, veían en los gobiernos posrevolucionarios una nueva figura que podría servirles de guía:

En este pueblo carecemos absolutamente de toda ilustración y la dotación de una biblioteca viene a llenar una necesidad tan grande, como la de comer, al lograr emanciparnos de la tutela del amo, nos encontramos con los ojos cerrados de lo que significa el adelanto de la revolución en el medio actual, nos encontramos sin conocer las leyes que nos amparan y no tenemos para dejar a nuestros hijos mas herencia que la ignorancia<sup>100</sup>.

En otra región, con el ejemplo de algunos obreros y campesinos de Pénjamo, Guanajuato, a través de su petición de libros, es aún más patente el empleo de la retórica civilizatoria con un discurso que hablaba de la vida miserable que necesitaba ser “redimida”:

Ansiosos de elevar nuestro miserable estado moral, que nos han creado las rancias educaciones pasadas, hemos decidido, en vista de los laudables propositos que animan a los excelsos renovadores que colaboran con el Sr. Vasconcelos, solicitar a ese Departamento que se nos obsequien toda clase de Libros utiles a nuestras mentes atrasadas, sabedores de que el presente momento es de combate rudo contra esa fortaleza milenaria que ha entorpecido el avance del Progreso y que llamamos: IGNORANCIA.

[...] deseamos sabia que nos redima y eleve, queremos conocimientos para transmitirlos a nuestros hijos y a los demas hombres; detestamos la obscuridad, queremos LUZ y LUZ<sup>101</sup>.

Entre un discurso que es asumido de forma tan directa, ¿es posible rescatar la voz más genuina de obreros y campesinos? O en términos de Gayatri Spivak (1998), ¿puede realmente hablar el individuo subalterno? Porque si pretendemos contar su historia, no la del Estado que le impone su retórica —así sea de forma consciente o inconsciente para el obrero o campesino— podría tornarse una empresa imposible dado que el sujeto subalterno es irrecuperablemente heterogéneo (Spivak, 1998). En todo caso, el sujeto no

---

<sup>100</sup> Carta firmada por algunos integrantes del Sindicato de Campesinos al Srio. de Educación Pública, Mezillas, Ags., 25 de mayo de 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31209, exp. 43-6-43-63, f. 2.

<sup>101</sup> Carta firmada por varios trabajadores a Jaime Torres Bodet, Pénjamo, Gto., 27 de octubre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31269, exp. 24-5-15-47, f. 4.

responde a las generalizaciones empleadas por los gobiernos, sino a través de esas mismas generalizaciones que anulan la singularidad y la variedad de voces. Sin embargo, considero a los sujetos y la producción de sus escritos en las solicitudes a la SEP, no como un simple reflejo del discurso estatal de civilización y de nacionalismo, sino como estrategias que son empleadas para determinados fines. Es decir, son las variadas formas de apropiación del discurso estatal, o en otras palabras, conllevan las distintas “tácticas” de producción de los dominados de las que habla De Certeau (2000).

Además, tanto el discurso estatal, como la reproducción de sus clichés por parte de obreros y campesinos, ya nos están informando sobre una representación de la realidad que tampoco debe ser descartada por completo. En este punto, retomo el estudio de Chartier (1994a) sobre los lectores campesinos en el siglo XVIII en Francia, donde el autor se enfrenta a informes de inspectores que dan cuenta de las lecturas campesinas. En tales informes abundan los lugares comunes del discurso estatal acerca de la importancia de la lectura para la modernización del campo:

Lo que dicen resulta por tanto una mezcla compuesta, en proporciones desiguales y variables según los casos, de cosas vistas, de observaciones hechas sobre el terreno [...], y de cosas leídas, de reminiscencias literarias, de clichés de moda. No se trata de seleccionar unas y otras, puesto que forman un sistema de percepción coherente, que da fuerza de realidad al campo así aprehendido, sino más bien de comprender cada indicación factual en el porqué de su enunciado y remitirla a lo que, por lo demás, puede saberse sobre la circulación y el uso del impreso en el mundo rural [...] (Chartier, 1994a, p. 193).

Podemos ver esta aprehensión de lo que debía ser la lectura para los habitantes del campo por parte de un oficial del ejército en Colotlán, Jalisco, para la fundación de una biblioteca en la Escuela de Tropa, que además serviría para la comunidad entera. El Jefe de la Guarnición, Ortiz Santos menciona en su petición —dirigida al secretario de educación, Ezequiel Padilla, en aquel año de 1929— qué tipo de lecturas son las que se deberán propiciar entre los habitantes de una región campesina, o más bien, cuáles son las que se deben evitar:

Hé adquirido 100 volúmenes, mas son estos, libros en francés, inglés o bien en castellano pero que dadas sus doctrinas son ininteligibles para los que quisiesen adquirir una ilustración demasiado elemental. Usted há poco, argüía con razón, que no era lógico que nuestros campesinos leyesen los diálogos de Platón o los temas de Virgilio u Homero. Sería temeridad hacerles leer libros de Psiquiatría, de Pedagogía, de Psicología o de matemáticas superiores, y ello es únicamente lo que poseo<sup>102</sup>.

Existe entonces una discriminación de cierto tipo de lecturas presente en una comunidad específica de lectores, una comunidad lectora integrada por los militares de la tropa, pero también por los maestros rurales, por los campesinos, así como sus hijos, que habrían de aprovechar esta biblioteca en Colotlán, Jalisco. Donde la misma SEP estaba dando marcha atrás a una parte importante de la lectura promovida en los tiempos de Vasconcelos con sus “clásicos”.

Dados estos escenarios conviene retomar nuevamente a Roger Chartier quien sugiere que una historia de los modos de leer “debe identificar las *disposiciones* específicas que distinguen a las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura. La operación supone el reconocimiento de varias series de *contrastes*, ante todo entre competencias de lectura” (2000, p. 25, subrayados míos). De esta manera se puede emprender esta historia de los modos de leer, enfocando el análisis en las disposiciones (en quienes valoran o niegan ciertas lecturas y por qué) y sus contrastes. La finalidad no es juzgar una como mejor que la otra, sino entender a qué se deben cada una de las disposiciones a la lectura.

Por otra parte, como veremos a continuación, hay comunidades donde se percibe lo contrario y donde el deseo de lectura corresponde a preservar cierto grado de cultura alcanzado en la población a la que son enviados los libros repartidos por la SEP. ¿Solicitaban los mismos libros? ¿Qué repercusiones acarrearán sus distintas disposiciones a la lectura?

Para responder a ello, sigo nuevamente las propuestas de Chartier quien señala que se puede aprovechar esta comprobación en las disposiciones de los lectores de diversas maneras: “Situando los contrastes principales que distinguen los modos de

---

<sup>102</sup> Carta de Ortiz Santos a Ezequiel Padilla, Colotlán, Jal., 27 de febrero de 1929. AGN, AHSEP, DB, caja 31178, exp. 24-9-24-72.

lectura; caracterizando las prácticas más populares de los lectores; prestando atención a las formulas editoriales que proponen antiguos textos a nuevos compradores, más numerosos y más humildes” (2000, p. 27).

Chartier también recomienda partir de los objetos y no de las clases sociales. Es decir, no hacer una caracterización basada en la pertenencia de clase de los lectores, sino de cómo un mismo objeto, en este caso, una biblioteca con una misma selección de libros, es apropiada por distintos lectores. Pues al ponderar solamente la clasificación socioprofesional se ha olvidado que otros criterios de diferenciación, igualmente sociales, pueden dar cuenta, y con más exactitud, de las apropiaciones culturales, tales como el género, generación, la adhesión religiosa, entre otras (cfr. Chartier, 2000, p. 28).

En este entramado de las disposiciones a la lectura, podemos notar, de entrada, un cambio en las formulas editoriales. Fueron precisamente estos cambios los que se destacaron en el primer capítulo: la transición de una propuesta más integral de la lectura, en los inicios de la SEP, a una progresiva “especialización” sobre lo que se consideraban las lecturas convenientes para cada tipo de población; así como el cambio paulatino en los soportes de lectura: de libros a folletos.

Las solicitudes de varias asociaciones obreras indican que para los trabajadores no había otro interés que la organización sindical y los conocimientos útiles propios para el mejor desempeño de sus oficios. Los intereses puestos en la lectura de asociaciones obreras y campesinas corresponden sobre todo a libros “modernos”, en oposición a lo clásico que es considerado como algo antiguo y de nula utilidad práctica. Para los obreros una de las disciplinas modernas era la sociología y las obras socialistas, pues hablaban de la organización y las luchas a las que debían hacer frente<sup>103</sup>; también los libros que, sin mencionar una disciplina o explicitar una ideología, hablaran de temas sociales, civiles y de derechos individuales<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> Algunos ejemplos son los del Sindicato de Tabaqueros, Puebla, Pue., 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31160, exp. 24-8-43-20; Sindicato de Aguas Gaseosas, Orizaba, Ver., 1926. *Ibid.*, caja 31163, exp. 24-8-31-34; Confederación General de Trabajadores, D.F., 1926. *Ibid.*, caja 31165, exp. 24-8-23-42; Biblioteca de los obreros de La Fama, La Fama, N.L., 1923. *Ibid.*, caja 31272, exp. 24-5-35-56.

<sup>104</sup> Sindicato de obreros de la Fábrica “El Valor”, Xicontecatl, Pue., 1927 AGN, AHSEP, DB, caja 31160, exp. 24-8-43-92; Sindicato de Filarmónicos “Pro Arte y Trabajo”, Torreón, Coah., 1930. *Ibid.*, caja 31029, exp. 11-7-10-121; Unión de Cargadores y Carreteros, Mazatlán, Sin., *Ibid.*, caja 31234, exp. 24-9-12-63.

En los informes de los inspectores de la SEP hay una concepción de lo que es deseable dar a los lectores según las capacidades que les atribuyen. De esa forma, en lugares donde la mayoría de la población era analfabeta debían fomentarse, después de alfabetizar, un tipo de lectura adecuada para la población, que fuera de lo más simple a lo más complejo. Así, en 1925, meses después de que Manuel Gamio hubiera reprobado en *El Libro y el Pueblo* la publicación de los clásicos por inapropiados y sugerido en cambio la lectura gradual<sup>105</sup>, el informe de Elpidio López para una biblioteca en Villahermosa, Tabasco, afirmaba:

Para los adultos tabasqueños creo que dado el clima y el gran porcentaje de analfabetos se puede conseguir que le vayan teniendo cariño a los libros, empezando por desanalfabetizarlos y luego poniendo en sus manos periódicos diarios y revistas, así como aquellos libros que puedan entender, que están a su alcance y que satisfagan sus necesidades y de ninguna manera libros clásicos que con trabajo entienden los que tienen cierto grado de cultura<sup>106</sup>.

El rechazo a los clásicos no provenía solamente de quienes estaban a cargo de las inspecciones o de rendir informes a una Secretaría que, después de 1924, buscaba ante todo propiciar lecturas útiles y fáciles de entender. Una tendencia fuerte en las solicitudes de libros de los trabajadores, lo mismo obreros que campesinos y de otras ocupaciones, apunta a esta necesidad de la lectura utilitaria y fácil de entender, incluso, en que los textos enviados estuvieran en un soporte sencillo, como los folletos y revistas que terminó propagando la SEP, hacia 1928, en detrimento del libro. Así lo expresan unos habitantes de Torreón, Coahuila, en 1930: “No deseamos obras de alto valor literario ni representativo si no obras que esten a nuestro alcance y que su presentacion sea modesta”<sup>107</sup>.

Pero la disposición negativa a los clásicos no tenía que esperar a que las autoridades educativas manifestasen lo inapropiado de tales lecturas para los trabajadores. Por ejemplo, en 1924, en una segunda petición para incrementar el acervo

---

<sup>105</sup> Ver capítulo 1, p. 46.

<sup>106</sup> Informe de Elpidio López a Esperanza Velázquez Bringas, Villahermosa, Tab., 9 de diciembre de 1925. AGN, AHSEP, DB, caja 31162, exp. 24-6-34-68.

<sup>107</sup> Carta de Jonás de Luna a Aarón Sáenz, Torreón, Coah., 18 de julio de 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31029, exp. 11-7-10-147.

de la biblioteca de la Unión de Calderos de Apizaco, Tlaxcala, Delfino Torres, a nombre de sus compañeros, notaba que los libros con los que contaban les prestaban poca ayuda. Su interés en la lectura estaba puesto en mejorar, lo más posible, en su oficio:

Qué los cien volúmenes donados por esa Secretaría, son en su mayoría y casi en su totalidad obras literarias, y deseáramos, en caso de ser posible; nos fueran facilitados algunos tratados de Calderería, Hojalatería, Cobretería u otros que nos proporcionen mayores conocimientos en nuestro oficio; pues de esa manera creemos llegue a perfeccionarse el Obrero en su trabajo<sup>108</sup>.

La lectura, de esta manera, era vista por los trabajadores como un medio para satisfacer las cuestiones más apremiantes, de ahí que en las solicitudes se decanten por los libros considerados como útiles. Asimismo, los libros que hablan sobre las problemáticas sociales son de los más solicitados por los gremios y asociaciones laborales. A decir de una asociación de carpinteros en Pachuca, Hidalgo:

“Encareciéndole se nos manden de preferencia obras Sociológicas que puedan orientarnos acerca de problemas que afectan la vida nacional, así como algún tratado de Carpintería que nos sirvan para ampliar nuestros conocimientos en el ramo”<sup>109</sup>.

Sobre este tipo de lecturas, más instructivas, el encargado de la biblioteca pública de Gómez Palacio, Durango, Antonio Rodríguez, decía:

Ahora, con motivo de tener conocimiento los lectores, que en su mayoría son obreros que concurren a las labores vespertinas y nocturnas del “Centro Cultural”, de que posee esta Biblioteca buen número de obras didácticas, con bastante solicitud llegan con mucha anticipación a extractar algo de dichos libros.

Hoy veo con verdadera satisfacción que muchos abandonan la novela por estudiar “Lecciones de Cosas”<sup>110</sup>.

Sabemos más de esta biblioteca por el informe del inspector del Departamento de Bibliotecas. Contaba con 278 volúmenes al mes de septiembre de 1922, tenía capacidad

---

<sup>108</sup> Carta de Delfino Torres a L. García Núñez, Apizaco, Tlax., 17 de septiembre de 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31162, exp. 24-6-34-122.

<sup>109</sup> Carta de Alfredo Palafox al Srío. de Instrucción Pública, Pachuca, Hgo., 31 de enero de 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31205, exp. 24-8-26-15.

<sup>110</sup> Carta de Antonio Rodríguez al Jefe del Depto. de Bibliotecas, Gómez Palacio, Dgo., 14 de octubre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31269, exp. 24-5-15-4, f. 8.



para cincuenta lectores y era ocupada en las noches por una clase del Centro de Educación a la que concurrían algunos jóvenes que durante el día trabajaban en los talleres ferrocarrileros. El horario de la biblioteca era de 09:00 a 13:00 y de 15:00 a 17:00 y se atendía a un promedio de 75 lectores diarios. Entre las preferencias de los lectores estaban las novelas de aventuras, en especial de la Colección Salgari, con sus historias de piratas y corsarios<sup>111</sup>.

Hasta ahora podemos ver que, entre una porción de la población trabajadora, efectivamente prevalece una idea de que hay lecturas que son inconvenientes a los lectores según su propia incapacidad de entenderlas, y los “clásicos” son un lujo de las élites intelectuales, “que con trabajo entienden los que tienen cierto grado de cultura”. Bajo esta concepción, al texto le correspondería una lectura única, una sola interpretación posible que puede ser llevada a cabo por un público capaz de entender lo escrito. Esta visión establece límites y oposiciones de acuerdo con un determinismo social, el del público adecuado, del que es incapaz. No obstante, “ambos estereotipos son invenciones y los dos peligrosos, porque so capa de crítica moral o social se utilizan con el fin de restringir una habilidad que, en su esencia, no es ni limitada ni limitadora. La realidad de la lectura es otra” (Manguel, 2005, p. 417). Además, como veremos en el siguiente apartado, también entre los mismos trabajadores hubo concepciones más amplias sobre el sentido y la utilidad de la lectura.

Fue efectivamente contra las concepciones más limitadas de la lectura que se había publicado la colección de los clásicos de la SEP, con el objetivo de llevar una cultura de “élite” a las masas. Parecía que los críticos de este proyecto cultural abogaban por mantener una división cultural y social de los mexicanos, a lo que Vasconcelos respondía con declaraciones sobre la capacidad creativa de la infancia, etapa en que el peso de la pertenencia social aún no era tan determinante:

Las lecturas clásicas darán al alumno lo que a menudo la escuela le niega: la sensación de la vida en su conjunto, el drama o la gloria de un destino en proceso. A la objeción apuntada por algunos de que los niños no comprenden los clásicos, responded que una observación atenta descubre que abunda más el talento en la infancia que en el hombre.

---

<sup>111</sup> Informe sobre la Biblioteca Pública de Gómez Palacio, Gómez Palacio, Dgo., 26 de septiembre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31269, exp. 24-5-15-4, ff. 3-4.

Algo de genio hay en cada niño, y sólo cuando crecemos nos vamos haciendo tontos [...] La frescura, la agilidad, la penetración, el pasmo fecundo de la primera edad ya no se recobran. Dejad, pues, que se nutra la mente joven con la esencia más alta del espíritu humano y no con deshechos y con interpretaciones. Alejad al niño de lo subalterno, ya que después, por obligación, tendrá que leer tanto libro mediocre (Vasconcelos 2009 [1935], p. 73).

En contraste, Torres Bodet, como director del Departamento de Bibliotecas (1921-1924), sentía la preocupación por un proyecto editorial que resultase demasiado idealista, si es que tales libros realmente eran abiertos y leídos:

Temeroso de que, por falta de profesores, la función escolar no marchase al compás de nuestras distribuciones de libros, me preocupaba pensar que un reparto profuso de bibliotecas puede producir una promoción azarosa de autodidactos. ¿Qué hacían con nuestras colecciones muchos de los presidentes municipales que las habían solicitado? En no pocos lugares, un mozo, un gendarme a veces, recibía el encargo de proceder al registro de los volúmenes. En otros, un mecanógrafo —improvisado bibliotecario— alertaba a la población. Algunos vecinos se decidían a visitarle. A la admiración, sucedían los escrúpulos. ¿Cuál de todas aquellas obras sería prudente pedir en préstamo? Desfilaban títulos: *La Odisea*, *La Divina Comedia*, *Vida de Miguel Ángel*. El candidato más esforzado a lector gratuito se sentía tranquilizado por la presencia de Don Quijote. El más discreto se contentaba con un manual (Torres Bodet, citado en Quintana Pali, pp. 173-174).

Con todo, en Torres Bodet pervivía la convicción de que los libros despedían una luz que ni los enemigos del libro podían apagar. Su entusiasmo por fomentar la lectura, a fin de cuentas, no era tampoco limitado:

Tales observaciones no llegaron jamás a desalentarme. Era imprescindible insistir. Hasta en la hoguera —pensaba yo—, ¡hasta en la hoguera donde los tiranos lo arrojan, el libro, ardiendo, desprende luz! Y ésa, si no me engaño, era la actitud espiritual que correspondía a la época que vivíamos: época de fervor y de don total, sin discrepancias y sin reservas (Torres Bodet, citado en Quintana Pali, p. 174).

Si, como señala Alberto Manguel, leer es una actividad que los gobernantes, los dirigentes, siempre han visto con un entusiasmo limitado (2011, p. 252), este no era el caso de los intelectuales en el Departamento Editorial y de Bibliotecas en la SEP durante el período de Vasconcelos. Sí lo sería con los intelectuales más pragmáticos que los sucedieron, quienes consideraban que los trabajadores únicamente debían interesarse por ciertos textos. Para Moisés Sáenz, para Ezequiel Padilla, para los maestros —intelectuales pedagogos como los denomina Palacios (1999)— que escribieron en la revista *El Maestro Rural*, la lectura simplemente no era tan importante. O lo era en otro sentido. Para ellos, la lectura que debía propiciarse entre campesinos y obreros, estaba al servicio de fines más prácticos: aprender o mejorar sus oficios, aprender a organizarse gremial o sindicalmente —siempre con la imagen tutelar del Estado—, adquirir nociones de higiene y comportamiento moral, en fin:

El uso de lecturas y transmisiones radiofónicas cuidadosamente seleccionadas de acuerdo con lo que los intelectuales pedagogos consideraban “conveniente para los campesinos”, según la representación que habían formado y comenzaban a difundir de lo que sería el papel de ese “nuevo” grupo social en el régimen posrevolucionario y, en consecuencia, el tipo y cantidad de “cultura occidental” que se le debía proporcionar para que cumpliera las metas que se le atribuían de manera unilateral (Palacios, 1999, p. 229).

Las habilidades lectoras más difíciles de alcanzar, es decir, el poder leer a profundidad, abandonarse a la lectura, “entrar en un libro y explorarlo hasta sus límites a veces inalcanzables” (Manguel, 2011, p. 255), que requerían de algo más que folletos informativos o de propaganda estatal para ser desarrolladas, no eran ya parte del proyecto editorial de la SEP posterior a 1924. Los libros estimulantes no entusiasmaban a los intelectuales pedagogos, si bien algunos los toleraban, siempre y cuando dejaran alguna enseñanza claramente aplicable a la vida.

Asimismo, no poder satisfacer las necesidades más básicas puede ser un obstáculo para el desarrollo de las habilidades lectoras más plenas. En un análisis sobre la experiencia de aprendizaje de uno de los personajes literarios más populares en estos años, Pinocho —cuyos libros eran solicitados por niños y maestros a la SEP—, Alberto

Manguel sitúa a este personaje en un escenario precario, donde los libros, de hecho, pierden su efectividad:

Pinocho, que sabe lo que es pasar hambre, tiene clara conciencia de este requisito primario. Imaginando lo que haría si tuviera cien mil monedas y se volviera un caballero adinerado, desea tener un hermoso palacio con una biblioteca “llena de confituras, de pasteles, de dulces con frutas, de almendros y de barquillos con nata”. Los libros, como Pinocho bien sabe, no le darán de comer a un estomago hambriento. Cuando los traviesos compañeros de Pinocho le avientan de librazos con tan mal tino que caen al mar, una escuela de peces se apresura hasta la superficie para mordisquear las páginas mojadas, pero pronto las escupen, pensando: “¡No es comida para nosotros; estamos acostumbrados a platillos mucho mejores!” En una sociedad que no satisface las necesidades básicas de los ciudadanos, los libros no son alimento; mal usados pueden ser mortíferos. Cuando uno de los niños le arroja a Pinocho un grueso *Tratado de aritmética*, en vez de darle al muñeco le pega a otro niño en la cabeza y lo mata. Si no se usa, si no se lee, el libro es un arma mortal (Manguel, 2011, p. 253).

Y es que en la sociedad posrevolucionaria, antes de que pudiera considerarse la posibilidad de desarrollar habilidades lectoras críticas o creativas, las políticas públicas estaban más encaminadas a satisfacer las demandas básicas: comida, vivienda, servicios de salud. Al menos en el discurso del Estado de 1924 a 1934 esas debían ser las prioridades. La educación debía contribuir a solucionar los problemas más apremiantes de la vida diaria, no a evadirla. Si bien, como indica Mary Kay Vaughan, “el Estado mexicano revolucionario prescribió la modernidad, pero en la mayoría de los casos fracasó en proveer los recursos necesarios para alcanzarla” (2001, p. 63).

Una forma de prescribir la modernidad es llevar la letra impresa a lugares donde prácticamente no existía o estaba en ciernes una cultura de lo escrito. De esa forma la SEP se encargaba de ir seleccionando y adecuando el tipo de obras recomendables para dar a leer a trabajadores campesinos y obreros. Sin embargo, mientras para algunos lectores el cambio de política editorial después de 1924 fue bienvenido, otros trabajadores buscaban una forma de complementar aquellas lecturas “útiles” con el desarrollo de otras capacidades que, intuían, requerían de lecturas diferentes a las

únicamente fomentadas por la SEP a la salida de Vasconcelos. Dejemos que estos lectores hablen sobre sus propios requerimientos.

### 3.2. Leer algo más que folletos

En mayo de 1924, Ascensión Lerma, presidente municipal de Santo Tomás, Chihuahua, solicitaba una biblioteca que fuera “propia para el proletariado”<sup>112</sup>. La biblioteca que pedía, según dijo, sería establecida a un costado de su oficina, donde él se encargaría de que prestara servicio desde las siete hasta las diecinueve horas<sup>113</sup>. Unas semanas después, al recibir un total de cincuenta libros de la SEP, compuestos principalmente por una colección de clásicos, literatura hispánica y universal, así como uno que otro libro de historia y algunos tomos de enciclopedias y libros de texto, el presidente municipal preveía la utilidad que podían prestar tales libros por incrementar la cultura de la población: “Con este paso sobre base firme podemos esperar mucho, aunque primero debamos crear el gusto por lo bello. Los cincuenta volúmenes comienzan a prestar sus servicios. Me será grato informar detalladamente después del interés que estos despierten en nuestro pueblo”<sup>114</sup>.

Desafortunadamente no se encuentra una carta posterior informando de la recepción de estos libros. Sin embargo, la carta es importante porque anuncia una disposición positiva, aunque primero se deba “crear el gusto por lo bello”. Tal forma de

---

<sup>112</sup> Carta de Ascensión G. Lerma, Presidente Municipal, a la SEP, Santo Tomás, Chih., 31 de mayo, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31256, exp. 24-6-6-96, f. 1.

<sup>113</sup> Es difícil trazar una línea entre el Estado y el resto de la sociedad de la que emana. Y tal vez ilusorio e inútil puesto que el “Estado es parte de la sociedad, y no una entidad separada, distinta, con lógica propia” (Migdal, 2011, p. 13). En medio de la gran cantidad de solicitudes de libros a la SEP podemos encontrar las de bibliotecarios, maestros, inspectores o presidentes municipales que son parte importante en la conformación del Estado posrevolucionario. Cuando se analiza alguna de sus solicitudes cabría la pregunta de si responden más a la de un discurso del Estado, o si corresponden más a una disposición de los lectores que representan. Pero el error sería separar a los agentes del Estado con la localidad de pertenencia. La construcción cotidiana del Estado es un proceso dinámico: “Estos procesos determinan cómo las sociedades y los Estados crean y mantienen distintas formas de estructurar la vida cotidiana; la naturaleza de las reglas que gobiernan la conducta de la gente, a quién benefician y a quiénes ponen en desventaja” (Migdal, 2011, p. 27).

<sup>114</sup> Carta de Ascensión G. Lerma, Presidente Municipal, a la SEP, Santo Tomás, Chih., 21 de junio, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31256, exp. 24-6-6-96, f. 7.

asociar la cultura escrita a la belleza, como una forma de aprovechar la literatura que envía la SEP, está presente en otras solicitudes, sobre todo en las de trabajadores que conformaban grupos culturales; para ellos el trabajo no lo era todo y buscaban también una recreación estética en sus horas libres. Así, miembros del grupo cultural “Amado Nervo”, conformado por los trabajadores jóvenes de la industria textil de Río Blanco, Veracruz, señalaban en 1927 que:

Dentro de sus miembros y dentro del elemento estudiantil Obrero de esta localidad, que es numeroso, se ha despertado el amor y el entusiasmo por el arte de la Declamación y la Poesía, arte que hace conocer a quien lo ama y lo practica en una palabra, lo que se llama Belleza. Es por esto por lo que los Representantes del Grupo ya citado, tienen en proyecto organizar un Recital Poético, para que en éste tomen parte todos los alumnos que lo deseen, de las escuelas de la Localidad y los miembros de este grupo; nombrando para el efecto un jurado competente [...] Las intenciones de los suscritos son de obsequiar como premios, no dinero que enorgullece, sino unos Libros, pero de esos que por sus pastas son humildes y modestos, pero que en su interior se encierran batallones inmensos de letras que son los que llevan a la victoria en la lucha por la vida, a los que los cuidan y a quienes los aman<sup>115</sup>.

A este tipo de peticiones, la SEP respondía enviando la colección de los clásicos, libros que encerraban belleza y que eran dignos de ser amados, aunque a primera vista su lectura no fuera tan fácil. Para llegar a comprender y poder apreciar la belleza que guardan las obras clásicas, el Departamento de Bibliotecas, hacia 1930, empezó a sugerir a los bibliotecarios del Distrito Federal tomaran en cuenta la situación social y cultural del barrio en que se hallaban sus bibliotecas, retomar las estadísticas de los lectores, conocer qué temas eran los más solicitados, para “no perder de vista que el objeto de las bibliotecas populares es el de elevar el nivel cultural de las masas gradualmente, partiendo de aquel en que se encuentren”<sup>116</sup>. Ante tal recomendación de iniciar por los intereses y el nivel cultural del lugar donde se encontraba la biblioteca los bibliotecarios

---

<sup>115</sup> Carta de E. Bretón, Santiago Domínguez y Celso Centeno a Manuel Puig Cassauranc, Villa de Río Blanco, Ver., 22 de marzo, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31282, exp. 24-9-8-97.

<sup>116</sup> Rafael Pérez Taylor, Jefe del DB, *Circular VI-3-34: Que formulen listas de libros y pidan la adquisición de colecciones con que juzguen deben contar las bibliotecas*. México, D.F., 20 de octubre, 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31028, exp. 11-7-9-230, f. 1.

respondieron que, en general, carecían de libros de texto y de consulta, que eran los libros más solicitados, ya que habitualmente concurrían estudiantes a realizar sus tareas:

Constantemente ocurren a esta Biblioteca, no solamente los profesores y alumnos de las Escuelas Universitarias y Preparatorias, sino también los campesinos floricultores y agricultores a consultar sus dudas y he tenido, en muchos casos que decir a unos y otros, que no hay un solo libro de los que ellos solicitan<sup>117</sup>.

La encuesta levantada entre los bibliotecarios fue para el Departamento

Sumamente fructuosa en resultados, pues se llegó a saber que en todos los casos más del 60% de las obras solicitadas y no existentes son libros de texto. El por ciento restante lo constituyen obras generales y de especialización, complementarias o iniciadoras de una cultura que los libros de texto encausan y perfeccionan en la escuela<sup>118</sup>.

Para los bibliotecarios, la forma de mejorar gradualmente la cultura la constituía, entonces, el libro de texto y de consulta. Sin embargo, sus reportes no muestran una descripción detallada de las resistencias o prácticas de los lectores y pocos se atreven a formular más sugerencias. No obstante, el encargado de la biblioteca “María Enriqueta”, ubicada en el barrio de Tacuba, sí sugirió algo un tanto diferente:

Me he permitido incluir los títulos de algunas de las obras maestras de la literatura universal, contenidas en la famosa Colección Araluce, cuyos extractos están al alcance no solamente de los niños, sino también de muchos adultos carentes de la cultura necesaria para comprender y asimilar las obras clásicas de la antigüedad, si no es en la forma de síntesis que nos da esta Colección, contribuyendo al buen gusto literario<sup>119</sup>.

En ese sentido, las *Lecturas clásicas para niños* tenían el mismo objetivo: ser una forma de iniciación que despertara el interés por las versiones originales, menos accesibles para un público que apenas estaba empezando a leer. En algunas comunidades

---

<sup>117</sup> Juan E. Noguez, *Lista de libros que se pide, en Circular VI-3-34*. Xochimilco, D.F., 24 de octubre, 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31028, exp. 11-7-9-230, f. 14.

<sup>118</sup> Rafael Pérez Taylor, Memorandum, México, D.F., 3 de enero, 1931. AGN, AHSEP, DE, caja 31028, exp. 11-7-9-230, f. 27.

<sup>119</sup> Máximo Asenjo, *Se remite lista bibliográfica de obras necesarias para esta Institución*. Tacuba, D.F., 3 de noviembre, 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31028, exp. 11-7-9-230, f. 21.

de lectores se reconoce esa diferenciación entre los “recién desanalfabetizados” y los que no requieren ser tratados como “niños”; este tipo de lectores son más frecuentes en localidades donde se considera existe un mayor grado de modernidad, como en Fernández Pedriceña, Durango, uno de cuyos habitantes, Fernando Garcinava, exige libros en cantidad y calidad acordes al nivel adquirido en su localidad:

Pues 'Fernández' es ya importante centro de la región de suerte que no solo le servirá a muchos que hay allí que saben leer y que ya piensan a la moderna y que tienen necesidad de alimento espiritual a la Europea sino de todos los alrededores. Y como tenemos aspiración de constituirnos en 'modelo' en nuestro Estado, queremos también nuestra biblioteca sea 'modelo' y por tal razón le encarecemos atentamente a U. que se sirva dar ordenes para que si se nos mandan libros para la formación de nuestra biblioteca sean estos en cantidad y calidad a propósito para hacer ese 'modelo' [...]

Anexa a la biblioteca queremos tener una Exhibición Permanente de Productos Regionales para instituir despues premios para los mejores productores anualmente. Tendremos un campo de sport (hay ya novena de base-ball), Cine cooperativo, un aparato de radio, en fin queremos a la par que abrir brechas y forjar patrimonios matar el tedio y educarnos. Todo lo que necesitamos es una paz organica<sup>120</sup>.

En este ejemplo, la biblioteca es parte —junto con el cine, la radio, y la práctica de deportes— de la modernización de la localidad que de a poco va dejando de lado una representación de una vida miserable donde impera además el tedio, esa característica atribuida por los intelectuales de la SEP al medio rural. De esa manera, las acciones de la SEP son vistas por los lectores como las del proveedor de civilización.

En Penjamillo de Degollado, Michoacán, los habitantes también tenían la autopercepción de poseer cierto nivel de cultura, pues gracias a los periódicos los pobladores estaban acostumbrados a la letra impresa. El solicitante de una biblioteca para los habitantes de esta localidad, Carlos Álvarez, presidente del Comité Agrario, describe algunas características de su comunidad, solicitando que la SEP envíe una biblioteca afín a ella:

---

<sup>120</sup> Carta de Fernando Garcinava a Esperanza Velázquez Bringas, Fernández Pedriceña, Dgo., 29 de enero, 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31240, exp. 24-6-47-44, f. 1.



Villa con más de 8.000 habitantes, perteneciente al Distrito judicial de la Piedad, Estado de Michoacán. Su población es de alguna cultura, pues ha habido siempre buenos planteles de enseñanza, tanto oficiales como de dos instituciones de beneficencia ahí establecidas. En diversas ocasiones ha existido en dicho lugar periódico semanal. Algunos de sus hijos han figurado en la primera Magistratura del Estado y en puestos importantes<sup>121</sup>.

Tal caracterización del lugar en el que se establecería la biblioteca parecía un intento de mostrar que no se trataba de un pueblo miserable y carente de cultura, una diferenciación que incluye a toda la localidad respecto a la de los alrededores. Pero también se daba esa diferenciación respecto a los grupos sociales de un lugar. Por ejemplo, en Saltillo, Coahuila, una de las múltiples sociedades y logias teosóficas que enriquecían sus bibliotecas con las donaciones de la SEP podían señalar que los clásicos, denostados por los obreros y campesinos, sí eran aprovechados por ellos: “Todas las obras que Uds nos han mandado, son de verdadero merito filosófico, esta sociedad cuenta con algunos Masones y Teosofistas, por lo que podemos asegurar que los libros con que cuenta nuestra biblioteca no duermen recopilados como sucede en otras partes”<sup>122</sup>. De igual forma, en su solicitud de una colección de los clásicos a Vasconcelos en 1924, Humberto Schleske, quien decía haberse desempeñado como profesor de la Escuela Superior de Niñas del Estado y del Colegio Preparatorio de Veracruz, al enterarse de que a un centro comunista le habían donado tales libros, advierte que él también es merecedor de tener esa colección por ser un amante de los libros: “Yo amo más un buen libro, que un vil peso, colocando los libros en el lugar de honor de mi pobre estante, no como otros los tienen, en la última tabla del último cuarto como si fuesen papeles viejos, todos llenos de plumilla, y en lugares donde cae gotera”<sup>123</sup>. Para que no hubiera duda de la importancia que le daba a los libros, el señor Schleske no solo se refiere al lugar privilegiado donde los ha de colocar, sino a su animosa lectura:

---

<sup>121</sup> Caja 31214, exp. 24-7-27-10

<sup>122</sup> Carta de Ignacio Rodríguez a la SEP, Saltillo, Coah., 10 de septiembre, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31257, exp. 24-6-5-41.

<sup>123</sup> Carta de Humberto Schleske a José Vasconcelos, Ministro de Educación Pública, Veracruz, Ver., 4 de junio, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31207, exp. 24-6-22-32, f. 1.

Yo tenía muchos deseos de conseguirme todas estas obras [...] y al llegarme me he puesto loco de contento, hasta la gana de comer se me quitó, como le pasa a los muchachos cuando reciben un juguete, que la emoción les quita hasta el sueño. Estas obras son haz de perlas, son un primor, es espléndido todo esto, y hay quitarse el sombrero. Ya leí las tragedias de Esquilo, y sigo con Eurípides, yo no las conocía, son un encanto, su moral, su filosofía, su poesía, no hay palabras para ponderarlas [...] en seguida que las recibí, las coloqué en mi estante, con cuidado y celo, como se conservan las cartas de los enamorados [...]<sup>124</sup>

Como se ha señalado en algunas investigaciones sobre prácticas lectoras en sectores marginados y donde se cree abundan los “poco lectores” (Bahloul, 2013; Peroni, 2003), a los libros expuestos en las salas se les atribuye un valor simbólico, hacen las veces de puntos de referencia social o de reivindicadores de distinción social. Más aún, estas maneras de relacionarse con los soportes textuales dice mucho sobre la práctica lectora: “Por ello no hace falta saber cuántos libros posee cada lector, sino más bien cómo los adquirió y qué destino les reserva después de haberlos adquirido” (Bahloul, 2013, p. 75). En la carta de nuestro lector se dan respuestas a ambas interrogantes: para él, la cuestión no era solo adquirir esos libros; su entusiasmo al recibirlos lo animó a escribir otra carta de agradecimiento indicando que ya había leído al menos un libro de la colección, y que dichas obras estarán presentes en su vida diaria al colocarlos en su sala principal.

Por otra parte, se puede encontrar una reacción de los integrantes de la Alianza de Ferrocarrileros Mexicanos de la sucursal de San Luis Potosí contraria a los preceptos del secretario de educación Ezequiel Padilla, quien en 1928 se había pronunciado por economizar los recursos destinados a las publicaciones de la SEP y de editar mayoritariamente folletos con información útil para los trabajadores. Consciente de que tal vez no recibirían más libros sino solo aquellos folletos más “adecuados” para ellos; uno de los trabajadores, Elías Terán, “inspirado por un rasgo de atrevimiento”<sup>125</sup>, le

---

<sup>124</sup> Carta de Humberto Schleske a Jaime Torres Bodet, Jefe del Depto. de Bibliotecas, Veracruz, Ver., 20 de junio, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31207, exp. 24-6-22-32, f. 7.

<sup>125</sup> La carta de Elías Terán a Ezequiel Padilla empieza así: “Inspirado por un rasgo de atrevimiento tal vez señor Padilla, y a la vez por el entusiasmo que produjo su pieza oratoria pronunciada con motivo de la inauguración del año universitario, decidí dirigirle la presente, con objeto de inferirle una molestia, ínfima para usted, pero de mucha utilidad para la clase oprimida, o sea para el elemento trabajador”. Carta de

escribió directamente a Padilla para señalar su desacuerdo sobre aquello por lo que debían interesarse y leer los trabajadores:

La Alianza [...] se ha propuesto a que su elemento no se concrete a trabajar únicamente como una bestia humana, ni que las Sociedades persigan únicamente fines socialistas, sino que estamos buscando la manera de iluminar algo nuestros cerebros y para ello y con motivo de esta campaña [...] acordamos que esta Sucursal formara una biblioteca, para lo cual exigimos un libro a cada socio<sup>126</sup>.

Estos trabajadores buscaban conformar una biblioteca que fuera un orgullo para sus miembros y que perdurara como un legado, que no incluyera solo lecturas acorde a esos fines ideológicos que se les atribuían unilateralmente por parte de la SEP en sus nuevas políticas editoriales. Aquel movimiento editorial de llevar la cultura a todo el pueblo, que algunos habían bautizado como el “movimiento editorial post-Revolución”<sup>127</sup>, se había transformado para abocarse en la construcción y “solución” del problema campesino y obrero. Ya para la época cardenista no quedarían rasgos del primer impulso editorial ateneísta. Sin embargo, resulta interesante observar cómo un lector de Cuetzala del Progreso, Guerrero, consciente de su desubicación, solicita en 1937 una colección de los clásicos:

En virtud de tener verdaderas ansias de conocer algo sobre las civilizaciones y culturas pasadas sin poseer recursos económicos para comprar las obras necesarias para leer, y teniendo conocimiento de que la Secretaría de Educación editó hace pocos años muchos libros de literatura clásica y los distribuyó entre los interesados [...] Aclaro a Ud. que en

---

Elías Terán a Ezequiel Padilla, San Luis Potosí, S. L. P., 22 de febrero, 1929. AGN, AHSEP, DB, caja 31178, exp. 24-9-24-112.

<sup>126</sup> *Ibid.*, caja 31178, exp. 24-9-24-112.

<sup>127</sup> Eso era lo que mencionaba el director de la Biblioteca Pública del Estado de Nuevo León al recibir el donativo de la SEP en 1926, en el que prevalecían libros de diversos temas tanto de literatura universal e hispánica, libros de consulta y escolares, como libros sobre industrias: "Muy oportuno me parece manifestar a Ud. que en esta Capital causó magnífica impresión el donativo de que hablo, por la importancia que reviste para la Biblioteca del Estado, institución que ha permanecido lamentablemente abandonada y al margen del movimiento editorial que pudieramos llamar 'post-Revolución'. La prensa local se ocupó con más o menos amplitud de los libros recibidos, según se podrá Ud. dar cuenta por el recorte del diario 'El Porvenir' que adjunto". Carta del Director de la Biblioteca Pública del Estado al Srío. de Educación Pública, Monterrey, N. L., 18 de enero, 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31212, exp. 24-8-28-10, f. 6.

los presentes momentos de profunda agitación y atención para los problemas sociales de más actualidad quizás pudiera juzgarse como extemporánea la solicitud de los libros a que arriba me refiero. Pero es el afán de tener un conocimiento seguro de los hechos pasados para concebir perfectamente los presentes, que me induce a hacerlo<sup>128</sup>.

Así como los estudiantes creían en el poder transformador del libro (como se vio en capítulo anterior), también los obreros sindicalizados de ciudad Camargo, Chihuahua, en 1930, esperaban progresar a partir de la lectura no solo en términos materiales:

El suscrito Comité Ejecutivo de esta Unión, considerando como uno de sus altos deberes procurar la elevación moral e intelectual, aparte de la material, ha creído hayar un medio eficaz para el desempeño de este deber y logro de su más sincero y anhelante propósito: El Libro. Es indudable que el libro ha sido siempre un agente poderoso de la civilización. "Los pueblos que más leen son los pueblos que más saben", ha dicho un escritor; y esto se demuestra a las claras en un curioso y reciente informe estadístico que fué publicado con respecto a las Bibliotecas con que cuenta cada país y en el cual se destaca en primer y envidiable lugar la culta nación alemana, quedandose, desgraciadamente, muy atrás nuestro país en ese sentido. Dos cosas, entre otras, son las que distinguen a nuestra patria y son: el ridículo número de bibliotecas públicas que existen y la terrible aversión que siente nuestro pueblo hacia el Libro. Queda, pues, a los hombres de buena voluntad de la presente y futuras generaciones, a los verdaderos revolucionarios que desean el despertar del pueblo, de ese pueblo andrajoso y miserable que tan explotado y vilipendiado ha sido por tantos años y que todavía la reacción se obstina en mantener a oscuras, a esos hombres amantes de la libertad y del progreso, repetimos, quedan sobre sus espaldas dos tareas que hacer: multiplicar indefinidamente los centros de lectura y hacer que nazca en nuestro pueblo la inclinación y el amor a los libros. Cuando esto se haya logrado nuestra patria será grande, culta y respetada<sup>129</sup>.

Para estos obreros la biblioteca reviste ese carácter de agente modernizador y de medio de alcanzar una cultura que les gane el respeto de los demás. Algo parecido a lo que les sucedió a los habitantes de Fernández, Durango, quienes aspiraban alcanzar una

---

<sup>128</sup> Carta de Catalino Gutiérrez al Jefe del Depto. de Bibliotecas, Cuetzala del Progreso, Gro., 10 de noviembre, 1937. AGN, AHSEP, DB, caja 31229, exp. 17-8-4-320.

<sup>129</sup> Carta firmada por varios trabajadores de la Unión Obrera Sindical "Río Florido" al Srío. de Educación Pública, ciudad Camargo, Chih., 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31029, exp. 11-7-10-183.

“paz orgánica” gracias a la lectura, el cine, la radio y los deportes que los alejaban del tedio. En esa localidad, donde algunos ya pensaban “a la moderna y tenían necesidad de alimento espiritual a la europea”, como en esta unión sindical de la ciudad de Camargo, queda ilustrada una de las manifestaciones más peculiares del proceso civilizatorio en cuanto a las clases ascendentes se refiere:

En este proceso sucede a menudo, si no siempre, que estas clases se transforman por el hecho de que las personas de la clase alta poseen una educación superior, por lo que aquéllas se sienten impresionadas por su inferioridad social, por el conjunto de prohibiciones, la regulación de los afectos y el código de comportamiento de la clase alta, de modo que tratan de orientar su propia regulación emotiva según el esquema de ésta (Elias, 2012, p. 612).

Otro aspecto importante de la modernización por medio de las bibliotecas es el que se daba en el seno de los grupos femeninos, y en algunos casos feministas, con la incorporación de las mujeres a la escena política. Como indica Kenya Bello en su análisis de las publicaciones femeninas del siglo XIX, “para que las lectoras disfrutaran del derecho a lo impreso no se registraron revueltas ni motines. La batalla se nutrió de desafíos minúsculos y cotidianos a los padres, al esposo, a los maestros” (Bello, 2013). Como se vio en el capítulo anterior, aún pervivían concepciones de los peligros de dejar leer ciertos libros a las mujeres, por ejemplo novelas que les mostraran los vicios y crímenes de la sociedad. Cuál no sería la reacción ante otro tipo de lecturas, ya no las novelescas, sino de aquellos libros “socialistas” que tampoco encajaban dentro de la lectura “instructiva y moralizante”, considerada por los sectores más conservadores el único tipo de lectura femenina deseable.

En consonancia con esas ideas moralistas, en 1927, el “Círculo Minerva”, una asociación cultural femenina —presidida por hombres— de la capital de Aguascalientes, solicitaba una biblioteca para llevar a cabo su principal labor: la difusión cultural, “dentro de su radio de actividades, aún cuando el mismo no es muy amplio”, señalaban el presidente y el secretario de la asociación<sup>130</sup>. El círculo funcionaba mediante un sistema de cooperación mutua que les permitía impartir clases de inglés, literatura,

---

<sup>130</sup> Carta de Jesús L. Macías, presidente, y J. Bernal, secretario, al Jefe del Depto. de Bibliotecas, Aguascalientes, Ags., 6 de abril, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31231, exp. 24-8-42-36.

música y gramática a niñas y jóvenes de distintas clases sociales. Contaba además con un semanario donde se daba impulso a la lectura, así como a la escritura, pues se publicaban artículos de las lectoras:

Con la ayuda de una compañía de señoritas, miembros todas ellas de este Círculo, las cuales editan un pequeño semanario de tendencias absolutamente morales y en el cual se ha procurado prestar toda clase de facilidades a las que bien por timidez, o bien por una modestia opresiva, nunca habían tenido ánimos para escribir públicamente<sup>131</sup>.

La tendencia moral del semanario, de nombre *Idea y acción*, quedaba reflejada claramente en su lema: “Obra con rectitud, no te dejes arrastrar por tus pasiones”<sup>132</sup>. Con una suscripción semestral de \$1.50, el semanario era dirigido exclusivamente por mujeres. Francisca Flores era la directora, las señoritas Guadalupe Díaz y Fausta Valdivia eran las agentes de redacción y la mayoría de los artículos eran firmados por mujeres lectoras. Cabe mencionar que el proceso de participación femenina como redactoras, y no solo como público receptor, se había consolidado en México entre 1873 y 1907<sup>133</sup>, por lo que este semanario era parte de aquel proceso. En cuanto a los temas elegidos por las colaboradoras del semanario, al menos en el número que enviaron a la SEP se advierten no únicamente cuestiones domésticas, tales como las obligaciones de los sexos (los roles de género), el matrimonio o la educación de los hijos —si bien había poemas que denunciaban el abandono progresivo de algunas tradiciones familiares, como el asistir a la iglesia—; los textos giraban en torno a experiencias escolares (una excursión al campo), poemas sobre la pérdida de algún familiar, prosas poéticas que exaltaban lo mismo a la naturaleza, como a la importancia de la escritura en la vida de alguna lectora. “A una amiga”, un texto de una alumna de la Academia “Flores Rodríguez”, era una composición dedicada a su máquina de escribir y a las ideas que le permitía plasmar:

---

<sup>131</sup> *Ibíd.*, caja 31231, exp. 24-8-42-36.

<sup>132</sup> *Idea y acción. Semanario Regional de Literatura, Información y Variedades*. Tomo I, núm. 51. Aguascalientes, Ags., 28 de marzo, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31231, exp. 24-8-42-36.

<sup>133</sup> Sobre la participación de las mujeres en empresas editoriales durante el siglo XIX, véase Bello (2007) e Infante Vargas (2005).

Tú que sabes mis penas y alegrías, mis ilusiones y desesperanzas, porque a tus teclas lo he confiado todo [...] ¡No sé por qué se encariña la existencia con cosas tan materiales! ¡Oh, mi máquina! Yo te bendigo porque al monótono tictac de tus teclas has sabido despertar en mi corazón la esperanza y la alegría, has llenado de armonía el silencio de mi vida, despertaste mis dormidas ilusiones<sup>134</sup>.

Los textos de este semanario “no son una obra maestra en asuntos literarios; pero que nos dejan ver muy a las claras el esfuerzo que se ha hecho para llevar a cabo ideas sanas y nobles [...] donde familias enteras dedican unos minutos a la lectura de sus páginas” escribía en el mismo semanario otra de las lectoras, una antigua alumna de la misma academia<sup>135</sup>. De esa forma, la “modestia opresiva” que caracterizaba a las mujeres era una situación que estaba cambiando, al menos, en el atreverse a plasmar sus pensamientos por escrito. No obstante, estas mujeres todavía escribían pensando con los referentes impuestos por la cultura en la que vivían inmersas: como alumnas que se estaban preparando para ser madres o esposas, como las encargadas de transmitir una educación temprana a sus hijos, y tal vez no más.

Otra era la situación de las mujeres que se desempeñaban en ámbitos laborales fuera del hogar, en fábricas, en molinos, en mercados, y que, poco a poco, iban sentando las bases para una transformación en los roles tradicionales de género.

En el México posrevolucionario, con la construcción de un nuevo aparato estatal, el conflicto Iglesia-Estado y el surgimiento de un movimiento obrero organizado, se dieron las condiciones para que en algunas regiones del país las mujeres se politizaran y adquirieran un papel más activo en la esfera pública (Fernández-Aceves, 2010). Las mujeres pertenecientes a los sindicatos de obreras que solicitaban libros a la SEP lo hacían, si bien en los términos propios del discurso estatal paternalista, con un interés menor en lo literario o educativo y, en cambio, estaban más preocupadas por aprender a organizarse y luchar por sus derechos, tal como lo venían haciendo sus compañeros del sexo masculino.

Esto se puede notar en la solicitud del Sindicato de Obreras Desmanchadoras de Café, en Veracruz. Hermelinda Vera, secretaria general del sindicato, solicitaba “libros

---

<sup>134</sup> “A una amiga”, *Idea y acción*, p. 7. *Ibíd.*, caja 31231, exp. 24-8-8-42-36.

<sup>135</sup> “Un año de vida”, *Idea y acción*, p. 4. *Ibíd.*, caja 31231, exp. 24-8-8-42-36.

modernos” a Esperanza Velázquez Bringas en 1926: “Solicitando un lote de libros para instalar nuestra Biblioteca, donde permita a las coasociadas de este Sindicato, instruirse leyendo libros modernos, es decir, escritos por autores socialistas, y de esa manera acrecentar la lucha social que hemos emprendido con tanto tezhón”<sup>136</sup>. Algunos de los títulos que recibieron estas obreras, además de unas tres obras de los clásicos, eran *El problema agrario de México*, *El General Calles y el sindicalismo*, *Cooperativas en México*, y *La evolución política de Ibero-América*. Las ideas socialistas que se propagaban estaban bajo el auspicio de un Estado que buscaba, ante todo, tener el control sobre los diversos movimientos y organizaciones obreras.

Por su parte, Fowler-Salamini (2010) analizó las formas de organización y agencia de las desmanchadoras de café veracruzanas de la década de 1920, incluyendo a las de Córdoba que aquí se mencionan. Señala el cambio en las percepciones de estas mujeres sobre su rol como amas de casa. Para ellas “el mejor marido [era] el trabajo”. Estas mujeres quisieron “pasar a la historia como supermujeres, mujeres que podían llevar a casa el dinero de la quincena y ser también esposas y madres responsables. Para racionalizar los dos roles, solían llamarse ‘madronas’ entre ellas, mujeres de carácter fuerte que, igual que los hombres, no querían ser contrariadas” (Fowler-Salamini, 2010, p. 274). En ese sentido es que las mujeres trabajadoras adoptaron también el lenguaje normalmente asociado al del sindicalismo obrero masculino y no entonces como las tradicionales amas de casa.

En la ciudad de México, en torno a la fundación de bibliotecas para los trabajadores, también es posible apreciar las relaciones entre organizaciones femeninas y masculinas, donde los trabajadores eran una “guía” para las mujeres. Como se asentó en el acta de inauguración de la biblioteca “Emiliano Zapata” del Club Matamoros, el 5 de mayo de 1924, la señorita María Dolores González, presidenta del Grupo Social Femenil de la Ciudad de México, solicitaba la autorización de los miembros del club “para introducir a un numero de señoritas que la acompañan, con el objeto de ver si solamente esta Biblioteca será para varones”<sup>137</sup>. Entonces, el presidente del club, Ricardo

---

<sup>136</sup> Carta de Hermelinda Vera a Esperanza Velázquez Bringas, Córdoba, Ver., 27 de enero, 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31163, exp. 24-8-30-115, f. 2.

<sup>137</sup> *Acta de la sesión efectuada por los miembros que integran el Club Matamoros*, D.F., 5 de mayo, 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31260, exp. 24-6-7-29, f. 13.



Rodríguez, les anunció a todos los asistentes que “es verdaderamente hermoso el espectáculo de ver a muchachas de la clase medía preguntando si entre los libros, hay algunos para instruirse y tomar parte en los asuntos de la Patria”, y propuso en síntesis incluir en el Programa de Acción Social de esa agrupación el siguiente punto:

Luchar con toda energía por elevar el nivel moral de la mujer y por tratar a todo trance que tengan derecho al voto para su defensa personal. Tratar también porque esta Biblioteca que sedio el Lic. Vasconcelos sea la primera piedra del edificio donde se albergue toda la acción necesaria para el progreso de los pueblos y cree que se deben sentir orgullosos los miembros de este modesto CLUB al iniciar esta labor entre la clase femenina, pues hasta ahora solo las mujeres intelectuales se han preocupado por extender su acción entre las de su misma esfera, sin preocuparse gran cosa por las demás clases sociales<sup>138</sup>.

Con estas palabras, el presidente del club pudo bien referirse a las élites conservadoras, preocupadas más por la educación moral de las mujeres y las que además contaban con el privilegio de ingresar a una educación universitaria. Por ello, para las mujeres que no podían aún aspirar con realizar estudios superiores, apremiaban los libros que les ayudaran a abrirse paso en sus luchas laborales y en una educación acorde a ese plan. “Sentimos energías y entusiasmos y queremos aprovecharlos para hacer una labor que beneficie a las mujeres, aquellas a quienes no ha sido posible libertarse de la conciencia para poder ir al lado de los trabajadores hacia la conquista de un mundo mejor”<sup>139</sup>, le escribía Julia Placeres, representante de una asociación femenina de Guadalajara, a Esperanza Velázquez Bringas, en 1927. El objetivo principal de la agrupación era: “Destruir prejuicios de clases y religión que impiden la evolución de nuestras escuelas y sin la que jamás será un hecho la tan deseada Solidaridad Universal, única que podrá dar el triunfo a la causa del Obrero”<sup>140</sup>. En cuanto al plan de trabajo de la Liga Femenina menciona los siguientes puntos:

---

<sup>138</sup> *Ibíd.*, caja 31260, exp. 24-6-7-29.

<sup>139</sup> Carta de Julia Placeres a Esperanza Velázquez Bringas, Guadalajara, Jal., 28 de septiembre, 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31298, exp. 24-8-41-50.

<sup>140</sup> *Ibíd.*, caja 31298, exp. 24-8-41-50.

- a) Centro Recreativo y Deportivo. (Basket-ball, excursiones, estudiantina, fiestas culturales, etc.) Para dar oportunidad al cambio de impresiones y simpatías.
- b) Biblioteca. (Formada por obras escogidas, de actualidad, que con sus ideas avanzadas ayuden a hacer luz en las conciencias. Comentar las obras leídas. Estudiar nuestra Constitución.)
- c) Luchar porque se reforme el artículo 3o. Constitucional en el sentido de que la enseñanza no debe ser laica, sino SOCIALISTA.
- d) Luchar por la implantación de la escuela SOCIALISTA. (Preparatoria, Normal y Primarias.)
- e) Ejercicios de oratoria.
- f) Periódico. (Como medio de propaganda convencimiento y cultura.)
- g) Anexo social<sup>141</sup>.

En este plan de trabajo están presentes tanto los intereses de carácter más cultural, de recreaciones deportivas, de llevar a cabo una empresa editorial, como la finalidad ideológica que las motiva. El objetivo principal de esta agrupación femenina giraba en torno a destruir prejuicios de clase y religión.

Una forma más de distinción es precisamente el no tomar parte del fanatismo religioso. Así lo mencionaba Plácido Alemán del Centro Sindicalista de Pinos, Zacatecas, al Departamento de Bibliotecas en 1926: “Por más que a decir verdad, en la Congregación mencionada es donde menos ha existido fanatismo y hasta casi nada del credo llamado Catolicismo, razón por la cual han podido progresar como avanzados que lo están”<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> María de Jesús Rodríguez y Julia Placeres, *Finalidad de esta Agrupación y Plan de Trabajo. Ibíd.*, caja 31298, exp. 24-8-41-50.

<sup>142</sup> Carta de Plácido Alemán al Departamento de Bibliotecas, Pinos, Zac., 1º de diciembre, 1926. AGN, AHSEP, DB, caja 31205, exp. 24-8-32-21.

### 3.3. “Combatamos ese ciego fanatismo religioso”. Apuestas culturales y educativas en medio del conflicto Iglesia-Estado

El porvenir era la repetición del pasado. Inmóvil, me dejaba devorar por la sed que roía mis esquinas. Para romper los días petrificados sólo me quedaba el espejismo ineficaz de la violencia, y la crueldad se ejercía con furor sobre las mujeres, los perros callejeros y los indios. Como en las tragedias, vivíamos dentro de un tiempo quieto y los personajes sucumbían presos en ese instante detenido.

Elena Garro. *Los recuerdos del porvenir*

Este tiempo quieto —del que habla Elena Garro en su novela para caracterizar el transcurrir de los días en algún pueblo<sup>143</sup> del México previo al estallido de la guerra Cristera— no está lejos de la representación del mundo rural por parte del Estado, aquel “como el terreno donde crecían y se diseminaban los ‘vicios’ —que producían una ‘raza degenerada’, otra importante concepción del campesino prerrevolucionario” (Palacios, 1999, p. 28). Esta era una concepción aún vigente después de la revolución, heredada del proyecto liberal del siglo XIX (Guerra Manzano, 2005; Palacios, 1999). En este sentido, el porvenir no era sino la repetición del pasado. Un pasado —al menos en parte: el indígena y miserable— que el Estado buscaba superar vía la modernización en las formas de vida de los campesinos.

Cabe mencionar también, respecto al origen del conflicto armado, una interesante hipótesis que es lanzada en la novela de Garro:

Entre los porfiristas católicos y los revolucionarios ateos preparaban la tumba del agrarismo. Hacía menos de diez años que las dos facciones habían acordado los asesinatos de Emiliano Zapata, de Francisco Villa y de Felipe Ángeles, y el recuerdo de los jefes revolucionarios estaba fresco en la memoria de los indios. La Iglesia y el Gobierno fabricaban una causa para “quemar” a los campesinos descontentos.

— ¡La persecución religiosa!

---

<sup>143</sup> Ixtepec, es el nombre de este pueblo. Si bien existen dos localidades con ese nombre, una en Puebla y otra en Oaxaca, se trata de un pueblo ficticio.

Martín Moncada leyó la noticia en el periódico y se quedó cabizbajo. El pueblo hostigado por la miseria entraría en esa lucha.

Mientras los campesinos y los curas de pueblo se preparaban para tener muertes atroces, el arzobispo jugaba a las cartas con las mujeres de los gobernantes ateos (2013, p. 150).

El “nuevo” campesino mexicano, en el discurso fabricado por las diferentes instituciones del Estado posrevolucionario, debía entonces superar la ignorancia que a su vez engendraba el fanatismo religioso para no ser víctima de la violencia y persecución.

Pero, antes de pasar a ello, recordemos que en el México posrevolucionario, en todas aquellas horas de la “vida tediosa en el campo”, lo que llegaba a cimbrar la vida cotidiana seguía siendo la guerra y la violencia. La rebelión delahuertista a finales de 1923 y, sobre todo, la guerra Cristera a partir de 1926 generaron una violencia latente en diferentes regiones del país que repercutió en el sostenimiento de algunas bibliotecas.

En 1924, el estado de Tabasco fue uno de los reductos de la facción de Adolfo de la Huerta levantada contra el gobierno de Obregón (pues Obregón había elegido a Calles como candidato a la presidencia). Por lo que en ese estado, a partir de 1925, una vez apaciguada la rebelión, las autoridades locales dieron aviso a la SEP de que varias de las bibliotecas no se habían instalado debido a la situación política<sup>144</sup>, o de que grupos rebeldes se habían robado los libros de la biblioteca<sup>145</sup>. Sin embargo, es el conflicto entre Iglesia y Estado lo que reviste mayor interés, por los obstáculos que se habrían de interponer al establecimiento de las bibliotecas a lo largo del país.

Antes de que estallara el conflicto del gobierno de Calles con la Iglesia Católica, es de reparar la preocupación de algunos obreros y campesinos respecto a la opresión de fuerzas conservadoras que buscan mantener en un estado de atraso a las clases trabajadoras. En Pénjamo, Guanajuato, la agrupación de obreros y campesinos que solicitaban una biblioteca en 1922, bajo los términos del discurso de “redención” del Estado:

Ansiosos de elevar nuestro miserable estado moral, que nos han creado las rancias educaciones pasadas, hemos decidido, en vista de los laudables propositos que animan a

---

<sup>144</sup> AGN, AHSEP, DB, caja 31162, exp. 24-6-34-56.

<sup>145</sup> AGN, AHSEP, DB, caja 31162, exp. 24-6-34-67.

los excelsos renovadores que colaboran con el Sr. Vasconcelos, solicitar a ese Departamento que se nos obsequien toda clase de Libros utiles a nuestras mentes atrasadas, sabedores de que el presente momento es de combate rudo contra esa fortaleza milenaria que ha entorpecido el avance del Progreso y que llamamos: IGNORANCIA<sup>146</sup>.

Argüían también una situación económica desfavorable donde apenas podían conseguir lo indispensable para sostener a sus familias. Pero, más que nada, buscaban señalar a un grupo conservador como un obstáculo a su superación:

[...] deseamos sabia que nos redima y eleve, queremos conocimientos para transmitirlos a nuestros hijos y a los demas hombres; detestamos la obscuridad, queremos LUZ y LUZ, y mas en estos momentos en que aletean en torno nuestro unos Murcielagos humanos llamados "Caballeros de Colon" que a toda costa desean sigamos siendo "bestias de carga"<sup>147</sup>.

Tales Caballeros de Colón, una Orden religiosa de origen estadounidense, habían llegado a México hacia 1905. Tuvieron una participación al lado de la Iglesia Católica en labores de acción social que eran propuestas a la luz de la encíclica *Rerum Novarum* (1891), carta en la que se trata la cuestión obrera, y que suponía una potencial participación católica en el tipo de organización sindical deseable y, por ende, tenía claras repercusiones de intromisión en la política (cfr. Silva de la Rosa, 2004, pp. 5-12).

Conformados por miembros de las élites económicas, sociales y de cierto poder político, los Caballeros de Colón buscaban reconquistar espacios perdidos por la Iglesia en el proceso de secularización. La educación y la difusión de la cultura estaban sin duda entre esos espacios. Este tipo de grupos estaban preocupados, al igual que la SEP, por combatir los vicios y mejorar las condiciones sociales de los trabajadores y sus familias (establecían escuelas y cooperativas, daban conferencias en fábricas y hospitales), pero desde una visión apartada del laicismo que los hacía confrontarse con las acciones culturales emprendidas por el Estado<sup>148</sup>.

---

<sup>146</sup> Carta firmada por varios trabajadores a Jaime Torres Bodet, Pénjamo, Gto., 27 de octubre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31269, exp. 24-5-15-47, f. 4.

<sup>147</sup> *Ibíd.*, caja 31269, exp. 24-5-15-47, ff. 4-5.

<sup>148</sup> Como afirma Silva de la Rosa respecto a las empresas sociales y culturales de los Caballeros de Colón en México hacia 1920: "En realidad buscaban, basados nuevamente en la *Rerum Novarum*, acabar con el

En Guanajuato, para el caso de las solicitudes de libros y de los reportes de los inspectores del Departamento de Bibliotecas, se percibe a los Caballeros de Colón como enemigos de la difusión cultural de la SEP, difusión a la que habían de poner algunas trabas.

En 1922 estaba por establecerse en León una de las primeras bibliotecas populares de la ciudad. Ubicada en un lugar céntrico y como parte de otro recinto cultural, el Teatro Doblado, tanto las autoridades municipales como el inspector del Departamento de Bibliotecas, Salvador Palencia, esperaban una gran concurrencia a la biblioteca conformada por 500 volúmenes: “se instalará en los bajos del Teatro Doblado y el salón está decorado. La construcción de anaqueles y demás muebles están presupuestados en *seiscientos pesos*, pues se desea que la Biblioteca, aunque modesta, sea decorosa”<sup>149</sup>.

Ante la imposibilidad de solicitar dinero al Departamento de Bibliotecas, el inspector había ideado llevar a cabo un festival cultural para que los mismos pobladores, al pagar una módica entrada, solventaran los gastos y se pudieran adquirir los muebles. La SEP ofrecía su ayuda enviando un grupo de músicos de conservatorio. No obstante, para Salvador Palencia, el programa debía incluir números más atractivos para el pueblo, si es que se pensaba cobrar la entrada al evento: “El Cuarteto Clásico del Conservatorio ya ha hecho Jiras Artísticas por esta región con malísimos resultados pecuniarios pues tiene muy pocos devotos la música elevada: se quiere algo que llegue al alma del pueblo, para que este contribuya gustoso para la obra cultural de que se trata”<sup>150</sup>. Pues tanto el inspector del departamento como el presidente municipal tenían en mente algo que resultase más festivo. Para ello, el presidente municipal había logrado reunir a un grupo de las más distinguidas señoritas y caballeros de la localidad para que representaran diversos números en el citado festival. No obstante, la Orden católica se interponía a la creación de bibliotecas, a decir, del inspector del Departamento:

---

socialismo, el ateísmo y la inmoralidad que, de acuerdo con ellos, había traído consigo el Estado laico mexicano” (2004, p. 29).

<sup>149</sup> Carta de Salvador Palencia a Jaime Torres Bodet, León, Gto. 4 de octubre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31253, exp. 24-5-3 (422), f. 1.

<sup>150</sup> Carta de Salvador Palencia a Jaime Torres Bodet, León, Gto., 11 de octubre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31253, exp. 24-5-3 (422), f. 4

Los CABALLEROS DE COLON, que han venido intrigando para que no se abran Bibliotecas destinadas al proletariado, a fin de hacer fracasar el festival, idearon hacer ellos una función a beneficio de alguna institución religiosa, que debería efectuarse, mas o menos, en la misma fecha que el festival aludido, arrebatándole al C. Presidente Municipal, todos los elementos artísticos de que ya disponía, y que ya estaban ensayando bailables, coros, cuadros plásticos, etc, etc. En tal virtud, al C. Presidente Municipal no le ha quedado mas recurso que aplazar para mejor ocasión el tantas veces citado festival, o bien arbitrarse fondos en otra forma para llevar a cabo la indispensable mejora de instalar la Biblioteca Popular<sup>151</sup>.

En tal situación, Salvador Palencia exhortaba a Torres Bodet para que se enviaran los muebles para instalar lo antes posible la biblioteca de la SEP y demostrar, ante la opinión pública, de quién era la máxima responsabilidad de expandir la cultura en el pueblo:

Precisamente cuando a la Secretaría de Educación Pública se le pongan obstáculos para llevar adelante su plan para instruir al pueblo, nosotros debemos luchar hasta conseguir la realización del “Proyecto Vasconcelos” de elevar el nivel de cultura de la nación, de desfanatizarla, de educarla<sup>152</sup>.

Finalmente, la Biblioteca Popular de León pudo inaugurarse sin mayores contratiempos y en el ambiente festivo que deseaban los organizadores. Se proyectó la película “En la hacienda” y se contó además con la presencia de la actriz protagonista quien, portando el traje típico utilizado en la cinta, recitó algunos poemas de autores nacionales. También se incluyeron varios números musicales interpretados por grupos profesionales y de la localidad. De esa manera se pudieron recaudar los fondos necesarios para la compra de los muebles, si bien, con el pequeño retraso en la apertura atribuido a los Caballeros de Colón.

La militancia católica intentó volver al escenario político terminado el movimiento armado revolucionario. Se tropezarían esta vez con un Estado anticlericalista; llevando a una competencia directa entre Estado e institución católica en

---

<sup>151</sup> Carta de Salvador Palencia a Jaime Torres Bodet, León, Gto., 11 de noviembre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31253, exp. 24-5-3 (422), f. 11.

<sup>152</sup> *Ibíd.*, caja 31253, exp. 24-5-3 (422), f. 11.

esferas de acción decisivas (Meyer, 1997). La educación, como la difusión de la cultura, era uno de esos terrenos en disputa. A inicios de la década de 1920 podemos ver, como lo muestra el caso de Guanajuato, esa competencia por incidir en la educación extraescolar o en el fomento cultural con las bibliotecas. Por iniciativa de asociaciones católicas, tales como estos Caballeros de Colón o la Asociación Católica de Jóvenes Mexicanos (ACJM), se crearon escuelas nocturnas para obreros y se impartían conferencias educativas en cárceles y hospitales, principalmente en estados como Guanajuato, Zacatecas, Michoacán, Jalisco y Puebla (Silva de la Rosa, 2004).

También en Jalisco la presencia de los Caballeros de Colón generaba algunos inconvenientes a los funcionarios de la SEP. Principalmente si los militantes católicos ocupaban cargos públicos, como en el municipio de Pihuamo. En 1923, el bibliotecario Juventino Sánchez se defendía de acusaciones en su contra:

Un solo motivo existe para que el C. Presidente Municipal no esté conforme con mi actuación, y es, que él pertenece a la orden de Caballeros de Colón y yo soy netamente liberal. Mi reconocida filiación revolucionaria, que compruebo con el certificado adjunto, en favor del régimen actual, mi liberalismo radical y mi ausencia de los templos Católicos, han desatado las furias de la clerigalla en mi contra y sus representantes los Caballeros de Colón y algunos miembros de la A.C.J.M. que han asaltado los puestos públicos Municipales<sup>153</sup>, se han propuesto, por medio de intrigas, conseguir la destitución de mi empleo<sup>154</sup>.

Las acusaciones contra el bibliotecario eran por falta de cumplimiento a sus deberes, pues el establecimiento se encontraba casi todos los días cerrado, y argumentaban que el hermano menor del encargado era quien realmente prestaba el servicio. A lo que respondía: “Es que mi detractor nunca se ha tomado la molestia de leer el aviso que he fijado en la puerta de la Biblioteca, donde consta el horario aprobado

---

<sup>153</sup> Hacia 1923 ya habían surgido varias acusaciones como estas, que miembros del Estado eran pertenecientes a grupos católicos militantes. Álvaro Obregón llegó a cesar de sus cargos a algunos de ellos por tales motivos, como al subsecretario de Hacienda, Francisco Medina Mora (Meyer, 1997[2], p. 126).

<sup>154</sup> Carta de Juventino Sánchez al Jefe del Depto. de Bibliotecas, Pihuamo Jal., 29 de enero de 1923. AGN, AHSEP, DB, caja 31194, exp. 24-5-7-24, f. 28.



por ese Departamento, y sin duda ignora, que las horas reglamentarias de servicio son cuatro diariamente, y no doce, como él se imagina”<sup>155</sup>.

Estos grupos católicos iban más allá de la intriga, buscaban principalmente hacer que la educación fuera compatible con su visión. En Guanajuato, donde contaban con algunos diputados adscritos a la Orden de los Caballeros, incluso se había creado una comisión revisora de libros de texto. El R. Diputado del estado en su informe del año 1920 da cuenta de ello:

Hemos podido revisar los libros de texto de las Escuelas, para ver si es posible purgarlos de aquello que sea contrario a nuestra Santa Religión y una comisión se ocupa de realizar este trabajo y podemos decir, que se ha conseguido algo, pues en el programa de Geología de la carrera de Minero, se logró que se quitara la teoría de la evolución de la especie, que es enteramente contraria a los fundamentos de nuestra Santa Religión (citado en Silva de la Rosa, 2004, p. 55).

Por otra parte, las peticiones de libros a la SEP reflejan una oposición ante tales planteamientos y son, por consiguiente, más acordes al discurso educativo de la Revolución. Así, en Monterrey, durante la inauguración en noviembre de 1923 de la biblioteca de la Unión Internacional de Forjadores y Ayudantes, tomaba la palabra Saturnino Torres, un autodenominado entusiasta del progreso y miembro de la agrupación de trabajadores, quien creía conveniente hacer el siguiente llamado a sus compañeros:

Combatamos también ese ciego fanatismo religioso, porque bien sabido es, que nuestro sencillo pueblo ha tenido una fé ciega en sus malvados guías católicos, los cuales tienen también sus Bibliotecas, pero repletas de puras novenas y oraciones y no les permiten ilustrarse libremente, por ofender a su Dios, y aunque han perdido mucho su ascendiente, hay grandes masas populares que obedecen ciegamente, para esas gentes la palabra del fraile es una Ley, si él les dice que es de día, aunque sea media noche,

---

<sup>155</sup> *Ibíd.*, caja 31194, exp. 24-5-7-24, f. 29.

creeran en efecto que es de día, el encadenamiento de sus voluntades a esa conciencia astuta no permite ilustrarse de por sí<sup>156</sup>.

Por estas razones, por no permitir “ilustrarse libremente”, pareciera ser incompatible un acercamiento con un proyecto cultural enarbolado desde el ideario católico. Asimismo, para las asociaciones católicas era inadmisibile un sindicalismo social como el que proponía el Estado. En esta disputa y como parte del combate al fanatismo religioso, durante el primer lustro de la década de 1920, la Iglesia Católica habría de sufrir atentados, tal como el caso del arzobispo de Guadalajara acaecido el 4 de junio de 1921 o el de la explosión de una bomba en el interior de la Basílica de Guadalupe el 14 de noviembre de ese mismo año (Silva de la Rosa, 2004).

Los levantamientos armados de los grupos católicos habrían de ocurrir solo hasta finales de 1926 como respuesta a la Ley Calles, es decir, con la supresión del culto católico. Varios integrantes de los Caballeros de Colón tomarían parte en la revuelta, si bien, no a nombre de la Orden. Esto para no tomar represalias directas por parte del gobierno, por lo que la actuación, como institución, de la Orden se limitó a una campaña de apoyo a los cristeros y de difusión de la problemática en Estados Unidos. Por contraparte, en octubre de 1926 el cónsul de México en Nueva York, Arturo M. Elías, solicitaba el apoyo del Departamento de Bibliotecas con el envío de folletos informativos para “contrarrestar la insidiosa campaña que los Caballeros de Colón y otros intereses en este país han emprendido en contra de nuestro Gobierno”<sup>157</sup>.

En cuanto a lo que pasaba en México, en enero de 1927 los levantamientos armados (englobados los grupos rebeldes en la Unión Popular) sucedían cada vez con mayor frecuencia. Los principales estados que padecieron la violencia fueron Jalisco, Nayarit, Guanajuato, Zacatecas y Michoacán (Meyer, 1997). La propia jefa del Departamento de Bibliotecas en el periodo callista, Esperanza Velázquez Bringas, experimentaría en persona la violencia provocada por la guerra: en abril de 1927 regresaba de una gira de trabajo procedente de Guadalajara, cuando el tren en que

---

<sup>156</sup> Saturnino Torres, En la inauguración de la Biblioteca de la Suc. No. 8 de la Unión Internacional de Forjadores y Ayudantes, Monterrey, N.L., 17 de noviembre de 1923. AGN, AHSEP, DB, caja 31272, exp. 24-5-35-71, f. 9.

<sup>157</sup> Carta de Arturo M. Elías a la SEP, 26 de octubre de 1926, Nueva York, E.U. AGN, AHSEP, DB, caja 31252, exp. 25-1-4-70.

viajaba fue asaltado por los rebeldes cristeros<sup>158</sup>. Por otra parte, los campesinos de Veracruz, al agradecer el envío de bibliotecas a sus comunidades, señalaban el apoyo a la jefa del Departamento: “Tengo encargo muy especial de los campesinos que represento, de felicitarla muy cordialmente por haber resultado casi ilesa, del brutal atentado que cometió la clerigalla con el tren de Guadalajara y el cual reprobamos enérgicamente”<sup>159</sup>.

Por otra parte, en el medio rural los potenciales lectores se perciben como alejados de la modernidad y civilización. Como se ha visto, los libros y las bibliotecas vienen a significar para los trabajadores un atisbo de luz en medio de la oscuridad provocada por la ignorancia y la violencia. Para una asociación de jóvenes trabajadores, denominada Juventud Revolucionaria, de Ahuatempan, Puebla, era precisamente ese sentimiento de aislamiento lo que los movía a secundar el proyecto cultural de un Estado anticlerical, así, en 1928, señalaban:

Los fines que persigue esta Agrupación son desfanatizar las masas creando un ambiente revolucionario, hacer guerra al analfabetismo dando toda clase de ayuda a las Autoridades Escolares para el desempeño de su cometido, y de este modo sacudir del marasmo en que se encuentran las masas por estos Pueblos que como se encuentran tan aislados de los centros de civilización y no han sentido la evolución social que nos trajo consigo la revolución<sup>160</sup>.

---

<sup>158</sup> El 19 de abril de 1927, un grupo de rebeldes atacaron el tren de Guadalajara con destino a México, en el que efectivamente viajaba la lic. Esperanza Velázquez Bringas, resultando ilesa. El atentado dejó un saldo de más de 40 muertos, incluidos civiles, niños y ancianos, lo que provocó un gran escándalo (*El Informador*, 1927, pp. 1 y 8). El organizador y ejecutor del ataque era el prelado Reyes Vega. Acompañado de un grupo armado de 30 hombres, éstos lograron descarrilar el tren cerca de la comunidad de La Barca, donde posteriormente se enfrentaron con miembros del Ejército que escoltaban el tren y a los que pudieron vencer para asaltar el dinero que resguardaban. Como durante el enfrentamiento el P. Reyes Vega había perdido a uno de sus hermanos, decidió prenderle fuego al tren con heridos dentro. Los móviles: tomar el dinero para financiar compra de armas, vengarse de las torturas y muertes de compañeros y dejar un mensaje al gobierno, pues el Ejército declaraba que los levantamientos ya habían sido controlados y regresaba la paz (cfr. Meyer, 1997, pp. 172-173).

<sup>159</sup> Carta de Guillermo Rodríguez a Esperanza Velázquez Bringas, Veracruz, Ver., 10 de mayo de 1927. AGN, AHSEP, DB, caja 31191, exp. 24-9-3-62.

<sup>160</sup> Carta de Miguel Moreno a Plutarco Elías Calles, Ahuatempan, Pue., 1º de enero de 1928. AGN, AHSEP, DB, caja 31259, exp. 24-9-20-81.

En cambio, un oficial del Ejército, que bien pudo haber combatido cristeros, expresa sin ambages la situación en Colotlán, Jalisco, donde en 1929 no existía siquiera una biblioteca pública. Según este militar, Ortiz Santos, Jefe de la Guarnición, estableció una escuela para su tropa, por lo que solicita libros pues, además, deseaba abrir una biblioteca para uso de la comunidad: “Diríjome a Ud., en demanda de ayuda para instalar una Biblioteca Pública en ésta Escuela, ya que el lugar en que estoy, demasiado idiotizado por el fanatismo y por prejuicios medioevales, no posee ninguna”<sup>161</sup>.

Entrada la década de 1930 seguirá presentándose la demanda de libros para “desfanatizar” a la gente, tanto de parte de organizaciones obreras y campesinas, como de otro tipo de asociaciones, las masónicas, por ejemplo. Tal el caso de la Logia Simbólica “Ignacio Ramírez” de Canatlán, Durango, aunque se podrían citar varias más: “Esta Respetable Logia ha estado trabajando por formar en este pueblo una Biblioteca que pueda servir tanto para instruir como para desfanatizar a los habitantes de estas regiones apartadas de la República”<sup>162</sup>.

Uno de los fines de la lectura es más que claro: combatir la ignorancia que es pasto del fanatismo religioso. Lo que ha mostrado hasta ahora el deseo de lectura en lugares donde prevalece el conflicto religioso es que, en estos lugares, el fanatismo es propio de comunidades apartadas e incivilizadas, desconectadas de los centros de cultura, de la modernidad. Es decir, se trataba de un discurso del Estado reafirmado por algunos obreros y campesinos.

Antes de dar por terminado este trabajo, otro contraste que se puede hacer es el éxito o fracaso de las bibliotecas. Una situación que la misma SEP podía evaluar desde los primeros años, una vez iniciada la distribución de libros.

En un informe de noviembre de 1922 sobre la situación de la Biblioteca Pública de Parras, Coahuila, podemos ver el caso de una biblioteca próspera (aunque contaba con poco más de 200 volúmenes) que solicita más libros, esto a poco más de un año de su inauguración. La descripción que hace el inspector, Antonio Araujo, sirve para darnos una idea de las condiciones materiales de la biblioteca:

---

<sup>161</sup> Carta de Ortiz Santos a Ezequiel Padilla, Colotlán, Jal., 27 de febrero de 1929. AGN, AHSEP, DB, caja 31178, exp. 24-9-24-72.

<sup>162</sup> Carta de Ramón Rivera al Srío. de Educación, Canatlán, Dgo., 15 de febrero de 1930. AGN, AHSEP, DE, caja 31030, exp. 11-7-10-273.

El local es uno de los mejores que he visto. Cuenta de un salón amplio y bien ventilado, situado en los bajos del Palacio Municipal, en la esquina frente al Jardín principal. Tiene dos puertas a la calle y dos ventanas. El mobiliario es muy bueno. Hay tres mesas largas y su dotación de sillas correspondientes, así como un buen estante y percheros; tres focos de luz eléctrica alumbran el salón en las noches. La Biblioteca se inauguró el 16 de septiembre de 1921, y se compone de 210 volúmenes, doscientos donados por el departamento de su digno cargo, y diez por varios particulares. Los libros han sido leídos en su gran mayoría y tanto el C. Manuel García Gutiérrez, Presidente Municipal, como los Profesores de las Escuelas y el Encargado, sr. Francisco F. Iduñade, me manifestaron que para hacer progresar la institución se necesitan más libros, lo que creo de justicia<sup>163</sup>.

Cabe señalar que esta no era una biblioteca exclusiva para trabajadores por lo que debía contar con diversidad de textos. Continuando con el informe, Antonio Araujo hace saber a la SEP el tipo de libros que se debían enviar, conforme a las carencias que nota el inspector:

He de merecerle dicte órdenes para aumentar dicha Biblioteca con 100 volúmenes, entre ellos los siguientes: Cuentos de Pinocho, obras de Pedagogía y Psicología Experimental, Ciencias, Ciencias Aplicadas, Poesía sud-americana, Pequeñas Industrias y Literatura nacional.

Las horas de lectura son de 9 a 12 y de 15 a 20. El Bibliotecario recibe sueldo puntual que paga el H. Ayuntamiento. La estadística arroja un número de 300 lectores mensuales<sup>164</sup>.

En el Departamento de Bibliotecas se intentaba complacer dicha demanda en la medida de lo posible y de la disponibilidad de las obras. Si bien el Departamento no envió los cien volúmenes solicitados, fueron entregados a la biblioteca de Parras cincuenta libros que abarcaban todas las áreas de interés mencionadas por el inspector, incluidos los cuentos de Pinocho<sup>165</sup>, una serie de libros que parece muy popular en esa época a juzgar por varias menciones en otras solicitudes.

---

<sup>163</sup> Antonio Araujo, *Sobre las condiciones y buen servicio de la Biblioteca Pública de Parras, E. de Coahuila*, Parras, Coah., 10 de noviembre de 1924. AGN, AHSEP, DB, caja 31267, exp. 24-5-11-13.

<sup>164</sup> *Ibíd.*, caja 31267, exp. 24-5-11-13.

<sup>165</sup> *Ibíd.*, caja 31267, exp. 24-5-11-13.

En cambio, en otras bibliotecas la situación podía ser totalmente diferente, al grado de que las bibliotecas simplemente desaparecían. En el mismo lapso de un año transcurrido (1921 a 1922), la biblioteca pública de Tequisquiapan, Querétaro, estaba cerrada debido a que no contaban con fondos para pagar al encargado de la biblioteca (esta biblioteca se había establecido a iniciativa de una Sociedad que la había sostenido durante los primeros meses). Sin embargo, a petición del Departamento de Bibliotecas de obtener informes sobre la situación de la biblioteca, el presidente municipal daba cuenta de su clausura debido a que “la mayoría de los socios han tenido que emigrar debido a la época tan crítica por la que atraviesa esta población”<sup>166</sup>.

En el estado de Sonora, el delegado de la SEP en la entidad, C. Rivera Domínguez, notificaba sobre algunas bibliotecas en situaciones similares. Así, de la biblioteca a cargo de la Unión Industrial de Trabajadores Asalariados menciona: “Esta sociedad se disolvió, desde el año de 1921, quedando los libros dedicados a ese gremio, abandonados”<sup>167</sup>; o para el caso de la biblioteca del Salón de Lectura del Mercado Municipal:

Ésta no existe, ni existió nunca el referido Salón de lectura, sino que solo se pensó en ello, y los libros destinados a este fin, están depositados en la Biblioteca del Gobierno del Estado, a cargo del Presidente Municipal [...] Así es que ninguno de estos libros ha desempeñado su objeto<sup>168</sup>.

Por lo que este delegado de la SEP sugería unir ambos acervos para establecer una biblioteca donde realmente pudiera prestar servicio a la población:

Se me ocurre la idea, de que uniendo ambos grupos de Volúmenes, podremos establecer un Salón de Lectura, en el Barrio Norte de la población, que es poblada, y carece de todo medio de atracción intelectual, esto puede hacerse de acuerdo con las Sociedades Fraternalistas, Sindicatos de Obreros, Presidente

---

<sup>166</sup> Carta de R. Cuajeme al Jefe del Depto. de Bibliotecas, Tequisquiapan, Qro., 14 de diciembre de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31253, exp. 24-5-4-28, f. 2.

<sup>167</sup> C. Rivera Domínguez, Comunica estado de algunas de las Bibliotecas en el Estado, Hermosillo, Son., 6 de julio de 1922. AGN, AHSEP, DB, caja 31253, exp. 24-5-4-48, f. 1.

<sup>168</sup> *Ibíd.*, caja 31253, exp. 24-5-4-48, f. 1.

Municipal y esta oficina, esto no puede iniciarse sino hasta recibir instrucciones de ese Departamento<sup>169</sup>.

Con estos breves ejemplos podemos darnos a la idea de las diferentes suertes que corrían las bibliotecas de la SEP<sup>170</sup>. Ellas requerían el impulso de los propios bibliotecarios, de los presidentes municipales y de que en los centros de trabajo diseñaran algún plan de acción que enriqueciera el modesto, en cantidad, acervo donado por la SEP.

### 3.4. Un segundo balance de las apropiaciones de la cultura impresa

El objetivo de este capítulo fue ilustrar, a través de las peticiones de libros, las diferentes creencias sobre la lectura que expresaron tanto obreros como campesinos. Fue posible apreciar que sus testimonios estuvieron muy apegados al discurso de la SEP, que hablaba sobre las características que debía tener la educación para los campesinos en el medio rural y sobre las lecturas que eran más adecuadas para los obreros en las ciudades.

Con todo, la lectura es una actividad creativa y difícil de controlar y las respuestas de los lectores fueron variadas y no siempre estuvieron en consonancia con los intereses estatales. Aunque una tendencia fuerte en las solicitudes de libros aquí analizadas fue la de una adecuación al discurso estatal de la lectura útil, en las peticiones de otros lectores sobresale una noción de complementariedad: lecturas prácticas para desempeñar mejor sus labores pero también lecturas que satisficieran un anhelo de desarrollo intelectual, pues no consideraban que el objetivo de una persona en la vida fuera “trabajar únicamente como una bestia humana, ni que las Sociedades persigan únicamente fines socialistas”, como lo expresaron los ferrocarrileros de San Luis Potosí al pragmático secretario de educación, Ezequiel Padilla. Asimismo, era importante para otros grupos e individuos desarrollar de manera gradual el gusto por la lectura de obras más complejas, un tema al que la SEP no le dio el suficiente impulso. Por otra parte,

---

<sup>169</sup> *Ibid.*, caja 31253, exp. 24-5-4-48, f. 1.

<sup>170</sup> Quintana Pali (1988, pp. 169-173) muestra otros casos de bibliotecas abandonadas.

algunos trabajadores solicitaban los clásicos, como una forma de distinguirse socialmente de otros grupos que no sabían valorar la literatura o bien simplemente atendiendo al placer de leer.

En cuanto a las agrupaciones femeninas que solicitaban libros, su interés en la lectura dependía bastante de la pertenencia socioprofesional. Es decir, para las mujeres obreras, comerciantes o agricultoras una preocupación constante fue la de aprender a organizarse para luchar por sus derechos, tal como veían que empezaban a hacerlo sus compañeros varones. Los libros sobre temas sociales, de derecho y “sociología”, eran entonces los más demandados. En cambio, las sociedades femeninas alejadas de ese tipo de actividades laborales estaban más preocupadas por establecer una educación moral a partir de la lectura, una caracterización muy parecida a la lectura femenina en el siglo XIX.

El conflicto Iglesia-Estado permeó también en el desarrollo de las acciones culturales emprendidas por la SEP, no solo desde el estallido del enfrentamiento armado en 1926, sino, al menos, en el inicio de nuestro periodo de estudio en 1921, pues era ya posible en dicho año apreciar la oposición de grupos conservadores católicos a la fundación de bibliotecas. La lectura es vista entonces por los trabajadores, alineados con el Estado, como un medio de combatir el fanatismo religioso.

Sin duda, esta tipificación que presento no es más que una posible interpretación entre muchas. Más que encasillar a un grupo en una sola posibilidad de lectura, la clasificación realizada se refiere a las disposiciones que fueron expresadas en un momento determinado. La realidad de la lectura suele ser más compleja, es un laberinto difícil de recorrer por el grado de intimidad que reclama su práctica, y la cual casi siempre escapa al historiador. No obstante, la lectura, como la educación, tiene al menos una doble función social —disciplinante y emancipadora— que puede entrecruzarse en las palabras de los lectores. En su reclamo de libros a la SEP, los y las lectoras intuían que a toda carencia material corresponde también una crisis de la imaginación. ¿Cómo superarla sin los libros?



## Consideraciones finales

La literatura no es agotable por la suficiente y simple razón de que un solo libro no lo es. El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones. Una literatura difiere de otra, ulterior o anterior, menos por el texto que por la manera de ser leída (Borges, citado en Chartier, 2008, p. 40).

¿Cómo se apropiaron los lectores de las publicaciones de la SEP? Para poder abordar esta pregunta, en este trabajo convino tratar de responder una cuestión previa: ¿Cómo es que estudiantes, maestros y trabajadores respondieron a las propuestas de formación lectora?

Por una parte, como se mostró en el primer capítulo, las misiones culturales constituyeron una manera práctica de llevar a cabo los preceptos de la SEP en cuanto a la difusión de la letra impresa en comunidades donde los libros eran aún objetos raros e inasequibles. Asimismo, en estas misiones el papel de la lectura era una pieza importante; más que organizar campañas de fomento a la lectura entre los pobladores, su hincapié estuvo puesto en propiciar, primero, la lectura —y la socialización de esta práctica por medio de conferencias y pláticas— entre los mismos maestros como una forma de “inspirar idealismo por la profesión” (SEP, 1928, citado en Loyo, 1999a, p. 306). En ese sentido, la importancia de las misiones culturales, como señala Loyo (1999a), estuvo dada más en una forma de inmersión de los maestros en las realidades del campo mexicano que en el cumplimiento de los objetivos de las campañas culturales, más cuando varias de las actividades y conocimientos impartidos por los maestros misioneros no correspondían a los intereses de los pobladores o bien les “enseñaban” actividades que ellos ya dominaban o que resultaban totalmente descontextualizadas (como enseñar a preparar grasa para limpiar zapatos cuando ni siquiera disponían de ese tipo de calzado). Por otra parte, la campaña de alfabetización resultaba la condición

previa necesaria para llevar la letra impresa a una sociedad mayoritariamente analfabeta. En esta campaña sobresalió la labor de los voluntarios, tal vez no tanto la cifra alcanzada de alfabetizados, sino en las acciones emprendidas, en mostrar ese “espíritu de sacrificio” como era que se debía abordar el problema educativo en aquellos momentos, a decir de las autoridades de la SEP.

Las labores de edición en la Secretaría solo tuvieron una importancia considerable en la época vasconcelista. El Departamento Editorial, bajo la dirección de Julio Torri, contó con la colaboración de destacados escritores mexicanos y extranjeros como Carlos Pellicer, Xavier Villaurrutia y Gabriela Mistral. Asimismo, el porqué de la selección de las obras que conformaron el proyecto editorial solo puede entenderse al analizar las experiencias de formación lectora, de las cuales aquella generación ateneísta dejó testimonio en diversos escritos de Vasconcelos, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri.

Posteriormente, el Departamento de Bibliotecas retomaría la publicación de algunos libros y revistas, pero sin la importancia dada a las “bellas letras” entre 1921 y 1924 (el Departamento Editorial era subsumido al de Bibliotecas). La idea de adecuar las obras al gusto popular fue la excusa perfecta para desplegar el discurso civilizatorio enfocado a satisfacer las necesidades de una población mayoritariamente rural caracterizada en un estado de infancia que únicamente podría desarrollarse gracias a la acción tutelar del Estado posrevolucionario.

En el segundo capítulo se estudió el establecimiento y sostén de las bibliotecas escolares, tratando de averiguar cuáles fueron las prácticas lectoras. Así, fue posible notar que el éxito dependió en gran medida del interés mostrado de las mismas comunidades por sostenerlas, ya fuera por los directores de las escuelas, los maestros o los estudiantes; de que reiteraran sus peticiones de libros a la SEP y de que organizaran festivales y actividades como kermeses para la recaudación de fondos destinados a comprar libros. La importancia de mostrar estas acciones es que dan cuenta no solo de la creencia en el poder transformador del libro, sino que la misma descripción de las actividades relatadas por los lectores ofrece también un retrato de las diversas maneras en las que en las escuelas se relacionaron con los materiales impresos.

A pesar de lo que se pudo mostrar en esta tesis, estoy consciente que tratar la información resultante de una selección como la que hice conlleva sin duda una deficiencia en la representatividad de los mismos testimonios. Faltaría cuantificar el total de las solicitudes para poder dimensionar cuál es el alcance y representatividad de los testimonios, algo imposible para esta investigación en buena medida por la falta de catalogación del fondo consultado<sup>171</sup>. De hecho, hay estadísticas de las bibliotecas populares de la SEP, sobre todo para los años de 1924 a 1931, que indican número de lectores y de obras más solicitadas. En ellas se advierte que unas bibliotecas sobresalen por ser más “literarias” que otras de consulta de libros más técnicos, y sería posible hacer cruces con las solicitudes de libros lo que daría más información sobre algunas bibliotecas específicas. El material permitiría hacer una historia de carácter micro-social, y este tipo de aproximación podría ayudar a dimensionar los alcances de las apropiaciones lectoras (aunque es muy difícil de llevar a cabo precisamente por la falta de un catálogo). Me hubiera gustado ofrecer, a manera de un estudio de caso, un análisis más detallado de algunas de las escuelas y su relación con los libros. Considero que futuras investigaciones pueden corregir errores de percepción y afinar el análisis que en este trabajo se fue esbozando. Por otro lado, también es posible ampliar el periodo de estudio a los años del cardenismo<sup>172</sup>.

Sin embargo, lo que se perdió en profundidad fue ganado en amplitud. Cada uno de los testimonios de estudiantes o maestros respecto a las bibliotecas merecía ser tomado en cuenta, pues es un acercamiento a la “voz” de los propios actores involucrados. Asimismo, estos testimonios muestran espacios de interpretación del orden simbólico de la relación libro-lector. En ello sigo a Darnton cuando señala que puede existir cierto menosprecio del elemento simbólico de las relaciones sociales en pos de darle preponderancia a la búsqueda de representatividad, en desdeñar ciertos acontecimientos por considerarse “anecdóticos”, no obstante, los “objetos culturales” necesitan ser interpretados, no únicamente cuantificados (cfr. Darnton, 2013, p. 261).

---

<sup>171</sup> Por mencionar algo, para buscar las solicitudes de libros provenientes de algún estado de la república en particular hay que buscar caja por caja, pues estas no tienen un orden alfabético ni cronológico.

<sup>172</sup> Con todo, el trabajo de Quintana Pali, Gil Villegas y Tolosa (1988) sigue siendo el referente principal en la sistematización de los datos ofrecidos por la SEP en los boletines, en la recopilación de discursos de intelectuales y de políticos que le dieron forma a las bibliotecas públicas en México de 1910 a 1940, y con un asomo a los lectores, sobre todo, a los de la ciudad de México.

Ahora bien, todas estas diferentes formas de relacionarse con la cultura impresa estuvieron atravesadas por dos grandes tendencias en el proyecto editorial de la SEP: una especie de disputa entre los promotores de una lectura más pragmática y los defensores del proyecto ateneísta de cultura. En el contexto escolar no parece reproducirse de manera clara esta disputa. Directores de escuela y maestros exigen libros infantiles para sus estudiantes y pedagógicos para ellos. De igual forma pudo apreciarse en los estudiantes una creencia en el poder transformador del libro, como una forma de autoeducación, pero también de recreación. En este punto llama la atención que la lectura para algunos maestros todavía era vista con un aspecto exclusivamente educativo; tenían cierta desconfianza en una lectura por placer pues consideraban no aportaba nada a un proceso educativo. En el caso de la lectura destinada a las mujeres, estas aún eran más controladas.

En cambio, en el caso de las bibliotecas para trabajadores y sus solicitudes de libros, tema abordado en el tercer capítulo, fue posible distinguir un eco de aquellas diferencias en los objetivos de los proyectos editoriales de la SEP. Los trabajadores podían alinearse al discurso pragmático de la SEP posterior a 1924, lo que tenía repercusiones en sus prácticas de lectura: no considerar siquiera el tratar de entender un libro que afirmaban no aportaba nada a su búsqueda de mejoramiento material e intelectual. Por otra parte, algunos trabajadores ven en la lectura de los libros promovidos por Vasconcelos, en la colección de los clásicos, una forma de distinguirse de otras agrupaciones donde no sabían valorarlos. Una tercera disposición es la de una complementariedad de lecturas y de la gradación de la misma.

Además, ¿qué tanto corresponden estas disposiciones y prácticas lectoras a una especificidad de la época? Para dimensionar la situación respecto a los proyectos editoriales de la SEP, de la puesta en marcha de las bibliotecas escolares y populares, así como de lo que podemos llegar a percibir de las apropiaciones lectoras resultaría conveniente, primero, desarrollar una historia de larga duración sobre la lectura y la edición, que aún falta en México. Esta podría señalar con mayor precisión las interrupciones y evoluciones de los discursos sobre la lectura, quiénes los producen, qué legitiman y qué excluyen. En segundo lugar, emprender una serie de estudios comparativos de procesos transnacionales y globales que den cuenta tanto de las

“especificidades”, como de las características comunes a varios proyectos de nación, que durante las primeras décadas del siglo XX vieron en la promoción del libro y la lectura entre las clases sociales más bajas una manera de incorporarlas a la modernidad.

Finalmente, si bien en su reclamo de libros en algunos casos los y las lectoras asumieron los objetivos de la SEP, también mostraron su capacidad de adaptar o modificar las propuestas recibidas o solicitar otras diferentes siguiendo sus propios intereses, aspiraciones o deseos. Como ha venido demostrando la historiografía de la educación y de la cultura que atiende no únicamente a las normas de los “productores”, los “receptores” no eran aquellos sujetos fácilmente moldeables imaginados por los diseñadores de políticas. Sin embargo, no basta con señalarlo, para ello hubo que describir las condiciones compartidas que definieron sus posibles lecturas, y a partir de las cuales cada persona podía producir aquella invención de sentido tan cara al historiador de la lectura. Que haya valido la pena el esfuerzo por acercarse a la experiencia lectora de personas que hace tiempo no están entre nosotros solamente corresponde a otro lector juzgarlo.

## Anexos

### 1. Publicaciones de la SEP: 1921-1934<sup>173</sup>

- Libros

*La divina comedia*, Dante Alighieri (1921)

*Tragedias*, Esquilo (1921)

*Tragedias*, Eurípides (1921)

*La Ilíada*, Homero (1921)

*La Odisea*, Homero (1921)

*Diálogos* (tomo I), Platón (1921)

*Diálogos* (tomo II), Platón (1922)

*Diálogos* (tomo III), Platón (1922)

*Historia Patria*, Justo Sierra (1922)

*Libro nacional de lectura y escritura* (1922)

*Evangelios* (1923)

*Enéadas*, Plotino (1923)

*Método de dibujo*, Best Maugard (1923)

*Vidas paralelas*, Plutarco (1923)

*Vidas ejemplares*, Romain Rolland (1923)

*Cuentos escogidos*, Lev Tolstoi (1923)

*Lecturas para mujeres* (recopilación hecha por Gabriela Mistral) (1923)

*Fausto*, Goethe (1924)

---

<sup>173</sup> Fuente: Quintana Pali (1988); Rodríguez Gallardo (2015).

*Lecturas clásicas para niños* (2 volúmenes) (1924)

*Obras* (selección), Tagore (1924)

*Lecturas populares* (recopilación hecha por Esperanza Velázquez Bringas) (1925)

- Revistas

*El Maestro* (1921-1923)

*El Libro y el Pueblo* (1922-1926; 1928-1935)

“Silabarios” (a partir de 1928)

*El Sembrador* (a partir de 1929)

*El Maestro Rural* (1932-1934)

2. Libros adquiridos por la SEP en 1922 para las Bibliotecas especializadas (pedagógica e infantil)<sup>174</sup>

- Biblioteca pedagógica

*Moral a Nicómaco*, Aristóteles

*Política*, Aristóteles

*Los caracteres*, La Bruyere

*Pedagogía*, P. Borth

*La psicología del niño*, Clapared

*Maestro, escuela y patria*, J. Costa

*Psicología aplicada a la educación*, G. Compayré

*La educación en Inglaterra*, J. Castillejo

*Las escuelas de mañana*, J. Dewey

*La educación del pueblo griego*, T. Davidson

*La educación natural*, L. Gurlitt

*Ensayos sobre educación*, F. Giner de los Ríos

*Pedagogía general*, Herbart

*Historia de la pedagogía*, W. Hailman

*Pláticas pedagógicas*, J. William

*El siglo de los niños*, K. Ellen

*Amor y matrimonio*, K. Ellen

*Pensamientos acerca de la educación*, Locke

*La enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales*, E. Lozano

*Las obras escritas sobre educación*, Luzuriaga

*Los niños mentalmente anormales*, G. Lafora

*Ensayos*, Montaigne

---

<sup>174</sup> Fuente: *Boletín de la SEP*, 1922, pp. 291-298.



*Cursos de pedagogía científica*, M. Montessori  
*Cursos de auto-educación*, M. Montessori  
*Cursos de antropología*, M. Montessori  
*Cursos de pedagogía*, P. Natorp  
*Diálogos socráticos*, Platón  
*Cómo enseña Gertrudis a sus hijas*, Pestalozzi  
*Emilio*, Rousseau  
*Resumen de pedagogía*, Reim  
*Educación intelectual, moral y física*, H. Spencer  
*La escuela ideal*, Search  
*Historia de la filosofía europea*, Weber  
*Educación física e higiene*, W. P. Welton  
*Principios y métodos de educación*, R. P. Welton  
*El maestro*, Zuvietta

- Biblioteca infantil

*Novelas cortas*, Andersen  
*Cuentos fantásticos*, Andersen  
*Hombrecitos*, Alcott  
*Mujercitas*, Alcott  
*Viaje fantástico de Lily*, Alcott  
*Últimos cuentos*, Alcott  
*Corazón*, Amicis  
*Viajes*, Amicis  
*Mis recuerdos*, Azeglio  
*Héctor Fieramosca*, Azeglio  
*Lengua castellana*, Bruno

*Enseñanza científica*, P. Bert

*En el país de las maravillas*, Carroll

*Pinocho*, Collodi

*Cuentos y relatos maravillosos*, Cooper

### **Colección Araluce**

#### **Cuentos de Calleja (primera serie)**

“La princesa de Algodón en Rama”

“Gazapito y Gazapote”

“El rey de los cisnes”

“Los tres piratas”

“Olarafrente”

“El príncipe y el león”

“El visir y la mosca”

#### **Cuentos de Calleja (segunda serie)**

“Pezuñita y roenueces”

“Pelusilla”

“Ratón Robinsón”

“Gazapito Gulliver”

#### **Cuentos de Calleja (tercera serie)**

“Cuentos de Madame D’Aulnoy”

“Fábulas de La Fontaine”

“Cuentos de Perrault”

“Gulliver en Liliput y Gulliver en Broodignac”

“La cabaña de Tom”

#### **Cuentos de Calleja (cuarta serie)**

“La Bella Durmiente”

“Juanito y Margarita”

“Caperucita encarnada”

“La herencia de Saltasillas”

“La Cenicienta”

“Historia de Pulgarcito”

“Aladino”

“Blanca Nieves”

Dickens “El grillo del hogar”

Defoe “Robinson Crusoe”

Elliot “Emma y su muñeca”

### **Enciclopedia infantil**

“La Tierra en la que vivimos”

“El libro de la Naturaleza”

“El libro de todos los países”

“El libro del Hombre”

“El libro de los porqués”

“Los objetos familiares”

“Los libros famosos”

“El libro de la poesía”

“El libro del Antiguo y del Nuevo Testamento”

“El libro de los hombres y mujeres célebres”

“El libro de los pasatiempos”

“Enciclopedia de trabajos femeniles”

France “Abeja”

Hawthorne “Historias maravillosas”

Jiménez “Platero y yo”

Jammes “Manzana de Anís”

Kipling “El libro de la selva”

Kipling “El hijo del hombre”  
Kipling “Kim”  
Keller “Historia de mi vida y Epistolario”  
Lagerloff “Viaje milagroso del pequeño Nils...”  
Lagerloff “Cuentos”  
Malot “En familia”  
Malot “Sin familia”  
Mallarmé “La leyenda de oro”  
Montgomery “Incomprendido”  
Martínez Sierra “Teatro de ensueño”  
Margueritte “Historia de un niño”  
Pizzigoni “La linterna mágica” (poesías ilustradas con siluetas)  
Peza y Riva Palacio “Leyendas de las calles de México”

### **Biblioteca Perla**

Cuentos de Andersen  
“La cabaña de Tom”  
“Robinson Crusoe”  
Cuentos de Grimm  
“Historia universal pintoresca”  
“Ivanhoe”  
“Ciencias físicas”  
“A la aventura”  
“El reino de la Fantasía”  
“Azul celeste”  
“Las mil y una noches”  
“Fabiola”  
“Virginia”

“Las tardes de la granja”  
“Ben Hur”  
“¿Quo Vadis?”  
Cuentos de Salgari  
Swift, “Gulliver”  
Stevenson, “La isla del tesoro”  
Stevenson, “El caso extraño del Doctor Jekins”  
Torres Quintero, “Leyendas aztecas”  
Tolstoi, “Iván el imbécil”  
Twain, “Historias”  
Verne, “Norte contra sur”  
Verne, “La casa de vapor”  
Verne, “La vuelta al mundo en 80 días”  
Verne, “Miguel Strogoff”  
Verne, “Dos años de vacaciones”  
Verne, “La isla misteriosa”  
Verne, “Un capitán de 15 años”  
Verne, “Los hijos del capitán Grant”  
Verne, “Cinco semanas en globo”  
Wells, “Obras”  
Wilde, “El príncipe feliz y otros cuentos”

3. Libros donados por la SEP, desde la creación del Departamento de Bibliotecas, hasta el 31 de diciembre de 1923<sup>175</sup>

Interior de la república	
Bibliotecas	Volúmenes
Públicas (1,210)	138,760
Obreras (442)	35,313
Escolares (910)	46,100
Diversas (510)	34,325
Ambulantes (60)	3,777
Circulantes (8)	384
Oficinas públicas	1,360
Particulares (818 personas)	11,320
Profesores de todo el país que acudieron a los cursos de invierno	2,970
Total	274,309

Exterior	
Bibliotecas	Volúmenes
Públicas (63)	3,432
Obreras (9)	171
Escolares (63)	2,850
Diversas (222)	7,835
Circulantes (2)	13
Particulares (346 personas)	4,002
Total	18,303

<sup>175</sup> Fuente: *Boletín de la SEP*, enero, 1924, pp. 319-320.

#### 4. Ejemplo de estadísticas de lectores, 1931<sup>176</sup>

Número de lectores y de obras solicitadas en el mes de marzo de 1931 en bibliotecas públicas dependientes del Departamento de Bibliotecas, de las bibliotecas de Facultades pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma y de algunas bibliotecas de los estados

Lectores	Obras generales	Filosofía	Religión	Ciencias sociales	Filología	Ciencias Puras	Ciencias aplicadas	Bellas Artes	Literatura	Historia y geografía
<b>Bibliotecas de la ciudad de México</b>										
<b>41,562</b>	8,005	823	178	2,496	2,188	4,863	3,300	567	8,153	8,008
<b>Salas de lectura urbanas</b>										
<b>16,844</b>	2,628	101	159	810	1,020	1,919	1,001	140	8,110	4,702
<b>Salas de lectura foráneas</b>										
<b>18,342</b>	5,389	176	246	956	1,254	1,827	1,692	236	8,443	4,552
<b>Escuelas secundarias</b>										
<b>3,149</b>	647	159		320	154	883	107	40	200	639
<b>Bibliotecas universitarias</b>										
<b>27,807</b>	9,038	908	169	1,679	1,236	4,029	5,199	2,815	2,883	2,955
<b>Bibliotecas de los estados</b>										
<b>8,379</b>	1,558	292	118	482	619	1,050	337	59	2,413	1,476

<sup>176</sup> Fuente: *Boletín de la SEP*, mayo, 1931, pp. 96-97.

5. Alfabetismo de la población de diez años o más. Censos de 1921 y 1930<sup>177</sup>

CENSOS	Números Absolutos			Números Relativos			
	Totales	Saben Leer y Escribir	Solo Saben Leer	No Saben Leer ni Escribir	Saben Leer y Escribir	Solo Saben Leer	No Saben Leer ni Escribir
1921	<b>10 538 622</b>	3 564 767	-	6 973 855	33,83	-	66,17
Hombres	<b>5 074 276</b>	1 878 434	-	3 195 842	37,02	-	62,98
Mujeres	<b>5 464 346</b>	1 686 333	-	3 778 013	30,86	-	69,14
1930	<b>11 748 936</b>	4 525 035	261 384	6 962 517	38,51	2,23	59,26
Hombres	<b>5 681 300</b>	2 460 614	119 740	3 100 946	43,31	2,11	54,58
Mujeres	<b>6 067 636</b>	2 064 421	141 644	3 861 571	34,02	2,34	63,64

Nota: En el Censo de 1921 no se captaron los datos del concepto “Sólo saben leer” y no se censaron todos los municipios de los estados de Durango, Michoacán, Nayarit, Sonora, Tamaulipas, Veracruz y Territorio de Quintana Roo.

<sup>177</sup> Fuente: INEGI, Censos de 1921 y 1930.



## Referencias

### Fuentes primarias

- Archivo

#### Archivo General de la Nación

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

Documentos varios, estadísticas de bibliotecas, expediente de personal, solicitudes y donaciones de libros, 1922-1937, en Fondo del Departamento de Bibliotecas y del Departamento Editorial.

- Publicaciones periódicas

#### *Boletín de la Secretaría de Educación Pública, 1922-1934*

Carranza, J. (1927, noviembre). Estudio Sociológico. Los propósitos fundamentales que abriga la Dirección de Cultura Indígena para la redención de la raza indígena. El presente estudio y sus conclusiones expresan el plan que persigue para realizar tan magno problema. *Boletín de la SEP*, 6 (2), 326-339.

Velázquez Bringas, E. (1928, mayo). Acción educativa de las bibliotecas en la República Mexicana, *Boletín de la SEP*, 7 (5).

#### *El Informador, 1927*

#### *El Libro y el Pueblo, 1922-1934*

Alfau de Sala, M. (1925, abril-junio). Adaptaciones que de estas bibliotecas circulantes pueden hacerse en México. *El Libro y el Pueblo*, 4 (4-6), 365-372.

Alomar, G. (1922, octubre). Las normas de la autodidáctica. *El Libro y el Pueblo*, 1 (8), 95-96.

\_\_\_\_\_. (1922, noviembre). Las normas de la autodidáctica (II y III). *El Libro y el Pueblo*, 1 (9), 132-133, 168-170.

Escofet, J. (1928, abril). Un diluvio de libros. *El Libro y el Pueblo*, 7 (3), 12-13.

Faguet, E. (1925, enero-marzo). Consejos para leer. *El Libro y el Pueblo*, 4 (2), 55-56.

Gamio, M. (1925, abril-junio). Los libros útiles para México. *El Libro y el Pueblo*, 4 (6), 14-17.

Giusti, R. (1922, octubre). Los libros de cabecera. *El Libro y el Pueblo*, 1 (8), 99-100.

Manrique de Lara, J. (1925). Plan para una campaña de publicidad y propaganda para una biblioteca pública. *El Libro y el Pueblo*, \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_. (1925, mayo). La lectura de novelas. *El Libro y el Pueblo*, 2 (4), 8-9.

Mistral, G. (1922, septiembre). Varias clases de libros. *El Libro y el Pueblo*, 1 (1), 56-57.

Torres Bodet, J. (1922, agosto). Discurso pronunciado por el Jefe del Departamento de Bibliotecas en la inauguración de la Biblioteca Pública “Gabriela Mistral” el 4 de agosto de 1922. *El Libro y el Pueblo*, 1 (1), 45.

- Libros, memorias y discursos de la época

Guzmán, E. (1923). *La escuela nueva*. México: Editorial Cultura.

Mistral, G. (1924). Introducción a Estas lecturas para mujeres. En Mistral, G. (comp.) *Lecturas para Mujeres*. México: Secretaría de Educación Pública.

Padilla, E. (1928). *La educación del pueblo: discursos*. México: Herrero Hermanos.

Pimentel, M. G. (1987). Recuerdos del 36. En *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952. Vol. 2*. México: Secretaría de Educación Pública.

Ponce de León, S. (1987). Recordar es vivir. En *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952. Vol. 1*. México: Secretaría de Educación Pública.

Ramírez, R. (1982) [1932]. ¿Qué es la educación rural? En Ramírez, R. *La escuela rural mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública (1928). *Las misiones culturales de 1927*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torri, J. (1995) [1922-1923]. *Epistolarios*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vasconcelos, J. (2009) [1935]. *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. México: Trillas.
- \_\_\_\_\_. (1982) [1925]. Libros que leo sentado y libros que leo de pie. En Vasconcelos, J. *Textos. Una antología general*. México: SEP-UNAM.
- Velázquez Bringas, E. (1925). *Lecturas populares: para escuelas primarias, superiores y especiales*. México: Secretaría de Educación Pública.

#### Fuentes secundarias

- Libros y capítulos de libro

- Aguirre Beltrán, M. (2002). *Revista El Maestro (1921-1923): raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*. México: Universidad Pedagógica Nacional - Porrúa.
- Bahloul, J. (2013). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbosa Heldt, A. (1972). *Cien años en la educación de México*. México: PAX.
- Burke, P. (2006). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_. (2003). Introducción. En Burke, P. (coord.) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Castañeda, C. (coord.) (2002). *Del autor al lector*. México: CIESAS-Porrúa.
- \_\_\_\_\_. (2001). Los niños, la enseñanza de la lectura y sus libros. Guadalajara, 1790-1821. En Martínez Moctezuma, L. (coord.) *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI – Universidad Autónoma de Morelos.
- Castañeda, C; Galván Lafarga, L. E. y Martínez Moctezuma, L. (coords.) (2004). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS-UAEM.

- Cavallo, G. y Chartier, R. (eds.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cerrillo, P. y Miaja, M. T. (2013). *La literatura infantil y juvenil española en el exilio mexicano*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis – Cuenca - Universidad de Castilla.
- Chartier, A. M. (2001). La enseñanza de la lectura: Un enfoque histórico. En Martínez Moctezuma, L. (coord.) *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI.
- Chartier, A. M y Hébrard, J. (1998). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Madrid: Katz editores.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2000). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (1994). De la historia del libro a la historia de la lectura. En Chartier, R. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- \_\_\_\_\_. (1994a). Lectores campesinos en el siglo XVIII. En Chartier, R. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- Curiel Defossé, F. (2011). Letras, libros. La cruzada impresora de Vasconcelos. En Ríos Ortega, J. y Ramírez Velázquez, C. (coords.), *Procesos revolucionarios, bibliotecas y movimientos culturales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Darnton, R. (2014). *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2013). Los lectores le responden a Rousseau: la creación de la sensibilidad romántica. En Darnton, R. *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 216-267.
- \_\_\_\_\_. (2003). Historia de la lectura. En Burke, P. (coord.) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Elias, N. (2012). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escalante Fernández, C. (2014). *Mazahuas, campesinos y maestros: prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán Estado de México (1879-1940)*. Zicantepec: El Colegio Mexiquense.
- Fell, C. (2009). *José Vasconcelos: Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández-Aceves, M. T. (2010). La lucha entre el metate y el molino de nixtamal en Guadalajara, 1920-1940. En Cano, G; Vaughan, M. K y Olcott, J. (comps.) *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flaubert, G. (2003). *Cartas a Louise Colet*. Madrid: Siruela.
- Fowler-Salamini, H. (2010). Género, trabajo, sindicalismo y cultura de las mujeres de la clase trabajadora en el Veracruz posrevolucionario. En Cano, G; Vaughan, M. K y Olcott, J. (comps.) *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garciadiego, J. (2011). Vasconcelos y los libros: editor y bibliotecario. En Barriga Villanueva, R. (comp.) *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: Colmex-SEP-Conaliteg.
- Garro, E. (2013). *Los recuerdos del porvenir*. México: Joaquín Mortiz.
- Giraud, L. (2004). Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz, 1920-1930. En Castañeda García, C. et al. (coords.) *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS-ColMich-UAEM.
- Guerra Manzano, E. (2005). Pensar la revolución mexicana: tres horizontes de interpretación.
- Guha, R. y Spivak, G. C. (eds.) (1988). *Selected Subaltern Studies*. Nueva York: Oxford University Press.

- Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (3 tomos) (1994).  
México: Secretaría de Educación Pública.
- Hobsbawm, E. (2013). *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX*.  
México: Paidós.
- Infante Vargas, L. (2005). De lectoras y redactoras. Las publicaciones femeninas en México durante el siglo XIX. En Clark de Lara, B. y Speckman, E. (coords.) *La República de las letras: asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, 3 vols., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Krauze, E. (2010). *Caudillos culturales en la Revolución mexicana*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1996). Intelectuales y cultura. En Meyer, J; et al. *Estado y sociedad con Calles. Historia de la Revolución mexicana*. México: El Colegio de México.
- Köhn, E. (2014). Coleccionista. En Opitz M. y Wizisla, E. (eds.) *Conceptos de Walter Benjamin*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Lazarín, F. (2013). *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891-1982)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Loyo, E. (2012). En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940). En Reyes, A. de los. (coord.) *Historia de la vida cotidiana en México. Tomo V. Vol. 1. Siglo XX. Campo y ciudad*. México: Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, pp. 273-312.
- \_\_\_\_\_. (2004). La formación de un público lector: El Libro y el Pueblo, 1922-1935. En Castañeda García, C. et al. (coords.) *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS-ColMich-UAEM.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- \_\_\_\_\_. (1999a). La lectura en México, 1920-1940. En *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- \_\_\_\_\_. (1994). Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934. En *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. Tomo 2. De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Manguel, A. (2011). Cómo aprendió a leer Pinocho. En Manguel, A. *Lecturas sobre la lectura*. Barcelona: Océano Travesía.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Moctezuma, L. (coord.) *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI – Universidad Autónoma de Morelos.
- Matute Aguirre, Á. (2011). El Ateneo de la Juventud y su proyección en la educación y la cultura mexicana del siglo XX. En Tuirán, R. (coord.). *La educación pública: patrimonio social de México. Volumen I. El devenir histórico*. México: SEP-FCE.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- Meyer, J. (1997). *La Cristiada. 1 – La guerra de los cristeros*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1997a). *La Cristiada 2 – El conflicto entre la iglesia y el estado*. México: Siglo XXI.
- Meyer, J; et al. (1996). *Estado y sociedad con Calles. Historia de la Revolución mexicana*. México: El Colegio de México.
- Migdal, J. S. (2011). *Estados débiles, Estados fuertes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes de Oca, E. (2004). Las mujeres lectoras en la década de 1920. En Castañeda García, C. et al. (coords.) *Lecturas y Lectores en la historia de México*. México: CIESAS-ColMich-UAEM.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. México: Colmex-CIDE.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petrucchi, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Quintana Pali, G; Gil Villegas, C, y Tolosa, G. (1988). *Las bibliotecas públicas en México: 1910-1940*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Quintanilla, S. (2008). "Nosotros". *La juventud del Ateneo de México. De Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes a José Vasconcelos y Martín Luis Guzmán*. México: Tusquets.
- Revel, J. (2005). La cultura popular: usos y abusos de una herramienta historiográfica. En Revel, J. *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, pp. 101-116.
- Ríos Ortega, J. y Ramírez Velázquez, C. (coords.) (2011). *Procesos revolucionarios, bibliotecas y movimientos culturales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Robledo, E. (1991). El maestro y la maestra rural, mensajeros de la igualdad y la justicia social. En Cano, G. y García, A. L. (comp.) *El maestro rural: una memoria colectiva*. México: SEP.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora: ColMich-CIESAS-CINVESTAV.
- \_\_\_\_\_. (2004). Entre la vida y los libros. Prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En Castañeda, C., et al. (coords.) *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS-ColMich-UAEM, pp. 327-357.
- Rodríguez Gallardo, A. (2015). *José Vasconcelos: alfabetización, bibliotecas, lectura y edición*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roldán Vera, E. (2008). Modern Indians: the Training of Indigenous Teachers in Post-Revolutionary Mexico. En Houben, V. y Schrempf, M. (eds.) *Figurations of Modernity. Global and Local Representations in Comparative Perspective*. Frankfurt: Campus Verlag.
- \_\_\_\_\_. (2003). *The British Book Trade and Spanish American Independence. Education and Knowledge Transmission in Transcontinental Perspective*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Sametz, L. (2009). *Vasconcelos, el hombre del libro: creador del primer sistema de bibliotecas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México.



- \_\_\_\_\_. (2001). Literatura infantil y de jóvenes en el siglo XIX. En Martínez Moctezuma, L. (coord.) *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI-Universidad Autónoma del estado de Morelos.
- \_\_\_\_\_. (1999). La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente. En *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Suárez de la Torre, L. (coord.) (2003). *Constructores de un cambio cultural: impresores-editores y libreros en la ciudad de México, 1830-1855*. México: Instituto Mora.
- \_\_\_\_\_. (coord.) (2001). *Empresa y cultura en tinta y papel: 1800-1860*. México: Instituto Mora.
- Tolosa, G. (1988). Las bibliotecas públicas durante los años del Maximato (1929-1934). En Quintana Pali, G. *Las bibliotecas públicas en México: 1910-1940*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vaughan, M. K. (2001). Insertando la categoría de género en el análisis de la historia de la educación en el siglo XX. En Martínez Moctezuma, L. (coord.) *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI – Universidad Autónoma de Morelos.
- \_\_\_\_\_. (1997). Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940. En Quintanilla, S. y Vaughan, M. K. (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 76-108.
- Walsh, C; García Linera, Á; Mignolo, W. (eds.) (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Artículos de revistas

Aguilar Rivera, J. A. (2016, febrero). Estampas del redentor democrático. *Revista Nexos* (edición electrónica). Revisado el 15 de julio, 2016. Tomado de <http://www.nexos.com.mx/?p=27496>

- Arreola Martínez, B. (2009, noviembre). José Vasconcelos: El caudillo cultural de la Nación. *Revista Casa del Tiempo*, 3 (25), 4-10. Revisado el 4 de enero de 2015. Tomado de [http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25\\_iv\\_nov\\_2009/casa\\_del\\_tiempo\\_e\\_IV\\_num25\\_04\\_10.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_e_IV_num25_04_10.pdf)
- Bello, K. (2016, enero-junio). El arte de la caligrafía en el siglo XVIII. Aproximaciones a la historia social de la escritura en el mundo hispánico (España y Nueva España). *Revista Trashumante*, 7, 8-27. Revisado el 19 de diciembre de 2016. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/4556/455645336002.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2013). Un anzuelo para señoritas lectoras. *Revista Letras Libres* (edición electrónica). Revisado el 30 de agosto, 2016. Tomado de <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/un-anzuelo-senoritas-lectoras>
- Lionetti, L. y Civera, A. (2010). Temas, problemas y nuevos desafíos de la Historia Social de la Educación. *Cuadernos Interculturales*, 8 (14), 15-19. Revisado el 10 de septiembre de 2014. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55217005002.pdf>
- Quintanilla, S. (2002, enero-marzo). Dionisio en México o cómo leyeron nuestros clásicos a los clásicos griegos. *Historia Mexicana*. 51 (3), 619-663. Revisado el 5 de febrero, 2016. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/600/60051304.pdf>
- \_\_\_\_\_. (1993, octubre-marzo). Los libros del Ateneo. *Historias*, 29, 89-107. Revisado el 22 de julio, 2016. Tomado de [http://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias\\_29\\_89-106.pdf](http://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_29_89-106.pdf)
- Rockwell, E. (2001, enero/junio). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26. Revisado el 29 de mayo, 2016. Tomado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Roldán Vera, E. (2009, enero/marzo). Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924-1935. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 13-41. Revisado el 19 de julio, 2015. Tomado de

[https://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART40003&crit\\_ero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40003.pdf](https://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART40003&crit_ero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40003.pdf)

- \_\_\_\_\_. (2005). Lectura y formación de identidades: revistas inglesas en Hispanoamérica independiente. *Summa Historiae*, 1 (1), 153-176. Revisado el 20 de enero, 2015. Tomado de [https://issuu.com/rchuhue/docs/eugenia\\_rolf\\_n](https://issuu.com/rchuhue/docs/eugenia_rolf_n)
- Ruíz Lagier, V. (2013, enero-junio). El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar el país desde la editorial. *Signos Históricos*, 29, 36-63. Revisado el 20 de octubre, 2014. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34428269002>
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235. Revisado el 15 de julio, 2016. Tomado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf)

- Tesis

- Bello, K. (2014). *De l'alphabétisation des mexicains. Les premiers rudiments et les usages de la lecture et de l'écriture à Mexico (1771-1867)*. Tesis de doctorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), París, Francia.
- \_\_\_\_\_. (2007). *La educación sentimental. Editoras y lectoras porfirianas de la ciudad de México en El Periódico de las Señoras (1896)*. Tesis de maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, D. F.
- Escobar Vallarta, C. (2007). *El Libro y el Pueblo. Índice de artículos sobre bibliotecología y bibliografía (1922-1926, 1928-1935)*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, D.F.
- Silva de la Rosa, A. (2004). *Los Caballeros de Colón y su participación en el conflicto religioso de 1926 a 1929*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, D.F.