

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Historias de lectura de docentes de primaria: prácticas
de lectoescritura y de mediación, 1970-2018**

Tesis que presenta

Francisco Javier Rosales Morales

Para obtener el grado de

Doctor en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Eugenia Roldán Vera

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conahcyt

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN	7
I. Perspectiva teórica-metodológica: historias de lectura, culturas escolares y saberes docentes	8
II. Semblanzas de los docentes.....	17
III. Estado de la cuestión.....	26
IV. Preguntas de investigación.....	31
V. Puntos de partida	32
VI. Estructura de la tesis	34
CAPÍTULO I. Configuración histórica de los discursos y dispositivos educativos en torno a lectura: libros de texto, bibliotecas y literatura infantil, 1920-1970	37
1.1. Enseñar a leer y escribir sin libros	43
1.2. Del libro escolar al libro de texto	47
1.3. Las bibliotecas escolares y la literatura infantil	54
1.4. La proliferación de la lectura de historietas y el “entretenimiento como un sistema educativo disimulado”	61
1.5. Recapitulación. Discursos sobre la lectura hasta 1970	67
CAPÍTULO II. La modernización educativa y la literatura infantil como proyecto editorial y de formación de lectores. Cultura escrita en la escuela y en los hogares en las historias de lectura de los docentes, 1970-2000	71
2.1. La escuela y la lectura	76
2.1.1. <i>Los libros de texto (1972) y las prácticas de lectoescritura en clase: Desde hacer planas sin comentar los textos hasta motivar la escritura creativa</i>	81
2.1.2. <i>Los libros de texto de 1993. La “lectura en contextos comunicativos reales”</i>	88
2.1.3. <i>Las bibliotecas escolares (1970-2000): las colecciones editoriales y su presencia en las aulas</i>	96
2.2. La lectura en casa	107
2.2.1. <i>Maneras furtivas y personales de leer revistas, periódicos e historietas</i>	110
2.2.2. <i>Lecturas compartidas: Hurgando en el estante de libros familiar</i>	113

2.3. Recapitulación. Divergencias y convergencias entre la lectura escolar y la lectura recreativa	118
CAPÍTULO III. Calidad educativa y “prácticas sociales del lenguaje”. Una mirada a las historias de lectura en el ejercicio docente, 2000-2018	121
3.1. Reformas a los planes y programas de la educación normalista, 1984-2012	125
3.2. Motivos para convertirse en docentes de primaria	128
3.3. Prácticas de lectura en la formación docente	133
3.4. Estrategias de mediación lectora en clase: entre los discursos de promoción, las tácticas y la historia personal	138
3.5. Proyectos de animación de la lectoescritura a iniciativa de las propias escuelas..	155
3.6. Cómo perciben los maestros a sus alumnos en tanto lectores	162
3.7. Y al final, ¿por qué y para qué leer a decir de los maestros?	165
3.9. Recapitulación. La historia de lectura en la conformación de tácticas de mediación	172
CONCLUSIONES	175
BIBLIOGRAFÍA	188
ANEXO.....	201

RESUMEN

En esta investigación analizo cómo los docentes de educación primaria describen y valoran sus prácticas de lectura, desde sus primeros contactos con la cultura escrita en la infancia hasta su ejercicio pedagógico actual. En el entendido de que la lectura corresponde a necesidades de construcción subjetivas, me interesa ahondar en la relación que los maestros establecen entre su función como mediadores de la lectoescritura y sus demás intereses y prácticas culturales. Ello me he acercado a las experiencias de algunos docentes —pertenecientes a escuelas públicas tanto de la Ciudad de México como del Estado de México— por medio de sus relatos de vida.

En la investigación analizo las historias de lectura de los docentes, es decir, el entrecruzamiento de sus trayectorias individuales de lectura con una historia social que involucra la de las políticas educativas y las prácticas editoriales. Considero que el estudio de esas historias una forma idónea para mostrar las huellas del pasado que permean las culturas escolares.

Los hallazgos de la tesis giran en torno a conocer los efectos de las reformas educativas en materia de cultura escrita (libros de texto, bibliotecas escolares, literatura infantil, entre otros) en las historias de lectura de cada docente entrevistado, distinguir los puntos de inflexión en dichas historias (aspectos socioemocionales), así como señalar la relación entre la trayectoria y el rol que los docentes asumen en tanto mediadores de la lectoescritura.

Palabras clave: Historias de lectura; cultura escrita; mediación lectora; educación primaria

Abstract

In this research I analyze how elementary school teachers describe and value their reading practices, from their first contact with written culture in childhood to their current pedagogical practice. In the understanding that reading corresponds to subjective construction needs, I am interested in exploring the relationship that teachers establish between their role as mediators of reading and writing and their other interests and cultural practices. In order to do that, I have approached the reading experiences of some teachers

working in public schools both in Mexico City and Estado de Mexico- through their life stories.

In my research I analyze the teacher's *reading histories*, that is, the interweaving of individual reading trajectories with a social history that involves that of educational policies and publishing practices. I consider that the study of those histories is an ideal way to show the traces of the past that permeate school cultures.

The findings of the thesis revolve around knowing the effects of educational reforms in terms of written culture (textbooks, school libraries, children's literature, among others) on the reading histories of each teacher interviewed, distinguishing the turning points in these histories (socioemotional aspects), as well as pointing out the relationship between the trajectory and the role that teachers assume as mediators of reading and writing.

Keywords: Reading stories; written culture; reading mediation; primary education.

INTRODUCCIÓN

¿Qué les gusta leer a los docentes de primaria? Es una pregunta sencilla que puede ser respondida por cada maestra y maestro citando dos o tres títulos de libros, o señalando a sus autores o géneros preferidos. En términos estadísticos, las encuestas de lectura han codificado este tipo de respuestas de la población en general¹ y nos han brindado un panorama de los distintos perfiles de lectura en México: hay quienes leen con mayor asiduidad ciertos géneros; hay personas con intereses más variados, aunque —por otro lado— leen con menor frecuencia. El dato más acentuado por los medios de comunicación es que a la mayoría de la gente no le gusta o no tiene tiempo de leer o bien prefieren realizar otra actividad en su tiempo libre. Esta manera de medir y describir las prácticas de lectoescritura deja fuera, sin embargo, lo que se puede profundizar en esa respuesta: cómo y por qué se llega a tales prácticas. En el caso específico de docentes de educación básica resulta evidente que la lectura es una práctica constante por cuestiones laborales y profesionales; más aún, que un número importante del gremio asume la tarea no sólo de enseñar a leer y escribir, de mediar la lectura entre sus estudiantes, sino que afronta el reto mayúsculo de animar las prácticas de lectoescritura para que éstas resulten significativas para los estudiantes, tanto en su paso por la escuela como en etapas posteriores. Pero ¿a los docentes de primaria les gusta leer? No pretendo dar con una respuesta estadística, la conformación de la muestra de participantes en esta investigación queda lejos de ser representativa de alguna localidad. No obstante, indagar en los cómo y porqués de los relatos docentes ilumina varios aspectos de las políticas educativas y editoriales; no sólo las más recientes, sino también las que han dejado su impronta a lo largo del tiempo, atravesando distintas generaciones. Conocer cómo se van conformando las elecciones, preferencias y frecuencias en una trayectoria de lectura es una indagación histórica.

¹ En el Censo de Población y Vivienda de 1980 se incluyeron preguntas para conocer los hábitos de lectura de la población mayor de 15 años. Eso no se replicó en los siguientes censos, pero a partir de 2006 se realizó la encuesta nacional de lectura, posteriormente en 2015 y la más reciente en 2023.

I. Perspectiva teórica-metodológica: historias de lectura, culturas escolares y saberes docentes

Entre los discursos mediáticos y sociales que existen sobre el desempeño de las escuelas de educación básica sobresale el señalamiento del fracaso de la lectoescritura en dichas instituciones, así como la persistencia del analfabetismo funcional y la falta de comprensión lectora². Una aportación importante, que no sólo analiza esta problemática, sino que ofrece un diagnóstico y traza un cambio de perspectiva, la ofrece Delia Lerner en un trabajo de 2001. Según esta autora, la escuela no estaría incorporando la amplitud de textos que se manejan en el mundo social, aquellos que se utilizan más allá de las paredes de la escuela en las vidas cotidianas de los estudiantes. Hacerlo sería importante pues sólo así los distintos textos propuestos a los alumnos tendrán sentido para ellos y les facilitaría cumplir con un propósito educativo que ellos realmente valoren (cfr. Lerner, 2014, pp. 126-127).

¿Cómo propiciar en la escuela primaria una variedad de prácticas lectoras en la infancia que trasciendan las tareas escolares y sean incorporadas a los distintos ámbitos de la vida social a lo largo de los años? Ciertamente, este reto formativo puede ser abordado desde una perspectiva didáctica que propicie una mejora de las competencias lectoescritoras, tanto de alumnos como maestros. Estas competencias o habilidades pueden ser entendidas como la capacidad de comprensión de un texto, el análisis de los contenidos, la capacidad de síntesis, el uso de la información de uno o más textos para desarrollar argumentos, la capacidad de anticipar ideas o tramas que propone un texto, comunicar y compartir ideas que nos sugieren las lecturas, en fin, puntos que forman parte de cualquier rúbrica de evaluación utilizada por los docentes en la actualidad.

Por otro lado, además de las propuestas que se generan desde la investigación didáctica, necesarias para hacer de la lectura una práctica significativa, considero que es igual de importante atender los conocimientos que nos puede ofrecer un acercamiento a

² Los niveles de comprensión lectora entre estudiantes de nivel básico se empezaron a evaluar a nivel nacional con las pruebas PISA en el año 2000. Los medios de comunicación han enfatizado que México ocupa las últimas posiciones entre los países evaluados. Algunos encabezados de las notas periodísticas son: “OCDE: México, 15 años en el último lugar en educación”; “México, sin avances en matemáticas, lectura y ciencia en una década” (citado en Márquez Jiménez, 2017).

las trayectorias individuales de los docentes. Preguntarles acerca de su pasado, invitarlos a narrar sus propias historias por medio del relato de vida, nos da un conocimiento sobre las motivaciones, creencias y saberes que los maestros van forjando con el tiempo, y de esa manera dilucidar qué tanto éstas facilitan o dificultan sus prácticas de enseñanza. Así, el objetivo principal de esta investigación es comprender cómo los profesores asumen su papel de mediadores de la lectoescritura a partir de un estudio basado en el análisis de sus trayectorias. Asimismo, considerando que la cultura escrita en las escuelas tiene una historia, busco establecer un puente entre el pasado y el presente que muestre cómo se han constituido históricamente sus características más notorias, y algunas que no lo son tanto. En la medida en que el enfoque biográfico de los relatos de vida³ permite situar a los docentes como parte de esos procesos históricos, planteo la posibilidad de ubicar ciertas tendencias generacionales en los usos y apropiaciones que han hecho de los materiales de lectura presentes en sus realidades escolares.

Este trabajo busca historizar los discursos y prácticas de lectura que han incidido en las escuelas dando lugar a la configuración actual de los programas y su puesta en marcha. La propuesta de esta investigación es, más allá de elaborar un estudio de caso, ofrecer una historia de cómo han sido incorporados a las escuelas textos distintos a los producidos con una finalidad marcadamente instructiva, para así contribuir a la comprensión de la conformación de la cultura escolar que arroja a las prácticas de lectura en un sentido social amplio.

Ahora bien, para analizar las representaciones de lectura expresadas en los relatos de vida, retomo una perspectiva antropológica que me permite entender la lectura como una práctica cultural vinculada a un espacio social específico: la escuela primaria.

El entendimiento de la lectura como práctica cultural se ha visto enriquecido por los aportes de la historia de la lectura. Ésta ha permitido dimensionar los cambios y continuidades de esta práctica en largos periodos de tiempo. Además de que ha aportado una variedad de herramientas conceptuales y metodológicas. La lectura como práctica

³ El relato de vida corresponde a un método para obtener narraciones sobre temas o momentos específicos en la trayectoria de una persona, forma parte del enfoque biográfico de investigación. Si bien no se busca la exhaustividad para reconstruir una trayectoria abarcadora de temas, dimensiones (sociales y psicológicas) y temporalidades, como sí lo es en el caso de la historia de vida o de la biografía propiamente dicha (cfr. Bertaux, 1989).

cultural puede ser entendida como aquella que se “[realiza] en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales” (Rockwell, 2001, p. 14). Recurro a esta noción ya que permite entender la historicidad de las prácticas y porque también enfatiza el aspecto social de la vida en la escuela y de esa forma facilita concebir cómo se conforma una comunidad lectora. En esta investigación, tal aspecto se retoma con tres comunidades: una, con un grupo de docentes de una escuela del turno vespertino en la Ciudad de México; la segunda, en otra escuela del turno matutino en el Estado de México, y la tercera con docentes que estudian una maestría con especialidad en animación de la lectoescritura en la Ciudad de México.

El elemento del espacio como encuentro de intersubjetividades es importante en esta noción de la lectura como práctica cultural. El concepto de culturas escolares nos puede dar una buena idea de las características de esos espacios. La cultura escolar consta de las prácticas y saberes que son resultado de un encuentro entre personas de diferentes generaciones: los maestros, los padres de familia, los estudiantes. Como señala Elsie Rockwell (2007), las pautas de cambio y continuidad de las prácticas escolares no se rigen únicamente por los dispositivos normativos de las autoridades institucionales, sino que son las resistencias y apropiaciones de estudiantes, maestros y padres de familia las que dan forma a una cultura escolar heterogénea. Comprender y explicar entonces lo que pasa con las prácticas de lectura en la escuela en un momento dado involucra regresar la mirada al pasado, al proceso histórico que las ha gestado y al encuentro de dos o más generaciones que comparten un espacio y que, a su vez, producen la cultura escolar. No bastaría entonces con una contextualización histórica de las prácticas culturales en las escuelas, sino que es necesario traer esa dimensión histórica al análisis sobre las prácticas, las apropiaciones y los distintos usos de los materiales de lectura. En este sentido, cuando hablo de historias de lectura me refiero al entrecruzamiento de las trayectorias individuales de lectura con una historia social que involucra la de las políticas educativas y las prácticas editoriales.

Además del concepto de culturas escolares, el cual sirve para analizar el espacio de intersubjetividades, utilizo el concepto de saberes docentes para relacionar las historias de lectura con las formas de pensar y de enseñar de los docentes. En esta investigación

caracterizo a los docentes, siguiendo a Rockwell, como sujetos que “hablan y escriben de maneras que son producto de tendencias genéricas diversas que han prevalecido en los ámbitos de formación y de trabajo docente a lo largo de sus vidas” (Rockwell, 2007, p. 179). Así, podemos decir que los saberes docentes no se refieren únicamente a los conocimientos pedagógicos, sino que son una amalgama de creencias, suposiciones, al igual que de conocimientos más estructurados que sustentan la enseñanza cotidiana. Estos bagajes se conforman desde la propia historia e intereses personales, y a su vez se combinan con los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales (cfr. Mercado, 1991, p. 60).

Para recabar la información con la cual reconstruir las historias de lectura recurrí al método de relatos de vida. Tal método me permitió enfocar las prácticas cotidianas de lectura sin tener una visión fijada en el “presente”, sino al proceso histórico de los individuos en tanto lectores. Michel Peroni, quien utiliza este método, describe las trayectorias de lectura en estos términos:

Una definición de la lectura, la que corresponde a la práctica actual, que se toma como definitiva y a partir de la cual se reformula precisamente el sentido de las prácticas anteriores: la trayectoria lectora se reconstruye propiamente. Al mismo tiempo, las etapas anteriores de la experiencia lectora constituyen las condiciones de su surgimiento (2003, p. 32).

Si bien las entrevistas a los docentes pueden decir más sobre las representaciones o disposiciones a la lectura que sobre las prácticas mismas, como lo expresa Anne-Marie Chartier:

Los especialistas de la cultura han señalado frecuentemente hasta qué punto el consumo de bienes culturales se declara de manera distorsionada, ya que siempre se acompaña de juicios sobre el valor socialmente reconocido o desdeñado de determinado comportamiento o producto. Es así como un docente no confiesa con facilidad (no se confiesa con facilidad) que mira tanta televisión como sus alumnos; tampoco declarará que lee muy poco (2004, p. 112).

Aunque la aplicación de una entrevista pueda ser entendida por los docentes como una forma de evaluación, más cuando éstas fueron impuestas a los maestros participantes del

estudio por las directoras (ya que gracias a ellas pude acceder a realizar las entrevistas), traté de explicar de la mejor manera posible los objetivos de la investigación: conocer sus experiencias en torno a la lectura. De igual manera, para crear un ambiente de confianza donde pudieran narrar estas experiencias les propuse utilizar un pseudónimo al citarlos en el trabajo. A pesar de que algunos docentes se mostraron reticentes al principio, con la mayoría fue fácil entablar una conversación abierta, puesto que los maestros también están familiarizados con este tipo de investigaciones y saben de antemano que no hay una finalidad de evaluación normativa o similar.

Con los relatos que me proporcionaron, busqué que describieran sus prácticas de lectura en diferentes momentos: explorar los cambios en sus preferencias en géneros y tipos de impresos, así como los significados personales y sociales que dan a la lectura. Fue en función de esas inquietudes que, para la selección de los profesores, opté por diversificar el registro de los individuos a entrevistar. En este punto, seguí el ejemplo del estudio de Joëlle Bahloul sobre los poco lectores en Francia, donde la “red de informadores es menos una muestra estadísticamente representativa que un agrupamiento de escenarios que constituyen variables estratégicas” (Bahloul, 2013, p. 23). En mi caso, las variables estratégicas están conformadas por la representación de profesores de distintas generaciones, por el tipo de formación (normalista o de otra profesión), y por que hubiera igual número de hombres y mujeres.

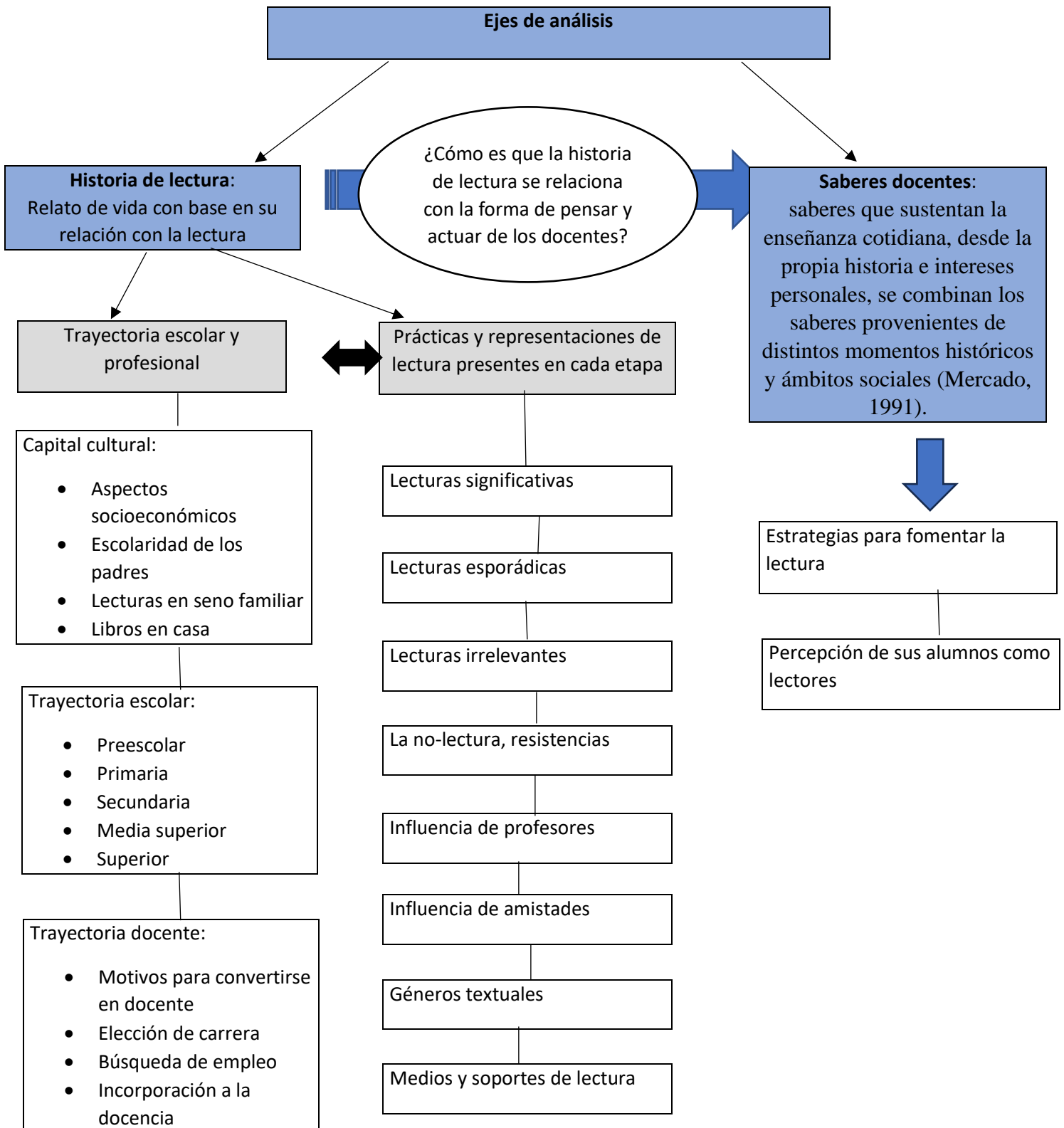
En la medida en que los relatos de vida nos dan la pauta para mirar la cultura escolar como proceso histórico, planteo además la posibilidad de ubicar ciertas tendencias generacionales en los usos de los textos y la de distinguir las representaciones de la lectura que han predominado a lo largo de los años dentro de las culturas escolares. Otra de las razones por las que recorro a este enfoque se debe a mi interés por indagar en el pensamiento de los docentes y en la multiplicidad de factores no observables que inciden en la planificación y en su actuación como mediadores de la cultura escrita, es decir, en el saber docente que guía la práctica. Como señala Ruth Mercado, “los saberes que sustentan la labor docente generalmente se encuentran implícitos en las prácticas específicas. En la enseñanza cotidiana, y desde la propia historia e intereses de quienes la realizan, se combinan los saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales” (Mercado, 1991, p. 60). Si bien, siguiendo a esta autora, estos saberes se reconocen más

en las acciones cotidianas del aula que en lo que dicen los maestros acerca de su propio trabajo. Esta investigación, por otra parte, se centra en los relatos de los maestros para averiguar cómo los saberes docentes se van configurando, de dónde provienen, pues estos son conocimientos históricamente contruidos.

Cabe mencionar que dentro de los estudios que buscan mejorar la práctica docente, se ha hecho hincapié en que no basta con centrarse en el ámbito de los conocimientos y del “saber hacer” de los profesores, sino que hace falta incorporar una reflexión crítica sobre las ideas implícitas que conforman el “saber ser” del docente (Munita, 2013, p. 71). Es decir, que para poder mejorar las prácticas de enseñanza es pertinente, además de analizar las técnicas e implementaciones de secuencias didácticas, indagar en los aspectos socioculturales que conforman los bagajes de ideas y teorías a los que los maestros recurren. De ahí la importancia de conocer las trayectorias de formación de los docentes y no sólo sus acciones cotidianas en el aula.

Con el objetivo de guiarme dentro de la diversidad de temas y dimensiones abordadas en los relatos, y también para que el lector o lectora tenga más claridad al seguir las historias, presento este mapa con los ejes de análisis y la manera en que están relacionadas las categorías. Asimismo, cabe señalar que incluyo el tema de la motivación para convertirse en docente y el camino que siguieron para lograrlo, porque ayuda a entender cómo se constituyen sus saberes docentes, aunque no en todos los casos esta motivación esté estrechamente relacionada con la historia de lectura.

Mapa conceptual para el análisis de las entrevistas



La entrevista realizada a cada uno de los docentes participantes fue semiestructurada⁴. La primera pregunta que les formulé, ¿cómo recuerda su primer acercamiento con la lectura?, detonó amplias respuestas desde el inicio, algunos situando sus recuerdos en la primaria, otros en casa. Luego traté de abarcar los temas de cada eje. El primero, sobre la trayectoria escolar y profesional, busca recorrer temporalmente las distintas etapas, mientras que el segundo eje da cuenta de las prácticas y representaciones (valoraciones, significados e importancia que daban a las lecturas, con qué disposición las llevaban a cabo, con quiénes las compartían) presentes en cada una de esas etapas.

Realicé un total de 17 entrevistas a docentes de escuelas públicas. La mayor parte de ellas (8) tuvo lugar en la escuela primaria Aníbal Ponce, en el turno vespertino, ubicada en Iztapalapa. La directora y algunos docentes de esta escuela forman parte de la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura, la cual es una asociación de docentes de distintas escuelas (ubicadas la mayor parte de ellas en Iztapalapa) que promueven acciones de animación lectora como ferias de libro en las escuelas, invitaciones a cuentacuentos profesionales y colectas de libros para las bibliotecas⁵. Sin embargo, no todos los docentes entrevistados de esta escuela forman parte activa en los proyectos de dicha red. Las entrevistas se llevaron a cabo en la escuela en septiembre de 2019, dentro del horario escolar. La directora facilitó que los docentes participantes pudieran encargar su grupo con otro maestro y así entrevistarlos en la biblioteca sin ningún tipo de presión por el tiempo.

Además de este grupo de profesores entrevisté a 3 maestros pertenecientes a escuelas de Azcapotzalco, quienes a la par de su ejercicio docente cursan la maestría con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las dos maestras y el maestro a los que entrevisté son compañeros de la misma generación. Estas entrevistas las realicé en la Unidad 095 Azcapotzalco de la UPN, lugar donde se imparte la maestría, en octubre de 2019.

Durante mi estancia académica del doctorado, realizada en El Colegio Mexiquense, de septiembre a diciembre de 2022, participé en el proyecto titulado “El ecosistema del libro en el Estado de México. Hacia un Observatorio de la lectura”. Gracias

⁴ En el anexo 1 incluyo el guion de entrevista.

⁵ La conformación y los proyectos culturales y educativos de esta red de docentes ha sido investigada por Martha Segura (2009) en su tesis de doctorado.

a este proyecto pude realizar más entrevistas a docentes de primaria, cuatro maestras y un maestro, tres de los cuales laboran en la misma escuela primaria (ubicada en Zinacantepec, área conurbada de Toluca). Estas tres entrevistas las realicé en el patio de dicha escuela en noviembre de 2022 durante una reunión del consejo escolar. Las dos entrevistas restantes las llevé a cabo por medio de videollamada en ese mismo mes. La primera a una maestra del municipio de San Felipe del Progreso y la segunda a una maestra del municipio de Ixtlahuaca de Rayón. Las escuelas donde laboran ambas maestras pertenecen a localidades rurales. Asimismo, decidí incluir la entrevista piloto que realicé en abril de 2019 a una maestra que labora en una primaria en Naucalpan, Estado de México, pero que reside en la Ciudad de México.

Cabe señalar aquí que, para el estudio de la política educativa y cultural en torno a la promoción de la literatura infantil, entrevisté también a David Acevedo Santiago, director de Bibliotecas y Promoción de la Lectura de la SEP y a Daniel Goldin, uno de los principales editores de literatura infantil y juvenil para el Fondo de Cultura Económica y artífice de la colección *A la orilla del viento*.

Nombre	Entidad	Escuela	Año de nacimiento
Raciél	CDMX	Iztapalapa	1958
Sergio	CDMX	Iztapalapa	1967
Laura	CDMX	Iztapalapa	1974
Graciela	CDMX	Iztapalapa	1974
Héctor	CDMX	Iztapalapa	1985
Manuel	CDMX	Iztapalapa	1985
Mirna	CDMX	Iztapalapa	1986
Eréndira	CDMX	Iztapalapa	1987
Ana	CDMX	Azcapotzalco	1994
Iván	CDMX	Azcapotzalco	1987
Christian	EDOMEX	Tlalnepantla de Baz	1982
Fernanda	EDOMEX	Naucalpan	1987
Luisa	EDOMEX	San Felipe del Progreso	1971
Magda	EDOMEX	Ixtlahuaca	1993
Claudia	EDOMEX	Zinacantepec	1974
Roberto	EDOMEX	Zinacantepec	1980
Areli	EDOMEX	Zinacantepec	1990

Tabla 1. Docentes participantes en la investigación.

Estas 17 entrevistas a docentes constituyen los relatos de vida que en esta investigación serán manejados como fuentes históricas, aunque no a la manera de que los testimonios sean utilizados como evidencia que corrobore hechos, sino más bien como expresiones de sentido abiertas a la interpretación (Aceves Lozano, 2019), lo que me interesa analizar es “el relato detallado de la vida de una persona con sus propias palabras [...] lo que por tanto importa [...] es la transmisión de un punto de vista subjetivo lo más detallado posible, no la ingenua ilusión de que se ha logrado captar el fondo de la verdad” (Plummer, citado en Aceves Lozano, 2008, p. 10). Los testimonios son incorporados al texto para iluminar aspectos de las formas de apropiación de los materiales de lectura, así como de las políticas educativas y editoriales que hacen posible esa materialidad. Por tanto, busco mostrar la polifonía de los testimonios respecto a temas y momentos específicos. Una decisión que, por otro lado, va en detrimento de la unidad del relato, es decir, de la historia particular de cada docente. Sin embargo, para dar una mejor idea de las personalidades y contextos de cada participante en el estudio presento a continuación unas breves semblanzas de cada uno.

II. Semblanzas de los docentes

Maestro Raciél

Nació en Calihualá, Oaxaca, en 1958, donde vivió hasta los 6 años. La primaria y secundaria las cursó en Cuautla, Morelos, su lugar de residencia hasta que ingresó a la Escuela Nacional de Maestros en el entonces Distrito Federal, gracias a una beca que consiguió por parte del estado de Morelos a los 15 años. Pertenece a una familia de tradición normalista: aunque ninguno de sus padres concluyó la primaria, tres de sus cinco hermanos son maestros de primaria, por lo que su decisión de convertirse en docente estuvo influenciada por este contexto familiar. Para sus padres fue un orgullo que sus hijos se convirtieran en maestros ya que en su localidad de origen ser maestro de primaria era

visto con prestigio. El transcurso por la Nacional de Maestros lo recuerda por el sentido de autosuficiencia y responsabilidad que le dio a tan temprana edad. Al llegar no conocía a nadie en la ciudad, pero la vida estudiantil y las ocupaciones le hicieron fácil su adaptación, además de que al año de su estancia uno de sus hermanos también consiguió una beca para ingresar a la Nacional y residir en la Casa del Estudiante Morelense, al igual que él. Al concluir sus estudios se incorporó a la docencia en una escuela de Xochimilco, después de cinco años ahí solicitó su cambio a la delegación Iztapalapa y ha sido profesor desde entonces en la primaria Aníbal Ponce. Ha permanecido soltero. Entre sus intereses de lectura se encuentran la filosofía, el budismo y la literatura; autores como Edgar Allan Poe, Dostoyevski y Tolstoi son de sus preferidos. Como maestro, ha tomado algunos cursos de actualización docente y de estrategias de mediación, aunque no forma parte activa en redes de maestros de animación lectora.

Maestro Sergio

Es originario de Tulyehualco, Xochimilco, donde ha residido desde que nació, en 1967. Su padre era empleado del gobierno del Distrito Federal y su mamá era ama de casa. Su papá contaba con estudios de primaria y su mamá cursó una carrera comercial en secretariado, aunque nunca laboró formalmente. Sus primeros contactos con la cultura escrita fueron por medio del periódico y de algunas revistas, pero en una familia con dos hermanos, su principal pasatiempo fue practicar deportes, una actividad que le apasiona y que aún practica de manera constante. Durante la secundaria tenía la idea de cursar una carrera universitaria, pero el fallecimiento de su padre en esa época marcó su decisión de estudiar una carrera normalista, más corta y que a la edad de 18 ya le permitiría incorporarse a la docencia y ser el sostén económico de la familia. Al finalizar los estudios fue asignado a la primaria Aníbal Ponce, donde lleva más de 35 años laborando. A la par de su labor docente, estudió dos semestres de la licenciatura en historia en la UNAM, aunque debido a las exigencias de su trabajo le fue imposible continuar. Está casado, no tiene hijos. Es miembro activo de la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y Escritura desde hace más de diez años. Lo que más disfruta de las actividades que promueve la Red son las ferias del libro y el recabar materiales de lectura para donaciones.

Sus principales intereses de lectura son los temas de política, en noticias y artículos de opinión, así como las crónicas deportivas.

Maestra Graciela

Nació en 1974 en Milpa Alta. Su papá trabajaba en el campo y su mamá era ama de casa. De niña lo que más le gustaba era jugar en el campo con su hermana. Los únicos libros que recuerda de su niñez son los libros de texto. Decidió ser maestra en la secundaria, principalmente por la cercanía a su casa de una preparatoria anexa a la normal, pero también porque descubrió que le gusta hablar en público y que tenía facilidad para imponer su voz, un rasgo que aún la caracteriza. Estudió en la Escuela Nacional de Maestros. Es maestra en dos escuelas, una privada por las mañanas y en la primaria Aníbal Ponce por las tardes, desde hace más de 15 años. Al momento de la entrevista era la maestra encargada de la clase de Lectura, la cual da a cada grupo una vez a la semana en la biblioteca escolar. Debido a ello lee mucha literatura infantil. Está casada y tiene dos hijas. Por cuestiones de tiempo, sus dos turnos laborales, así como por el cuidado de sus hijas, sólo busca y lee lo que pueda servirle para su trabajo, aquello que le pueda gustar a sus estudiantes.

Maestro Héctor

Es originario de Iztapalapa, nació en 1985. Acudió a la misma primaria en la que trabaja, la escuela Aníbal Ponce. De hecho, la actual directora del plantel fue su maestra. Durante su niñez, la persona más importante en incentivar su gusto por la lectura fue su abuelo. Más que cuentos infantiles, lo que a él le llamaba la atención eran los libros que leía su abuelo y la forma en la que le contaba sobre lo que él leía: novelas, libros de historia, de geografía, de las costumbres y tradiciones de diferentes países. Está casado y tiene un hijo de nueve años, a quien también trata de acercar a la lectura de la forma en que su abuelo lo acercó a él.

Maestro Manuel

Nació en 1985 en Iguala, Guerrero. Su mamá es ama de casa y su papá abogado. En la casa donde creció había muchos libros, sobre todo enciclopedias y libros de derecho, desde niño sintió cierta curiosidad por todos esos libros que lo rodeaban y, en los momentos de mayor aburrimiento, cuando se cansaba de jugar con sus hermanos, llegaba a hojearlos. Se dio cuenta que con los libros también podía pasar ratos amenos. Le gustaban las fotos e ilustraciones que venían en las enciclopedias de historia y de geografía, buscar en el diccionario las palabras que no entendía, por iniciativa propia, por un genuino interés de conocer. Esta disposición le hizo sacar buenas notas en la escuela y que sus compañeros lo buscaran para preguntare cosas que no habían entendido; a él le gustaba explicar. La admiración por el trabajo de su papá lo había convencido de estudiar derecho, pero en la secundaria se dio cuenta de que también le llamaba la atención la enseñanza. Así que optó por un bachillerato con una especialidad que preparaba para la carrera normalista. Asistió al Centro Regional de Educación Normal de Iguala. Está casado y tiene dos hijas.

Maestra Mirna

Nació en 1986 en Chilpancingo, Guerrero, aunque cuando apenas tenía dos años su familia migró a la Ciudad de México, en la alcaldía de Iztapalapa. Desde que estudiaba la primaria sentía interés de ser maestra, puesto que su mamá trabajaba en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como maestra multigrado. Le gustaba revisar los materiales didácticos con los que su mamá daba clases, así como escuchar las anécdotas que le platicaba acerca de su labor. Por lo que en el último año de secundaria decidió poner como primera opción una preparatoria anexa a la normal, la de los Reyes Acaquilpan —ubicada en el municipio de La Paz, en los límites del Estado de México con Iztapalapa— si bien no era la preparatoria más cercana a su casa. En su paso por esa preparatoria, recuerda sobre todo la lectura de periódicos porque muchas clases se basaban en la lectura y análisis de las noticias. Aunque a un lado de la preparatoria se encontraba la escuela normal, decidió no estudiar ahí. Tenía amigas que estudiaban ahí y por lo que

comentaban de las clases se dio cuenta que quería un reto que consideraba mayor: una carrera universitaria enfocada en la educación. Algo que englobara la práctica docente con la teoría, así que hizo examen de admisión para la carrera de sociología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

Maestra Eréndira

Nació en 1987 en la Ciudad de México. Destaca que fue la única docente entrevistada que manifestó explícitamente no sentirse muy atraída por la lectura, que es una práctica que realiza más bien por necesidad y que en sus ratos libres prefiere otro tipo de actividades. Sin embargo, no siempre fue así. En el ámbito familiar, recuerda sus primeros acercamientos con la cultura escrita en los siguientes términos: *en casa eran libros de literatura clásica, que el cuento de Caperucita, la Bella Durmiente, mi papá solía ser, en cuestión de lectura, no era tanto de libros sino la cuestión del uso de periódicos; entonces constantemente compraba periódicos y lo podíamos explorar, siempre en la parte abierta..., había crucigramas, sopas de letra... en esa parte nada más, y en cuestión para ya más de la edad, eran pues los cuentos, en general, eso es lo que yo me acuerdo.*

Su papá es policía y su mamá era ama de casa. Recuerda con cariño un paquete de cuentos infantiles clásicos que leía y representaba a modo de juego con su hermana, dos años más chica que ella. También contaba con acceso a libros en la escuela primaria a la que asistió y recuerda que una de sus maestras tenía un rincón de lectura cuyos libros la motivaban para apresurarse a terminar con las actividades del día.

Como la maestra Eréndira señala, un aspecto de su vida escolar como estudiante y que ha mantenido en su desempeño docente es la constancia, así como el gusto y la motivación por cumplir con las tareas asignadas, realiza sin mayores contratiempos sus planeaciones didácticas y toma parte activa e iniciativa en los consejos escolares.

Maestra Fernanda

Nació en 1987 en la Ciudad de México. Con mucha frecuencia lee novelas y literatura infantil. Entre sus escritoras favoritas se encuentran Gioconda Belli, Isabel Allende y Michael Ende. Ambos padres cuentan con estudios de licenciatura (su mamá es psicóloga y su papá, administrador) y fue gracias a los libros que tenían en casa como tuvo sus primeros acercamientos significativos a la lectura. En su ambiente familiar la lectura de libros es una práctica cotidiana y compartida. Si bien recuerda haber tenido libros infantiles en casa desde pequeña y haber disfrutado de algunas lecturas en los libros de texto de la primaria, prefería siempre la televisión, especialmente las caricaturas, que los cuentos infantiles, aunque estuvieran ilustrados. En cuanto a la aportación de la escuela a su formación lectora, ésta puede ser caracterizada como ambivalente. Afectada por prácticas poco motivantes, por la obligación y el control, por tener que escribir sobre textos que no le llamaban su atención. En cambio, durante la preparatoria, una vez que había nacido su interés creciente por la literatura, las lecturas recomendadas por algún profesor y vistas y debatidas en clase fueron bastante determinantes para encauzar sus gustos y preferencias. Estudió la carrera de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM. La forma en que entiende y valora la lectura, como una práctica que le permite socializar ideas, pero sobre todo como una forma de acceder a un conocimiento más profundo de ella misma, como una forma de identificación con las tramas y los personajes vía la emotividad, han hecho de ella una lectora exigente y crítica respecto a lo que consume culturalmente. Sigue expresando una abierta resistencia y rechazo a las lecturas que ella considera no la enriquecen o a las lecturas normativas presentes en el medio escolar. No quería ser maestra y confiesa que no le gusta serlo. Pero las pocas oportunidades laborales la encaminaron a tomar la decisión de concursar por una plaza, por la estabilidad y prestaciones sociales. Trabaja desde 2014 en una primaria pública en Naucalpan, Estado de México. Vive en la alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Maestra Luisa

Nació y vive en Ixtlahuaca de Rayón, Estado de México, en 1971. En su infancia, la localidad donde vivía aún no estaba urbanizada como lo está en la actualidad. Su padre

era agricultor y cursó algunos años de primaria, su mamá se dedicaba a las labores del hogar, era analfabeta. Sus primeros recuerdos de lectura se centran en las historietas que compartía con sus amigas del vecindario, lecturas que nutrían sus juegos e imaginación. Sin embargo, su paso por la primaria y el tipo de exigencias que le imponían su maestra y su mamá (ella, a pesar de no saber leer, podía evaluar la lectura que hacía su hija en voz alta) hicieron que odiara los libros, era una forma de rebeldía, admite. Debido a ello, procura que en sus clases la lectura no sea tanto una imposición. Al terminar la secundaria y ver que sus amigas de la infancia ya estaban por casarse y dedicarse exclusivamente a las labores del hogar, decidió que ella no quería ese destino. A los 15 años empezó a trabajar como vendedora de mostrador, hasta que a los 18 encontró una oportunidad de trabajar los fines de semana en el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) enseñando tanto matemáticas como a leer y escribir a jóvenes y adultos. Ahí descubrió que se le daba bien enseñar, pero no era una actividad que quisiera realizar de tiempo completo. En realidad, deseaba estudiar medicina o enfermería, pero debido a sus condiciones económicas era un camino inviable. En el INEA conoció a un maestro normalista que le abrió la posibilidad de obtener una plaza como maestra, una vez terminara la Normal básica. Así, a los 21 años ingresó a la docencia. Fue designada al municipio vecino al que reside, San Felipe del Progreso, ubicado al noroeste. A lo largo de su carrera docente ha trabajado en dos escuelas multigrado de ese municipio, la última ubicada en la ranchería La Manzana, donde lleva ejerciendo más de 20 años. Ahí, su principal iniciativa como animadora de la lectoescritura es impulsar el involucramiento de los padres de familia en actividades literarias con los estudiantes. Es casada y tiene dos hijas, una de las cuales también es maestra de primaria, es con quien más comparte lecturas, gracias a ella descubre obras de literatura infantil que llegan a ser del agrado de sus estudiantes.

Maestra Magda

Nació en 1993 en la comunidad rural de Huereje, perteneciente a Ixtlahuaca de Rayón. Su papá es albañil y su mamá ha trabajado por temporadas en diversas fábricas cercanas. Tiene dos hermanas mayores. Una de ellas, con quien tiene más cercanía, también es

maestra. En su casa los libros de texto eran importantes al grado de que aún conservan algunos, y a su mamá siempre le gustó escuchar leer a sus hijas. Asistió a una telesecundaria donde tenían una biblioteca, pero la mayoría de libros eran escolares por lo que sólo acudía algunas veces a hacer tareas. Un libro, que promocionaban en las escuelas, fue importante para ella en esa época: *¿Por qué a mí?* de Valeria Piassa. A raíz de esa lectura le empezaron a llamar la atención los libros que su hermana leía en la preparatoria, novelas que retrataran la realidad de las adolescentes o jóvenes mexicanas. La influencia de ese libro fue importante y debido a ello tenía la intención de estudiar derecho y de ese modo poder defender las causas de las mujeres. Por cuestiones económicas, su papá le dijo que sólo podía ofrecerle que estudiara para maestra, por la cercanía de la Escuela Normal de Ixtlahuaca. Pero ahí la única licenciatura era en educación preescolar, y decidió que, si iba a ser maestra, lo sería de primaria. Sabía, por una amiga, que en San Felipe del Progreso la escuela normal contaba con internado, por lo que no tendría inconveniente por los traslados. Fue una etapa difícil, pero que le ayudó a ser más independiente. Está casada y recién tuvo una bebé. Trabaja en la primaria Sor Juana Inés de la Cruz, en el municipio de Xonacatlán, en el Valle de Toluca, al oriente.

Maestra Claudia

Vive y es originaria de Zinacantepec, municipio ubicado al oriente de Toluca, Estado de México. Nació en 1974. Perteneció a una familia de tradición normalista, ambos padres fueron maestros de primaria. Aunque hubiera preferido cursar una carrera universitaria, como psicología, la presión familiar la hizo decidirse por estudiar para maestra de primaria. Acudió a la Escuela Normal número 1 de Toluca. Es una persona tranquila que ha estado muy ligada a la lectura desde niña. La persona que más tuvo que ver con la adquisición de este hábito fue su abuelo, quien a pesar de no saber leer y escribir le procuró libros infantiles, pues le gustaba escuchar leer a su nieta y comentar esos libros. Otro momento importante que reafirmó su gusto por la lectura, fue durante la secundaria, pues tuvo la oportunidad de frecuentar la biblioteca del Centro Cultural Mexiquense, de esa época recuerda: “Casi no fui muy buena para los deportes, pero sí para la lectura; me encontraban más en una biblioteca que en un espacio abierto”. En la Escuela Normal,

aunque reconoce que no había asignaturas específicas para el desarrollo de estrategias de animación, algunas maestras compartían propuestas que aún utiliza en su ejercicio docente. Es soltera. Cuenta con 23 años de experiencia, los tres años más recientes ha sido maestra-bibliotecaria en la primaria Revolución Mexicana de Zinacantepec, donde lleva a cabo actividades cada semana con los diferentes grupos de la escuela. La literatura infantil sobresale entre sus preferencias de lectura, así como las novelas de Ángeles Mastretta y las obras de Paulo Coelho.

Maestro Roberto

Es originario de Toluca, nació en 1980. Ambos padres también son normalistas y eso sin duda influyó en su decisión de ser maestro de primaria. Desde la infancia, sus padres lo presionaban para ser un buen estudiante, obtener las mejores calificaciones. Las lecturas realizadas antes de la adolescencia no fueron significativas, pues tan sólo eran para cumplir con alguna tarea escolar. Los libros que había en su casa eran sobre temas educativos, por trabajo de sus papás, y no había algo que fuera de su interés. Su gusto por la lectura empezó hasta la preparatoria, con un profesor, que no le imponía las lecturas, simplemente les contaba sobre algunas obras que a él le gustaban. La forma en la que lo contaba, la misma personalidad de ese profesor, hacían que se interesara por buscar algunos libros de los que hablaba en sus clases, como *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. A partir de entonces la literatura lo acompañó, y le dio además una forma de conexión adicional a sus relaciones afectivas. Asistió a la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Reconoce que fue un espacio que lo afianzó en sus prácticas de lectura, pero donde también se animó a escribir. Participó como redactor en una revista estudiantil. Al terminar la carrera, consiguió una plaza en el municipio de Almoloya de Juárez y en 2021 consiguió un cambio a la primaria Revolución Mexicana de Zinacantepec. Está casado y no tiene hijos. Le gusta comprar libros tanto en librerías de viejo como por redes sociales donde concierta la compra y entrega. El rescate y recolección de libros usados es un tema que le interesa, gracias a lo cual ha conseguido donaciones para las bibliotecas de las escuelas donde ha trabajado.

Maestra Areli

Nació en 1990 en Zinacantepec. Su papá es campesino y su mamá, ama de casa. Desde que estudiaba la primaria quería ser docente, en gran parte por la admiración que sentía hacia sus maestras. En la primaria pudo disponer de varios libros infantiles, además de los de texto, así como estuvo en contacto con diversas actividades de animación de la lectoescritura que se llevaban a cabo en su escuela, entre ellas, ferias de libro, pláticas de autores y cuentacuentos. Esta forma de acercarse a la lectura también estuvo presente en otros niveles educativos, como en la preparatoria donde conoció a una de sus autoras favoritas por entonces, Valeria Piassa. Estos acercamientos para ella son importantes por lo que sigue frecuentando ferias del libro. Intentó ingresar a la Escuela Normal de Toluca, pero no fue aceptada. Así, tuvo que estudiar pedagogía en una universidad privada, con muchos esfuerzos porque para ello tuvo que trabajar de medio tiempo como capturista. Al terminar la carrera, consiguió trabajo como maestra de primaria, en una escuela privada por un periodo de cuatro años. Fue hasta el 2018 que obtuvo una plaza en la primaria Revolución Mexicana, en Zinacantepec. Está casada y tiene una hija pequeña que aún no sabe leer, pero a la que ya le compra libros adecuados para su edad.

III. Estado de la cuestión

Del extenso campo de investigación en México sobre la lectura, para este apartado mencionaré únicamente aquellos trabajos centrados en las trayectorias de lectura, en la historia de la lectura y algunos trabajos sobre la literatura infantil. En este estado de la cuestión no pretendo ser exhaustivo, sino que recapitulo los trabajos que me fueron sirviendo a diseñar mi propio objeto de investigación, aportaron ideas, ejemplos de técnicas y métodos, o de los que retomé información historiográfica.

Los estudios de caso sobre prácticas y apropiaciones lectoras en escuelas abundan en tesis de licenciatura y posgrado o en trabajos publicados, por ejemplo, en la colección “Espacios para la lectura” del Fondo de Cultura Económica, si bien, son pocas las obras

de esta colección centradas en México. Dentro de este corpus de estudios podemos señalar dos vetas: una perspectiva antropológica o sociológica y otra más didáctica y psicológica.

Del primer rubro retomo la tesis de maestría de Nora Rangel (2014) sobre la apropiación de la política de lectura de la SEP en un par de escuelas de la ciudad de México. A partir de un enfoque etnográfico y de entrevistas a supervisores, directores y maestras, la autora analiza el entrelazamiento de nuevas y antiguas prácticas de lectura, además de que documenta los procesos de apropiación de espacios, de materiales y de usos y tiempos en las bibliotecas escolares y de aula. Parte de la base teórica y metodológica utilizada en tal investigación es retomada de Elsie Rockwell, quien señala sobre la cultura escrita en la escuela:

La escuela representa uno de los espacios (hay otros desde luego) en donde se encuentran el proceso individual (o psicogenético) y el histórico (o sociogenético) de construcción del conocimiento [...] La relación entre ambos no es sencilla. Por un lado, el resultado del proceso individual, es decir, el conocimiento que construye cada niño, no es una simple internalización o reflejo del conocimiento social; es decir, puede ser bastante distinto de la suma de elementos que se le presenta en el salón. Estos elementos escolares a su vez son sólo una selección institucional del cúmulo de conocimientos y usos generados históricamente (Rockwell, 1998, p. 297).

En la tesis de Rangel encontramos un intento de relacionar ambos niveles, histórico e individual, por medio del análisis de la cotidianidad escolar; sin embargo, la autora reconoce haber puesto mayor atención en los procesos sociogenéticos de la lectura: “Habría que hacer otra investigación sobre los saberes que ellos [los niños] han construido en su paso por la escuela y de aquellos que han construido más allá de las fronteras del aula que se movilizan en la escuela en torno a la cultura escrita” (Rangel Santana, 2014, p. 176). Si queremos desarrollar análisis más integrales es ineludible entonces el acercamiento a las prácticas y apropiaciones de los estudiantes no sólo cuando están inmersos en el medio escolar, sino en todos los ámbitos posibles donde se da la lectura. En *Comunidades y trayectorias de lectura*, Florencia Patricia Ortega (2006) analiza las historias de lectura de los usuarios de bibliotecas públicas en el municipio de Chalco en el Estado de México donde muestra la importancia de los contextos y relaciones sociales en la conformación de la práctica lectora.

La necesidad de ahondar en esta perspectiva sociogenética o antropológica también ha sido subrayada en la obra colectiva *Hacia una antropología de los lectores* de Néstor García Canclini *et al* (2015) donde se reconoce que a pesar de la proliferación de encuestas y estadísticas sobre las prácticas de lectura en México aún falta profundizar y “conocer a los lectores más que la fortuna de los libros, observar las prácticas y los imaginarios que los acompañan, reconocer la diversidad y entender las relaciones interculturales entre quienes leen” (p. XIII). Por su parte, Juan Domingo Argüelles ha realizado diversos ensayos sobre la lectura y los lectores en México, tales como *Estado, educación y lectura* (2011), *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen* (2014) y *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer* (2014a). Una preocupación principal de este autor está puesta en el papel de los mediadores y la promoción de la lectura.

En un tema más específico y cercano a mi investigación, señalo los trabajos sobre apropiaciones de libros de texto. Un artículo que aprovechó las cartas enviadas a la SEP por estudiantes, algunas de ellas escritas a iniciativa de los maestros, es *Qué opinan los niños acerca de los libros de texto de ciencias naturales* de Susana Quintanilla y Cecilia Lartigue (2007). En este trabajo las autoras se acercan a las experiencias de lectura en voz de los propios estudiantes y dejan ver las inquietudes, críticas y comentarios que despertaron los libros de texto en estos pequeños lectores cuyas edades oscilaban entre los 11 y 13 años al momento de escribir las cartas. La tesis de doctorado de Aleida García Aguirre (2022) analiza la conformación de identidades políticas de maestros normalistas; para ello, la autora recupera sus relatos de vida y muestra la importancia que tiene la relación que se entabla con la cultura escrita desde la infancia.

Por otro lado, los estudios sobre procesos psicogenéticos de la lectura y la escritura han sido ampliamente desarrollados en la línea de investigación de Emilia Ferreiro, desde la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979). Aunque la adquisición de la lengua escrita, la alfabetización, constituye el punto medular de este eje, Ferreiro ha desplegado además una metodología que puede ser útil para el estudio de la lectura en situaciones escolares. La investigación didáctica ha hecho eco de algunas de sus aportaciones. El libro de Delia Lerner *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario* ([2001] 2014) es un acertado intento de conciliar esta perspectiva con la

primera, la sociogenética. Asume además una propuesta didáctica y reflexiva de las prácticas de lectura analizadas. Ferreiro explica la importancia de este estudio para reformar los programas escolares:

Si la escuela asume plenamente su función social de formar lectores y productores de texto, las prácticas sociales vinculadas con los usos de la lengua escrita no pueden ser periféricos sino centrales al programa escolar. [...] [L]o que se propone: reflexión gramatical “en acto” y una reflexión explícita pero no teórica sobre la lengua en actividades de corregir, comparar, utilizar modelos, etc. (Ferreiro, 2014, pp. 11-12).

Otras tesis de posgrado que abordan aspectos sociales y antropológicos de la lectura son las de Rodríguez Torres (2018), *Una aproximación socio-antropológica al proceso de lectura*; Carrera López (2016), *Retrospectiva del Programa Nacional de Salas de Lectura de 1995 a 2010*, y una tesis de licenciatura que se enfoca en la literatura recreativa en su dimensión psicogenética, *Formación del hábito lector del docente en la promoción de la lectura placentera* de Trujano Santiesteban (2008).

En un acercamiento a los trabajos sobre la producción de literatura infantil encontramos aquellos que ofrecen una perspectiva general de la edición infantil en México. Dentro de ellos está el *Panorama de la literatura infantil y juvenil mexicana* de Juana Inés Dehesa (2014), donde introduce un breve recorrido histórico de este tipo de literatura. Centrándose en las publicaciones de la SEP encontramos *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública* de Sarah Corona Berkin y Arnulfo Santiago (2011), obra de gran ayuda por contar con un catálogo exhaustivo de los títulos editados a partir de 1921. Otro trabajo que muestra la diversidad de publicaciones infantiles es la obra *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana* de Mario Rey (2000), la cual abarca desde la herencia de la literatura prehispánica, pasando por la Colonia, la Independencia, hasta los siglos XIX y XX. Es una obra de especial interés por la bibliografía extensa que reúne y por el registro minucioso de la difusión de promotores de la literatura entre los niños. Algunas tesis que se han efectuado en la UNAM respecto a literatura infantil son *El libro infantil en México*, tesis de maestría en Bibliotecología de Aurelia Orozco Aguirre (2006), y una tesis de Ciencias de la Comunicación, *De la A la Z: el libro infantil en la ciudad de México* de Verónica Pérez Rangel (2016), la cual es un reportaje periodístico con entrevistas a editores y escritores

de literatura infantil. También se encuentran los múltiples trabajos surgidos en el Seminario de Literatura Infantil del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, así como las investigaciones publicadas en la revista *LIJ Ibero. Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea* de la Universidad Iberoamericana.

Finalmente, quiero citar algunas obras que han sido determinantes en mi propia trayectoria académica y que resultan fuertes influencias en este trabajo. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* de Michèle Petit (2003), trabajo publicado por primera vez en México en 1999, de la colección *Espacios para la Lectura* del FCE, es una obra con la que descubrí el poder que pueden tener los relatos, las opiniones y comentarios de la gente ordinaria alrededor de la cultura escrita. Después, al realizar mi tesis de licenciatura sobre el Programa Nacional de Lectura (Rosales, 2013), me fui acercando un poco a la historia. Los análisis de Roger Chartier y Robert Darnton acerca de las prácticas de lectura contemporáneas, sus reflexiones sobre los nuevos dispositivos y soportes tecnológicos, entre otros tópicos, me parecieron más pertinentes y de implicaciones mucho más profundas que los análisis de otros especialistas. La formación y el conocimiento histórico, podemos considerar, proporcionan esa amplitud de miras. La historia de la lectura ha proporcionado otros acercamientos y perspectivas a problemáticas que sólo eran entendidas desde la historia política o social, por citar sólo un par de obras emblemáticas de estos historiadores se encuentran: *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la revolución* de Darnton (2014) y *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII* de Chartier (2000). Por su parte, Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2002) llevaron a cabo una historia de larga duración, de 1880 al 2000, que analiza los discursos sobre la lectura en Francia, de la que también trato de retomar ese carácter panorámico. Asimismo, en Inglaterra, y gracias a la riqueza de las fuentes documentales, se ha desarrollado una historia de la lectura centrada en las clases populares. Dos obras primordiales de esta línea fueron publicadas por primera vez en 1957: *The English Common Reader: A Social History of the Mass Reading Public, 1800-1900*, de Robert D. Altick y *The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life* de Richard Hoggart, quien estudia la primera mitad del siglo XX. Más reciente, está la investigación de Jonathan Rose (2001) *The Intellectual Life of the British Working Classes*. Son trabajos exhaustivos sobre las prácticas de lectura de diferentes sectores

sociales (obreros, empleados, estudiantes de bajos recursos) así como un análisis de los materiales de lectura (literatura clásica en ediciones baratas, historietas, novelas populares, revistas, periódicos) y de las formas de adquisición (bibliotecas populares, quioscos y puestos de revistas) prevalecientes en esos sectores durante la primera mitad del siglo XX.

No quisiera dejar fuera un par de obras que leí mientras planeaba y pensaba cómo darle forma a esta tesis. Una de ellas es *Supergods. Héroes y mitos del cómic* del guionista de historietas Grant Morrison (2012). Este libro no sólo tiene la rigurosidad del trabajo académico, es una historia cultural del cómic anglosajón, sino que a lo largo del texto incluye un relato de vida del propio autor, el cual va sobre adquirir una formación educativa no formal ni escolarizada a partir de la lectura de historietas. Con este trabajo el autor derribó ciertos prejuicios que tenía del cómic, cambio mi disposición a la narrativa gráfica —a la que también me acerqué de verdad gracias a las recomendaciones de algunos maestros que entrevisté para esta investigación—, en fin, fue una buena puerta de entrada a la literatura juvenil y gráfica. La otra obra es la *Historia portátil de la literatura infantil* de Ana Garralón (2017). La autora tiene una gran sensibilidad para evocar lo mejor de las obras infantiles de diferentes épocas y geografías, su trabajo no se conforma con ser una recopilación enciclopédica de datos, como lamentablemente lo suelen ser otros panoramas de la literatura infantil. Con ambas obras como referentes para descubrir autores y títulos, me empapé de LIJ durante este trayecto del doctorado, y es que desde la adolescencia me había alejado de este tipo de literatura, pero hacer esta tesis supuso un buen regreso.

IV. Preguntas de investigación

Robert Darnton (2014) plantea que las grandes preguntas de la historiografía son muchas veces inmanejables: ¿cómo se origina una revolución? ¿por qué cambian los sistemas de valores en una sociedad? Y propone en cambio abordar esas vastas y complejas preguntas a partir de otras que sí puedan ser respondidas: ¿qué leían los franceses antes de iniciar la revolución? En esta investigación sigo esta fórmula y parto de un cuestionamiento similar:

¿qué leen los docentes de primaria? Al intentar responder esta pregunta y entenderla en su dimensión histórica vienen a su vez otras interrogantes que poco a poco involucran los aspectos sociales, educativos y culturales que rodean las prácticas de lectoescritura. Para empezar, el qué de la lectura (qué autores, qué obras) da paso rápidamente a los elementos descriptivos (cómo se llega a esas obras, en cuáles momentos), para de ahí transitar a una búsqueda por esclarecer las representaciones y valoraciones de la lectura (por qué y para qué leer).

El análisis de las trayectorias de lectura no es individual, sin embargo. Cada trayectoria es vista en relación con las estructuras sociales, políticas y culturales de determinado momento histórico. Los relatos proporcionados por los maestros se inscriben en distintos momentos, de manera obvia por las diferencias de edad, pero también por las diferencias sociales y geográficas de origen. Las preguntas de investigación que planteo giran en torno a esclarecer el desenvolvimiento de esas trayectorias tomando en cuenta esas diferencias: ¿Cómo describen y valoran los maestros su formación lectora? ¿Cuáles han sido los efectos en las sucesivas reformas y libros de texto para cada generación de docentes? ¿Cuáles han sido las tendencias generacionales en el uso de esos textos? ¿Qué tipo de situaciones logran marcar un antes y un después en las trayectorias de lectura de los docentes?

A partir de estas preguntas centradas en las historias de lectura busco relacionar otras interrogantes enfocadas en un plano más amplio de análisis histórico: ¿cómo ha sido el proceso de cambios, continuidades y rupturas en las prácticas y discursos sobre la lectura escolar en México desde el siglo XX hasta la actualidad? Y en términos de su papel como mediadores de la lectoescritura, ¿cómo es que la historia de lectura se relaciona con la forma de pensar y actuar de los docentes?

V. Puntos de partida

Antes de pasar al primer capítulo, me gustaría hacer explícitas algunas ideas y concepciones con las que emprendí esta investigación. Estas ideas iniciales podrían ser

entendidas a manera de hipótesis, pero más que comprobar estas conjeturas con el desarrollo del trabajo, mi intención al señalarlas es mostrar qué tanto las preconcepciones sobre un tema cambian al acercarse a las diferentes perspectivas de los docentes, más cuando no soy parte de ese gremio.

Rockwell (2009) señala que la etnografía nos transforma la mirada, que no se emerge de la experiencia de campo pensando sobre el tema lo mismo que al inicio. Aunque en esta investigación no utilizo un método etnográfico, ya que carece de un mayor involucramiento en el espacio de las escuelas y en el acompañamiento a los mismos docentes, sí hay los elementos suficientes, tanto en el dialogo con los maestros, en la lectura y relectura de las transcripciones, como en los análisis posteriores, que permitieron transformar de manera gradual mi mirada. Así, anoto estos puntos que estuvieron presentes al ir construyendo mi objeto de estudio antes de emprender el trabajo de campo. Al final, valoraré qué tanto cambiaron, se matizaron o se reafirmaron estas primeras concepciones.

1. El pensamiento subjetivo de los maestros interviene en sus prácticas docentes de mediación lectora y éste varía fuertemente en función del tipo lector que se es.
2. Ante el discurso social de que los maestros carecen de hábito lector y mantienen una visión instrumental de la lectura y la literatura podemos señalar que las aportaciones académicas sobre la importancia de una lectura no solo escolar sino social, que debe ser promovida desde la escuela, ha impactado en las políticas educativas y en los mismos docentes. Asimismo, la presencia de la literatura infantil y juvenil y otros materiales y dispositivos de lectura en las escuelas ha hecho que se atenúe la visión instrumental de la lectura.
3. Generaciones de maestros de mayor edad sugieren que su paso por la educación primaria y secundaria no ha supuesto para ellos un estímulo en la lectura. Al parecer, las nuevas generaciones de docentes han tenido más experiencias significativas respecto a la lectura en la escuela.
4. Los maestros valoran la formación pedagógica recibida en la carrera como insuficiente para dotarlos de estrategias de mediación y animación de la lectoescritura.

VI. Estructura de la tesis

El análisis propuesto en esta investigación busca conciliar dos planos o escalas: el de las políticas educativas y editoriales con el de las trayectorias individuales de lectura. Los testimonios recabados en las entrevistas a docentes buscan ejemplificar los procesos de apropiación tanto de las políticas como de los materiales de lectura más significativos para los maestros dentro de sus relatos (libros de texto, revistas y periódicos, literatura infantil, historietas, etcétera). La temporalidad que se estudia está determinada por las edades de los maestros entrevistados y los años en que ingresaron a la primaria. Este seguimiento a las trayectorias de lectura, las cuales atraviesan distintos momentos en la historia reciente de México, permite señalar cambios y continuidades de las prácticas en los procesos educativos, es decir, las huellas del pasado presentes en las culturas escolares.

La tesis se compone de tres capítulos que distinguen, en una historia de larga duración, los objetivos prioritarios en las políticas educativas y el papel que la lectura ha tenido en ellas. Así, el primer capítulo sirve para conocer las tendencias históricas que han dado forma a la cultura escrita en la escuela. El análisis empieza en el periodo de la conformación del estado posrevolucionario y el de un sistema educativo que buscó incorporar a sectores más amplios de la población en él. En un primer momento, la alfabetización y la distribución de bibliotecas populares como mecanismos para propiciar prácticas de lectura en una población recién alfabetizada fueron las tareas primordiales para los gobiernos posrevolucionarios (1920-1970), desde la idea de los intelectuales de “crear estado” hasta las políticas más globales de alfabetización encabezadas por la Unesco. A este respecto, cabe destacar la participación de Jaime Torres Bodet para que dicho organismo priorizara acciones de alfabetización de adultos en los países en vías de desarrollo (Jones, 1990). A la par que la alfabetización, la creación de bibliotecas populares y escolares recibió un impulso a lo largo del país, no sólo a través de la adaptación de espacios y el abastecimiento de obras, sino con la producción editorial. La publicación de literatura infantil en estos años fue escasa en comparación con las décadas posteriores a 1970, pero contó con algunas propuestas interesantes que dejan ver las tensiones entre los distintos fines que la lectura debía cubrir en el sistema educativo, entre

lo instructivo, lo recreativo y lo moralizante. Asimismo, un aspecto medular en la conformación de la cultura escrita escolar se desarrolló en este periodo: los libros de texto como material gratuito y universal.

En el segundo capítulo analizo un periodo definido por las intenciones modernizadoras del estado mexicano llevadas a cabo al finalizar el siglo XX (1970-2000), cuando los temas prioritarios fueron alcanzar la cobertura universal de educación básica iniciada en el periodo anterior, combatir el rezago educativo, así como profesionalizar a la planta docente. De igual manera, en este periodo se incrementó considerablemente la producción editorial de la SEP, no sólo en cuanto a libros de texto, sino con literatura infantil en general (textos literarios, informativos y de divulgación dirigidos expresamente al público infantil). Dentro de este contexto, en este capítulo empiezo a incorporar el análisis de las historias de lectura de los docentes. La escala del análisis de las políticas educativas y editoriales se entrelaza con los recuerdos de los maestros de sus pasos por la escuela, de las prácticas y lecturas más significativas realizadas en el espacio escolar, pero también de la importancia de la familia y el capital cultural en casa.

Por último, en el tercer capítulo estudio la manera en que la educación ha estado ligada a la exigencia de calidad y de evaluación de los aprendizajes en el inicio del nuevo siglo (2000-2018). En este entramado, la lectura ha llegado a ser entendida como una práctica más social que escolar, una competencia para la vida, con la que se busca formar tanto a maestros como alumnos. Asimismo, en estos últimos años las propuestas editoriales para el público infantil han incorporado más que antes discursos visuales y el empleo de nuevos soportes, han propiciado la reinención de géneros como la novela gráfica y el libro-álbum, y en el que también ha aumentado la publicación de autores nacionales. Las historias de lectura de los maestros son retomadas con la perspectiva que han tenido de estos cambios desde su incorporación a la docencia hasta las estrategias que han desarrollado para mediar y animar las prácticas de lectoescritura en clase. En este último capítulo también recupero algunas reflexiones sobre la importancia que ha tenido la lectura a lo largo de sus vidas, tanto personal como profesionalmente.

A lo largo de cada uno de los capítulos de la tesis argumentaré —retomando investigaciones de historia social y de las propias afirmaciones de los docentes entrevistados— que las tradiciones escolares locales, las condiciones socioeconómicas y

culturales, así como las aspiraciones de estudiantes y padres de familia modificaron los proyectos estatales de escuela moderna; en su apropiación de los proyectos estatales, los sujetos hicieron de las tecnologías educativas una herramienta propia, en la que hay un amplio campo para la autonomía. El libro de texto y las disposiciones oficiales son guías importantes de la actividad docente, pero los maestros adaptan u omiten las actividades propuestas por los textos y los planes. Estas adaptaciones son consecuencia de los conocimientos pedagógicos que han construido a lo largo de su formación y trayectorias⁶. Dichas adaptaciones están permeadas “por lo que se sostiene como enseñanza válida desde sus propias historias y desde lo que conciben como útil para el aprendizaje a partir de la asimilación del saber didáctico (el cuerpo teórico al que han estado expuestos en la formación inicial o continua) y las transformaciones que resultan posibles en consecuencia” (Weiss, 2019, p. 207). Acercarse a las historias individuales de los docentes ilumina estos espacios de decisión que dan forma a sus prácticas en aula, por lo que la propuesta historiográfica de esta investigación gira en torno a las apropiaciones de las políticas de lectura, de enseñanza y de mediación, con las cuales los docentes han dado forma a las prácticas de lectura en las escuelas públicas de México. Sin pretender generalizar los resultados de la muestra de esta investigación, los testimonios recabados son utilizados como parte de un corpus de fuentes para narrar una historia de las tendencias en los usos de la literatura infantil y de las bibliotecas escolares basada en los relatos de vida.

⁶ De acuerdo con un estudio reciente sobre la enseñanza en educación primaria en México (Weiss, 2019), hay dos condiciones que permiten entender las prácticas de lectoescritura desarrolladas en el aula: la evaluación (como condicionante institucional) y los saberes y trayectorias docentes (como condicionantes de la planificación y el desarrollo de la clase).

CAPÍTULO I. Configuración histórica de los discursos y dispositivos educativos en torno a lectura: libros de texto, bibliotecas y literatura infantil, 1920-1970

Desde su fundación en 1921 y hasta la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) en 1988, la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue no sólo el organismo encargado de desarrollar e implementar las políticas educativas para la población escolar, sino que en gran medida también tuvo la tarea de generar acciones en materia de política cultural, como la creación y sostén de una red de bibliotecas públicas o la de desarrollar una política editorial amplia que cubriese los requerimientos de lectura de estudiantes de todos los niveles —no sólo del básico— y de la población en general. En este sentido, es posible afirmar que la SEP ha determinado en muchos aspectos lo que en el país se lee, así como los temas, los autores, los géneros y las características materiales de los impresos. Asimismo, desde 1959 millones de mexicanos tuvieron acceso sólo a los libros que en el sistema educativo se les ofrecieron por medio del programa de libro de texto gratuito.

En este capítulo se bosquejan las distintas fórmulas editoriales y estrategias de promoción de lectura que durante un siglo han sido impulsadas desde la SEP y, en particular, con el lugar dado a la literatura infantil, por su importancia en propiciar la lectura recreativa y no sólo la instructiva en la educación primaria. La literatura infantil está tan presente actualmente en las escuelas y es parte medular de la cultura escolar que resulta difícil imaginar que antes no fuera así. Y ha sido en gran parte gracias a la promoción editorial privada —con sus respectivos intereses comerciales— que este tipo de lecturas, bajo la fórmula editorial de literatura infantil y juvenil (LIJ), sean las predominantes en las bibliotecas escolares. ¿Cómo se ha dado esta relación entre editoriales privadas y el Estado? ¿Cómo ha repercutido esta relación en el discurso y las prácticas de los maestros? En este capítulo se describirá y analizará esta historia a partir de tales interrogantes.

El recorrido acentúa las continuidades que han traspasado sexenios y muestra posibles rupturas que considero han redefinido los distintos sentidos que se le atribuyen a la lectura en el currículo escolar. Parto de una problematización de la idea planteada por

Delia Lerner (2014 [2001]) en el sentido de que en la escuela tradicionalmente se ha enseñado a leer y escribir para una finalidad casi exclusivamente escolar, para dominar un uso que podríamos llamar técnico y que está encaminado sobre todo a descifrar los contenidos de los campos disciplinares del currículo escolar, y que ha mantenido alejada de la escuela una versión social más amplia de la cultura escrita⁷. Además, según Lerner, esto ha generado que gran parte de los estudiantes no sean hábiles en todas las funciones que conllevan la lectura y escritura en la misma escuela y fuera de ella⁸. En el capítulo se cuestiona hasta qué punto ha habido tensiones entre las distintas funciones sociales de la lectura en la escuela, tales como la recreación, el estudio y la búsqueda de información específica.

Este capítulo busca historizar los discursos y prácticas de lectura que han incidido en las escuelas dando lugar a la configuración actual de los programas y su puesta en marcha. La propuesta es ofrecer una historia de cómo han sido incorporados a las escuelas textos distintos a los producidos con una finalidad marcadamente instructiva, con el fin de contribuir a la comprensión de la conformación de la cultura escolar que arroja a las prácticas de lectura en un sentido social amplio. ¿Qué visiones y qué prácticas de la lectura se han promovido? ¿Cuáles han sido las características de un lector ideal en la escuela y cómo han cambiado a lo largo del tiempo? ¿Qué corpus de libros se han llevado a las escuelas?

Antes de que los libros sean leídos y utilizados por maestros y alumnos en clases, en la literatura infantil juegan un papel importante los editores como creadores de panoramas ideológicos (Fuentes Silva, 2018). Si bien son los autores de literatura infantil los que escriben obras y proponen temas, el trabajo editorial es determinante en el sondeo y la creación de un público, están al tanto de los proyectos educativos, buscan establecer nexos entre la literatura y la escuela, proponen modos de pensar, donde el diseño y los elementos gráficos son también parte esencial de la transmisión de mensajes. Los maestros, de igual forma, pueden incidir en los procesos de apropiación, intervención y

⁷ Es decir, las distintas necesidades sociales que nos hacen en determinados momentos leer, sea para realizar una compra, al estar jugando un videojuego, al leer los subtítulos de una película, por citar algunos ejemplos.

⁸ Si bien, el trabajo de Lerner hace referencia al contexto argentino, el caso mexicano no se encuentra alejado de esa realidad. Por ejemplo, en las entrevistas sobre historias de lectura a intelectuales latinoamericanos realizadas por Juan Domingo Argüelles (2014) destaca que el acercamiento a la lectura en la escuela primaria no fue significativo para la mayoría de los entrevistados.

manipulación de los materiales, sobre todo cuando estos son digitales (Ramírez y Garone, 2022).

En este recorrido histórico propongo algunas coordenadas analíticas para ir más allá del simple recuento por los principales cambios en las políticas educativas o de la sucesión de proyectos editoriales, más cuando estos no corresponden a cambios directos en las prácticas de estudiantes y maestros. Una de estas coordenadas es la de tecnología escolar, y de los dispositivos que emanan de ella, como parte de un proceso histórico.

Las escuelas pueden ser entendidas como una tecnología de gobierno que combina materialidades con aspectos simbólicos en la estructuración de regularidades y racionalidades que otorgan inteligibilidad a prácticas diversas, entre ellas las prácticas de lectura y escritura. De acuerdo con Ian Hunter (1998), se puede entender la escuela moderna no como el resultado de principios filosóficos y políticos, sino como la combinación azarosa de las tecnologías disponibles con una voluntad estratégica de gobernar a las masas. Así, lo importante no está en conocer la obra de los grandes pedagogos o intelectuales que dictaron los contenidos educativos o de los políticos que enarbolaron planes y proyectos, sino en aquellos actores que fueron capaces de traducir una voluntad política en una organización concreta (inspectores, directores, maestros) (cfr. Dussel, 2019, pp. 291-296). De esta forma, los libros de texto y las bibliotecas de aula pueden ser entendidas como tecnologías educativas, donde maestras y maestros son pieza clave en la estructuración de prácticas de enseñanza, de lectura y de apropiación, que la materialidad de libros, y demás dispositivos pertenecientes a estas tecnologías, propician en las escuelas.

Retomo esta conceptualización de Hunter debido al argumento de orden histórico que presenta sobre el sistema escolar, pues demuestra que las virtudes liberales y democráticas de dicho sistema son el resultado directo de su propia organización burocrática y de su pedagogía pastoral.

La impronta de la educación popular cristiana en los sistemas escolares de Occidente va más allá de la incorporación de algunas prácticas ritualizadas (levantar la mano para solicitar la palabra, por ejemplo) y en las formas de organización (horarios de actividades y clases), sino que —de acuerdo con Hunter— incide en la propia construcción de subjetividades:

esta educación no consistía en la transmisión de ideas o valores cuya determinación <<material>> y verdadero contenido estuviera en ninguna otra parte, como en una economía que exigiera disponer de obreros dóciles, o en una psicología que practicara la represión social. En lugar de eso, consistió en la transmisión de un conjunto de técnicas y prácticas éticas a través de las cuales los individuos adquirieron la capacidad para preocuparse por su propia conducta y para configurarla mediante el trabajo ético (Hunter, 1998, p. 82).

Las múltiples formas de lectura, las diferentes valoraciones y representaciones que se hacen de esta práctica, están estrechamente ligadas a los procesos de subjetivación, y de los cuales la escuela es una parte importante en su construcción. Una construcción que atañe principalmente a los individuos —en las elecciones que hacen, de qué leer o no—, pero que es hasta cierto punto controlada por la escuela. En los mismos procesos de selección y edición de materiales de lectura es posible encontrar estas formas de control. Un par de ejemplos que se pueden citar de estas formas de control en la pedagogía pastoral son el de que los reformadores pietistas fueron los pioneros en la estandarización de los libros de texto de la escuela elemental (Hunter, 1998), y el del proceso histórico en el que la literatura secular sustituyó el uso de los textos sagrados, pero manteniendo cierta idea de aleccionamiento moral (Chartier, A-M., 2004). De esta manera, la tecnología escolar puede ser vista como “un poderoso discurso que construye realidades por la forma en la que representa el mundo y por la producción de racionalidades dominantes y de reglas [...] La tecnología, como discurso, conecta las reformas con la organización y el orden en los salones de clase” (Hunter, 1998).

Esta ampliación de lo que se entiende por tecnología escolar posibilita pensar las prácticas de lectoescritura en sus regularidades —por medio de una historia de larga duración— y en sus configuraciones estratégicas; lo cual, a su vez, nos permitirá acercarnos a las tecnologías digitales en boga desde una perspectiva histórica.

Otra coordenada analítica tiene que ver con los cambios en los objetivos de la educación y las funciones de la lectura en la escuela. Siguiendo las observaciones de Anne-Marie Chartier (2004) para el caso del sistema educativo francés, podemos encontrar algunos puntos de referencia que bien pueden servir para ilustrar los cambios de los objetivos de la educación en el mundo occidental: la preocupación central, que

alguna vez estuvo puesta en la vida espiritual —el autocuidado, la conducta ética— o en la conformación de una conciencia política —la democracia, el sujeto revolucionario—, ahora pasa a estar en la inserción en el mundo laboral y la competencia o en un término más eufemístico, en la calidad. Si bien, estas distintas finalidades u objetivos han coexistido, a veces de manera armónica y otras conflictiva, son cambios graduales y lentos que se sobreponen unos con otros.

Una situación que vino a cambiar profundamente la relación de la escuela con la literatura y la lectura, con el lugar preponderante que tenía la escuela como mayor promotora de la adquisición de una cultura escrita, es el advenimiento de la cultura de masas en el siglo XX. La primera mitad de ese siglo supuso la masificación de la educación primaria y la alfabetización de adultos (aunque en México esto tardó más tiempo que en el caso francés). En la segunda mitad, la popularización de los estudios largos (al menos hasta secundaria y preparatoria) alcanzó a todos los estratos sociales. Un incremento del peso de la escuela en la vida de más personas y durante mayor tiempo. A pesar de esto, la escuela ya no es quien dicta las normas en materia de cultura y son ahora los medios de comunicación quienes imponen normas y modas mejor de lo que pueden hacerlo los maestros. De igual manera, los contenidos de aprendizaje se han visto afectados por esta relación con la cultura de masas (cfr. Chartier, A-M., 2004, pp. 15-21).

De acuerdo con Anne-Marie Chartier (2004), esta situación provocó dos reacciones en las instituciones escolares. Por un lado, fue condenada por la mayoría de los maestros progresistas. Por otro lado, provocó el interés apasionado de una minoría que sentía que la escuela no debería despreciar esta revolución cultural. Poco a poco, esta segunda forma de abordar la relación con la cultura de masas es la que se ha impuesto, al punto de que en nuestros días cabe la posibilidad de preguntarse si es que acaso la cultura escolar busca imitar cada vez más a la cultura de masas, pues de otra forma se corre el riesgo de condenar las formas de enseñanza tradicional a la obsolescencia.

Estas posturas, la del rechazo, así como de la posterior adopción de modelos y temas de la cultura de masas, pueden rastrearse en una historia de la edición y de la lectura en México. El auge de las historietas mexicanas en la primera mitad del siglo XX encontró una total desaprobación de la escuela, mientras que hoy el cómic, y la narrativa gráfica en general, es uno de los recursos más auxiliados por los docentes para incentivar el gusto

por la lectura. En este capítulo ahondaré en esta situación a partir de los siguientes interrogantes: ¿cuál fue el papel de la literatura en el sistema escolar mexicano? ¿Era posible que esta compitiera con la literatura de carácter más popular? ¿Qué hizo la escuela primaria para conciliar los gustos de los estudiantes con otras propuestas que estaban fuera de su alcance? ¿Cómo se formó a los futuros maestros durante la educación normal para darles las herramientas necesarias en este ámbito?

A lo que apunta este capítulo, entonces, es a confrontar este tipo de cambios más estructurales en la sociedad con las formas de asimilación más individuales, el de las trayectorias de lectura de los maestros. Como advierte De Certeau (1996), las culturas no son saberes objetivados en creaciones artísticas sino “artes de hacer” —la recepción de una obra, sea cual sea su naturaleza, no es pura pasividad: tiene que ver con qué seleccionamos, qué interpretaciones y qué sentidos damos— que son consustanciales a sus actores, y que no siempre se capitalizan en objetos o productos, sino en memoria y actos incorporados. Es esta memoria lo que me interesa rescatar al entrevistar y reconstruir las prácticas e historias de lectura de los maestros. Considero que, en sus maneras de leer, de seleccionar y de dar sentido a los textos, podemos encontrar una parte importante de cómo forman sus identidades, entendidas éstas como sus maneras de actuar, de ser en el mundo, al igual que sus creencias, pues éstas se han impuesto a partir tanto de encuentros y experiencias escolares como en otros ámbitos de socialización.

En suma, la conceptualización de los libros de texto y las bibliotecas escolares como tecnologías educativas permite entender la carga histórica de sus procesos de desarrollo desde una perspectiva cercana a los maestros (al ser ellos los principales mediadores que ponen en juego estas tecnologías en las aulas). Asimismo, identificar los cambios en los objetivos de la educación nos ofrece un panorama para la problematización de lo que ha significado leer en las escuelas, lo cual permite escapar de los límites sexenales que caracterizan a las políticas educativas en México.

El capítulo está organizado en cinco temas de análisis. El primero tiene que ver con las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, y sirve además para conectar con las tradiciones del siglo XIX y ver cuál fue su impronta en el XX. El segundo tema corresponde a las campañas de alfabetización llevadas a cabo por los gobiernos posrevolucionarios. En el tercer apartado analizo los cambios en los libros escolares desde

los primeros textos oficiales de los gobiernos posrevolucionarios hasta la creación y la primera generación de libros de texto gratuito. El cuarto tema corresponde a la relación entre las bibliotecas escolares y al lugar que ocupó la literatura infantil en ellas, así como las nuevas prácticas que se generaron a partir de esa relación. En el último apartado de este capítulo retomo el fenómeno masivo de la lectura de historietas entre niños, adolescentes y adultos en las décadas cuarenta y cincuenta, y cómo las autoridades educativas respondieron a tal efervescencia lectora entre la población.

1.1. Enseñar a leer y escribir sin libros

Señalar las continuidades y rupturas con las tradiciones decimonónicas de lectoescritura es importante para entender el siglo XX como la época en que fue posible expandir los sistemas de enseñanza a la mayoría de la población, así como la de propiciar el acceso a un variado número de textos. Esta universalización de la cultura escrita es resultado de un proceso civilizatorio que tiene, en México, sus raíces en el último tercio del siglo XVIII (Bello, 2020), conlleva algunos avances importantes en el XIX, pero que sólo adquiere dimensiones masivas y logra cubrir a los sectores populares en el XX.

El siglo XIX presenta algunas transformaciones interesantes en la enseñanza de la lectura y la escritura. Ciertamente, en el siglo XIX se consolidó la lectura silenciosa, sobre todo en las élites y en la educación más urbana: a partir de la disponibilidad cada vez mayor de periódicos, libros impresos y manuales escolares (Mollier, 2009). Sin embargo, a finales del siglo XIX surge una crítica importante al uso de los libros en la enseñanza de la lectura y la escritura y un énfasis en la importancia de la oralidad en los primeros grados de primaria. Gracias a la presencia de maestros provenientes del extranjero, al auge de la prensa pedagógica, a la realización de congresos nacionales de educación —espacios donde se exponían y debatían nuevos métodos e ideas—, así como a la aparición de las escuelas normales que permitieron amalgamar estas nuevas propuestas dentro de una incipiente cultura docente.

Tradicionalmente, leer en la escuela consistía en poder recitar en voz alta y de memoria un texto determinado, con las pausas y la entonación necesarias, así como saber expresar las emociones que suscitaba el texto (cfr. Bello, 2020, p. 411). El método más utilizado para enseñar a leer era el silábico y la presencia de alguna obra impresa —por ejemplo, algún catecismo o manual de lectura— era imprescindible para aprender y practicar la lectura. Sin embargo, en este siglo empiezan a introducirse de manera paulatina los métodos fonéticos, los cuales van a criticar el uso y la dependencia de los materiales impresos en la primera enseñanza. Dentro de algunas obras que propusieron este viraje se encuentra el *Nuevo método de enseñanza primaria* (1825) de fray Matías de Córdova de Chiapas, donde “por vez primera en México, se emplean los principios del procedimiento fonético”, a decir de Torres Quintero en 1909 (citado en Rodríguez Álvarez, 2010, p. 315). A esta obra siguió la de otro fraile, Víctor María Flores, con *Método doméstico y experimentado para enseñar a leer y escribir en 62 lecciones* (1840). A pesar de que estas obras circularon y fueron utilizadas por maestros en varias regiones, no minaron la rutina del deletreo y silabeo (cfr. Rodríguez Álvarez, 2010, p. 315).

La influencia de Enrique Rébsamen en la pedagogía de la época supuso cambios importantes. Su método de enseñanza cuestionó el aprendizaje de la lectura en textos escritos y proponía en cambio basarse en la oralidad. En su propuesta, que se vio reflejada en la *Ley Reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California* (Roldán Vera y Menéndez, 2023, pp. 167-18), los niños no debían tener contacto con materiales impresos al menos durante los tres primeros años de educación, cuando se familiarizarían con la escritura del maestro asentada en el pizarrón de clase. Posteriormente, una vez que los alumnos hubieran aprendido a leer y escribir, el maestro podía ir acercándolos poco a poco a materiales impresos.

Para principiar este nuevo aprendizaje, el maestro tratará de despertar el interés de los niños, presentándoles un libro periódico y pidiéndoles que lean un trozo. Como es natural, apenas podrán descifrar una que otra letra o palabra, y entonces les dirá: Ya ustedes saben escribir y leer las letras escritas con la mano [...] pero no saben ustedes leerme este periódico, porque los libros y los periódicos no están escritos con la mano (Rébsamen, 1903, p. 175).

De acuerdo con este método, la oralidad y la actividad eran más importantes en los salones de clase que la lectura de libros u otros textos; situación que casaba con las dos corrientes pedagógicas dominantes al finalizar el siglo XIX y aún en las primeras décadas del siglo siguiente: la pedagogía objetiva y la pedagogía de la escuela rural mexicana.

La pedagogía objetiva desestimaba el uso de libros con los alumnos, pues recomendaba a los maestros acercarlos primero a la naturaleza y dar “lecciones de cosas”, para que los niños aprendieran a conocer su mundo desde la propia experiencia. De igual manera, con el nacimiento de las escuelas normales y el giro hacia la enseñanza objetiva, se cuestionaba la memorización de textos (como se hacía con los catecismos). En las clases “la conversación aparecía como un género discursivo que abría espacios para la expresión de saberes no escolares, formulados de manera relativamente espontánea, tanto por parte de los alumnos como por el maestro” (Rockwell, 2007, p. 188). Con todo, la palabra oral tendía a reproducir o a reflejar los géneros escritos, cerrando el paso a los saberes locales (p. 189).

Una segunda tendencia es la pedagogía de la escuela rural mexicana (Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Enrique Corona), influenciada por Dewey, rechazaba la enseñanza “libresca” en favor de la “enseñanza para la vida”. Desde esta perspectiva se buscaba relacionar los temas escolares con las necesidades de las comunidades y de inculcar nuevos hábitos domésticos. Esta postura conlleva a ver la lectura en términos prácticos y se vería reflejada en el programa editorial de la SEP durante el gobierno de Plutarco Elías Calles y en el Maximato (1924-1934). Los únicos libros que fueron dirigidos al público infantil corresponden a la enseñanza de la lectura para los fines prácticos de la vida en el campo: *Fermín* (1928), *El Sembrador* (1929), *El niño campesino* (1931) y *Vida rural. Libro de lectura* (1933). Una producción editorial que resulta exigua en comparación con los años previos de Vasconcelos y de la posterior época cardenista, como se verá en el siguiente apartado.

En estas posturas se puede entrever una desestimación de los libros a favor de una educación de orden más práctica y utilitaria. Aunque, como siempre, la distancia entre las prescripciones pedagógicas y la práctica real en las escuelas debe haber relativizado tales preceptos. Sin embargo, sí existía cierto desdén por la cultura escrita y había comunidades rurales e indígenas donde no consideraban importante aprender a leer y escribir. Lo cual

puede entenderse de acuerdo con tres factores: Por la mayor importancia dada a la oralidad en sus culturas (Rockwell, 2007), por la violencia simbólica que implicaba pasar de la lengua materna al español (Bello, 2020) y por la misma carestía de materiales impresos y su poca habituación a ellos, lo cual solía generar un rechazo de entrada. Elementos que se conjugaban para incluso dotar a la lectura y la escritura de formas “ritualizadas” en algunas escuelas de regiones indígenas donde sólo se simulaban tales prácticas (Acevedo, 2008)⁹.

En cuanto a las prácticas de escritura, también se vislumbra un cambio importante en este periodo. Con el método de Rébsamen, la escritura de los maestros tendía a simplificarse e imitar a la letra impresa y de esa forma facilitar ese paso posterior a la lectura de libros o revistas. Por su parte, Gregorio Torres Quintero propone en 1904 un método de enseñanza de la lectoescritura —que, al igual que el de Rébsamen, se basa en la fonética y la oralidad— el cual subordina la escritura a la lectura, pues ésta es sólo el medio para la finalidad de aprender a leer:

No olviden los maestros una observación sobre la que mucho hemos insistido: en la escritura-lectura no se trata de caligrafía, es decir, de escritura bella. Nada, pues, de gallardías ni de rasgueos y conformémonos con que las letras sean legibles, aunque adolezcan de imperfecciones. Tiempo tendrán los niños de mejorar su letra. Por ahora la escritura es sólo un auxiliar de la lectura; nada van a escribir los niños con otros fines (Torres Quintero, citado en Bello, 2020, p. 415).

Podemos notar que esto serviría para aquellos estudiantes que estaban aprendiendo a leer, y que ya habría tiempo, en grados superiores, para acercarlos al empleo de una escritura caligráfica, si bien muchos niños abandonaban la escuela antes de llegar a esa etapa. Así, el siglo XX ve una desaparición gradual y generacional de este tipo de escritura, al no ser parte importante de los programas escolares.

⁹ Por otro lado, es importante señalar la valoración positiva de la lectoescritura dentro de las comunidades rurales e indígenas cuando ésta cumplía fines más prácticos o de interés vital, tales como redactar peticiones a las autoridades, reclamar justicia, defender sus tierras (Escalante, 2014). Asimismo, hay algunos ejemplos, desde el siglo XVI, de usos de la imprenta y edición de obras culturales por parte de indígenas alfabetizados, si bien estos casos aún son aislados dentro de la historiografía, por lo que no se puede hablar de una apropiación general u homogénea por parte de estos grupos (Garone, 2014).

1.2. Del libro escolar al libro de texto

Si en el siglo XIX no se puede hablar de “libros de texto” y sólo de “libros escolares”, es porque éstos no cumplían las mismas funciones que empezaron a adquirir al corresponder a un programa progresivo de enseñanza (Bello, 2020). La política educativa del Estado posrevolucionario, sobre todo a partir del gobierno de Lázaro Cárdenas, planeó estratégicamente sustituir los libros escolares decimonónicos por unos acordes a los programas de las reformas educativas. Estos libros, de determinados temas (e. g. *Historia patria*), fueron escritos por maestros especializados y con la intención de garantizar la “modernidad” de la cultura escrita pedagógica (Mendoza Ramírez, 2009). Pero también, seguramente, con la intención de que los maestros de un sistema escolar en expansión, a menudo sin una preparación formal, tuvieran un material estandarizado y aprobado por la SEP en qué apoyarse. Esa será una aspiración común en la política de libros de texto distribuidos por el Estado.

El nacionalismo revolucionario que se instituyó en la SEP caso con el incremento de autores mexicanos interesados en producir libros escolares. El inicio de esta tendencia puede situarse en el Segundo Congreso de Instrucción Pública (1889-1890). En él los participantes debatieron sobre “el papel que tenía la lectura en el aprendizaje, tomándolo no como un conocimiento sino como un medio para adquirirlo” (Martínez Moctezuma, 2010, p. 189). Dentro de las resoluciones adoptadas en dicho congreso estaba la de propiciar el uso de los libros en clase, pero siempre y cuando estos respondieran al programa escolar. Profesores como Julio S. Hernández (que en 1899 publicó *Cuarto año. Curso de lecciones de cosas*) consideraron que hacían falta más libros de texto para guiar a los maestros en sus clases, al igual que a los estudiantes para preparar sus exámenes. Así, un buen número de maestros, sobre todo egresados de la Escuela Normal de Profesores, decidieron convertir sus apuntes y notas en libros escolares. No obstante, la participación de estos maestros como autores de libros de texto se dio dentro de un mercado editorial dominado por editoriales extranjeras (en especial Appleton, de Estados Unidos y Bouret, francesa). La presencia de obras traducidas de autores extranjeros en las primeras décadas del siglo XX seguía siendo importante.

La falta de adecuación de estas obras al contexto mexicano llevó a los intelectuales encargados de la edición estatal a replantearse la adquisición de dichas obras y optar por publicar bajo criterios propios. Así, respecto a los libros de lecturas para escuelas primarias mexicanas, Bernardo Gastelum señalaba en 1924 que éstos explicaban las lecciones utilizando ejemplos que los niños difícilmente podrían concebir (cita cuando hacen referencia a “las inclemencias del invierno”), que ofrecían textos monótonos y de escaso valor literario (lecturas que tenía sentido disponer a niños angloparlantes donde la pronunciación no se corresponde con la escritura y esos textos facilitan el aprender a escribir); que, finalmente, no incentivaban en modo alguno la imaginación infantil:

[...] pues los libros exclusivamente para niños, les parece a ellos mismos demasiado pueril lo que contienen, la inteligencia del niño descubre con frecuencia algo que no le agrada en esa afectada simplicidad de los textos, les ocurre exactamente lo que nos pasaría a nosotros con libros que nos fueran hechos para nuestra edad y profesión (Gastelum, 1924, pp. V-VI).

Esto argüía Gastelum al presentar las *Lecturas clásicas para niños*, un complemento a la colección de los Clásicos, parte del proyecto editorial vasconcelista.

En el prólogo a esa misma obra Vasconcelos responde a las críticas suscitadas por los editores de libros escolares, pues el gremio condenaba la actividad editorial estatal por considerarla una competencia inequitativa, a lo que el secretario de educación alegaba:

El Estado tiene el derecho de abaratar el libro y difundirlo, aun cuando por hacerlo se arruinen veinte empresas, pero que en realidad lo que tendría que pasar era que todos aquellos que han aprendido a leer en el millón de libros repartidos por el gobierno tendrían que volverse clientes de los editores, porque tenían que seguir leyendo, y así, lo que hubieran dejado de vender de cartillas de enseñanza, lo recuperarían con creces, con los libros de todo género que un pueblo instruido consume (Vasconcelos, 1924, p. XI).

Con todo, los libros escolares de lectura utilizados por la SEP en su primera década de nacimiento son más bien compilaciones de muestras de literatura que se consideran convenientes para ser leídos en clases. Un examen de los principales textos escolares de lectura e historia utilizados en estos años, realizado por diversos autores y recopilado por Meneses Morales (1998), señala las incongruencias de estos libros con el proyecto revolucionario. Entre algunas de estas discrepancias podemos indicar las siguientes:

ofrecen una concepción liberal y positivista de la vida [...]; señalan la cultura urbana como civilización y la rural como barbarie [...]; presentan vestigios de prejuicios raciales [...]; señalan a Europa y Norteamérica como modelos dignos de imitarse y el ideal que perseguir. No encuentran en la América indígena valores dignos de perpetuarse [...]; presentan la revolución sólo como conquista política. No hablan de sus conquistas sociales para campesinos y obreros [...]; los autores reflejan la concepción social de la clase más favorecida [...] (Meneses Morales, 1998, pp. 492-493).

Esta falta de adecuación se debe en parte a la misma concepción del libro y la lectura en el proyecto encabezado por Vasconcelos donde el libro es importante en la escuela, pero sobre todo fuera de ella: “La biblioteca complementa a la escuela, en muchos casos la sustituye y en todos los casos la supera” (Vasconcelos, citado en Sametz, 2009, p. 91). Una considerable cantidad del presupuesto educativo fue destinado a la creación y abastecimiento de bibliotecas populares para que los libros no fueran sólo parte de la vida escolar, sino de la formación constante de los ciudadanos, tanto en sus ámbitos laborales como de esparcimiento. La SEP asumió una política cultural de gran envergadura para todo el país que descuidó los aspectos más programáticos de la educación primaria como la adecuación de los libros de texto.

Será durante el gobierno cardenista cuando los libros de texto responden a un programa educativo mejor definido y también cuando aparece con mayor fuerza la figura del autor-creador, si bien anónimo la mayoría de las veces, y bajo la supervisión del Estado —debían estar presentes los contenidos ideológicos de la educación socialista— (cfr. Montes de Oca Navas, 2010, p. 361).

Por un lado, con los libros de texto, al seleccionar métodos, conceptos e imágenes, los autores y editores buscaron compactar los contenidos para facilitar su difusión y control. Por otro, se pretendió unificar las prácticas de lectura. El libro de texto como curso acabado nos plantea algunas preguntas: ¿Evitó a los maestros realizar búsquedas personales y ahuyentó la reflexión crítica? ¿Hizo de las prácticas de lectura algo más homogéneo? Es posible encontrar algunos atisbos de respuestas en los trabajos de Rockwell (2007) y Mendoza Ramírez (2009) para el periodo de la educación socialista (1934-1944) en el que se buscó establecer, vía la reforma al artículo 3º constitucional, “una idea racional y exacta del universo y del mundo social”.

Durante la época de la educación socialista, la SEP publicó y distribuyó muchos textos para apoyar el trabajo de los maestros¹⁰. Con este cúmulo de obras, la lectura no sólo se centró en los libros de texto, “la parte del magisterio vinculada a los movimientos políticos de izquierda se volcó hacia la lectura, incorporando a su acervo personal no solamente herramientas propias de su trabajo sino también tratados económicos, legales y políticos, instructivos prácticos y literatura nacional y extranjera” (Rockwell, 2007, p. 192). Menciona un maestro al recordar ese periodo: “En esa época no era como ahora con los libros de texto. Teníamos que estudiar varios libros para de allí sacar todo lo que enseñábamos” (2007, p. 193). Sin embargo, confiar en que sólo con la disposición y consulta de otras obras diferentes a los libros de texto, sin proporcionar una formación sólida a los maestros en sus técnicas de enseñanza, no garantizaba un desempeño más autónomo y crítico respecto al empleo en clases de los mismos libros de texto. Mendoza Ramírez (2009) muestra otra situación al estudiar los libros de historia oficial del periodo. Para esta autora, las propuestas hacia la “modernización” de la educación y la difusión de la cultura del libro se acompañaron de un empobrecimiento del papel del maestro en el proceso de enseñanza:

En las décadas del cuarenta y cincuenta, la improvisación en la formación de maestros mostró una paradoja. Frente a los programas de historia para las escuelas primarias y secundarias que incorporaron importantes actualizaciones en las corrientes pedagógicas y disciplinarias [...] se capacitaba rápida y deficientemente a los maestros [...] en disciplinas que el sistema federal requería con premura. Este proceso fue más apremiante en la educación primaria al *habilitar* maestros federales en los centros de capacitación docente que estudiaban por correspondencia (2009, p. 232).

Cerrar el paso a textos escolares de la educación socialista favoreció el regreso de libros anteriores al régimen cardenista como el *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero, *Rosas de la infancia* de María Enriqueta Camarillo y *Corazón, diario de un niño* de De Amicis (Ixba, 2014). Sin embargo, para Jaime Torres Bodet, como secretario de educación en su primer periodo (1943-1946), estos libros eran anticuados por lo que

¹⁰ Además de los libros de texto para alumnos, *Simiente*, se publicó la colección Biblioteca del Maestro. Algunos de los títulos de esta colección son *Teatro y poemas infantiles* (1939), *Troka el Poderoso* (1939) *El mexicano. Un cuento de la Revolución* (1936).

impulsó una discusión sobre la necesidad de renovar los contenidos en los planes y programas de estudio. El diagnóstico que da Torres Bodet es el siguiente: “Nadie ignora que existe en el país el serio problema de los libros escolares. Existen en el mercado, es cierto, muchos libros [pero] o su información es errónea, o por lo menos retrasada, y la forma en la que están escritos hállase, a menudo, muy lejos de ser gramaticalmente correcta” (citado en Corona Berkin y de Santiago, 2011, p. 48). Para corregir esta situación, la SEP convocó a los autores para que escribieran los libros de las materias que resultaba más apremiante cambiar, los de español, geografía e historia. No obstante, sólo dos obras ganadoras se publicaron dentro del periodo de Torres Bodet: *Caminito de luz. Libro de lectura (grupo primero, ciclo segundo)* (1943) de Paulino Sabugal Sierra y *Mis juguetes y yo. Libro de lectura para cuarto año* (1946) de Miguel N. Lira y Valentín Zamora. El libro de historia, premiado en el concurso de 1945, tuvo que esperar hasta 1951 para su publicación, se trata de *Historia de México*, de Fernando Iturribarria. En cuanto al libro de geografía, al parecer éste quedó desierto o no fue publicado.

Durante los siguientes dos sexenios, Miguel Alemán Valdés (1946-1952) y Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958), la producción editorial para las escuelas primarias fue la más exigua de todo el siglo XX. Dentro de esta producción se puede destacar la elaboración de las cartillas alfabetizadoras en lenguas indígenas, tales como la *Primera Cartilla Huichol* (1952) o *Leemos chontal* (1958), aunque con unos tirajes que rondaban de los 50 a 300 ejemplares. El impulso a los libros de texto tuvo que esperar una concordancia entre los diferentes actores involucrados, no sólo en su autoría y edición, sino en la recepción de maestros y padres de familia, en una política que traspasara los intereses comerciales y de visiones a corto plazo, fue necesaria una política transexenal como el Plan de Once Años.

A principios de la década de 1950, el sector editorial de libros escolares enfrentó críticas de profesores-autores y periodistas. Las principales acusaciones giraban en torno a ser un monopolio en manos de extranjeros, de encarecer sus productos y no permitir el acceso a las obras de editoriales mexicanas dentro de las listas oficiales de la SEP. Estas editoriales extranjeras eran sobre todo españolas; la francesa Bouret y la estadounidense Appleton habían dejado de ser las principales editoras de libros escolares para entonces. Las editoriales que dominaban el mercado escolar, como Editorial Patria, Herrero

Hermanos, pertenecían a españoles radicados en México. A pesar de que algunas estaban interesadas en publicar autores mexicanos de libros de texto, fueron criticadas por no abrir el paso a las editoriales mexicanas (cfr. Ixba, 2014, pp. 42-43). A estas críticas de autores mexicanos a las editoriales extranjeras, que no eran nuevas, se sumaron los reclamos de estudiantes y padres de familia por el encarecimiento de los libros, como lo documentó Elizer Ixba (2014). Es hasta esta década que el Estado se plantea la necesidad no sólo de regular el mercado —la creación de instancias como la Comisión Nacional Proabaratamiento del Libro sirvieron de poco—, sino de hacer efectivo el mandato constitucional de una educación gratuita, para lo cual se debía asegurar el acceso a los libros de texto de cada estudiante. El Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México (Plan de Once Años) fue entregado por la comisión encargada a Torres Bodet el 19 de octubre de 1959, quien se encontraba en su segundo periodo al frente de la SEP. El Plan estipulaba la inversión requerida para hacer frente a las carencias del sistema educativo para lo que se requería de un incremento gradual del presupuesto hasta alcanzar los objetivos en un trecho de once años. Para garantizar la educación gratuita establecida en la constitución, la elaboración y repartición universal a estudiantes de materiales de lectura escolares era impostergable.

La creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (Conaliteg) en 1959 por decreto del presidente Adolfo López Mateos, es la culminación de un proceso histórico que involucró la participación de diversos actores (Ixba, 2014): desde la SEP (y el interés particular en los libros de texto del secretario Torres Bodet), pasando por profesores-autores, maestros, padres de familia, hasta estudiantes; así como un mercado editorial insuficiente y con obras encarecidas, donde además había la preocupación de presencia comunista (posterior al cardenismo), y políticas educativas internacionales (promovidas por la Unesco).

Dentro de las directrices planteadas por la Conaliteg los libros serían obligatorios y únicos para todas las escuelas públicas y privadas del país. Algunos de los encargados de llevar a cabo estas labores en la comisión fueron Juan Hernández Luna, José Gorostiza, Agustín Yáñez, Soledad Anaya Solórzano, Arquímedes Caballero, quienes debían:

[...] de cuidar que los libros, cuya edición se les confía, tiendan a desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a

fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia virtudes cívicas y, muy principalmente, a inculcarles el amor a la patria, alimentado con el conocimiento cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país (Diario Oficial de la Federación, 1959)

La exigencia de que fueran los únicos materiales disponibles para los estudiantes fue rebatida por los grupos empresariales y conservadores. Un ejemplo de que la política de los libros de texto se fue construyendo por negociaciones entre los diversos actores involucrados.

El escritor Martín Luis Guzmán fue el encargado de redactar el decreto de creación de la Conaliteg, luego fue nombrado presidente para ponerla en funcionamiento y estuvo al frente de ella por 17 años hasta su muerte en 1976. El proceso de elaboración de los libros (la selección de contenidos y aspectos materiales), aunque estuvo supeditado a planes y documentos normativos, también fue un espacio para la negociación e interpretaciones diversas de autores, editores, ilustradores, entre otros, quienes con sus decisiones sobre la marcha dieron un cariz heterogéneo a una política editorial que estuvo lejos de ser monolítica, por lo que, como señala Ixba (2014), trascendió la voluntad y control estatales.

Para la selección de las obras, la comisión convocó a los autores a concursar de acuerdo con los requisitos y programas establecidos. No en todas las materias se alcanzó este objetivo por lo que se encargó a autores con experiencia realizasen los faltantes, por ejemplo, Carmen Domínguez y Enriqueta León (autoras de *Mi nuevo amigo*, texto publicado en 1943 por la SEP) escribieron los libros de lengua nacional de los primeros grados.

Con la nacionalización de los libros de texto, las editoriales perdieron hasta el 60% del mercado de materiales didácticos (Neumann y Cunningham, 1984). Sólo las editoriales más grandes pudieron sobrevivir. Algunas de éstas se centraron en los niveles de educación secundaria y superior, ámbitos que quedaron fuera de la política de libros de texto gratuitos; otras más encontraron en la literatura infantil un nicho donde poder incursionar.

1.3. Las bibliotecas escolares y la literatura infantil

En los libros escolares y de texto podemos encontrar representaciones de la lectura, así como la prefiguración de un lector ideal. Hasta cierto punto, estas representaciones orientan las prácticas lectoras que se dan en las escuelas. Pero hay además otra forma de conocer las prácticas, tanto de maestros como alumnos, y es por medio de la puesta en marcha de las bibliotecas escolares y de las relaciones sociales que se entablaban entre las escuelas y sus comunidades. En este apartado me centraré sobre todo en la presencia de libros infantiles en las bibliotecas creadas desde la época de Vasconcelos al frente de la SEP y hasta antes de la publicación de colecciones más modernas en la década de los setenta.

Si antes de la proliferación de bibliotecas escolares existían pocos libros en las escuelas, y los pocos que había eran escolares y de apoyo a la instrucción, cabe preguntarse por el tipo de recepción y el lugar que se le otorgó —tanto física como programáticamente— a la literatura recreativa dirigida al público infantil.

La conformación de las primeras bibliotecas escolares (1921-1928) estaba seccionada en dos colecciones principales: una conocida como Biblioteca pedagógica (constaba de 39 títulos) y la otra, Biblioteca infantil (164 títulos). Dentro de esta última colección figuraban obras de autores como Hans Christian Andersen, Louisa May Alcott, Edmondo de Amicis, Lewis Carroll, entre otros. Asimismo, estaba compuesta por colecciones infantiles de editoriales españolas, como la del editor Saturnino Calleja, la Biblioteca Perla (consistía en adaptaciones de obras como *Ivanhoe*, *Robinson Crusoe*, *Ben Hur*, *La cabaña del tío Tom*, *Quo Vadis*), así como de la Enciclopedia infantil con títulos de divulgación como *La Tierra en la que vivimos*, *El libro de la naturaleza*, *El libro de los pasatiempos*, pero también con obras de ficción de autores como Rudyard Kipling y Selma Lagerlof. Si bien, no se enviaban los 164 títulos de esta biblioteca infantil a cada escuela, se hacía una selección y se enviaban de 40 a 80 títulos por escuela (correspondientes sólo a esta sección)¹¹.

¹¹ *Boletín de la SEP* (1921), pp. 295-298.

A pesar de su escueta pero indudable presencia, este tipo de literatura estuvo lejos de tener una función evidente en la escuela durante la primera mitad del siglo XX, y sólo fue aceptada, tras vencer las reticencias de los propios maestros, al percatarse de los beneficios que podía aportar a la educación. Los cuentos de hadas, los libros de aventuras o las adaptaciones para niños que inundaban el mercado respondían más que nada a la educación en el seno familiar¹² y no a las actividades escolares. Anne-Marie Chartier (2004) plantea algunas preguntas interesantes en este sentido: ¿Cómo entender esa resistencia permanente de los maestros a la literatura infantil? ¿Qué es lo que hizo evolucionar las prácticas en ese terreno? En cuanto a la situación en México, podemos aventurar la influencia de las pedagogías de la acción, como se ha visto, en un detrimento del uso de materiales de lectura, pero también— como en el caso francés al cual alude Chartier— en la concepción misma de lo que debía ser la lectura en la escuela y en la valoración de la enseñanza.

El placer de la lectura no estaba asociado con el trabajo que debía implicar el estudio. En consonancia con el discurso social y magisterial en el sentido de que sólo por medio del esfuerzo y la dedicación se podría llegar al conocimiento, la lectura escolar y la lectura recreativa, en esta época, son dos modelos que se contraponen. La advertencia sobre los peligros del libro se debe en gran parte a la pérdida de control de las autoridades educativas sobre la lectura recreativa y la elección libre de obras. “Las lecturas libres eran difíciles de controlar y el aislamiento del lector silencioso inquietaba a los educadores [...] Las lecturas en voz alta tenían al menos la ventaja de que podían ser compartidas y, por lo tanto, permitían un control social del contenido y de la recepción del texto” (Chartier, A-M., 2004, p. 136). En México, este aspecto de la lectura puede verse en algunos ejemplos de amonestaciones de maestros, pero también de bibliotecarios. Como en esta carta de una directora que solicita la donación de una biblioteca para su escuela primaria nocturna en Chihuahua el 5 de febrero de 1925:

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

¹² La presencia considerable, a principios del siglo XX, de editoriales españolas que publicaban libros infantiles y gozaron de buenas ventas en México es estudiada en Cerrillo y Miaja (2013). A partir de la guerra civil española, algunos de esos editores se exiliaron en México y aportaron ideas e impulsaron la edición de literatura infantil.

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”.¹³

Dicha situación es retratada en revistas bibliográficas de la SEP de la época:

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).

Lo cierto es que desde la SEP se combatieron estas concepciones. En la revista *El Libro y el Pueblo* (1921-1924) —editada por la SEP y repartida gratuitamente en algunas escuelas— escribieron intelectuales que abogaron por un cambio en el uso de la literatura infantil. De igual manera, en el Departamento de Bibliotecas de la Secretaría se buscó adoptar el modelo estadounidense de biblioteca infantil (libre acceso a estantería, muebles adaptados para las infancias, decoración con alusión a temas infantiles), para lo cual enviaron a bibliotecarias a capacitarse en aquella nación (Alfau de Sala, 1925; Manrique de Lara, 1925)¹⁴. Bibliotecarias, como Mona Alfau de Sala, fueron muy críticas respecto a la lectura escolarizada que se basaba únicamente en el libro de texto y proponían, en cambio, que los alumnos pudieran tener acceso a más libros y la libertad de elegir 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

¹³ (AGN, AHSEP, DB, caja 31241, exp. 24-6-44-103, f. 2.). En mi tesis de maestría analizo este y otros casos donde bibliotecarios y maestros negaban y prohibían libros a estudiantes. El rechazo no estaba puesto tanto en que una lectura pueda ser amena o recreativa, sino en la inconveniencia moral de algunas obras, sobre todo para niñas y mujeres.

¹⁴ En el gobierno de Venustiano Carranza (1917-1920) también se designó a un grupo de maestros para capacitarse en Estados Unidos con la intención de adoptar su modelo bibliotecario, con especial atención a las bibliotecas infantiles, así como a observar el procedimiento oficial que en aquel país se seguía para aprobar los libros de texto. A su regreso debían fundar bibliotecas escolares en las primarias superiores de la capital de la república. La orden de instalar bibliotecas escolares fue extensiva para todas las escuelas primarias superiores de la capital del país, para el año de 1919 existían en la capital 60 bibliotecas dependientes de escuelas primarias superiores (Quintana Pali, 1988).

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).

Sin embargo, resultó difícil cambiar esas prácticas dentro de la cultura escolar y docente. Como observa Anne-Marie Chartier, la literatura infantil no podía implantarse verdaderamente en una escuela que hacía de la lectura un trabajo (2004, p. 137). Los libros de la biblioteca infantil, por su escasez, no solían estar dentro de las aulas, sino en un salón aparte para ser consultados por los alumnos cuando los maestros así lo dispusieran. Por lo tanto, leer en el salón de clases y en la biblioteca suponen dos modelos diferentes y jerarquizados: no se ocupaba la biblioteca con frecuencia ni se destinaba el mismo tiempo que a la enseñanza en clase. Asimismo, el préstamo a domicilio de los libros fue una rareza, ya que este mecanismo ocasionaba pérdidas de los acervos. Con la inclusión de las bibliotecas infantiles a partir del proyecto cultural vasconcelista de 1920, la escuela ya no rechazaba la literatura infantil y juvenil sino, al contrario, trató de integrarla con cierta timidez, pero sin una presión social o de los programas escolares que la hiciera parte central de la vida escolar¹⁵. La libertad de las lecturas personales era para Alfau de Sala, bibliotecaria, una necesidad vital, mientras que para la mayoría de los maestros la

¹⁵ Sin embargo, algunos de los libros escolares presentes en las aulas también pueden considerarse como lecturas recreativas. Un rasgo importante de la producción de textos a principios del siglo XX es el uso de la imagen, pues las ilustraciones hacían denotar si una obra era moderna o anticuada. Por ejemplo, el libro de Toribio Velasco sobre “lecciones de cosas” de 1919 contaba con láminas para ser proyectadas en una linterna mágica, la obra fue promocionada por la editorial Casa Herrero como “obra escrita de acuerdo con el espíritu de los nuevos programas de educación [...] ilustrada con 126 láminas” (citado en Martínez Moctezuma 2010, p. 195).

Algunos de estos libros escolares pueden ser considerados como lecturas recreativas, pues eran compendios de saberes que debían ser tratados en un ciclo escolar: la lectura, la moral, historia, geografía, higiene y “lecciones de cosas”. *Viaje a través de México por dos niños huérfanos* (1907), de Lucio Tapia, presentaba una serie de lecturas que daban a conocer la riqueza del país en términos culturales, literarios, pero sobre todo en los avances científicos e industriales. Este libro está inspirado en la obra de la autora francesa Augustine Fouillée (G. Bruno, seudónimo) *Le Tour de la France par deux enfants* (1877).

literatura infantil era todavía poco más que un accesorio lujoso, pero prescindible de la enseñanza.

A pesar de estos primeros esfuerzos estatales por llevar libros a una mayor cantidad de público, no hubo un presupuesto sostenido que permitiera la edición de obras para la enseñanza escolar o de literatura infantil. De los años de la creación de la SEP a la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (Conaliteg) en 1958, hubo pocos gobiernos realmente preocupados por impulsar la edición o por equipar las bibliotecas. Podemos señalar como excepciones los años de Vasconcelos al frente de la SEP (1921-1924), el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), así como las veces que Jaime Torres Bodet fungió como secretario de educación (1943-1946 y 1958-1964).

Desde 1920 y hasta la creación de la Conaliteg podemos hablar de escasez de editoriales e imprentas, además de que su oferta estaba concentrada en la capital del país y en las grandes ciudades. Para estos años todavía “la presencia del libro español era marcada y generaba tensiones en el gremio editorial mexicano”, además de que las “prácticas de lectura [eran] valoradas como inadecuadas a los propósitos de la educación pública” (Ixba, 2018, p. 119).

En este periodo las colecciones de literatura infantil editadas por la SEP fueron pocas. La más cuantiosa fue la Biblioteca de Chapulín (1943-1946), de tan sólo 15 volúmenes y una revista, con el mismo nombre, que alcanzó 15 números publicados de marzo de 1942 a julio de 1947. En la primera generación de libros de texto gratuito (1959) no se publicaron libros de lectura; sólo hasta 1972 aparecieron los libros de texto *Español. Lecturas*, los cuales ofrecían una selección de cuentos, poemas y narraciones destinados a los niños de cada uno de los grados de educación primaria.

En cuanto a los espacios para la lectura, desde la creación de la SEP la influencia del sistema bibliotecario estadounidense fue importante en la modernización de los servicios. Sin embargo, la carencia de recursos económicos, la falta de capacitación en la mayoría del personal bibliotecario, el control y cuidado excesivo sobre los materiales de lectura, entre otros factores, hicieron imposible adoptar un sistema que brindara de manera

plena tales servicios al público. En las jornadas nacionales de bibliotecarios, realizadas a partir de la década de 1940, dichos obstáculos eran señalados año tras año¹⁶.

La adhesión de México a la Unesco en 1947 tuvo repercusiones en el ámbito bibliotecario. Sobre todo a partir del *Manifiesto de la Unesco sobre la biblioteca pública*, de 1949, en el cual se indicaba que la biblioteca debía desarrollar “el gusto por la lectura entre los niños y los jóvenes, para hacer adultos capaces de apreciar los libros y sacar provecho de ellos”, así como “inducir al público a leer más”, “poner los libros al alcance de los lectores en sus hogares y en su trabajo”, en suma, hacer de la biblioteca pública una “Universidad Popular” (Citado en Álvarez y Gómez, 2002, pp. 13-16). Más allá de estas aspiraciones, el mayor efecto de dichos discursos internacionales fue la consolidación del gremio bibliotecario (no sólo en México sino en la mayoría de los países latinoamericanos). En un principio esto se logró gracias a la celebración de congresos auspiciados por la Unesco y el respectivo intercambio de ideas entre bibliotecarios y de una visión general de los problemas comunes en materia bibliotecaria entre distintas naciones. Así, durante la Conferencia sobre el Desarrollo de los Servicios de Bibliotecas Públicas en América Latina, realizada en Sao Paulo, Brasil, en 1951, los bibliotecarios latinoamericanos reclamaron un papel activo para la biblioteca pública, una presencia y reconocimiento tal que permitiera su mayor visibilidad social. Pugnaron por concederle a la biblioteca pública un lugar dentro de la lucha contra el analfabetismo que le permitiera ser considerada en el mismo plano de importancia que la escuela. En México, si bien permaneció lejano el objetivo de priorizar la biblioteca al lado de la escuela, la participación de bibliotecarios en esos congresos sirvió para una mejor organización y capacidad de demanda del gremio, que se constituyó en 1954 como la Asociación Mexicana de Bibliotecarios.

Dos décadas después de la publicación del primer manifiesto, la Unesco continuaba estableciendo las directrices de una política pública de lectura en la región. Esta vez, el *Manifiesto* (1972) volvía a hacer énfasis en la biblioteca pública como una fuerza de “democratización cultural”, como un complemento de “los medios que les

¹⁶ Por ejemplo, en la ponencia del bibliotecario Roberto A. Gordillo, titulada “Libre acceso del lector a los estantes”, decía: “Tomando en consideración la cortapisa del control oficial, se dice de que ya es tiempo de que el libro sea considerado no como un bien inmueble, sino como algo que se gasta, se mutila, se deteriora y que es susceptible de desaparecer de la biblioteca” (Gordillo, 1957, p. XXXIII).

ofrecen los establecimientos educativos”. Más allá de la retórica, en esta ocasión venía perfilándose un discurso con implicaciones concretas para el campo editorial, pues uno de los puntos centrales consistía en el fomento de la producción y distribución del libro que debían apoyar los Estados.

Precisamente, el mismo año en que se promulga el nuevo Manifiesto UNESCO, 1972, es declarado el “Año Internacional del Libro”, a la luz de la cual los editores proclaman la famosa “Carta del Libro” que reitera ante la opinión pública internacional, afirmaciones fundamentales con respecto a la realidad de la circulación del libro en el mundo: “Una vigorosa industria editorial es indispensable para el desarrollo nacional”, “Todos tienen Derecho a Leer”, “Los Libros son indispensables para la educación”. Además, alude a las bibliotecas calificándolas de “medio valiosísimo para la difusión de la información y del conocimiento, para el disfrute del saber y la belleza” (Álvarez y Gómez, 2002, p. 16).

Asimismo, por esos años, fue creado en 1971 el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) bajo los auspicios de la Unesco. Los principales objetivos de este organismo han sido la promoción de la producción y distribución del libro, así como el fomento de la lectura por medio de los “planes de educación y del complemento indispensable de unos adecuados sistemas nacionales de bibliotecas escolares y públicas en cada país” (Citado en Álvarez y Gómez, 2002, p. 17).

En el caso de México, la estrategia del ejecutivo federal de impulsar el desarrollo de la industria editorial buscó vincularse asimismo con el desarrollo de un Plan Nacional Bibliotecario. Así, durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), la industria editorial debía apoyar el establecimiento de bibliotecas al mejorar y facilitar los sistemas de adquisición de libros. Para ello, el gobierno federal subsidió a las editoriales con capital nacional mayoritario —caso concreto del Fondo de Cultura Económica— a fin de que estas canalizaran libros para las bibliotecas de la SEP. Podría decirse que la editorial “pagaba” dicho subsidio a través del envío de las llamadas “bibliotecas presidenciales”.¹⁷ Las posteriores colecciones de la SEP como SEP-Setentas y Colibrí resultan emblemáticas de esta política de edición y distribución en bibliotecas a una escala mayor. Pero ¿cómo

¹⁷ Cfr., *Historia de las bibliotecas públicas en México, 1964-1982*, op. cit.

ha sido incorporado este discurso más global en México a la luz de la introducción también de nuevas prácticas lectoras?

1.4. La proliferación de la lectura de historietas y el “entretenimiento como un sistema educativo disimulado”

A pesar del impulso a la creación de bibliotecas populares y a la edición de obras infantiles, el gran cambio en las prácticas de lectura, el impulso al hábito de la lectura entre la mayoría de la población del México de la primera mitad del siglo XX, vino por parte de los autores y editores de historietas. A finales de la década de 1930 y durante los años cuarenta, la gran mayoría de la población se inició en el mundo de la cultura escrita gracias a este formato narrativo. No obstante, tanto para las minorías con mejores niveles educativos, las asociaciones de padres de familia, los curas, como para un amplio sector de docentes, esta pasión sin precedentes de las masas por la lectura tenía mucho de peligrosa (Aurrecoechea, 2007; Bartra, 1994; Ixba, 2014). Para las personas escandalizadas por la lectura de historietas, la fuente del problema se encontraba en la carestía de los libros y en que la mayoría de los mexicanos poseía conocimientos incipientes en torno a la lectura y la escritura; por lo que la gente era fácilmente seducida por dichas obras, tan atractivas a la vista, pero que no aportaban nada a su educación o cultura.

En 1934 se publicó la primera historieta, titulada *Paquín*, y en los siguientes años fueron apareciendo nuevas publicaciones dirigidas en principio a un público infantil, pero que fueron consumidas sobre todo por adolescentes y adultos. De esta forma, es como en la década de 1940, una de estas historietas, *Pepín. El chico más famoso del mundo*, cambió su nombre a *Diario de novelas gráficas para adultos*. Las historietas incursionaron en todos los géneros y temas imaginables¹⁸ y exploraron un amplio espectro de estilos narrativos y gráficos.

¹⁸ Desde el género policiaco, aventuras en el viejo oeste, novela rosa, fantasía y ciencia ficción, hasta obras pornográficas.

Si bien los creadores de historietas no tenían una vocación educativa o de trascendencia artística —lo importante para ellos era satisfacer la demanda del público y obtener ganancias comerciales— en muchos casos consiguieron lo que ninguna campaña alfabetizadora logró motivar: que las personas estuvieran dispuestas a aprender a leer. Las obras de los escritores populares fue también una empresa en la construcción de la educación sentimental. Estos escritores e ilustradores se dieron cuenta de que el sentimiento popular podía ser manipulado, pero para ello primero debían conocer cuáles eran sus intereses culturales y de ahí satisfacer sus necesidades. Las historietas podían cambiar sus tramas o los temas si no eran del gusto de los lectores. Al revés de lo que podía hacer el Estado, imponer una educación que consideraban adecuada para toda la población.

Armando Bartra (1994) distingue algunas tendencias interesantes en el desarrollo de la cultura historietística. Las historietas invirtieron las predisposiciones malinchistas de años previos, pues hacia finales de los años cuarenta la mayoría de las historietas eran productos nacionales. A diferencia de la literatura infantil que, a pesar de algunas notables excepciones, estaba dominada por autores y ediciones extranjeras.

La SEP, para contrarrestar la influencia negativa que percibían en la lectura de este tipo de obras, publicó literatura infantil adoptando diseños más modernos, profusamente ilustrados y que resultaran más llamativos para los estudiantes. La colección Biblioteca de Chapulín, planeada para abastecer las bibliotecas escolares, es quizá la más emblemática de este periodo. En ella se agruparon 15 libros, con un tiraje de 3 000 cada uno (SEP, 1944, pp. 166-167), y una revista, que alcanzó un tiraje de 80 000 ejemplares y 15 números publicados de marzo de 1942 a julio de 1947. El propósito de la revista era, a decir de Torres Bodet en 1946:

Poner en manos de la juventud lecturas apropiadas, desprovistas de morbosidades malsanas [...], pudo comprobarse que el niño se inclina con libérrima elección hacia una clase de revista limpia, educativa, con tal que el material se le ofrezca redactado en un estilo llano y alegre, al alcance de su inteligencia aún no desarrollada del todo (citado en Corona Berkin y de Santiago, 2011, p. 44).

Esta revista, *Chapulín*, también incorporó el formato de las historietas en varias de sus secciones, por ejemplo, la obra *Historia de Juan Chinaco, el conscripto más chamaco*

apareció entre sus páginas en 1943. Este potencial de la historieta como una forma efectiva de acercar a la población infantil y adulta a la lectura fue retomado en otras publicaciones, como *Figuras. El Mundo de las Historietas*¹⁹. Con un formato de fácil acceso y con un costo más accesible, esta revista registraba, a decir de la SEP, una circulación semanal ascendente que le permitía competir con los “pepines, revistas de monitos y pasquines” que inundaban los puestos de periódicos, al mismo tiempo que:

La revista *Figuras*, no ha eludido la presentación de determinados temas directamente instructivos, habiendo mantenido durante sus cuarenta y cinco semanas de trabajo dos historietas que han tenido excelente acogida entre el público mexicano: las biografías de Benito Juárez y de Miguel Ángel (SEP, 1949, p. 522).

De acuerdo con Bartra (1994), es apremiante empezar el rescate histórico y el estudio sistemático no sólo con los productos inexplorados de la industria cultural, sino además con la multiplicidad y diversidad de experiencias lectoras que tomaron lugar gracias a las historietas y que pueden ser intuitas únicamente desde una relectura actual, lejos del prejuicio con el que en su momento se les rechazó.

Una reflexión que aporta Carlos Monsiváis (2013) sobre la relación entre la lectura de historietas y la educación en la década de 1940, además de señalar cómo este tipo de materiales motivaron a mucha gente a leer y afianzó la campaña de alfabetización (1942-1946), es que “ni autoridades ni profesores discutieron lo que habría sido primordial entonces: la necesidad de no dividir educación y cultura, algo [que resultaría] muy nocivo en las décadas siguientes (p. 265).

Esta separación es determinante, no sólo en el aspecto del desaprovechamiento de la lectura de historietas, sino en una reducción de las potencialidades de la educación con una mira de puestas más amplia, como lo pretendió en su momento el proyecto cultural vasconcelista o la educación cardenista. Parte de esa renuncia se debió precisamente tanto a la “desacralización” de la labor docente como a su despolitización, una situación que apunta también Monsiváis:

¹⁹ Otras historietas de la SEP de esta época son: *Biografías Selectas (1959-1962)*, *Mujeres Célebres (1963-1974)*

Es eficaz el ataque oficial al radicalismo. Lo primero es detener la influencia sindical del Partido Comunista, y asimilar o desplazar de sus posiciones sindicales a los líderes más conocidos. En un periodo breve, los comunistas pierden su predominio en el SNTE, y si bien los profesores continúan en su mayoría fieles a causas de la izquierda política o del nacionalismo revolucionario, la burocracia y la lucha por el escalafón ganan terreno, y se van desintegrando los alicientes en la vida cultural del magisterio (2013, p. 266).

Esta ausencia de políticas culturales para el magisterio a partir de la década de 1940 es un factor que contribuyó, durante varias décadas, al debilitamiento de movimientos culturales que permearan el gusto literario de los docentes, tal como muestra Rockwell (1992) en el estudio sobre las prácticas de lectoescritura de maestros, el cual llevó a cabo sobre todo en comunidades rurales de Tlaxcala en los años ochenta. A pesar de este vacío en la política educativa, los grandes cambios culturales posteriores a la segunda guerra mundial (entre ellos la irrupción de discursos internacionales educativos, el florecimiento de revistas y suplementos culturales, la edición de colecciones populares tanto de editoriales privadas como del estado) facilitaron el acceso a más materiales de lectura a un público todavía reducido, pero más amplio que la élite intelectual de antaño. En el tránsito de estas décadas (1940-1970) la SEP fungió como un débil promotor cultural; a duras penas podía sostener un sistema bibliotecario público. Por otro lado, la Universidad Nacional —aunque con una clara limitación centralista— fue el mayor espacio para la formación de un público en las artes y las humanidades en este periodo. Entre tanto, el cine, la televisión y la radio, como entretenimiento popular, conformaron un “sistema educativo disimulado”, a decir de Monsiváis (2013).

Ahondaré en estos cambios mostrando algunos ejemplos. Los discursos educativos internacionales estuvieron presentes desde inicios del siglo XX, fuese gracias a los intercambios institucionales de revistas y de literatura especializada o a las ideas y métodos puestos en marcha por los mismos pedagogos provenientes de otros países que se asentaron en México, así como a las estancias de formación y capacitación de personal de la SEP en Estados Unidos y Europa. Sin embargo, un carácter más programático de estas influencias se consolida con los organismos internacionales surgidos al finalizar la segunda guerra mundial.

La Unesco plantea el problema ético de la marginación educativa y cultural en términos de su dimensión global, bajo la preocupación de que las masas iletradas fueran cooptadas por regímenes antidemocráticos y totalitarios. Aumentar los niveles de alfabetismo tanto en niños como en la población adulta fue un tema prioritario —cuestión que por cierto fue planteada e impulsada por Torres Bodet en la conferencia de establecimiento de la Unesco en noviembre de 1945— (Jones, 1990). El programa alfabetizador de la Unesco empezó a operar en 1947, el cual incluyó la elaboración de estadísticas, análisis de las consecuencias económicas del analfabetismo, seminarios, propuestas de nuevos métodos de enseñanza, misiones de asesoramiento, la elaboración y distribución de materiales educativos, así como la publicación de diversos estudios, artículos, reportajes, es decir, un proyecto editorial.

En un plano local, esta narrativa internacional tomó forma con algunas acciones concretas. En México, la adhesión a los programas patrocinados por la Unesco llevó, por ejemplo, a la creación de una institución regional para la formación y capacitación de personal docente que pudiera llevar a cabo labores de incidencia educativa y social en comunidades marginadas. El Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) —establecido en Pátzcuaro, Michoacán en 1951— materializó las concepciones de alfabetización en el marco de la “educación fundamental”²⁰. Por fundamental se entendía una educación básica, masiva y popular que abarcara al mayor número de gente posible, que garantizara un mínimo de conocimientos y habilidades, así como una forma de ampliar derechos. A inicios de la década de 1950, la Unesco utilizó tal concepto de educación fundamental en sus textos programáticos (cfr. Jones, 1990, p. 52).

Las políticas culturales de la SEP reorientaron una parte del mercado editorial hacia las necesidades educativas, sociales y políticas que, a su consideración, el país requería. El mercado privado respondió y se adaptó a estas demandas por medio de fórmulas que emularon a las colecciones populares editadas por la SEP (serie de los Clásicos y la Biblioteca Popular); tal es el caso de la Colección de Escritores Mexicanos de Editorial Porrúa, que de 1942 a 1974 sumó 62 títulos y 94 volúmenes, por lo que se

²⁰ Un análisis de la noción de educación fundamental utilizado por la Unesco, su emergencia y declive, es realizado por Alina Horta (2023) desde la perspectiva de la historia conceptual y transnacional.

considera la colección editorial privada más ambiciosa de la época (Mariano Herrera, 2020, p. 74; Ramos de Hoyos, p. 217). Otra colección que se puede mencionar es la Biblioteca Mínima Mexicana de Libro-Mex Editores, que en 1955 llegó a tener al menos 35 títulos entre antologías de literatura, obras de historia, sociología, arte, etcétera (Ramos de Hoyos, 2020, p. 210). Otras editoriales se concentraron en cubrir la demanda de libros de texto para la educación primaria, como Editorial Patria o Editorial Porrúa, que se centraron más en obras que cubrieran los programas de la educación normalista.

En el periodo que transcurre de 1950 a 1970 este tipo de colecciones crecieron en términos de popularidad. La más famosa, y que circula hasta nuestros días, “Sepan cuantos...”, de Editorial Porrúa, inició en 1957 con la intención de publicar clásicos de literatura, historia y filosofía, principalmente. El diseño y encuadernación de esta colección, así como la disposición del texto a dos columnas, hicieron que estos libros no fueran tan apreciados, “y en algún puto se propagó entre los lectores la idea, en muchos casos injustificada, de que los libros de ‘Sepan cuantos...’ eran buenos y económicos, pero no ofrecían las versiones o traducciones más confiables de los textos” (Ramos de Hoyos, 2020, p. 219).

La producción editorial de la UNAM, aunque estuvo enfocada en un público universitario, contribuyó a la popularización del libro dentro de los sectores sociales que accedieron por primera vez a este nivel de estudios, si bien la gran expansión del sistema de educación superior empezó hasta 1970. La Imprenta Universitaria produjo en 1959 la colección “Nueva Biblioteca Mexicana”, que sirvió de complemento a la “Biblioteca del Estudiante Universitario”, editada desde 1939 con obras literarias de escritores mexicanos e hispanoamericanos. En términos de impacto social, tal vez hayan sido más relevantes las labores de difusión y el amplio espectro de actividades llevadas a cabo por la Dirección General de Difusión Cultural (DGDC), así como la publicación de la *Revista de la Universidad de México*.

En las décadas de 1960 y 1970 se observa un fenómeno social interesante provocado por las colecciones literarias en clave popular: “los lectores identifican novela y modos de vida [...] En medio de transiciones de toda índole, estos libros, entre otras cosas, son métodos para desligarse de las tradiciones opresivas” (Monsiváis, 2013, p. 365). Algunas de las obras que pueden situarse dentro de la memoria social de lectores a

lo largo del siglo XX son *Los de abajo* (1914) de Mariano Azuela; *La sombra del caudillo* (1928) de Martín Luis Guzmán; *Ulises criollo* (1938) de José Vasconcelos; *Muerte sin fin* (1938) de José Gorostiza; *El laberinto de la soledad* (1950, 1959) de Octavio Paz; *El llano en llamas* (1953) y *Pedro Páramo* (1955) de Juan Rulfo; *La región más transparente* (1958) de Carlos Fuentes; *Recuento de poemas* (1962) de Jaime Sabines; así como *Pueblo en vilo* (1968) de Luis González.

Con todo, el gran parteaguas cultural de este periodo (1940-1970) puede situarse en 1952 con el inicio de la televisión mexicana. Esto provocó no sólo el declive de la popularidad del cine, sino que modificó una tendencia en las prácticas de lectura: se estancó y comenzó a decrecer el mercado editorial de historietas. La lectura ya no fue central para los sectores populares cuando éstos dispusieron de entretenimiento televisivo. A lo largo de este periodo, a decir de Monsiváis, se modificó de manera sustancial la idea de México hasta entonces dominante.

1.5. Recapitulación. Discursos sobre la lectura hasta 1970

A lo largo de este capítulo, la revisión de la conformación histórica de distintos dispositivos escolares, como los libros de texto, las bibliotecas infantiles, así como la irrupción de la cultura de masas en los procesos de enseñanza —en los que el auge de la producción de historietas fue central para el incremento de la lectura en la población— me permitió identificar los discursos de algunos actores clave en torno a la lectura escolar: los intelectuales encargados de la política editorial de la SEP, los maestros como autores de libros de texto, los bibliotecarios preocupados por acercar la literatura recreativa a los estudiantes, los editores de historietas que se enriquecieron a costa del gran pasatiempo popular, en fin. No son todos los actores ni son todos los discursos, pero esta muestra nos da indicios de algunos de los procesos que más han influido y forjado los usos de la lengua escrita en las escuelas a finales del siglo XX, y que se verán en el siguiente capítulo.

Mirar la cotidianidad escolar actual como cultura acumulada y en creación (Rockwell, 2018) requiere de esa mirada analítica al pasado. Esta mirada hace posible

identificar algunos discursos sobre la lectura, los cuales no son inmutables: mientras unos se consolidan, otros se abandonan o, bien, aparecen nuevos. La manera de concebir la función escolar de la lectura ha transitado por distintas etapas: desde la carestía material que imposibilitó que la lectura de libros fuera central en las primeras décadas del siglo hasta su protagonismo en la enseñanza por medio de la política del libro de texto gratuito.

La creación de la SEP en 1921 sienta algunas de las bases más importantes para este cambio. Por un lado, José Vasconcelos ideó un programa educativo en el que la educación elemental era sólo una parte de un trinomio que buscaba transformar la realidad cultural del país: las artes y las bibliotecas populares tenían el mismo peso que la educación básica y formal. El libro era importante no sólo dentro de la escuela, sino sobre todo fuera de ella. La política editorial, entonces, no se enfocó en proporcionar libros escolares a los estudiantes, pues también estaban los objetivos planteados de crear una oferta cultural y de lectura a maestros, estudiantes de preparatoria, universitarios, empleados, obreros, campesinos, un público muy amplio. Como Vasconcelos no quería caer en una especie de propaganda ideológica de Estado, las publicaciones que la SEP difundió retomaron sobre todo la literatura universal, con la colección de los Clásicos como estandarte, mientras que en el caso de las publicaciones infantiles sobresalió la edición de las *Lecturas clásicas para niños* (1924). La lectura recreativa y por placer, así como una valoración positiva en su poder formativo, caracterizaron la política cultural vasconcelista.

Por otra parte, los postulados de la educación rural en la misma década de 1920 iban en una dirección contraria. El énfasis estuvo puesto en la utilidad, en el trabajo y la transformación social. Con el gobierno de Calles y durante el Maximato, la política editorial se decanta por ofrecer conocimientos que puedan ser aprovechados para hacer más eficiente el trabajo en el campo, en tanto que los libros para los estudiantes de primaria apuestan por enseñanzas adecuadas al contexto rural, son lecturas instructivas (Rosales, 2016).

La política cardenista del libro va un paso más allá en las ideas de transformación social por medio de la lectura. Por ejemplo, la colección Biblioteca del Maestro Rural buscó ofrecer un panorama amplio y formativo a los docentes, con la literatura universal en clave crítica y de conciencia social como base principal del repertorio bibliográfico,

aunque sin olvidar las lecturas de carácter más instructivo e informativo. También para los estudiantes de primaria se publicaron tanto libros escolares escritos bajo el paradigma de la educación socialista, como literatura infantil de carácter recreativo. Un título, *Literatura revolucionaria para niños* (1937), es un claro ejemplo de las intenciones ideológicas en las que se pretendió formar a partir del arte y la literatura. La apuesta fue por una politización del gremio docente vía la lectura.

Bajo la presidencia de Ávila Camacho, la SEP echó atrás los postulados de la educación socialista y se abandonaron las políticas culturales para el magisterio, sobre todo con la intención de una despolitización del sector (Rockwell, 1992; Monsiváis, 2013). Los siguientes dos sexenios (1946-1958) son los más bajos en cuanto a producción editorial. Si bien destaca la publicación de cartillas de alfabetización en lenguas indígenas.

La SEP, con la sucesión de cada gobierno presidencial, siguió una línea editorial definida que se contraponía cada una a la anterior. No obstante, los discursos sociales sobre la lectura no se pueden encasillar a los tiempos políticos. Por ello, fue importante indagar en procesos y actores que sobrepasan las directrices del Estado. La culminación de la política del libro de texto gratuito hacia 1959 es un ejemplo de esta situación; pues es, más que nada, el logro de diferentes actores (editores, docentes, maestros autores de libros) y no sólo el resultado de la voluntad y el control de una política del Estado (Ixba, 2014). Asimismo, el discurso de algunos bibliotecarios, editores y escritores, y su preocupación por hacer llegar la literatura infantil a las escuelas, también supuso una crítica constante a la lectura con fines meramente instructivos. Décadas después —como se verá en el siguiente capítulo—, la lectura recreativa y por placer será parte de los programas oficiales de educación a partir de 1970.

Con todo, es bajo el advenimiento de la cultura de masas, publicaciones periódicas como revistas y fotonovelas, sobre todo las historietas, cuando la lectura se vuelve un furor entre las clases populares. Antes del predominio de la televisión en la década de 1950, la lectura es el principal entretenimiento de amplios sectores de la población. Estas nuevas formas de leer y de obtener información crearon un verdadero reto para el sistema educativo y provocaron que se replantearan las funciones de los docentes: ¿se podría competir con el tipo de educación que proporciona una revista, más atractiva en su forma, con la cantidad de información que estaba siendo cada vez más accesible y que llegaba a

los estudiantes sin ningún tipo de filtro, con el entretenimiento como un sistema educativo disimulado? Lo cierto es que, con el surgimiento de una cultura de masas, los maestros perdieron el monopolio como transmisores del conocimiento, en consecuencia, en ellos se depositó una nueva exigencia en tanto mediadores de la lengua escrita. En los siguientes capítulos veremos cómo se fueron definiendo los discursos y las estrategias de mediación, para incluso llegar a plantearse la necesidad de “animar” las prácticas de lectoescritura, esto en una sociedad donde prevalecen las formas de la cultura audiovisual.

CAPÍTULO II. La modernización educativa y la literatura infantil como proyecto editorial y de formación de lectores. Cultura escrita en la escuela y en los hogares en las historias de lectura de los docentes, 1970-2000

El capítulo anterior sirvió para identificar los principales discursos sobre la lectura y para señalar algunas de las prácticas de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura en las escuelas primarias, desde finales del siglo XIX y hasta llegar a la década de 1970. Fue importante recapitular estos discursos y tradiciones pedagógicas ya que constituyen un bagaje de saberes y métodos que se han ido transmitiendo de generación a generación y que son puestos en práctica por los docentes hasta fechas recientes. Los docentes de Iztapalapa, Azcapotzalco y el Estado de México entrevistados para esta investigación se formaron bajo tales prácticas de enseñanza mientras cursaron la primaria y vivieron los cambios promovidos por las reformas de diferentes maneras a través de sus historias de lectura.

En este capítulo analizo las reformas modernizadoras para constatar hasta qué punto modificaron las prácticas de lectura en las escuelas. La reforma educativa de 1970 constituye un hito en varios aspectos al discurso imperante. Los planes y programas de enseñanza, tanto a nivel primaria como en la educación normalista, dieron prioridad a nuevos objetivos en la educación: se transitó de la problemática de la cobertura (de un incremento constante de la matrícula estudiantil y la poca disponibilidad de maestros) a centrarse en la actualización de los contenidos pedagógicos. Asimismo, la incursión de las ciencias sociales fue determinante para redefinir los programas educativos que modificaron la educación normal al grado de lograr una ruptura con la tradición pedagógica surgida a finales del siglo XIX, y aún dominante en la primera mitad del siglo XX. Como afirma María de Ibarrola, la labor de las normales había estado más enfocada en la atención de una matrícula que crecía de una manera exponencial cada año que en renovar el conocimiento pedagógico:

La precariedad de sus condiciones y la excesiva presión masiva sobre sus funciones no permitió que el conocimiento pedagógico desarrollado por las normales urbanas pudiera asimilar o explicar los grandes problemas que generó a la educación el crecimiento masivo

de la matrícula, la incorporación a la educación básica de grupos sociales tan diversos y la importancia que adquirieron funciones sociales más centradas en el desarrollo de la comunidad que en la transmisión del conocimiento (De Ibarrola, 2012, p. 267).

El núcleo de esta reforma educativa fue precisamente una transformación pedagógica, al menos como un objetivo idealista ya que “no se preparó previamente al magisterio para que aplicara una reforma que demandaba el manejo profundo de planteamientos emanados del neoconductismo, en el aspecto psicopedagógico, y de la incursión de postulados metodológicos del estructuralismo” (Curiel, 1988, p. 54). Lo cual constituye una situación recurrente en la historia de las reformas educativas en México, donde los cambios en los programas muestran un desfase con la formación docente. Incluso para esta época la profesionalización de la carrera normalista apenas empezaba a perfilarse, puesto que fue a partir de 1975 cuando la SEP concede el grado de estudios universitarios a la formación normalista, con lo cual se alargaban los años de estudio para poder ejercer la docencia en nivel básico.

Por otro lado, esta reforma es parte de un intento de reformular los procesos de subjetivación posteriores al movimiento estudiantil de 1968. Bajo el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se crearon instituciones de educación media superior y superior para incluir a un mayor número de jóvenes en esos niveles del sistema educativo, se incrementó el gasto social y educativo, acciones encaminadas a favorecer la imagen de un presidencialismo deslegitimado por su carácter autoritario. El gobierno buscó un cambio en el discurso educativo para asegurar el control por otras formas donde su carácter autoritario fuera menos evidente. Para ello, el desplazamiento de conceptos y del lenguaje educativo resultó imprescindible para el Estado. Desde su discurso inicial, el presidente Luis Echeverría enfatizó esta necesidad de un cambio conceptual: “Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia” (1970). Y durante su tercer informe de gobierno, en 1973, incluso tocó el punto sobre la formación de nuevas subjetividades a los que aspiraba la reforma:

En la ciudad y en el campo, los alumnos han de aprender a transformar el medio en el que viven. No queremos enseñarles una imagen estática de la cultura, que sería infecunda. Buscamos habituarlos a *pensar por sí mismos* y proporcionarles los elementos para que

participen en la evolución del conocimiento humano y de la vida social. La Reforma Educativa se inicia en las conciencias (citado en Corona Berkin y de Santiago, 2011, p. 76, el subrayado es mío).

“Pensar por sí mismos”, “aprender a aprender”, forman parte de la retórica oficial que buscaba un cambio en las conciencias. Lo que se pretendía era pasar del modelo de la transmisión (función primordial de los maestros, los libros) y la asimilación memorística de esos conocimientos por parte de los alumnos, hacia un modelo que fomentara las habilidades críticas y creativas.

La reforma cambia radicalmente los objetivos de formación. Ya no se trata de formar mexicanos, sino de formar individuos. No se trata de una sustitución técnico-didáctica, sino de un desplazamiento conceptual, de la definición de un nuevo sujeto: no el niño miembro de la familia y la nación, sino el individuo en proceso de formación, que la escuela orienta, capacita y desarrolla en libertad (González Villarreal, 2018, p. 110).

Si bien mi intención en este capítulo no es ahondar en tales desplazamientos conceptuales, considero conveniente destacar que, como señala González Villarreal, no se trata solamente de un cambio didáctico.

Estos cambios promovidos en la reforma se dieron a partir de una amplia consulta realizada a los maestros, publicada en seis volúmenes con el título *Aportaciones para la Reforma Educativa*. De dicha consulta se concluyeron tres puntos principales:

- a) Elaborar un nuevo plan de estudios y unos programas de aprendizaje más acordes tanto con la realidad social y económica del país, como con los propios intereses de los educandos.
- b) Aplicar una metodología pedagógica que se aparte del verbalismo y de la enseñanza libresca para que el alumno deje de ser un memorizador de conceptos [...]
- c) Diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente faciliten la enseñanza y transmitan el pensamiento científico contemporáneo conforme a una estructura didáctica actualizada (Bravo Ahuja y Carranza, 1976, p. 21).

Con esta reforma se sustituyeron los libros de texto de 1960 para adecuarlos a los nuevos objetivos y contenidos de la enseñanza. En esta segunda generación de libros se incorporaron las metodologías pedagógicas y de las ciencias sociales, por ejemplo, de la lingüística estructural en los temas de gramática o en los métodos de descubrimiento (que

los estudiantes realizaran experimentos y que contestaran preguntas, antes de que el libro les proporcionara la información). Lo que se buscaba era fomentar el pensamiento científico y crítico (un aspecto que la educación socialista había acentuado también).

Además de estas reformas a los programas y libros de texto, a partir de 1976 hubo un incremento constante en los títulos publicados por la SEP destinados al público infantil. De esta forma, se pasó de alrededor de los 30 títulos (sin contar LTG) a más de 200 títulos publicados en cada gobierno sexenal posterior²¹. Para alcanzar esta mayor variedad de textos se recurrió a fórmulas editoriales de coedición entre Estado y editoriales privadas por medio del diseño y distribución de colecciones infantiles. Tres colecciones son fundamentales en este periodo: la Enciclopedia Infantil Colibrí (1979), Los Libros del Rincón (1986) y A la Orilla del Viento (1990). Asimismo, como un esfuerzo para que los niños de los diversos estados de la república se identificaran con el medio ambiente y la cultura particular de sus regiones, se prepararon monografías suplementarias. En las regiones rurales, la SEP esperaba que estos libros contribuyeran, además, a la educación de los padres (cfr. Neumann y Cunningham, 1982).

A pesar de estos esfuerzos editoriales, las bibliotecas no tuvieron el mismo impulso y no hubo un presupuesto que permitiera incrementar su número (134 en 1976) o incluso realizar compras para ampliar y renovar los acervos (Corona Berkin y de Santiago, 2011).

Con todo, la irrupción de estas políticas educativas y editoriales encaminadas a “modernizar” los procesos de enseñanza y a incorporar de manera más o menos masiva la literatura infantil en las escuelas, contribuyó a cambiar las concepciones de la lectura en las escuelas primarias.

El objetivo de este capítulo es demostrar que estas reformas a la educación, junto con la sustitución de nuevos libros de texto y la presencia de la literatura infantil, plantearon una nueva forma de entender la lectura en las escuelas y del papel mediador de los docentes. Esto ocurrió en un contexto donde los medios de comunicación masiva también jugaron un papel significativo en la modificación de la relación de los maestros

²¹ Los excedentes petroleros de esos años permitieron incrementar el presupuesto educativo, el cual pasó de 64 mil millones a 515 mil millones de pesos. Con tal presupuesto no sólo siguió incrementándose el tiraje de los libros de texto gratuitos, sino que permitió diversificar temáticas y títulos. Con todo, de esa cantidad de recursos sólo alrededor del 1% fue destinada a la edición de estas obras, un “gasto insignificante” en palabras de los investigadores del Banco Mundial, Neumann y Cunningham, en su reporte a la Unesco (1982, p. 1).

con los contenidos de enseñanza. En el Plan Nacional de Educación (1976) se concibió al libro como un vehículo de cultura, y se previó el apoyo en los medios de comunicación masiva en tareas de cultura y educación popular.

Para indagar en este entramado de atribuciones estatales (la política educativa) y de influencias externas a la escuela (medios de comunicación, cultura popular), recurro al análisis de las historias de lectura de los docentes: cuáles fueron sus prácticas de lectura y qué sentidos y valoraciones daban a la cultura escrita como estudiantes de primaria en el periodo de tales reformas. Conforme al análisis de estos relatos, este capítulo se estructura por temáticas que dan cuenta de los aspectos más relevantes de la relación entre las políticas educativas y editoriales (así como de las condiciones socioculturales de la época) con las historias de lectura de los docentes. A partir de sus relatos nos informan de los cambios a nivel de las prácticas suscitadas en las aulas, pero también dentro de sus ámbitos familiares. Así, estos temas se dividen en dos partes. La primera parte engloba la lectura en el espacio escolar: cómo aprendieron a leer y escribir, cuáles eran las prácticas de lectura silenciosa y oral en clases, cómo recuerdan sus libros de texto, si contaban con libros de bibliotecas de aula y cuáles eran sus usos. La segunda parte se centra en una problemática particular de la época, la cual consiste en una percepción de la pérdida de relevancia de la labor docente en una sociedad cada vez más mediatizada, donde la televisión y la radio tienen una influencia cultural que socava la autoridad e influencia de la escuela (Orozco Gómez, 2012; Chartier, A-M, 2007). Así, en esa parte examino esas influencias externas a la escuela a partir de las siguientes preguntas: ¿con qué otras personas y cómo compartían sus lecturas? ¿Qué otros aspectos sociales y culturales fueron determinantes en sus elecciones?

Cabe señalar que el orden en que presento la información es temporal, de acuerdo con la sucesión de planes y programas educativos; de igual manera, dicho orden sirve para ubicar al grupo de docentes entrevistados dentro de secciones generacionales que permiten un mejor análisis de los cambios y continuidades a lo largo de las diferentes reformas. En este capítulo el análisis abarca los programas de Español y la función de la lectura en los libros de texto de este periodo, es decir, los de la segunda generación (1972-1980), los de la reforma a esa segunda generación (1980-1993), así como los de la tercera generación

de LTG (1993-2000). Además, considero las principales colecciones editoriales que empezaron a ser distribuidas en las escuelas en tal periodo.

2.1. La escuela y la lectura

Un punto que llama la atención de las respuestas de los maestros sobre cuál es su primer recuerdo grato con la lectura consiste en una división que se da entre los que evocan los libros de texto de la primaria y aquellos que señalan otro tipo de materiales de lectura no asociados generalmente a la escuela: historietas, libros hallados en la casa (entre ellos obras infantiles, novelas), periódicos, revistas y enciclopedias²². De igual manera, mientras que para algunos maestros la escuela primaria potenció su gusto por la lectura, para otros fue una época que poco tuvo que ver con el descubrimiento de un genuino interés por leer.

En este apartado me centro en la lectura dentro del ámbito escolar y trataré de identificar cambios generacionales en las prácticas, en la disponibilidad de libros y bibliotecas, la influencia de los maestros, así como en las valoraciones y significados otorgados a la lectura.

Con la reforma de 1970 a los planes de estudio y a los libros de texto, la SEP introdujo cambios significativos en la concepción de la lectura. La enseñanza del español, hasta ese momento, había estado basada en un uso escolar y práctico de los textos. Todos los fragmentos de textos literarios presentes en la primera generación de LTG (1959-1972) iban acompañados de ejercicios didácticos pues se esperaba que los niños aprendieran algo puntual de cada lectura. El propósito principal perseguido desde los programas curriculares era el uso correcto del idioma, así como acrecentar las habilidades relacionadas con la comprensión, la rapidez y la interpretación de la lectura (cfr. Carrasco Altamirano, 2011, p. 315). Sin embargo, con la reforma se perfila un método de la enseñanza del español que brinda al lenguaje, y a la lectura, una dimensión más social, la

²² En los anexos incluyo el guion de entrevista, así como un diagrama donde incluyo las preguntas de investigación y su relación con los temas tratados en las entrevistas con los docentes.

cual antepone los usos del lenguaje hablado sobre un seguimiento estricto de las normas. En uno de los manuales para maestros, la SEP indicaba:

Vamos a enseñar español, pero con otros criterios. Existe una nueva gramática [...] La nueva gramática forma parte de la lingüística. La lingüística, como otras ciencias, se dedica a observar. Observar el lenguaje, lo ve tal como es, y deja de lado las antiguas preocupaciones por el “deber ser” [...] pero al mismo tiempo concede primacía al lenguaje hablado [...] al concepto de corrección el lingüista antepone el del uso: lo que dice la gente, en general, está bien dicho. Nadie nos va a decir cómo es el español, porque somos nosotros los que lo vamos a descubrir (SEP, 1972, pp. 16-17).

Es importante detenernos un poco en este método ya que abrió nuevas posibilidades a los usos de los textos en la escuela. El llamado método global de análisis estructural consiste en la idea de vincular el sincretismo del niño (la tendencia espontánea de los niños a percibir globalmente, encontrando analogías entre objetos y sucesos sin que haya un análisis previo), con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras. Con esto, el método pretende propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua (cfr. *Español. Libro del maestro para el primer grado*, 1972, p. 71).

Este método contrasta con las teorías de transferencia de la información presentes en la primera generación de LTG, donde el significado descansa en el texto y es reproducido por el lector. En contraparte, este método antepone el conocimiento previo del lector, el cual “no sólo trae consigo la absorción de las ideas, sino también la creación de éstas” (*Español. Libro del maestro para el sexto grado*, 1974, p. 104).

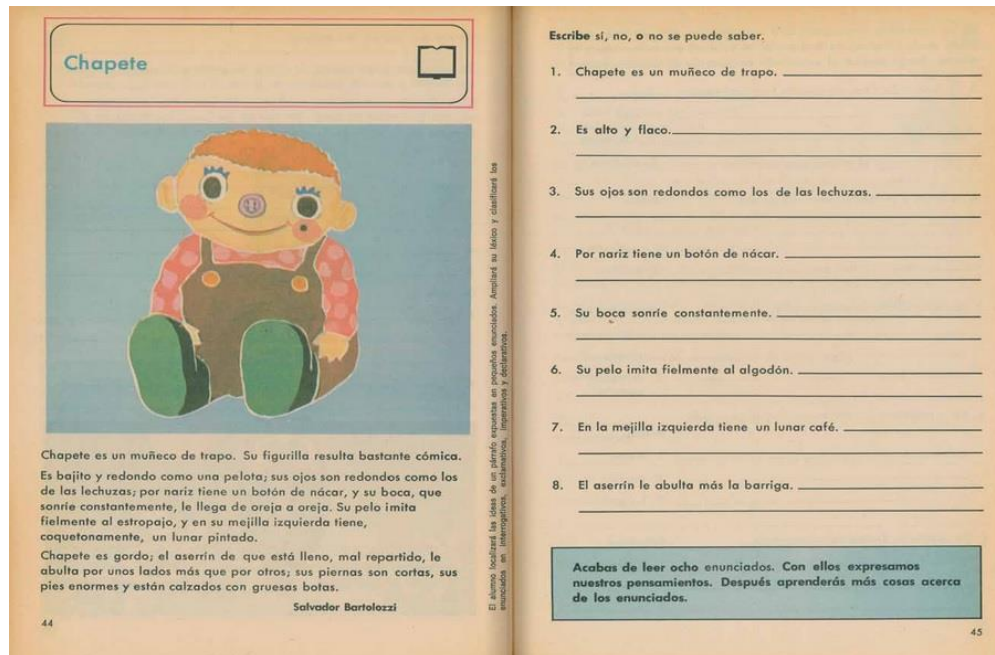


Imagen 2.1. “Chapete”. Lectura con ejercicios. *Español* (1972). Tercer grado

A partir de la segunda generación de LTG (1972-1980) se publican dos libros para la asignatura de español: uno con el formato tradicional de lecturas y ejercicios, para aprender cuestiones de gramática, sintaxis y funciones del lenguaje, y otro con una selección de textos literarios para recreación de los alumnos, pues se considera ahora el placer como un aspecto fundamental de la lectura, por lo cual se recomienda a los maestros: “verla no sólo como un instrumento de información, sino además como una fuente de placer; verla, no ya como un medio para un fin, sino como un fin en sí misma. En otras palabras, debemos ocuparnos *de la lectura por la lectura*” (*Libro del maestro*, cuarto grado, 1974, p. 117, subrayado en el original).

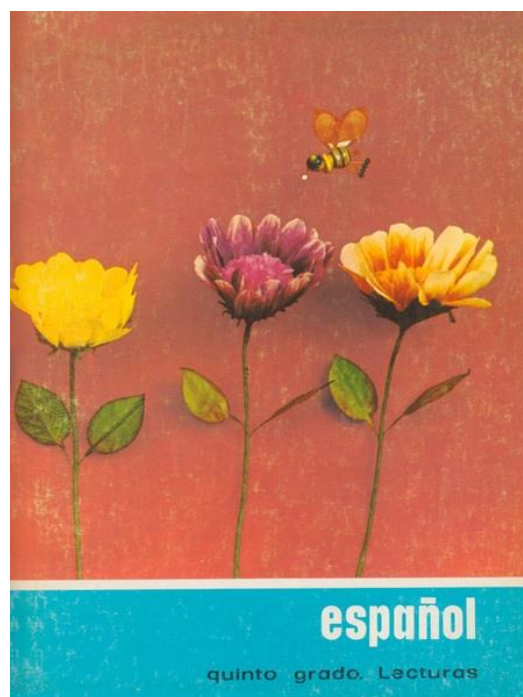
Estos libros (uno por cada grado de segundo a sexto) estuvieron conformados por una amplia selección tanto de literatura universal como nacional, de autores clásicos y modernos junto a textos de la tradición popular. Algunos autores que podemos encontrar en los libros de Lecturas de los diferentes grados son Eduardo Lizalde, Gabriel García Márquez, José Juan Tablada, Juan Rulfo, Jules Renard, Julio Cortázar, Knut Hamsun, Lewis Carroll, Martín Luis Guzmán, Nellie Campobello, Oscar Wilde, Rabindranath Tagore, Ray Bradbury, entre muchos otros. Además, la Conaliteg publicó una edición

facsimilar de las *Lecturas clásicas para niños* (500 mil ejemplares de los dos volúmenes que la conforman) para conmemorar los cincuenta años de la creación de la SEP.

Cada uno de los textos seleccionados venían acompañados de ilustraciones con el fin de hacer más atractiva la lectura. En la introducción al libro de quinto grado, Armida de la Vara —quien además adaptó algunos de los textos— expone a los estudiantes parte de estos procesos de selección y diseño:

Este libro se hizo para ti, para que al leerlo, encuentres alguna cosa bella que te emocione, y te haga sentir como que una chispita empieza a alumbrar dentro de ti, y va convirtiendo la lectura en algo tuyo, como que tú la escribiste, o podrías haberla escrito. Los maestros escogieron cuidadosamente las lecturas; una por una las revisaron, no fuera a deslizarse en ellas algo inadecuado para tu edad o comprensión; los dibujantes buscaron los colores más hermosos para ilustrarlo. Ya en la imprenta se cuidó que las letras fueran de un tamaño conveniente, para que pudieras leer con facilidad, y luego se encuadernó con limpieza hasta ofrecértelo como un regalo (*Español. Lecturas. Quinto grado*, 1972, p. 9)

Con estos libros, la SEP adopta dentro del programa escolar una postura que con las bibliotecas infantiles venía sosteniéndose desde principios del siglo: dar importancia a los gustos manifestados por los niños, la incorporación profusa de ilustraciones que acompañen los textos, la lectura como una fuente de imaginación no sólo de información, la preocupación por el diseño editorial y tipográfico. Tales elementos fueron considerados en las colecciones infantiles publicadas por la SEP desde su creación en 1921, mas no habían tenido la suficiente presencia y, sobre todo, un uso cotidiano en el aula. Con esta compilación de literatura infantil como parte de los libros de texto, esta situación empezó a cambiar. Sin embargo, cabe preguntarse si este libro de *Lecturas* en realidad representó una novedad para maestros y alumnos en sus prácticas, cuestión que abarcaré en el siguiente apartado.



Imágenes 2.2 y 2.3. Portadas de los libros *Español. Lecturas* (1972). Tercer y quinto grados

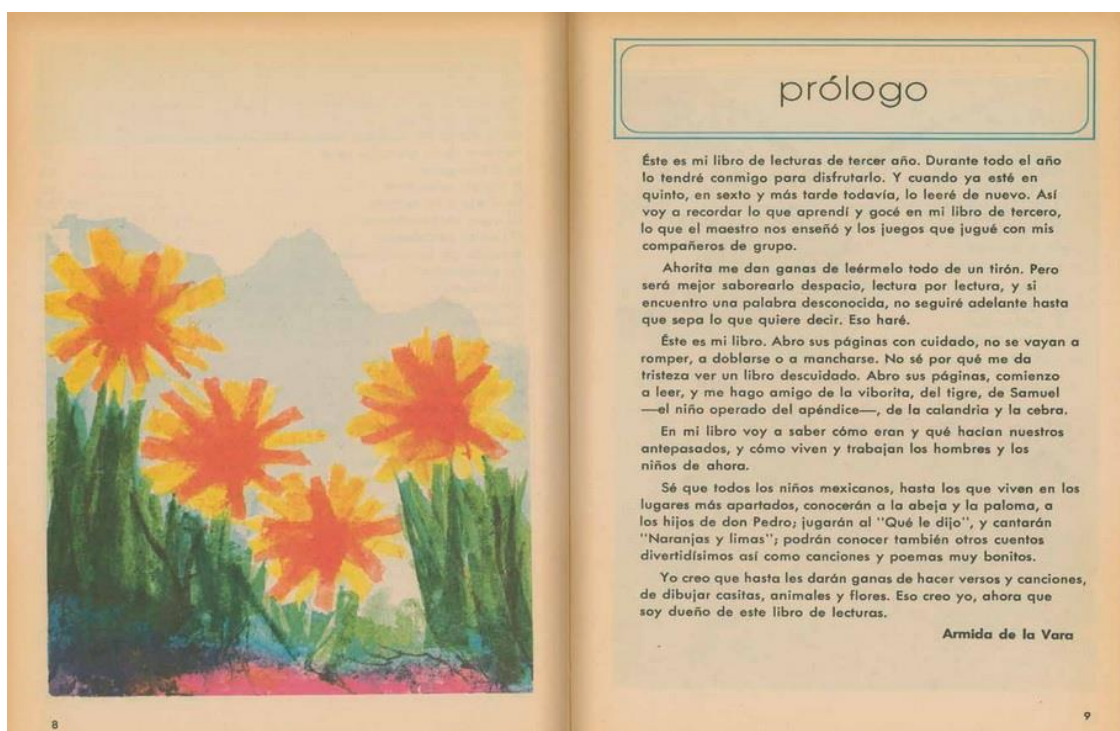


Imagen 2.4. Prólogo de Armida de la Vara al libro *Español. Lecturas* (1972). Tercer grado.

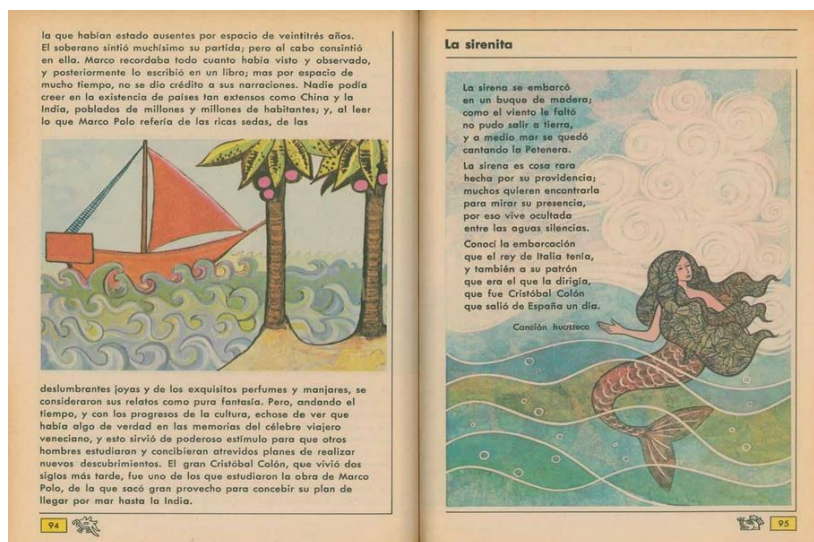


Imagen 2.5.
Ilustraciones en
Español. Lecturas
(1972). Cuarto grado.

2.1.1. Los libros de texto (1972) y las prácticas de lectoescritura en clase: Desde hacer planas sin comentar los textos hasta motivar la escritura creativa

La concepción de la educación como un proceso subjetivo de exploración, en la cual los alumnos puedan “pensar por sí mismos”, más que ser simples receptores de información, quedó plasmada en los LTG de la reforma de los años setenta. En estos libros, la lectura: “No sólo trae consigo la absorción de ideas, sino también la creación de éstas” (SEP, 1974, p. 104). En cuanto a las finalidades de la lectura, la SEP buscó pasar de una lectura escolarizada, preocupada sólo por los aprendizajes, a una lectura cuya finalidad era el disfrute, aquella con una finalidad en sí misma: “la lectura por la lectura”. Tan es así que, de acuerdo con el análisis de Carrasco Altamirano (2011) sobre los libros de la asignatura de español en las distintas generaciones de LTG, se privilegió la lectura de textos literarios propiciando así la función estética, de recreación y por placer, en detrimento de otro tipo de funciones, como la búsqueda de información (lectura eferente). Para esta autora, con la prioridad dada a los textos literarios sobre los informativos “se determinan las

posibilidades de lectura desde las características del texto leído y se obvian las intenciones del lector, eliminando así la posibilidad de reconocer que algunos lectores prefieren la lectura eferente” (p. 312). Ante esta afirmación cabe preguntarse si los LTG de otras asignaturas proporcionan y balancean ambas funciones de la lectura.

En este apartado me centro en los recuerdos y representaciones de lectura en torno a los LTG de los docentes en su época como estudiantes de primaria y, así, analizar los principales usos y motivaciones que despertaron en ellos los libros y cómo recuerdan la función de sus maestros como mediadores.

Un rasgo que los caracteriza es que las lecturas que más recuerdan de los LTG son aquellas que hablan de tradiciones, conmemoraciones históricas o de ciencias naturales: “Pues me acuerdo mucho de lo de las fiestas patrias, las ceremonias más representativas, de la revolución algo nos hablaban, de la revolución de independencia, y de ciencias naturales, sobre el medio ambiente” (entrevista Mtro. Sergio, n. 1967²³). Además, a partir de esos textos siempre debían de hacer alguna actividad, no solamente leer. Para algunos, como la maestra Luisa, realizar estas actividades representaban un gusto:

Hace poco encontré en mi casa un libro viejísimo de la primaria, con las hojas ya amarillas, y venían unas lecturas bonitas, cortitas, con unas ilustraciones hermosas, letras grandes, y en cada lectura venía una imagen. Se llama *Mi cuadernillo para aprender a escribir y leer* y venía la lectura y hacer unos ejercicios. Si las lecturas eran cortas, cuatro a cinco renglones, me fascinaban. La portada era la imagen de una señora que traía un báculo con una serpiente. Eran de todas las materias, español, matemáticas, ciencias naturales. A veces en un solo libro venían todas las materias. Con esos libros se aprendía mucho mejor a leer que con los de ahora. Esas lecturas me gustaban porque eran cortas, pero si me dice ahora “léete ese libro”, uy, qué flojera, lo leo más por obligación que por interés. Porque ahora ya es mucho más contenido y muy poca imagen (entrevista Mtra. Luisa, n. en 1971).

El libro al que hace referencia esta maestra no corresponde a un LTG, y muestra, entre otras cosas, que no sólo estaban presentes los LTG como únicas referencias y que los libros escolares anteriores eran en algunas ocasiones conservados y utilizados.

²³ Agrego el año de nacimiento de los docentes para ubicar de manera sencilla la época en que estudiaron la primaria.

Una parte importante de concebir a la lectura en su función social y no sólo en su función escolar, tiene que ver con el compartir comentarios que las lecturas suscitan, que los maestros fomenten esa práctica, que estén dispuestos a escuchar las opiniones de sus alumnos: hacer de la lectura un componente central de socialización en la clase. Un maestro nos habla sobre una carencia en ese sentido:

En la primaria yo recuerdo que leíamos las lecturas y hacíamos muchas copias, era importante la letra bonita en aquella época, pero no comentábamos casi nada sobre las lecturas, faltaba esa parte de la enseñanza, la lectura se reducía simplemente a contestar un cuestionario, pero no tenía como fin analizar la lectura (entrevista, Mtro. Raciél, n. 1958).

Por un lado, es de llamar la atención la práctica de la caligrafía en este periodo, la década de 1960, que tuvo un lugar central en el siglo XIX y en la primera mitad del XX, así como en el hacer copias de las lecturas, prácticas que en la actualidad parecen obsoletas y que se han buscado erradicar de la enseñanza²⁴. Por otro lado, el responder cuestionarios va ligado a una función programática en la que “cada lectura debe acompañarse de la sugestión concreta de trabajos que aprovechen los valores contenidos en ella” (SEP, 1958). La falta de comentar las lecturas cuando estudiaban la primaria es general: “Mis dos maestros de la primaria eran muy buenos maestros, pero no tengo un recuerdo de lectura o de que me lean y luego comentemos los textos” (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974). “En la primaria pues nada más me ponían a hacer planas, puras planas” (entrevista Mtro. Héctor, n. 1985), cuenta con tono decepcionado otro maestro que estudió la primaria en una época más reciente. Y es que algunas prácticas perviven a pesar de los cambios promovidos en los programas de estudio, dependen en gran medida de cómo los maestros aprendieron a enseñar. El método ecléctico, elegido para la enseñanza de la lectura y la escritura en la primera generación de LTG, promovía la mecanización de la lectura como una forma de consolidarla y afirmarla (Huerta, 1982; Díaz Argüero, 2011) por lo que no es de extrañar la práctica de las planas.

Con todo, podemos encontrar aspectos más sociales de la lectura que se perfilan en este periodo incluso en escuelas rurales. La maestra Luisa, quien estudió en una

²⁴ Sin embargo, en la generación de LTG de 1993 se vuelve a retomar el uso de la letra cursiva.

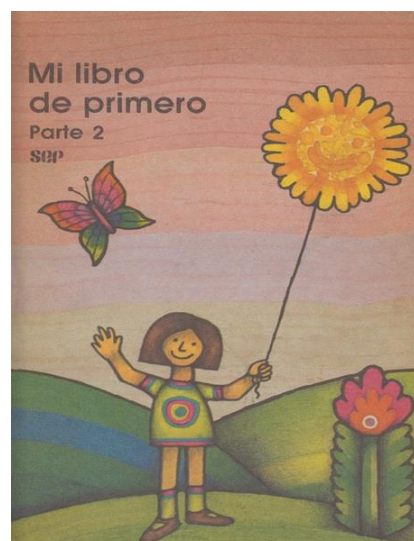
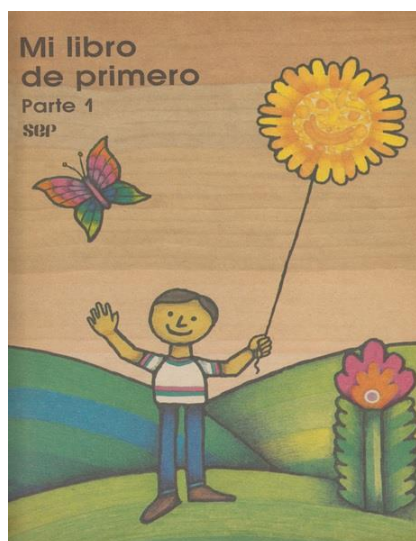
primaria del municipio de Ixtlahuaca en el Estado de México, recuerda: “Mi maestra nos enseñaba a leer con puros dibujitos, nos los enseñaba y nos preguntaba qué historias se nos ocurrían a partir de ellas; eso nos motivaba” (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971). Otros aspectos que llevan a la lectura más allá de la escritura de copias de los textos para mejorar la letra o contestar cuestionarios, tienen que ver con la expresión original escrita. De los docentes que cursaron la primaria en este periodo, la década de los setenta, sólo una maestra (de Zinacantepec, Estado de México) afirma haber podido comentar las lecturas en clase y, sobre todo, que sus maestros hayan fomentado la escritura creativa:

Recuerdo una ocasión en que mi maestra nos puso a escribirle una carta a Amado Nervo dependiendo del poema que ella nos dio. Nos dijo que le escribiéramos una carta sobre cómo nos habíamos sentido al leer su poema. Me gustaba todo eso, que nos impulsaran a la lectura, a tener un como acercamiento con los autores (entrevista Mtra. Claudia, n. 1974).

Si bien en la actualidad consideramos la lectura inseparable de los procesos de escritura, durante gran parte del siglo XX aún eran vistas como prácticas independientes que no siempre se vinculaban. En cierto sentido, esta separación tenía que ver con una representación o concepción de la lectura como una actividad pasiva y de la escritura como su contrario. Sin embargo, actualmente se asume que en ambas prácticas los sujetos poseen capacidades tanto de discernimiento como de una comunicación activa. Las diferentes teorías e investigaciones sobre la lectoescritura surgidas en el ámbito académico, cada una de las cuales retoma aspectos de sus predecesoras, propiciaron cambios en los currículos que se vieron reflejados en los LTG. De la teoría de la transferencia de la información en la primera generación (el significado descansa en el texto y el conocimiento o intención del autor y es reproducido por el lector); pasando por las teorías de la interacción de la segunda generación (el contexto intrapersonal, el conocimiento previo y las habilidades que el lector trae a la tarea de interpretar el texto), hasta las teorías de transacción presentes en la tercera (la comprensión es más que el procesamiento de la información del texto, el lector genera significado respondiendo al texto y al propósito de la lectura) (cfr. Carrasco Altamirano, 2011, pp. 318-319).

En 1980, la SEP hizo una adecuación de los LTG a los programas, pero ésta fue menor ya que sólo se realizaron cambios parciales. Se modificaron los libros de tercer

grado y los de ciencias sociales de cuarto a sexto, se elaboraron los textos integrados de primero y segundo grados, que incluyen español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. En los libros de lecturas sólo se reemplazaron los de segundo y tercer grado con una nueva selección de obras y de ilustradores, en el resto de los grados se conservaron las obras anteriores.



Imágenes 2.6 y 2.7. Portadas de libros integrados de primer grado (1982)



Imagen 2.8. Portada *Mi libro de segundo. Lecturas* (1982)

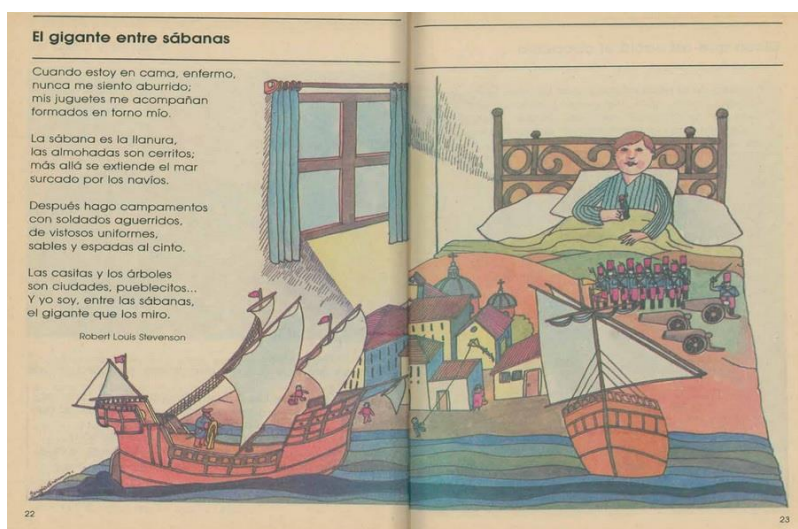


Imagen 2.9. Lectura “El gigante entre sábanas” en *Mi Libro de segundo. Lecturas* (1982)

En ese sentido, se puede decir que la segunda generación, con los cambios menores de 1982 y 1988, fue la colección de textos con mayor vigencia, pues en dos décadas ayudaron a crear una fuerte representación de textos asociados a imágenes (ilustraciones y fotos), así como de proporcionar un corpus común de literatura infantil, y de la cual varios maestros recuerdan, aún después de bastantes años, algunas lecturas en específico. Por ejemplo, a pesar de que el maestro Roberto —quien cursó la primaria en Toluca durante la década de 1980— no confiere un lugar destacado a los LTG dentro de su trayectoria lectora, menciona algunas lecturas: “Con los libros de texto no tuve una lectura significativa. Sí recuerdo algunas lecturas, por ejemplo, una era de matemáticas, pero venía en el libro de lecturas, trataba sobre la historia del ajedrez. Hasta la fecha todavía me acuerdo, pero no fue que los libros de texto me hicieran lector” (entrevista Mtro. Roberto, n. 1980). Otros maestros mencionan que sobre todo recuerdan poemas y canciones: “estaban que los poemas al sol, a las golondrinas, al mar y con ilustraciones muy bonitas (entrevista, Mtro. Sergio, n. 1967). “De las lecturas que recuerdo de la primaria están ‘Amo a mi patria’ y ‘A la primavera’, todos la queríamos leer alguna de esas porque eran de cuatro o cinco renglones y así salir rápido a recreo” (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971). “Las lecturas de las que más me acuerdo son los fragmentos que venían de *El Principito*, ¿cuáles otros...? ¡Ah!, un poema sobre los papalotes, me acuerdo porque

a mí me gustaba volar papalotes, tal vez por eso me acuerdo” (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974). Como se puede apreciar las lecturas son más recordadas cuando se asocian a la ilustración, a alguna actividad o experiencia relacionada, lo relata con bastante claridad el maestro Christian:

Podría mencionar muchas lecturas de la primaria. Las leyendas de Prometeo, de Perséfone, de Eco, de la Medusa, El Principito, y de todas esas lecturas me acuerdo también de las imágenes que venían: Prometeo atado a una piedra por robar el fuego, las víboras en el cabello de la Medusa, los bosques y las flores de primavera con Perséfone. También me acuerdo mucho de un cuento de un niño en su cama donde las sábanas se transformaban en el mar y había barcos navegando en el mar-sábana. Luego, cuando estaba en mi cama me imaginaba mis propias historias de barcos (entrevista Mtro. Christian, n. 1982).

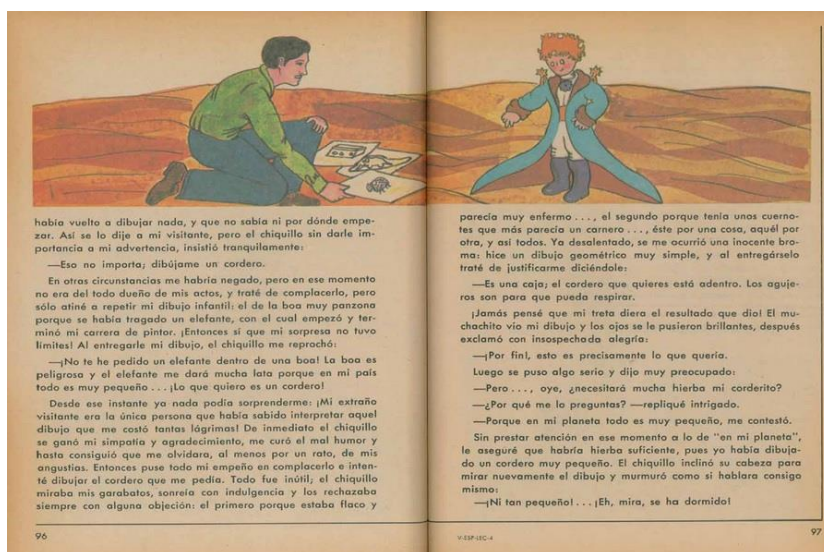
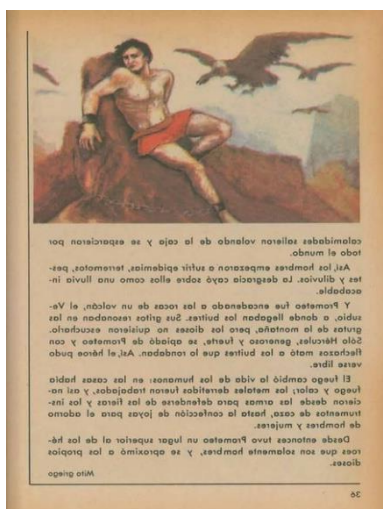


Imagen 2.10. “El Principito y yo”, en *Español. Lecturas. Quinto grado* (1982).



Imágenes 2.11 y 2.12. “Perseo y la Medusa” en *Español. Lecturas. Sexto grado* (1982) y “Prometeo” en *Español. Lecturas. Quinto grado* (1982)

Es posible apreciar que los maestros de diferentes localidades tienen unas representaciones similares en torno a sus libros de texto. Asimismo, podemos destacar que los docentes que tuvieron entre sus manos esta segunda generación de LTG mencionaron sobre todo textos de la serie *Español. Lecturas*, aún cuando no era tan utilizado en clases por sus propios maestros de primaria; si bien alguno les solicitaba le leyese algo de dicha obra para, así, permitirles salir al recreo.

En 1988 la Conaliteg cumplió treinta años, periodo en el que publicó cerca de dos mil millones de ejemplares para alumnos y maestros de educación primaria. Con ellos había contribuido a formar a casi todos los mexicanos menores de 35 años, es decir, a tres cuartas partes de la población en México. Sin duda, resultó ser una empresa exitosa para el Estado en términos de creaciones de símbolos, imágenes y discursos que uniformaron la cultura escrita de las escuelas en todo el país.

2.1.2. Los libros de texto de 1993. La “lectura en contextos comunicativos reales”

Las políticas neoliberales implementadas durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) dejaron su impronta en la educación y la lectura. En siete décadas —desde la creación de la SEP— se había atendido fundamentalmente lo cuantitativo; ahora la

prioridad sería el fortalecimiento y la calidad de la educación básica. Durante la ceremonia de instalación de la Comisión Nacional para la Consulta sobre la Modernización de la Educación, en enero de 1989, el presidente señalaba que

[...] menos del 3% de la población escolar se orienta hacia carreras científicas. Esta tendencia, por sí sola, pone en riesgo la tarea de la modernización nacional, así como el proyecto mismo del país en el siglo XXI. [...] El reto de la calidad de la educación incidirá, de manera decisiva, en el crecimiento económico (citado en Corona Berkin y de Santiago, 2011, p. 99).

Para revertir esa tendencia debía haber un cambio en tanto en los objetivos, los contenidos, como en los métodos de enseñanza. La reforma a los libros de texto tendría que ver con ese paso hacia lo cualitativo representado por el discurso de la modernización y de la calidad educativa. El presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación, órgano encargado de elaborar los planes educativos, anunciaba así lo que se buscaba con los nuevos libros de texto: “[...] que el desarrollo intelectual del niño y la adquisición de valores tenga un mayor peso dentro del proceso educativo, pues hasta ahora el aprendizaje mecánico y verbalista es el que ha imperado” (citado en Corona Berkin y de Santiago, 2011, p. 100).

En el ciclo escolar 1993-1994 se aplicó la primera etapa de la reforma en los planes y programas de estudio. En esta etapa el nuevo currículo entró en vigor en los grados primero, tercero y quinto, y a partir del siguiente año escolar se aplicó en el resto de los grados. Aunque hubo a la par una renovación de los LTG, se conservaron, con cambios mínimos, los libros de español de los tres primeros grados. Sería hasta 1997 cuando los libros de estos grados fueron sustituidos.

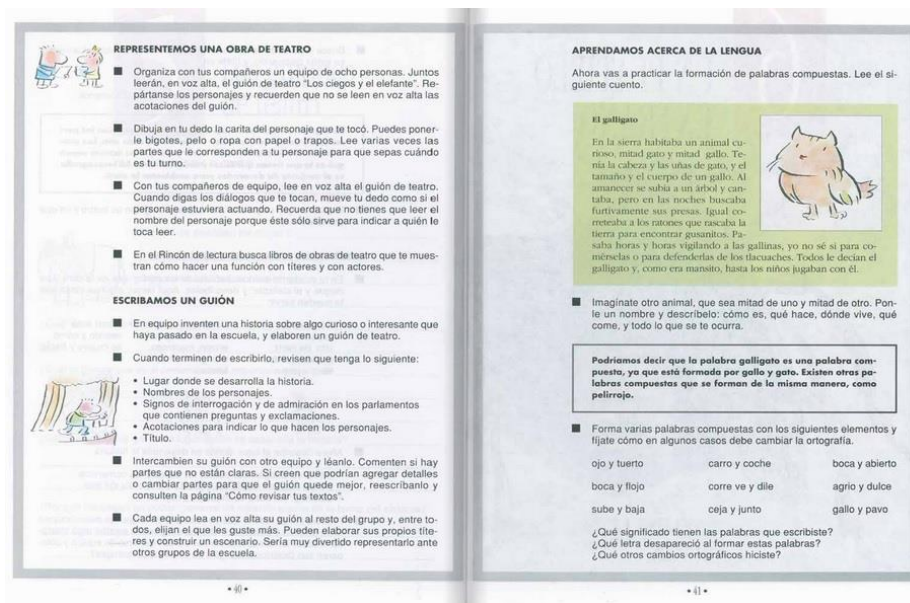
En el programa de estudios de 1993 podemos observar que la lectura es entendida más como parte de un proceso comunicativo que se da en contextos sociales:

El aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se produce en contextos comunicativos reales [...] Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo [...] en actividades que representan un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus

posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etcétera (SEP, 1993, p. 25).

Para la renovación de los LTG, la SEP estableció un procedimiento distinto al tradicional: se convocó a concursos abiertos en los que presentaron propuestas cientos de especialistas, maestros, ilustradores y diseñadores gráficos. Las propuestas, ajustadas a los planes y programas de estudio, fueron evaluadas por jurados independientes de expertos. Este procedimiento propició una mayor variedad estilística, tipográfica y de diseño no sólo entre libros de distintas materias, sino entre los libros de la misma materia en los distintos grados.





Imágenes 2.13 y 2.14. Lección 1 “La mancha de tinta” en *Español. Quinto grado* (1993)

Como ya mencioné, la serie de *Español. Lecturas* no fue renovada sino hasta 1997. Hasta ese momento, los libros de dicha serie proporcionaban textos de literatura infantil como una forma de esparcimiento a los alumnos, lecturas que no necesariamente estaban ligadas a las lecciones de español. Con la renovación, el libro de *Lecturas* tendría una función más central para convertirse en el eje articulador de los nuevos materiales. Con base en los textos que reunía se planteaban ejercicios y juegos en los libros de *Actividades* y *Recortable*. De igual manera, se incluyeron textos de la colección Libros del Rincón y se promocionaron otros títulos para que los niños se interesaran y buscaran consultar la biblioteca de aula o escolar. Para apoyar las labores docentes, se renovaron los libros para el maestro y también se publicaron dos nuevos materiales, un *Fichero*, con actividades didácticas para implementar estrategias de lectura y escritura, así como un cuaderno, *Avances programáticos*, para planear y organizar las secuencias, la dosificación y articulación de las actividades de enseñanza.

La elaboración de estos materiales estuvo a cargo de maestros y especialistas cuyas propuestas didácticas recuperaron, tanto resultados de las investigaciones más recientes sobre la adquisición de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades comunicativas en los niños, como de la experiencia docente acumulada a lo largo de varios años por muchos

profesores (cfr. SEP, 1997, p. 3). Entre los cambios propuestos en la enseñanza del español destaca el aprender a leer de forma más comprensiva, aunque para ello se sacrificara la rapidez que daba el sólo descifrar:

Es cierto, iremos más lentamente si no consideramos como primer objetivo del aprendizaje de la lengua la rapidez en la lectura, pero a cambio tendremos la seguridad de que el niño está aprendiendo a leer comprensivamente.

En muchas ocasiones se considera que primero debe lograrse que los niños lean de corrido, porque la comprensión vendrá después. Sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura (SEP, 1997, p. 7).

Otro aspecto que se promueve con los libros para el maestro corresponde a entender la lectura en cuestión de su función social, preguntarse para qué sirve, con qué propósitos se realiza:

La funcionalidad de la lectura se hace efectiva si el niño puede utilizar lo que lee con propósitos específicos. La lectura como simple ejercicio no despierta el interés ni el gusto por leer. Es muy importante que el maestro aproveche todas las oportunidades que se presenten para invitar al niño a que lea y a servirse de la lectura con fines prácticos (SEP, 1997, p. 9).

Un último punto para resaltar: en estos libros se incluyen actividades de lectura y escritura con letra cursiva manuscrita con el propósito de que los niños la conozcan y la utilicen.

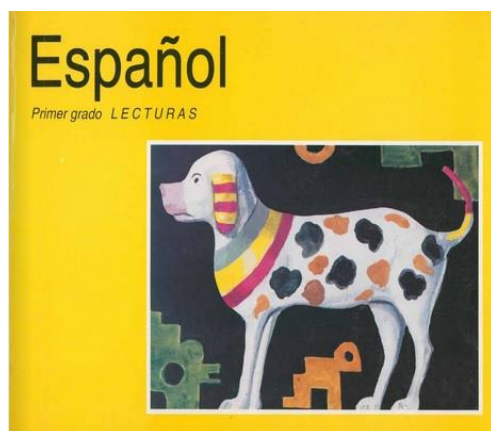
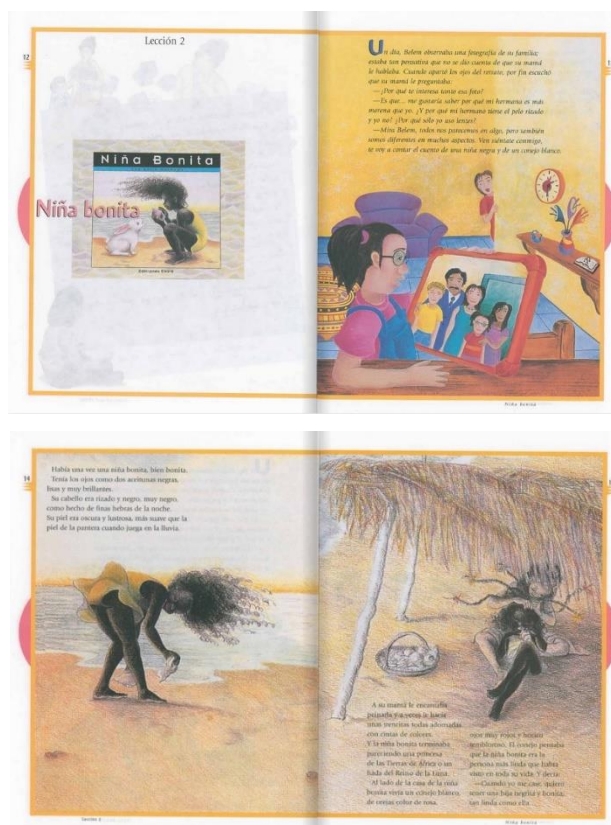


Imagen 2.15. Portada de *Español. Primer grado. Lecturas* (1997)

Al igual que los maestros que utilizaron la anterior generación de libros de lecturas, las imágenes, y algunos textos en específico asociadas a esas imágenes, son las que destacan entre las menciones de los docentes más jóvenes. La maestra Ana recuerda con mucho afecto una de esas lecturas, “Niña bonita”, que aparece en el libro de tercer grado²⁵:

La maestra nos la leía, pero también fue una de las primeras lecturas que yo ya podía leer sola y me hizo sentir bien conmigo misma. Soy morena y los niños en la escuela me decían, “oye, tú, negrita”. Y se reían. Los niños vienen con esos prejuicios de casa y pueden ser muy ofensivos con las apariencias, con el tono de color de piel. Pero la maestra me decía que era muy bonita, nos leía ese cuento... y, sí, me hizo ver que no necesitaba ser güerita, blanquita, para ser bonita, porque de niña eso es lo que piensas (entrevista Mtra. Ana, n. 1994).



²⁵ Este texto de Ana María Machado e ilustraciones de Rosana Faría es publicado por la editorial venezolana Ekaré y la SEP desde 1993. El texto también aparece en el libro de lecturas (2º grado) de la generación 2014 y con ilustraciones de Lucía Cristerna Aragón. En el siguiente capítulo de esta tesis incluyo las imágenes de ese texto pues da una idea del cambio de diseño entre cada generación de libros.



Imágenes 2.16 a 2.19. “Niña Bonita” en *Español. Tercer grado. Lecturas* (1997)

La maestra Mirna, de Iztapalapa, recuerda también ese tratamiento de valores ligada a las lecturas en las diferentes materias:

Es que casi siempre nos enfocábamos mucho a español, matemáticas y también le daban mucho peso a lo que era ciencias naturales y formación cívica y ética. En cuestión de formación, pues siempre había lecturas que vinculaban para trabajar valores, que el respeto entre nosotros, que la responsabilidad, que teníamos que ser solidarios, que ayudarnos, entonces como que también le daban mucho énfasis a retomar lecturas acordes o vinculadas a los valores (entrevista Mtra. Mirna, n. 1986).

En la reforma de 1993 la SEP incorporó al plan de estudios la asignatura de Educación cívica. Al ser una asignatura que no contó con su propio libro de texto, se buscaba que los contenidos fueran presentados por los maestros de manera transversal en otras asignaturas. Así, por ejemplo, para los grados primero y segundo, los contenidos programáticos de Educación cívica (a saber: Los niños, La familia y la casa, La escuela, La localidad, Las

plantas y los animales, El campo y la ciudad, Medimos el tiempo, y México, nuestro país) se estudiarían en conjunto con Ciencias naturales, Historia y Geografía. Solamente para el cuarto grado, la SEP publicó un libro que reunía algunos de los contenidos de dicha materia en torno al conocimiento de los derechos, *Conoce nuestra Constitución*, un libro que la maestra Mirna aún recuerda: “había un libro, cuadradito, donde nos explicaban nuestros derechos como niños, tenía bonitas ilustraciones y lo leí rápido porque me gustó”. La maestra Ana, de Azcapotzalco, rememora también la literatura infantil presente en los libros de texto y cómo su maestra la relacionaba con otros contenidos de las materias: “Usábamos mucho el libro de lecturas, pero porque había no sólo literatura infantil, sino lecturas informativas, instructivos como para hacer papiroflexia o ese tipo de manualidades. Lo usábamos también en historia porque venían relatos de hechos históricos (entrevista Mtra. Ana, n. 1994). Para la maestra Magda, de Ixtlahuaca, el libro de lecturas de primer grado fue determinante en su gusto por la lectura y lo sigue recordando ampliamente:

Mis primeros contactos con la lectura fueron en primero de primaria, aún recuerdo la lectura de “Paco el Chato”, que venían en los libros de texto, me gustaban mucho, mucho. Recuerdo cómo se presentaba el personaje, que hablaba de su abuelita, todavía recuerdo que venía también “El lobo y las cabritas”, venía la lectura de los monos, la de “¿Qué le pasó a María?” Me llamaban mucho la atención las letras, eran textos cortos, muy digeribles, y me llamaban la atención las ilustraciones. Los leía en la escuela porque era cuando el maestro nos decía que leyéramos tal texto. Pero también lo leía en mi casa (entrevista Mtra. Magda, n. 1993).



Imagen 2.20. “Paco el Chato” en *Español. Primer grado. Lecturas* (1997)

Por otra parte, la maestra Eréndira, de Iztapalapa, tiene recuerdos más vagos de los libros y las lecturas de la primaria: “Como tal no me acuerdo bien de los títulos, tengo más marcado lo de..., creo que era de cuarto año, lo de las rimas, adivinanzas, como que me gustaban más ese tipo de lecturas” (entrevista Mtra. Eréndira, n. 1987).

2.1.3. Las bibliotecas escolares (1970-2000): las colecciones editoriales y su presencia en las aulas

Desde su implementación en 1958, los LTG conformaron el corpus central de la cultura escrita en las escuelas, dejando poco espacio a otros materiales de lectura. La biblioteca, como un espacio físico destinado al estudio, a la lectura recreativa, de consulta o a otro tipo de actividades culturales no tiene lugar prácticamente en ninguna escuela. Es de llamar la atención la unanimidad con la que lo señalan los docentes: “Si la había no se le daba un uso como actualmente. No nos acercaron los libros, los libros de literatura no nos acercaron” (entrevista, Mtro. Sergio, n. 1967). “En mi tiempo no había bibliotecas en las escuelas. Las bibliotecas se iban conformando con libros que donaban los que ya habían salido de la escuela, en esa época se veía mucha deserción escolar” (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971). “En la primaria no había biblioteca” (entrevista Mtra. Claudia, n. 1974). “En la primaria no teníamos biblioteca; ya se instauró cuando yo iba en sexto año y empezó a

construirse como tal el aula de biblioteca, pero en los cinco años previos nunca la hubo (entrevista Mtro. Manuel, n. 1985). “No había biblioteca” (entrevista Mtra. Mirna, n. 1986). “La biblioteca la recuerdo hasta la preparatoria, pero antes no” (entrevista Mtra. Fernanda, n. 1987).

A pesar de que no se haya destinado un espacio específico para la lectura fuera de los salones de clase, otros materiales estuvieron presentes conformando las bibliotecas dentro del aula. Las colecciones editoriales articuladas en estos años son importantes ya que propiciaron también otras prácticas de lectura en la escuela.

La Enciclopedia Infantil Colibrí (1979) es un parteaguas en muchos aspectos, tanto cuantitativos como cualitativos. Dicha colección, concebida y coordinada por Mariana Yampolsky, famosa fotógrafa, y, en conjunto con un grupo de especialistas por cada temática abordada en la enciclopedia, transformó el ámbito de producción de la literatura infantil en muchos sentidos: “abrió la posibilidad a otros tipos de propuestas lectoras, recuperó la tradición oral indígena del país, fomentó la redacción de textos con más libres aproximaciones a la infancia e incentivó la ilustración para niños y jóvenes” (Fuentes Silva, 2018). Uno de los principales objetivos de esta colección consistía en que los niños desarrollaran, por sí mismos, sus capacidades de investigación de una manera lúdica, su lema: “el más divertido vuelo hacia el saber”.

Financieramente, la edición de esta colección fue posible debido al apoyo institucional de Conafe, al programa de publicaciones de la SEP y también gracias a la coedición con Salvat Mexicana de Ediciones, la cual se encargó del proceso de impresión, distribución y venta de los volúmenes, pues no todos fueron destinados a las escuelas. Los tirajes oscilaron entre los 30 mil a los 150 mil por fascículo (cada uno de 16 páginas²⁶). La enciclopedia comprendía cuatro áreas:

- Ciencias sociales: Episodios fundamentales de la historia mexicana.
- Ciencia y técnica: El mundo de la naturaleza y de los grandes inventos.
- Recreación: Juegos y entretenimientos creativos.
- Literatura: Cuentos, narraciones, fábulas y poesías inéditas.

²⁶ En segundas ediciones, los fascículos fueron agrupados y publicados con otros títulos (del mismo autor o con temáticas similares), por lo que el número de páginas aumentó a 64.

La colección contó, además, con las series Colibrí Preescolar y Colibrí en lenguas indígenas (maya, náhuatl, otomí y purépecha), ésta última publicada en conjunto con la Dirección General de Educación Indígena, quien a su vez editó la serie *Tradición oral indígena*. Posteriormente, en 1984, aparecieron otras dos series: *Primeros Cuentos* y *De la Caricatura al Cuento*.

Es de destacar el trabajo de Conafe no sólo en la coedición, sino en la producción de materiales didácticos como cuadernos con cuentos, poemas y dramatizaciones, el uso de audio cassettes con canciones y juegos infantiles grabados. Asimismo, entre 1982 y 1986, desarrolló el Programa de Publicaciones de Apoyo a la Educación Básica, donde podemos destacar los proyectos de recopilación y preservación de juegos infantiles y narrativa oral tradicional en comunidades rurales mestizas. Entre algunos títulos que Conafe publicó a raíz de tal proyecto están *Así cantan y juegan*, *Cuántos cuentos cuentan*, *Costal de versos y cuentos*, *Como me lo contaron te lo cuento* y *¿A qué jugamos?*

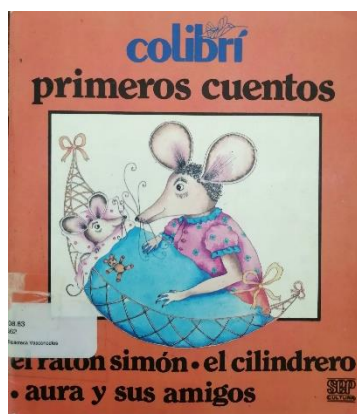
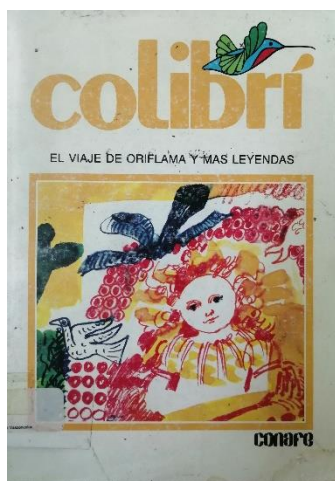


Imagen 2.21. Portada de “El ratón Simón”, “El cilindrero”, “Aura y sus amigos” de Patrick Goldsmith (1984). Al ser una segunda edición, reúne 3 títulos que habían sido publicados por separado en la primera edición.



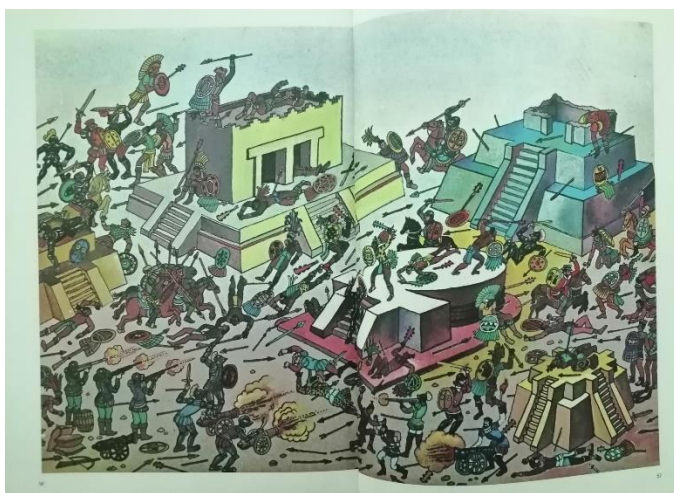
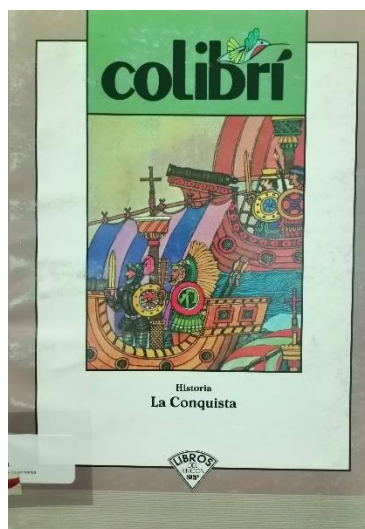
Imágenes 2.22 y 2.23. Portada e ilustración de *El viaje de Oriflama y más leyendas*, VV. AA. (1990). Ilustración de Mariana Yampolsky. Esta segunda edición reúne títulos publicados por separado en la primera edición de 1979, si bien continúa siendo una coedición SEP-Salvat producida por CONAFE.

A inicios de la década de 1980, la SEP empezó a coeditar literatura infantil con varias editoriales: con el Fondo de Cultura Económica llevó a cabo la serie *Lírica infantil de México*, que a su vez pertenecía a la colección *Letras Mexicanas*; con el Centro de Información y Desarrollo de la Comunicación y la Literatura Infantiles (CIDCLI), publicó la colección *Reloj de Cuentos*; impulsó a la editorial Amaquemecan (dirigida por Liliana Santirso), cuya línea editorial era exclusivamente de literatura infantil. La *Colección Feria*, coeditada en 1982 con Océano; la colección *Letra y Color*, coeditada en 1984 con Ediciones El Ermitaño (fundada en ese mismo año), que consistía en libros coloreables para niños de artistas como Rafael López Castro, Vicente Rojo y José Luis Cuevas, entre otros. Esta editorial también publicaría la serie de literatura para niños *Cuentos del Ermitaño*. Otras coediciones, entre 1984-1985, fueron la colección *De la caricatura al cuento*, con Edilin, editora de libros infantiles, con títulos realizados por caricaturistas como *La abeja haragana*, de Horacio Quiroga con ilustraciones de Naranjo; *Matías y el pastel de fresas*, de Palomo; *Forzados contra mañosos*, de Dzib, y las *Aventuras extravagantes del infante Patatús*, de Helio Flores.

Algunos de estos libros, tanto de la Enciclopedia Colibrí como algunos de las numerosas coediciones, se encuentran todavía en la biblioteca de la primaria Aníbal Ponce en Iztapalapa. Aunque para los maestros es difícil ubicar no digamos ya el nombre de alguna serie de las coediciones, sino de la misma Enciclopedia Colibrí. En cambio, serían los libros de la siguiente colección, aparecida en 1986, los más recordados y utilizados por los maestros cuando estudiaron la primaria.

La Dirección General de Publicaciones desarrolló, a partir de 1986, el programa *Rincones de lectura*, a cargo de Marta Acevedo (quien lo dirigió hasta 1997). El programa llegó a tener presencia en seis mil escuelas del interior de la república hacia 1989, aunque tardó un poco más en establecerse en las escuelas de la Ciudad de México (empezó a operar en esta demarcación sólo hasta 1993). Para surtir estos espacios de lectura no sólo se aprovecharon los materiales ya existentes, sino que se coeditaron nuevos títulos junto a editoriales mexicanas como Salvat y Editorial Novaro, así como las extranjeras Melhoramentos (Brasil), Ekaré (Venezuela) y Onda (España). Los paquetes de libros editados por el gobierno salieron a la venta a precios accesibles y estuvieron presentes en puestos de revistas y periódicos.

El programa operó editorialmente en cuatro frentes: uno, publicando textos editados antiguamente por la propia SEP, como algunos de los fascículos de la Biblioteca Enciclopédica Colibrí; dos, comprando títulos a algunas nuevas y recientes editoriales de libros para niños; tres, solicitando directamente a autores e ilustradores obras, y, cuatro, publicando en coedición como ya lo hacía, sólo que ahora suministraba contenidos específicos a las editoriales para que desarrollaran los proyectos, lo cual funcionaba también como incentivo económico para éstas.



Imágenes 2.24 y 2.25. Portada e ilustración de *La Conquista* de Miguel León Portilla, ilustraciones de Felipe Dávalos (1987). Título retomado de la colección Colibrí por Libros del Rincón.

El crecimiento del programa en términos de obras publicadas y de incidencia en las escuelas fue rápido. En 1992 se alcanzó un volumen de 18 millones de ejemplares,

incluidos carteles y materiales para maestros que representaban la mitad del volumen, y 283 títulos de obras infantiles con un tiraje de 32 mil ejemplares cada uno (Mirón, 1992, p. 4). El número de escuelas que contaron con este programa llegó a 50 mil (SEP, 1992). Severo Mirón, director de la Unidad de Publicaciones Educativas, mencionaba en 1992, a propósito del acervo y del espacio, que estos libros estaban:

destinados a que los niños ‘los huelan’ y ‘se los coman con los ojos’; constituye el punto de partida del programa permanente denominado Rincones de Lectura, que se propone acondicionar todos los espacios disponibles para que en ellos, padres, niños y maestros descubran los beneficios y la amenidad de comentar la lectura. [...] La propuesta es crear ambientes alfabetizadores donde se valore el libro y la lectura, no como un discurso sino como una práctica (Mirón, 1992, p. 4).

Para 1996, Libros del Rincón produjo, en 949 ediciones y reimpressiones, más de 31 millones de ejemplares (SEP, 1996, p. 8).

Otro punto importante de este programa fue que consolidó la figura de los promotores de lectura, gracias a capacitaciones y programas de formación de la SEP, así como con la publicación de una Biblioteca del Maestro.

A pesar de este incremento significativo en la producción editorial, no todas las escuelas contaron con este programa y la mayoría de los libros estuvieron destinados a la venta en el circuito de las 52 librerías de Educual y otros más de mil puntos de venta privados. Sin embargo, los Libros del Rincón forman parte importante en la trayectoria de algunos docentes. La maestra Mirna, quien estudió la primaria en una escuela de Iztapalapa, recuerda los libros de la biblioteca de aula:

En la primaria teníamos, como suele ser aquí en la actualidad, la maestra tenía el rincón de lectura. Entonces, en cuanto teníamos la oportunidad de hacer una actividad nos permitía tomar libros y lo primero era el contacto con los cuentos, bueno, a mí me gustaban más los cuentos, lo que eran las fábulas, las leyendas. Nos permitía explorarlos al momento de terminar, era la parte que más me gustaba, como de “me apuro a hacer mi trabajo”, porque desde que me acuerdo he sido una estudiante muy constante, cumplía con mis trabajos a tiempo, me decía a mí misma, “me apuro a terminar, hago mi trabajo bien y ya puedo utilizar el material de la maestra”. Si además tenía rompecabezas, si tenía algún material didáctico nos lo prestaba (entrevista Mtra. Mirna, n. 1986).

Los momentos libres para leer o recrearse con juegos didácticos son un aspecto frecuente en quienes estudiaron la primaria a finales de la década de 1990 y principios de la siguiente. “Había Libros del Rincón en un pequeño estante en el salón. Los podíamos tomar, pero no recuerdo que la maestra nos hablara o nos introdujera los libros, no era parte de la clase” (entrevista Mtro. Iván, n. 1987). “Alguna de mis maestras tenía libros, los del Rincón, y podíamos leerlos ahí en clase, cuando se podía, también nos los podíamos llevar a casa, a veces, eso no era tan seguido” (entrevista Mtra. Ana, n. 1994). Si bien no hay alguna lectura en particular que recuerden, el nombre de la colección, Libros del Rincón, quedó asociado al estante con libros, a la pequeña biblioteca del aula.

De todos los maestros entrevistados, el único testimonio sobre la visita y el uso de la biblioteca escolar —no la de aula— es del maestro Iván, de la ciudad de México:

Íbamos todo el grupo como una vez al mes. Recuerdo los carteles que la adornaban, el de un ratón leyendo en la biblioteca, búhos con gafas, esas cosas. Había bastantes libros, era un salón lo doble que uno normal [...] Era interesante hojear los libros, mirar las ilustraciones. Pero casi no íbamos a leer ni a que nos contaran cuentos o siquiera a jugar. Más bien era el uso de la videoteca... Creo que vimos todas las películas de Disney, desde Blanca Nieves y Los Aristogatos hasta las más recientes de esos años como La Bella y la Bestia, Pocahontas... (entrevista Mtro. Iván, n. 1987).

Como mencionó el maestro Iván, las películas, en videocasete, no eran parte de la biblioteca, sino que las llevaba un compañero, claro, con la aprobación del maestro. Aquí es importante reconocer este uso del espacio escolar, asociado a los libros, con este otro tipo de prácticas culturales. El mismo maestro nos ofrece una reflexión sobre tal motivo:

Por ejemplo, con la película de La Bella y la Bestia, no sé si la has visto, pero a Bella le gusta mucho leer, eso lo muestran muy bien en la película, visita mucho la biblioteca del pueblo, está siempre rodeada de libros y ver eso en un lugar donde también uno está rodeado de libros..., no sé, te hace sentir como que la lectura es algo valioso (entrevista Mtro. Iván, n. 1987).

Aunque no se practica como tal la lectura, en el relato del maestro Iván el mero espacio crea una disposición favorable, un interés hacia los libros que va despertando. Esto, como veremos un poco más adelante en la trayectoria del mismo maestro, desemboca en intentar

leer un libro completo por primera vez. Sin embargo, es preciso aclarar que, sin una guía o una intención programática de utilizar la biblioteca, estas asociaciones pueden ser más bien fortuitas, ¿cuántos alumnos podrían realmente obtener esta disposición favorable?

Otra colección que llegó a formar parte importante de las bibliotecas de aula fue *A la Orilla del Viento*, editada por el Fondo de Cultura Económica a partir de 1990. Entre las novedades que incorporó esta colección, planeada en sus inicios por Daniel Goldin, resalta en ser la primera que se articuló con un sistema por edades de los lectores destinatarios. Asimismo, con la idea de plantear una nueva perspectiva sobre la LIJ y ampliar espacios lectores, tomando en cuenta las reflexiones teóricas del momento sobre la adquisición de la lengua y la introducción a la cultura escrita, Goldin armó un catálogo editorial que buscaba responder a una forma diferente de entender al niño y a la familia. Así, cuatro líneas fundamentales definieron esta colección: uno, la apertura a las producciones internacionales del libro para niños y jóvenes; dos, el diseño de una política de precios desde el Estado mexicano de competencia económica con márgenes de utilidad y con una retribución del valor económico con una función social; tres, el programa de formación lectora que reunió la preocupación por sus lectores y sus apropiaciones con estrategias de difusión y alcance a comunidades con poco acceso a ese tipo de publicaciones; y, finalmente, los espacios de análisis e investigación (mediante seminarios) y la colección *Lecturas sobre lecturas*.

Las obras pertenecientes a esta colección quedaron divididas en cuatro series de acuerdo con el nivel de comprensión y los intereses de cada grupo de edad, conformándose así:

1. Para los que están aprendiendo a leer (incluía las colecciones de editoriales privadas: La Hormiga de Oro de CIDCLI y Limusa; El Sueño del Dragón, de Corunda; la serie blanca de la colección El Barco de Vapor, de SM)
2. Los que empiezan a leer
3. Para los que leen bien
4. Para los grandes lectores (colecciones editoriales: Gran Angular, de SM; Punto de Encuentro, coeditada por Everest Mexicana y Conaculta)

A decir de Daniel Goldin, la colaboración del Fondo con la SEP fue complicada: “Ellos tenían otras prioridades o no otorgaban presupuesto para trabajar con la capacitación y

actualización de docentes en la mediación lectora. Tampoco había un interés en crear espacios destinados a la lectura y otras actividades culturales” (entrevista con Daniel Goldin). El ámbito en el que tuvo que trabajar FCE fue en la comercialización de los libros, intentar acercarlos a las escuelas en pequeñas ferias del libro organizadas en los mismos planteles; para ello, debieron establecer precios competitivos que permitieran a las familias adquirir los libros.

Esta forma de acercar libros a las escuelas es mencionada por una maestra del Estado de México, quien estudió en una primaria a las afueras de Toluca, en el municipio de Zinacantepec:

Mi primer recuerdo es con cuentos, con libros para colorear y con las ferias de libro que hacían en las escuelas. Me llamaban la atención las imágenes, cómo terminaban las historias, qué pasaba al final, esa curiosidad me despertó, y el poder obtener más libros. En ese entonces, y por cuestiones económicas, sólo los obteníamos por las exposiciones que hacían en las escuelas, por las ferias del libro. Ahí mis papás me compraban libros de 20 o 30 pesos. Eran precios muy accesibles y daban pauta para adquirirlos sin tener que desplazarnos, ahí mismo en la escuela. De igual manera, en estas ferias teníamos la oportunidad de conocer autores, presentaban sus libros o hacían alguna actividad lúdica (entrevista Mtra. Areli, n. 1990).

Este aspecto, si bien es comercial, ofreció la posibilidad de empezar a formar una biblioteca personal a los estudiantes de primaria. La escuela puede ser un puente que propicie estas prácticas pues, a final de cuentas, es en otros espacios, como el hogar, donde se puede tener el tiempo libre para leer sin la presión del horario escolar o que un material de lectura se tenga que devolver a la biblioteca. La posesión de libros resulta significativa para que la lectura se convierta en un hábito. Tan es así que para Areli la lectura fue importante durante su adolescencia, una situación que las escuelas siguieron propiciando, como con los libros editados bajo el Programa Nacional de Lectura: *Hacia un país de lectores*, ya en el nuevo milenio:

En la secundaria me llamaron la atención libros con historias de adolescentes, por ejemplo, *¿Por qué a mí?*, de Valeria Piassa, es la historia de una chica que se contagió de SIDA por tener relaciones sexuales sin protección. Esas lecturas de adolescentes, estábamos en la edad de conocernos, me causaban mucha inquietud. Ese libro lo promocionaban las

escuelas, aunque fue hasta la preparatoria que tuve la oportunidad de conocer a la autora. En la normal seleccionaron a algunos estudiantes para ir a conocerla, entre ellos, yo. Pidieron un escrito donde teníamos que poner las razones para conocer a la autora y seleccionaron el mío. Ya conocía a la autora por la portada del libro, pero el que pudiera conocer su experiencia personal y que se tomara fotos con nosotros fue genial (entrevista Mtra. Areli).

La obra a la que se refiere Areli fue editada en 2001 en la colección Libros del Rincón, en coedición con Alfaguara. Fue tal el éxito de *¿Por qué a mí?*, autobiografía novelada de la brasileña Valeria Piassa que entre 2006 y 2007 realizó una gira por algunos estados de México para conocer a sus lectoras. Cabe mencionar aquí a otra lectora entusiasta de Piassa, la maestra Magda, que también es del estado de México, pero de otro municipio, quien gracias a su hermana conoció esta obra:

En ese momento también empecé a leer los libros que a mi hermana ya le pedían en la prepa. A mi hermana le empezaron a comprar libros porque sus maestros se los pedían. De esos libros, yo los leía cuando ella ya no los ocupaba. Recuerdo uno que se llamaba *Noche fuera de casa* y otro que se llamaba *¿Quién se ha llevado mi queso?* A mi hermana también le pidieron cuando entró a la prepa *¿Por qué a mí?*, de la autora Valeria Piassa, eso son los que recuerdo. Ya que ella los dejaba de ocupar, yo los leía. Entre mis hermanas mayores comentaban de qué se trataban los libros que estaban leyendo y a mí me llamaban la atención, sobre todo las novelas por las historias o que tuvieran información, pero más que nada me interesaban las que fueran de romance (entrevista Mtra. Magda, n. 1993).



Imagen 2.26. Portada de *¿Por qué a mí?* de Valeria Piassa Polizzi (2001), Libros del Rincón SEP-Alfaguara

Por otro lado, la experiencia del maestro Iván, quien nos hablaba sobre el visionado de películas en la biblioteca escolar, también ilustra esta adquisición de un hábito a partir de la posesión personal de obras, más allá de los libros de texto. Aunque el primer libro que adquirió no fue precisamente en una feria realizada en su escuela, ésta sí tuvo algo que ver:

Todavía recuerdo mi primer libro, que fue nada más mío, por decirlo de alguna manera, porque sí había algunos libros en mi casa, y aunque había algunos cuentos infantiles, ya medio viejos, y aunque también los había leído, no los sentía como míos. Pero entonces una vez nos llevaron de la escuela a una visita a la SEP, en el centro. Recuerdo que había juegos y actividades, hasta nos pusieron a cantar y a bailar, fue muy divertido, y también había libros, muchos libros infantiles. Ya al retirarnos nos regalaron un libro a cada uno. Yo todavía lo conservo.

Esta posesión personal del libro posibilitó el siguiente escenario de lectura en casa:

[El libro en cuestión] es sobre la historia de un perrito que se pierde y está contado por el propio perro... se llama [titula] *Perdido*, y es prácticamente una novela²⁷, es más largo que un cuento. Pero para mí fue toda una novedad. Me llamaba la atención la portada..., las ilustraciones no tanto porque eran, son, en blanco y negro y casi no las tenía. Y ya no me acuerdo si yo lo escogí o simplemente fue el que me tocó. El caso es que es el primer libro que me acuerdo leer completo y sin que me obligaran. Aunque es un libro delgadito, de unas cien páginas, pero en ese momento yo lo veía como muy largo, como un reto, pero un reto que me motivaba. Y lo leí completo, aunque en muchos días, pero creo que me gustó más por eso, porque no era una lectura rápida, requería su tiempo (entrevista Mtro. Iván, n. 1987).

²⁷ Esta obra, *Perdido*, es de Hilda Perera, autora cubana, y está ilustrada por Antonio Helguera. La primera edición es de 1994 y pertenece a la colección A la Orilla del Viento, de la serie Para los que leen bien.



Imágenes 2.27 y 2.28. Portada e ilustraciones de *Perdido* (1994) de Hilda Perera, FCE (A la Orilla del Viento).

En estos testimonios sobre las ferias del libro, tanto cuando son organizadas en las escuelas como cuando los estudiantes son llevados a ellas, podemos reflexionar sobre un par de puntos. El primero tiene que ver con el aspecto festivo, social, que envuelve la cultura escrita promocionada en las ferias: poder conocer a los autores, escucharlos de viva voz, como en el caso de la maestra Areli, o los bailes y juegos que recuerda con emoción el maestro Iván, y preguntarnos hasta dónde tal situación motiva la lectura no sólo en el momento, sino que crea una disposición positiva y duradera. Esto nos lleva al segundo punto, cómo es la adquisición de libros. Para hacerla efectiva, y no sólo con fines comerciales, los libros de buenas ediciones y ofertados a precios accesibles o que se dan como un regalo, un regalo al cual el lector le da su justo valor emocional: se agradece leyendo el libro, sin obligación, a su debido tiempo, en casa. En el hogar, las lecturas que realizan otros miembros de la familia, como las hermanas mayores que llevan libros a casa, resultan determinantes. Lo cual nos lleva a indagar cómo influye la familia, pero también la disposición del tiempo libre, en las historias de lectura de los maestros.

2.2. La lectura en casa

En 1970 México tenía 48 millones de habitantes quienes contaban con un promedio de poco más de tres años de escolaridad (3.7 en hombres y 3.1 en mujeres). Una década después la población llegó a 66 millones con un promedio de cuatro años de escolaridad. En el censo de 1980 se indagó no sólo la escolaridad, sino que se buscó saber las preferencias de lectura de la población mayor de 15 años. Así, del total de población de hombres alfabetizados (15,955,272) destaca que 1,701,304 no acostumbraba a leer ningún tipo de material (es decir, libros, revistas, periódicos e historietas). En cuanto a las mujeres alfabetizadas (15,520,328) era aún mayor el número de quienes no acostumbraban a leer: 2,280,375.

Sexo	Población alfabetizada de 15 años y más	Acostumbra leer								No acostumbraba a leer	No especificado
		Total	Sólo cuentos, historietas, fotonovelas y revistas	Sólo periódicos	Sólo libros	Cuentos, historietas, fotonovelas, revistas y periódicos	Cuentos, historietas, fotonovelas, revistas y libros	Periódicos y libros	Cuentos, historietas, fotonovelas, revistas, periódicos y libros		
Total	31.475.670	23.665.252	6.468.223	2.848.497	4.742.734	1.593.227	1.102.219	1.763.064	5.147.288	3.981.716	3.828.702
Hombres	15.955.272	12.369.756	2.914.849	1.926.941	2.403.198	872.852	459.079	1.084.174	2.708.663	1.701.341	1.884.175
Mujeres	15.520.398	11.295.496	3.553.374	921.556	2.339.536	720.375	643.140	678.890	2.438.625	2.280.375	1.944.527

Tabla 2.1. Preferencias de lectura. Fuente: INEGI. X Censo General de Población y Vivienda 1980.

De tales datos podemos señalar que más de la mitad de los lectores, tanto hombres como mujeres, preferían solamente un tipo de formato sin que predominara la variedad de lecturas. También podemos notar que la lectura de periódicos era mucho menor en las mujeres. Por otro lado, el discurso estigmatizante de la lectura de historietas como una lectura de mala calidad seguía estando presente, como en décadas anteriores, en las autoridades de la SEP. En 1982, la SEP analizó las características de la edición en el país y realizó un diagnóstico de las prácticas de lectura de los mexicanos, del que se pueden resaltar los siguientes hallazgos:

- a) Más de seis millones de mexicanos son analfabetos puros o funcionales.
- b) Un alto porcentaje de la población (cerca del 40%) que domina el alfabeto no ha terminado la secundaria y sólo lee literatura de mala calidad, principalmente historietas y fotonovelas²⁸.
- c) En el país se producen varias decenas de millones de ejemplares de historietas y fotonovelas, a cuya producción se dedica una buena parte de la industria editorial. Esto ocupa, a su vez, a casi todo el aparato distributivo de la letra impresa.
- d) Los libros de calidad se producen en tiradas muy cortas y a precios muy elevados
- e) En relación con su extensión y demografía, el país carece casi de librerías (en 1977 existían 250 en todo su territorio).
- f) El número de bibliotecas es insuficiente para atender la demanda de lectura tanto actual como potencial (SEP, 1982, p. 183).

En relación con ese diagnóstico, la edición de libros y el fortalecimiento de las bibliotecas públicas en el periodo de 1982 a 1988 fue una parte sustantiva de la política educativa. Como secretario de educación en buena parte de ese sexenio (1982-1985), Jesús Reyes Heróles impulsó la edición de libros (había sido secretario general del Instituto Mexicano del Libro, de 1949 a 1953) y también fortaleció la red nacional de bibliotecas públicas: “se persistirá en la defensa del libro, sabiendo que a la larga éste se defiende solo y defiende a los que lo hacen y creen en él” (citado en Corona Berkin y de Santiago, 2011, p. 91). Con esto podemos entrever que hay una preocupación por la poca lectura de libros, casi como si ésta fuera la única forma deseable de la lectura.

Con todo, y debido a la crisis económica de 1982, el precio de los libros mexicanos aumentó en un 75% y el de los libros extranjeros en un 150%, justo en el momento cuando, a decir de Carlos Monsiváis, “se iniciaba un fenómeno aún no estudiado, que podemos calificar de salto cultural: el paso de la lectura de cómics a la lectura de libros” (Monsiváis, 1984, p. 5). De igual manera, el *boom* de la lectura de historietas en las décadas comprendidas entre 1940 y 1960 había perdido fuerza; esto parece haber ocurrido, más que por un alza en la preferencia de lectura de libros, en relación con otro tipo de prácticas culturales que empezaron a ser más asequibles para las clases populares, en específico, el auge de la televisión. Mientras los precios de los aparatos electrodomésticos bajaban,

²⁸ En el anexo se incluyen las tablas con datos de preferencias de lectura arrojadas por el censo de 1980.

permitiendo a familias de ingresos modestos contar con al menos un televisor, el precio de los libros aumentaba.

En este entramado de distintos medios culturales, propongo indagar en las historias de lectura de los maestros para conocer cómo fue su relación con la cultura escrita en el seno familiar, con sus amigos o conocidos, saber quiénes fueron determinantes en motivar o persuadir sus prácticas de lectura, qué tipo de vínculos se lograron crear a partir de la recomendación y del compartir lecturas, qué sentidos y valoraciones hacen de estas experiencias. Es bien sabido que en un hogar con libros y donde los padres leen es más fácil que los hijos desarrollen esta práctica por su cuenta, además de que ayuda a fortalecer tanto los sentidos identitarios como los vínculos intergeneracionales de la familia (Aguirre, 2022; Salazar y Rivera Mir, 2023).

Así, el objetivo de este apartado es mostrar de manera detallada cómo se da esta relación entre capital cultural y prácticas de lectura, precisando también experiencias que rompen esquemas (no siempre cuando hay libros en casa se lee y viceversa). El describir las prácticas culturales al interior de casa permitirá identificar patrones para —en el tercer capítulo— analizar cómo la historia de lectura (tomando en cuenta la relación recíproca entre escuela y casa) ha sido determinante en el estilo y los propósitos que persiguen los maestros en tanto mediadores de la lectoescritura.

2.2.1. Maneras furtivas y personales de leer revistas, periódicos e historietas

Para la mayoría de los maestros entrevistados, el primer recuerdo relacionado con la lectura no está asociado a la escuela sino con algún familiar, en casa:

Mi papá compraba una revista semanal que en aquel tiempo se llamaba *La Alarma*, parecida a lo que hoy es *El Extra*, traía mucha nota roja, era una revista amarillista, y a mí me gustaba leer de vez en cuando los artículos que ahí traía allí sobre cultura, pues venía uno que otro artículo sobre cultura. No me gustan, nunca me ha gustado leer sobre asesinatos. Y unos vecinos, que tenían más posibilidades económicas [...] compraban revistas de los puestos de periódicos; entonces yo iba a su casa y tomaba las revistas prestadas y se las devolvía. Esos fueron mis inicios. Posteriormente, empecé a comprar

mis propias revistas, me gustaba leer las *Novelas inmortales*²⁹, me gustaba leer *Kaliman*, me llegué a comprar incluso *Lágrimas y risas*, *El libro vaquero*, ese tipo de lecturas fueron mis inicios (entrevista Mtro. Raciél, n. 1958).

En un hogar sin libros las prácticas de lectura están condicionadas por quien adquiere otro tipo de materiales, en este caso el papá con las revistas. Podemos notar en el relato del maestro Raciél que incluso una revista amarillista fue una oportunidad para descubrir sus propios intereses por medio de los suplementos culturales y posteriormente buscar sus propias revistas. El caso del maestro Sergio es parecido: “el único material que tenía yo al alcance de la mano, aparte de los libros de texto, era el periódico. Lo compraba mi papá. Le gustaba *La Prensa* a él y pues yo la leía” (entrevista, Mtro. Sergio, n. 1967). Las revistas amarillistas, el periódico, lecturas mayoritariamente masculinas tal como indica el censo de 1980, constituyen el legado lector de la figura paterna en ambos maestros. Sin embargo, aunque en términos de cultura escrita e impresa del siglo XX haya sido reducida la variedad de textos que introdujeron en casa, en una cuestión de oralidad sobresale la narración de historias:

Mi papá nos contaba muchas historias, cuentos, anécdotas, era como un cuentacuentos, a través de sus experiencias iba armando narraciones y nos las platicaba cuando éramos niños. Era muy buen conversador, le gustaba platicar a mí y a mi mamá, de tradición oral generalmente (entrevista, Mtro. Raciél, n. 1958).

Por otro lado, el relato de la maestra Luisa nos da pistas de un ámbito más femenino de la lectura. Gracias a sus vecinas y amigas de la infancia descubrió su gusto por las historietas:

A mí me llamaba mucho la atención, porque me juntaba con otras señoritas, mis amigas del vecindario, entonces ellas me iniciaron en esa época con los cuentos de *Capulinita* y de *Memín Pingüín*. En esa época eran la novedad por las ilustraciones que tenían y tan sólo con hojear el librito, las imágenes, nos daba una idea de lo que iba a tratar la lectura, y pues en esa época no teníamos los recursos, los libros, que hay en la actualidad y a los que tienen acceso los niños de ahora. Yo tomaba mis cuadernos ya viejitos y si no tomaba un cartón de los grandes y empezaba a hacer los dibujos, las letras. En mi niñez no había

²⁹ Fue una serie mexicana de historietas publicada por Novedades Editores en la década de los setenta, ochenta y mediados de los noventa.

los libros para enseñarnos a leer [...] Y me gustaba cuando me juntaba con mis amigas y dibujábamos los personajes incluso en la tierra, no contábamos con muchos recursos, para nosotros la lectura era la motivación, era ingeniarnos de lo que habíamos hojeado en el libro, usábamos mucho la hoja de maíz para hacer las figuras de los personajes (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971).

A partir de estos comentarios de la maestra Luisa podemos referir tres aspectos significativos de su relación con los impresos, si bien aún no dominaba la lectura: primero, una práctica que se realiza en grupo, con las amigas; segundo, la importancia de las ilustraciones para motivar el aprender a leer y, en tercer lugar, la lectura que despierta otras prácticas como el dibujo. Sin embargo, parte de ese encanto se trastocó una vez que entró a la escuela y la lectura se convirtió en una obligación, en aprender a leer con detenimiento, en una lectura escolar:

Mi mamá me decía “No. Leer es leer despacio y después me dices de qué trató la lectura”. Aunque le soy honesta, yo aborrecía leer así. Dentro de mi infancia yo crecí con esas lecturitas de historietas que me fueron motivando, me fue gustando poco a poco. Después ya me animé a leer periódico. Le decía a mi mamá que me comprara el periódico, aunque no fuera el más reciente, de días o meses atrasados, me gustaba mucho la sección de deportes, las caricaturas, todo me llamaba la atención, menos las noticias, pues el periódico venía bien ilustrado. Todo eso hizo que poco a poco me gustara la lectura, no fue fácil, pero tampoco imposible (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971).

El periódico podía ofrecer diferentes contenidos para cada miembro de la familia. Asimismo, el mercado editorial de revistas iba dirigido a un público en específico, según la edad y género del lector. El maestro Sergio menciona esto sobre las lecturas de sus papás: “Curiosamente a ninguno de mis papás recuerdo haberlos visto leyendo. Así, libros de literatura... ninguno de los dos. Mi papá pues sí tenía revistas, *El libro vaquero*... A mi mamá algunas revistas de esas de televisión, *TV Notas*, *TV Guía*, algo así (entrevista, Mtro. Sergio, n. 1967). De igual manera, la maestra Graciela, nacida en 1974, no recuerda haber tenido contacto con libros diferentes a los de texto durante su infancia y que su papá sólo se limitaba a comprar el periódico los domingos. Por último, otro docente para quien fue importante la lectura de revistas e historietas a temprana edad es el maestro Christian:

En mi casa no había muchos libros, pero sí algunas revistas que le regalaban a mi mamá. Eran revistas de moda, *Vanidades*, por ejemplo. Pero las que sí me interesaban eran algunas que hablaban de música, porque era la música que me gustaba cuando era niño, artistas como Timbiriche, Luis Miguel... Y pues eso era lo que leía cuando iba en la primaria aparte de mis libros de texto, era lo único que había... Ah, y los cuentos de *Condorito*, esos porque eran de un tío que me los regalaba (entrevista, Mtro. Christian, n. 1982).

A partir de estos relatos de los maestros que no contaron con la posibilidad de elegir sus materiales de lectura en la infancia, pues esto dependía en realidad de lo que otros familiares llevaban a casa, podemos observar que hay una forma de leer basada en la depuración de contenidos, donde entre toda la cantidad de información de artículos diversos que puede incluir una misma revista, así no contenga algo dirigido especialmente para el público infantil, estos lectores pudieron encontrar temas de su interés. En algunos casos de manera más limitada que otros. Llama la atención que son maestros nacidos antes de la década de 1980, a excepción del maestro Christian, quienes componen estos relatos donde no había libros en casa.

2.2.2. Lecturas compartidas: Hurgando en el estante de libros familiar

A medida que nos encontramos con los relatos de los maestros nacidos a partir de la década de 1980 podemos ver que hay más presencia de libros y de literatura infantil en casa. Lo cual no implica que no haya excepciones, como en el caso de la maestra Claudia, pues tanto sus papás y sus abuelos le procuraron no sólo libros infantiles, sino que además le leían y le contaban historias.

Mis abuelitos me leían, me contaban cuentos, leyendas. A mi abuelito le gustaba mucho contarnos historias, él siempre estaba atento a que nosotros tuviéramos personas que nos leyeran porque a pesar de todo él era conserje. Entonces él buscaba que nosotros

estudiáramos bien en la escuela y él nos conseguía libros. Recuerdo el de *Katy, la oruga*³⁰, *Serendititi*, que fue el primer libro que me gustó, ése me lo regaló mi mamá, era de una ballenita morada que se quedaba sin mamá porque la mataban en el mar, pero ella sale adelante en cuanto a vivir, aprende a disfrutar la vida, a hacer amigos y confiar en ellos...

Casi no teníamos libros en la casa, el que nos conseguía más era mi abuelito. Como mis papás estaban muy ocupados, mi abuelito era el que se preocupaba más por nuestra educación y de que tuviéramos libros (entrevista Mtra. Claudia, n. 1974).



Imagen 2.29. Portada de la historieta *Katy, la oruga* (1985), Editorial Ejea.

Cuando hay un familiar que promueve activamente la lectura, a pesar de que el mismo no tenga las habilidades lectoras —su abuelo no le leía, pero sí le contaba historias—, los vínculos emocionales son reforzados, dotando a la lectura una nueva dimensión. No siempre son los padres (quienes por falta de tiempo no desempeñan un papel activo como animadores de lectura), muchas veces son los abuelos. Para el maestro Héctor esta figura familiar también fue determinante:

Mi abuelito es el que leía. Le gustaba la literatura. Él me enseñó a leer *El Quijote de la Mancha*, ¿cuál más?, leí uno sobre la historia de Japón, no recuerdo cuál es el nombre, y el de *Cómo hablar en público* y el de *El buscador*, que son los que él leía, yo también los leía. Yo los [tomé] cuando él, digamos, los dejaba ahí. Entonces me empezó a interesar el

³⁰ Dicha obra es una historieta que surgió a partir del éxito de la película homónima del año 1984. La película, una coproducción México-España, es una de las pocas obras de animación mexicanas que gozó de éxito entre el público de habla hispana. Varias compañías aprovecharon el éxito de la película para producir mercadotecnia: figuras coleccionables, útiles escolares, música y desde luego las historietas.

libro, yo lo tomé y ya después cuando no entendía algo iba y le preguntaba a él y ya me iba explicando cómo, de qué se trataba el libro. Estoy hablando de que tenía como 6 ó 7 años más o menos (entrevista Mtro. Héctor, n. 1985).

Para motivar la lectura en edades tempranas no sólo hace falta que existan libros de literatura, sino una variedad de géneros y temas, así como el ejemplo de alguien que lea y que sirva de guía. Incluso, libros especializados de derecho son mencionados por un maestro como parte importante de sus prácticas de lectura en la infancia:

Cuando yo era niño... bueno, mi papá es licenciado en derecho, y muchas veces estaba yo muy pegado a él escuchando como repasaba sus libros de leyes, de hecho, había ocasiones, tendría yo unos diez u once años, cuando la carga de trabajo que él tenía era bastante, y había ocasiones que me decía “sabes qué, ayúdame a transcribir los textos de las demandas que tengo”. Entonces, estando cerca de él siempre me permitió hacer muy amplio lo que era mi léxico como tal, porque iba conociendo palabras que no eran usuales para un niño de diez, once años, pero que de alguna manera a mí me estaban sirviendo para desarrollar tanto lectura, escritura y comprensión de los mismos textos. Él trabaja lo que es el área laboral. Entonces todo lo que eran demandas laborales y ese tipo de documentos, pues los tenía yo muy presentes (entrevista Mtro. Manuel, n. 1985).

El maestro Manuel pudo sacar provecho de esta situación debido en gran parte a que era una actividad que le permitía pasar tiempo con su papá. Aunque con él la lectura tuvo siempre ese cariz de ser un trabajo que le proporcionaba disciplina, pues no procuró acercarle otro tipo de libros o narraciones. Eso lo haría más su mamá, pero recurriendo más a una tradición oral:

La mayoría de los cuentos que nos contaba mi mamá eran anécdotas cuyos propios padres, mis abuelos, le contaban a ella, historias en el campo, historias a veces fantásticas, que hablaban de tesoros, hablaban de reyes, príncipes, demonios y demás, pero muy acercados a lo que era su realidad. Mi mamá era una persona de campo en su niñez y pues todas estas historias que le contaban eran hasta cierto punto fantásticas en el entorno en el que ella vivía (entrevista Mtro. Manuel).

Estos dos aspectos de la lectura, como una forma de trabajo y de disciplina, por un lado, y como una fuente de distracción sustentada en la oralidad, por otro, tienen en común un aspecto social que, para el maestro Manuel, hicieron de esas experiencias algo valioso.

Sin embargo, no para todos los maestros fueron determinantes esos aspectos durante la infancia. Algunas de las historias de lectura muestran que, si bien haya muchos libros en casa y los padres sean incluso maestros de primaria, para ciertos maestros se postergó el descubrir el gusto por la lectura: “En mi casa había varios libros, pero ninguno interesante. Eran libros de mi mamá, de su trabajo, didáctica de no sé qué, metodología para equis cosa, entonces no me iba a poner a leer eso, menos a esa edad” (entrevista Mtro. Roberto, n. 1980). Una situación similar es la de la maestra Fernanda, cuyos padres —si bien no son maestros, pero sí profesionistas— contaban con varios libros en casa, además varios de ellos de literatura infantil. Sin embargo, dicha maestra indica que no le llamaban demasiado su atención: “ahí tenía los cuentos, sí los leía, pero no era mi pasión [...] Ese libro de terror que leí de niña me gustó, sí me dio algo de miedo, pero hasta ahí” (entrevista Mtra. Fernanda, n. 1987). O el maestro Iván (que a diferencia del maestro Roberto y de la maestra Fernanda, sus papás no cuentan con estudios universitarios) quien también afirma que su “verdadero interés” por la lectura empezó en la prepa: “el libro que me cambió la vida y que me hizo amar la literatura fue *Demian* de Herman Hesse, pero eso fue hasta la prepa” (entrevista Mtro. Iván). Profundizar en cómo se fue conformando este gusto por la lectura, el cual fue patente hasta la educación media superior para estos tres docentes, permitirá mostrar los entramados y relaciones socioafectivas familiares alrededor de la cultura escrita que posibilitaron esta “pasión” por los libros y la lectura.

La maestra Fernanda, quien en la primaria y en la secundaria aún no buscaba libros por su propia cuenta, recuerda una maestra en la preparatoria que le dejó leer algunos libros de historia que le gustaron, si bien de manera moderada, como aclara: “no fueron mi plus, pero son interesantes”, se refiere a *La visión de los vencidos* de Miguel León Portilla y a *Martín Garatuza* de Vicente Riva Palacio. Lo importante aquí es que a partir de estas lecturas empezó a buscar obras similares y fue entonces cuando volteó al estante de libros en su casa:

Ahí ya no encontré de historia tal cual, pero encontré un libro que me gustó mucho, más que esos dos que me dejaron en la secundaria. De hecho, lo tengo vagamente recordado porque estaba... o sea, no tenía pasta, estaba ahí en la casa, ya tenía hongos y estaba todo amarillento, *Crónicas marcianas* de Ray Bradbury y cuando lo leí dije “oh, qué fumado”..., esto ya no se trata de historia, pero está muy loco el asunto, lo terminé y me

gustó muchísimo. Pero ése fue porque lo encontré ahí en casa. O sea, yo de salir y de adquirir, no. Y de ahí me di cuenta que en casa había libros buenos, y mi papá me dijo, “ay, si ése te gustó puedes leer otro”. Me recomendó otro de ciencia ficción que se llama *El hombre bicentenario*. Entonces también con ese libro me di cuenta de que la ciencia ficción también tiene cosas, y a partir de ese momento yo empecé a buscar libros en casa (entrevista Mtra. Fernanda).

En algunos casos, las prácticas de lectura cobran mayor significado cuando las obras se comentan entre los miembros de la familia y se descubren lazos emocionales que los libros también pueden llegar a propiciar: “ese libro de *Crónicas marcianas* me lo encontré y cuando mi papá vio que lo estaba leyendo me dijo que ese libro a él le había gustado mucho y que se lo había leído a mi mamá cuando ella estaba en el hospital la vez que la operaron de la vesícula” (entrevista Mtra. Fernanda). A raíz de estos descubrimientos literarios y del trasfondo emocional alrededor de los libros comenzó una tradición familiar de lecturas compartidas: “varios de los libros pasan de mano en mano, por mis papás, mi hermana y yo, por todos, excepto mi hermano” (entrevista Mtra. Fernanda).

En la historia de lectura del maestro Iván también quisiera subrayar este aspecto emocional. Si bien sus papás no cuentan con estudios universitarios y tenían pocos libros en casa, a diferencia de la maestra Fernanda, la lectura comenzó a llamar su atención en la adolescencia:

Uno de mis primos estudiaba periodismo y llevaba revistas de periodismo cultural a casa, las guardaba en un estante y yo una vez buscando otra cosa me las encontré y las empecé a hojear y al final las leía casi completas. Me llamaban la atención los artículos que hablaban de música, de cine y también algunas de literatura. Cuando mi primo me vio interesado en eso, me dijo que había más libros que una tía nuestra, que ya no vivía ahí, había dejado unos libros de cuando ella estudiaba en la prepa, que a lo mejor algunos me podrían gustar. Y de esos libros recuerdo uno que me gustó mucho, ya ni siquiera tenía la cubierta, *Demian* de Herman Hesse. Lo recuerdo bien porque a mi primo también le había gustado esa novela y la comentamos, aunque yo aún no sabía expresar bien porqué me había gustado. Pero lo que sí sé es que a partir de ahí me di cuenta de que algunos libros son trascendentes (entrevista Mtro. Iván, n. 1987).

Este relato muestra a varias generaciones de una familia leyendo los mismos libros en casa. Los papás del maestro Iván no cuentan con estudios más allá de la secundaria, pero otros miembros de la familia más jóvenes ya estaban convirtiéndose en los primeros en alcanzar otros niveles educativos y con acceso a otros materiales de lectura. En este caso fue su primo y una tía (con los libros que dejó) quienes sirvieron de guía por esos nuevos caminos de lectura que se abrían a este maestro. Con este bagaje aprendido en casa, las lecturas en preparatoria fueron más sencillas de realizar y de mantener un interés real: “ya en el CCH pues todo el tiempo estaba leyendo las cosas que me dejaban, pero también cosas que yo buscaba” (entrevista Mtro. Iván).

2.3. Recapitulación. Divergencias y convergencias entre la lectura escolar y la lectura recreativa

En el primer capítulo se identificaron algunos discursos sociales sobre la lectura que se perfilan con fuerza hacia el último tercio del siglo XX. Dentro del sistema educativo mexicano existía oposición —antes que complementación— entre dos funciones de la lectura: una de carácter instructivo y otra que apela a la recreación como una forma ideal de inducir la imaginación y creatividad de los estudiantes. La veta instructiva además priorizaba valores como la utilidad, el conocimiento práctico y la idea de cierto compromiso social, objetivo final por el que vale la pena promover la lectura. La lectura recreativa, en cambio, parece ir en una dirección formativa, sí, pero muy individualista, donde la “lectura por la lectura” vale en sí misma. Sin embargo, la lectura escolar no puede entenderse sin mirar asimismo las tendencias generadas en la cultura de masas. Por ello, en este segundo capítulo incorporé el análisis de las tendencias educativas con el de las historias de lecturas de los docentes, pues estas últimas ofrecen claros ejemplos de la irrupción y la importancia de materiales de lectura ajenos a las culturas escolares propiamente dichas; historietas, revistas, son producto de una industria cultural y del entretenimiento que se va afianzando precisamente en el periodo 1960-1980 (Monsiváis, 2013).

Las prácticas de lectura en el espacio escolar, sobre todo con los maestros de generaciones mayores, son recordadas como parte de los procesos de enseñanza de contenidos de todas las asignaturas; en la asignatura de español, como una forma de aprender —obviamente— primero a leer y escribir, y después como un aprendizaje constante para mejorar los usos correctos —gramaticales, ortográficos— de la lengua escrita. Había poco o ningún espacio para la lectura recreativa.

Con la sustitución de la primera generación de libros de texto, en 1972 se provoca un cambio importante a la dinámica de la lectura escolar: La serie de *Español. Lecturas*, un libro específico de literatura infantil, sin ningún otro fin que el de la recreación de los estudiantes. A decir de los relatos de los docentes, pocos de sus maestros supieron qué hacer con este libro dentro de sus clases. No obstante, son las lecturas, y las ilustraciones con las que vienen acompañadas, las más recordadas por los maestros. Se trata de una serie de libros que posiblemente propició una especie de revolución silenciosa, poco estridente, de las prácticas de lectura en las escuelas. La serie, con el conjunto de lecturas de autores e ilustradores infantiles, ha sido la que permaneció vigente por más tiempo, hasta la reforma a los planes y programas de estudio de 1993. Los libros crearon un bagaje literario y visual común en docentes con diferencias de edades considerables.

La serie *Español. Lecturas* de 1993 renovó la selección de autores e ilustradores y apostó por la mejoría en la calidad del diseño. Para ella se compraron los derechos de autor de editoriales privadas y el libro se vinculó con el uso de las colecciones de las bibliotecas escolares. Desde la publicación de la colección Biblioteca Enciclopédica Colibrí en 1978, la SEP optó por el modelo de coedición con editoriales privadas para incrementar los acervos de las bibliotecas. La colección Libros del Rincón, iniciada en 1986, aumentó el número de títulos publicados a más de cien por año, el mayor punto de inflexión en términos cuantitativos de la edición infantil de la SEP. Otra colección importante de este periodo es A la Orilla del Viento, publicada por FCE a partir de 1994. Esto último propició un trabajo entre ambas dependencias estatales, tales como visitas del “librobús” a escuelas (las bibliotecas circulantes de la época cardenista son un lejano antecedente de esto), festivales de lectura en las inmediaciones de la SEP a las que acudían las escuelas, donaciones de libros, entre otros. El contacto con la literatura infantil es frecuente entre los docentes que cursaron la primaria a partir de los años noventa.

Mencionaron varios títulos que recuerdan haber leído de las bibliotecas de aula, aunque declararon que no los llevaban con regularidad a la biblioteca escolar y en la mayoría de los casos ni siquiera existía. Sólo un par de docentes, de los más jóvenes, tuvieron acceso a ferias de libro organizadas en sus escuelas y en las que, gracias a los precios económicos que se ofertaban, adquirieron libros infantiles de su interés.

Además de las prácticas de lectura en la escuela, un espacio determinante no sólo para la conformación de un cierto tipo de hábito lector, sino en el surgimiento de una visión del mundo, corresponde al hogar y a las dinámicas culturales que se dan en él (Hoggart, 2009). Al seguir los relatos de los docentes sobre sus primeros acercamientos a la lengua escrita en sus hogares reveló algunos detalles interesantes que se pueden relacionar con sus vivencias en la escuela. Para algunos docentes, las prácticas de lectoescritura en casa sólo eran una extensión de lo que se hacía en la escuela: la realización de tareas bajo la supervisión de sus padres. Sin embargo, al indagar más en los aspectos relevantes para ellos, empezaron a narrar prácticas asociadas sobre todo con la lectura de historietas, cuentos infantiles, revistas y periódicos. Las historietas circulaban entre amigos, los cuentos infantiles entre hermanos (posiblemente porque era difícil que un libro se prestara, que saliera de casa), en tanto que las revistas y periódicos eran materiales compartidos y leídos con miembros de mayor edad en casa. Así, las prácticas de lectura mejor valoradas fueron aquellas asociadas a momentos compartidos o de lecturas comentadas. De igual modo, las historias y narraciones orales son consideradas parte importante de la historia de lectura por parte de algunos docentes, como una pieza clave de la dinámica cultural al interior de sus familias.

En el siguiente capítulo mostraré algunos indicios de cómo la historia de lectura, tanto en el espacio escolar como en el familiar, es determinante en algunas decisiones tomadas en el ejercicio docente, en la selección de estrategias de mediación lectora, es decir, en la conformación de los saberes docentes que guían la práctica (Mercado, 1991).

CAPÍTULO III. Calidad educativa y “prácticas sociales del lenguaje”. Una mirada a las historias de lectura en el ejercicio docente, 2000-2018

Con la reforma educativa de la década de 1970 la SEP propuso cambiar los métodos de enseñanza, desplazar las técnicas memorísticas que habían prevalecido hasta esa fecha por un método orientado a preparar a los alumnos en un proceso permanente de aprendizaje, en el cual inquirir e investigar serían los procedimientos que los llevarían a resolver problemas de su realidad cotidiana. Sin embargo, la mayor parte del cuerpo docente no estuvo preparada para llevar a cabo de manera óptima tales cambios: las reformas a los programas educativos no contemplaban una reforma previa a la formación docente. El cambio de siglo tampoco supuso un arreglo de esta deficiencia. Lo que sí se hizo, dentro de las reformas curriculares para impartir la asignatura de español, fue darle mayor peso a la adopción de un enfoque sociocultural de la lengua —de acuerdo con un seguimiento de los avances en investigaciones lingüísticas y educativas— que ponían en el centro los aspectos comunicativos del uso de la lectoescritura en la vida cotidiana. Un intento más por “desescolarizar” la lectura y que de esa forma la cultura escrita pueda tener sentido para los estudiantes, pero ¿lo es así también para motivar y hacer eficiente la mediación lectora de los maestros?

La Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) de 2009 incorporó un entramado conceptual que giraba en torno a la idea de ofrecer una educación de calidad³¹. Algunos de estos conceptos, como competencias (competencias lectoras en el caso de español), aprendizajes esperados, temas de reflexión, producciones del proyecto, ámbitos y prácticas sociales, “lejos de facilitar la enseñanza, han contribuido a una débil comprensión del enfoque didáctico de la asignatura” (Tapia, 2022). La extraordinaria sucesión de planes y programas, la proliferación de conceptos y categorías aplicadas a la

³¹ Dentro de las reformas educativas promovidas por los organismos internacionales (Unesco y CEPAL, 1997; Banco Mundial, 1995) el concepto de calidad educativa operó como paradigma para que la escuela se adaptara a las exigencias del mercado global y no perdiera más relevancia social. Es conocida la crítica de Martínez Boom (2004) a la lógica de mercado aplicada a los sistemas educativos: medidas descontextualizadas y una incapacidad de pensar en la diversidad cultural de América Latina, así como la introducción de un lenguaje empresarial (eficiencia, competencias) más enfocado en la productividad que en la formación.

enseñanza en pos de su adecuación al lenguaje de la calidad educativa, así como la falta de actualización docente, crean las condiciones para que las reformas provoquen en los maestros más confusión que certezas a la hora de interpretar los cambios de enseñanza propuestos.

En una posterior reforma curricular apenas dos años después, en 2011, se conservaron componentes relacionados con el enfoque sociocultural de la lengua escrita. En una crítica puntual de la adopción de este enfoque dentro del currículo, Esther Tapia (2022) señala que la forma en que se abordan las prácticas sociales del lenguaje (tales como escribir cartas formales, elaborar antologías de poemas, redactar circulares, artículos de opinión) tanto como enfoque de enseñanza como contenido —son prácticas promovidas en los libros de texto— no sólo crea problemas de confusión dentro de los docentes, sino que es poco afortunado enunciarlas como vehículo para el aprendizaje de la lengua, puesto que “si bien en estas prácticas ocurren aprendizajes, éstos no son intencionados ni planeados más bien [son] contruidos como resultados de las prácticas y de los procesos de apropiación” (Tapia, 2022, p. 44). Es decir, cuando se busca “escolarizar” situaciones cotidianas éstas pueden perder su valor al ser patentadas de manera previa. Más aún, “al plasmarlas como contenidos de enseñanza dejan de lado lo más relevante: impulsar a los docentes a pensar y considerar qué hacen los niños y las personas que los rodean con el lenguaje escrito, cómo lo usan, de qué hablan, qué les interesa” (Tapia, 2022, p. 47).

Así, en los programas educativos más recientes, la formación de lectores en la escuela entraña diversas dimensiones: primeramente, que los alumnos aprendan a leer y escribir y que lleguen a dominar técnicamente ambas prácticas; posteriormente, movilizar esos aprendizajes (leer y escribir) de manera que los estudiantes puedan reconocer las distintas funciones sociales que tiene la lengua escrita (estudio, recreación, búsqueda de información específica, comunicación), reflexionar durante y después de la lectura, anticipar el contenido a leer y generar expectativas sobre la lectura, así como interpretar competentemente una amplia variedad de textos³². Tal es el perfil actual del lector en el

³² Como podemos ver en el apartado de lenguaje y comunicación de los *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*: “La propuesta de contenidos y consideraciones didácticas en este campo de formación busca orientar la enseñanza del lenguaje en tres direcciones complementarias: 1. La producción contextualizada del lenguaje,

modelo educativo basado en competencias e impulsado a inicios de este siglo: la formación de usuarios plenos de la cultura escrita. Se trata de un ideal de lector anunciado en el Programa Nacional de Lectura (PNL) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2001 y que siguió vigente con las reformas educativas de 2009, 2011 y 2017³³.

En el PNL³⁴ las autoridades educativas concibieron a la biblioteca escolar como el espacio donde es posible potenciar el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita no solo en su función enfocada en el estudio —lo que podemos llamar la dimensión “escolar”—, sino también como lectura por recreación y como búsqueda de información específica que sea útil al lector en diversos momentos, lo que podemos denominar la dimensión “social” de la cultura escrita³⁵:

En dicho modelo el acceso al conocimiento y al desarrollo de competencias para la vida solamente es posible interactuando con múltiples fuentes de información, superando la visión del libro de texto como herramienta única. Se trata de una propuesta pedagógica en la que se supera el mero registro memorístico de informaciones y se posibilita el diálogo de saberes para dar lugar a la instalación de verdaderos aprendizajes que tendrán su incidencia en las competencias para la vida (Reimers; et al, 2006, p. 220).

Además, para posibilitar ese “diálogo de saberes” la biblioteca escolar debe potenciar la sociabilidad de lo que se lee: según las normativas de la SEP, el profesor o

esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos. 2. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos. 3. El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística. Estas tres rutas de enseñanza confluyen en la noción de práctica social del lenguaje en cuanto núcleo articulador de los contenidos curriculares” (2017, p. 158).

³³ A la par que este programa fue implementado en las escuelas, la preocupación del Estado mexicano —bajo la influencia de organismos internacionales— por identificar y cuantificar las prácticas de lectura de la población es patente desde entonces: Encuesta Nacional de Lectura (Conaculta) 2006; El libro en cifras (CERLALC) 2012; Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Prácticas Culturales (OEI) 2013; Módulo de Lectura (INEGI) 2015; Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura (IBBY México/Banamex) 2015; Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (Conaculta) 2015.

³⁴ Las cuatro líneas de acción de este programa fueron: 1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza, 2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal, 3. Formación y actualización de recursos humanos, y 4. Generación y difusión de información del programa.

³⁵ Delia Lerner (2014) establece esta diferencia entre las funciones de la lectura para señalar la tensión entre los propósitos escolares y extraescolares de la lectura y la escritura en la escuela. De esta divergencia, menciona, surge una paradoja: “si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante” (2014, p. 29).

maestro bibliotecario debe introducir la lectura, desempeñar de guía, mas no siempre imponer los textos; los estudiantes deben leer en voz alta, comentar las lecturas entre ellos, tener libertad de escoger los libros que más llamen su atención, hacer visitas guiadas a la Biblioteca Escolar y a las demás bibliotecas de aula de su plantel con la intención de “pescar lectores” (recomendar libros que les hayan gustado a compañeros de otros grupos³⁶). En pocas palabras, los estudiantes y maestros han de conformar una comunidad de lectores. Sin embargo, ¿es realmente posible formar en la escuela usuarios plenos de la cultura escrita, que la empleen y dominen en todos los ámbitos sociales donde es necesaria?

Asimismo, como señalé más arriba, las modificaciones al currículo de español plantean otro problema: pretenden retomar un enfoque sociocultural de la lengua, utilizan la noción de “práctica social del lenguaje” como el eje articulador de los contenidos; sin embargo, como indica Tapia (2022) esto se ha hecho más como un “contenido” a enseñar que como un mecanismo que permita reflexionar a los propios profesores qué hacen sus estudiantes con el lenguaje escrito, cómo lo usan, de qué hablan y qué les interesa.

En el capítulo anterior analicé los discursos educativos en torno a la lectura presentes en planes y programas de estudio de la educación primaria, en libros de texto y en manuales de apoyo a los docentes. Las historias de lectura de los maestros entrevistados sirvieron para ilustrar cómo esos cambios se dieron en las aulas desde la perspectiva y los recuerdos de los maestros en tanto estudiantes de ese nivel. Al avanzar cronológicamente en el estudio y llegar a un nuevo periodo de cambios, retomaré sus relatos, pero ahora desde la perspectiva de su ejercicio docente. El objetivo de este capítulo es mostrar cómo la historia de lectura es parte de los saberes docentes que guían las estrategias de mediación lectora utilizadas en aula.

De ese modo, este capítulo empieza con un breve recorrido por los principales cambios en los planes de estudio de la educación normalista con el fin de tener un panorama general de la formación que recibieron. Después, retomo las historias de lectura de los docentes para indagar en las motivaciones que los llevaron a decidirse por la carrera normalista (cuando fue el caso) y sobre sus prácticas de lectura en dicha formación. Posteriormente, ahondo en los cambios y continuidades de los discursos de lectura en los

³⁶ Véase SEP. (2010). *Estrategias, acciones y conexiones para animar la Biblioteca Escolar*. México: SEP.

planes, programas y libros de texto tratando de unir estos aspectos de la política educativa con las apropiaciones de los maestros en su ejercicio docente en aula y planteo algunas preguntas de análisis: ¿cuáles son sus estrategias de animación de la lectoescritura con sus estudiantes? ¿De dónde provienen estas estrategias? ¿Cómo describen y valoran estas estrategias que emplean? ¿Qué lugar y peso otorgan a los diferentes tipos de texto con los que trabajan? ¿Cómo la comunidad escolar (directivos, redes de maestros) se organiza para apoyar a los maestros en estos empeños? Por último, cierro con algunas reflexiones que los mismos maestros hacen de su trabajo y de la importancia de la lectura tanto en sus clases, a nivel profesional, como en una formación integral a lo largo de sus vidas.

3.1. Reformas a los planes y programas de la educación normalista, 1984-2012

El proyecto modernizador de la educación, tal como se le denominó a la reforma educativa de los años setenta, tenía un asunto pendiente respecto a la función de los docentes: la falta de profesionalización. El estado buscó cambiar esta situación desde 1969, pero esto sólo se concretó con la reforma al plan de estudios de 1984. En él se estableció que los estudios de educación normal tendrían como prerrequisito el bachillerato y una duración de cuatro años. La generación de estudiantes que ingresó en el ciclo escolar 1983-1984 fue la última de la Normal básica, es decir, con un ingreso después de la secundaria. Este plan de estudios además propuso un viraje de los contenidos y del perfil de egreso. Hasta entonces había prevalecido la enseñanza de habilidades didácticas, en cambio, en el plan de estudios de 1984 predominaron los contenidos especializados en investigación. Sin embargo, como interpretan Velasco y Meza (cfr. 2014, p. 171) esto provocó en la comunidad de estudiantes y profesores normalistas una actitud de rechazo, pues consideraban más importante adquirir estrategias, técnicas y métodos de enseñanza que conocimientos teóricos o de investigación. Debido a estas críticas, en la reforma al plan de estudios de 1997 se volvió al predominio de las estrategias docentes y se abandonó la pretensión de un perfil de egreso en investigación. Sobre esta resistencia al cambio de perfil de egreso, Patricia Ducoing señala: “Las huellas del pasado pesan tanto que la

Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad, en lugar de enfrentar y comprometerse con la hazaña de un cambio radical” (2014, p. 8).

Otros aspectos que se modificaron en esta reforma son la incorporación de contenidos sobre política educativa, gestión escolar, comunicación educativa, así como la actualización de algunas denominaciones, por ejemplo, “educación para la salud”, en vez de “higiene escolar”, y “necesidades especiales”, por “pedagogía de anormales”. Lo cual es de llamar la atención siendo términos que habían sido fuertemente criticados y en franco desuso en ámbitos académicos y clínicos desde varias décadas atrás.

En un análisis cuantitativo de las asignaturas en los planes de estudio para la formación de profesores de educación básica, planes que van desde 1887 hasta 1997, Ileana Rojas (2014) encontró que —y a pesar del carácter práctico de la formación normalista— hay un predominio contundente de los contenidos de cultura general³⁷ (61%), seguido de los contenidos del campo pedagógico (23%), dejando en último lugar los contenidos de corte técnico-práctico (16%). A partir de estos datos, esta autora argumenta que la formación del magisterio se ha basado en una visión enciclopedista (cfr. Rojas Moreno, 2014, p. 94). Es precisamente con la reforma de 1984 que esta tendencia se vio interrumpida, dando el porcentaje más bajo a este bloque de materias dentro de todos los planes comprendidos en la historia de las normales, menos del 30%. No obstante, con la reforma de 1997 se regresó al predominio de este bloque de materias con un 80%.

Con el plan de 1997 se definió un perfil del docente por competencias agrupadas en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y al entorno de la escuela. Lo anterior sin ofrecer el sustento de una definición puntual, toda vez que en el plan de estudios es constante el manejo de la noción de “competencias” como el equivalente de “habilidades” (Rojas Moreno, 2014, p. 109).

³⁷ Los contenidos de cultura general corresponden a las asignaturas que ofrecen una preparación sobre ciencias, disciplinas y temáticas diversas, entre ellas están los cursos de español, matemáticas, física, química, biología, educación para la salud, historia, civismo, filosofía, lógica, ética, economía, antropología, geografía, bellas artes, educación física e idiomas extranjeros.

Esta misma autora resume que en términos generales es posible destacar los siguientes rasgos de la formación inicial del profesorado en México:

a) Se ha tratado de una formación de corte generalista con matices de bachillerato pedagógico, predominantemente sustentada en la visión de dotar al estudiante futuro docente

de una cultura general, con algunas bases técnicas para el desempeño en actividades elementales de docencia.

b) El perfil definido ha estado más cercano a la formación del conductor del aprendizaje que a la preparación de un agente o líder social.

c) La pretendida formación teórica se ha concretado en una especialización técnico-pedagógica, dejando fuera –aun en el caso de los planes de licenciatura– el manejo de referentes mínimos sobre el estatuto epistémico del campo de conocimiento pedagógico y la innovación educativa, entre otros de los soportes considerados básicos.

d) Para el caso de los planes de licenciatura ha prevalecido la carencia de una formación en investigación, preparación tan necesaria para la explicación y/o comprensión en el desarrollo de la práctica educativa (Rojas Moreno, 2014, pp. 104-105).

A pesar de que en el plan de estudios de 1997 se trató de incorporar un perfil basado en competencias, éste demostró quedar a la zaga de las reformas educativas internacionales, por lo que tendría que esperar hasta el plan de 2012 para hacer efectivo este enfoque dentro del plan de estudios. Al situar las competencias en el papel central de la formación de docentes de educación básica, se dejó al margen a las mismas instituciones normalistas, las cuales tuvieron poca participación en el diseño de la propuesta curricular.

En el plan de 2012, los procesos de lectoescritura se enseñan como parte de las prácticas sociales del lenguaje, donde los estudiantes “analizarán situaciones problemáticas para advertir la importancia que tienen la interacción con textos orales y escritos; la comprensión y el análisis de diferentes tipos de textos y los intercambios orales” (SEP, 2013, p. 5). Algunas de las competencias que se buscan propiciar en los futuros docentes son:

- Reconoce las prácticas sociales del lenguaje para diseñar propuestas didácticas que fortalezcan el desarrollo de los alumnos.

- Conoce y utiliza estrategias didácticas para la búsqueda y comprensión de información en distintos ámbitos sociales.
- Conoce y emplea de forma crítica el plan de estudios de la educación básica y los programas de español para intervenir en los diferentes aspectos de la tarea educativa.
- Conoce las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños para crear y favorecer contextos en que se facilite el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2013, p. 6).

3.2. Motivos para convertirse en docentes de primaria

¿Hasta qué punto la trayectoria de lectura influyó en la decisión de convertirse en docentes? Para responder a esta pregunta conviene hacer un cuestionamiento previo y considerar cuáles fueron las principales motivaciones que los hicieron encaminarse a la docencia. Las decisiones que se toman en la adolescencia y que definen la profesión están en la mayoría de los casos fuertemente condicionadas por el entorno familiar. Por ejemplo, las sugerencias de los padres son determinantes en los casos de los maestros Raciél y Sergio, ambos con estudios de normal básica (antes de que se exigiera el bachillerato):

En aquella época yo quería ir a la universidad en lugar de a la normal, pero la cuestión económica era precaria, era difícil, entonces mi mamá nos convenció de que estudiar para maestro era una buena opción en ese tiempo, además de que en su pueblo, en aquellos tiempos, los maestros eran muy respetados, tenían prestigio, y pues nosotros escogimos esa carrera, mis hermanos también son maestros (entrevista Mtro. Raciél, n. 1958).

El maestro Sergio también hubiera preferido los estudios universitarios. Su principal motivo era que con ello pudiera darle una satisfacción a su papá, pero un imprevisto y las condiciones económicas de su familia lo llevaron a tomar un camino más corto, ofrecido por la Normal básica:

Mi intención era hacer una carrera universitaria porque yo le quería dar el gusto a mi papá. Mi papá falleció cuando yo estaba en la secundaria, en tercero de la secundaria, pero él

quería que yo fuera universitario, pero sin el sostén..., él era el sostén, mi mamá... su trabajo era el hogar. Entonces sí fue como ya cámbiale de carrera, y pensando que en la nacional de maestros era de cuatro años y que ya ibas a salir trabajando, fue por eso que me lancé a la normal. Ya después con los años le fui encontrando el gusto de ser maestro. Fue de manera circunstancial ser maestro, fue como un trampolín, una necesidad. De hecho, cuando terminé la nacional de maestros y que ya trabajaba yo, para que la nacional nos la tomaran como bachillerato, fui e hice el examen a la universidad y me quedé. Entré a la facultad de filosofía y letras en el colegio de historia. Nada más estudié la mitad de un semestre. Lo que pasa es que era una carrera de tiempo completo y las investigaciones no las podía hacer, las de campo (entrevista Mtro. Sergio, n. 1967).

Debido a sus edades, a los demás docentes les correspondió ingresar a la educación normal después de la reforma de 1984, por lo que estos atributos —ser una carrera corta y con empleo seguro al finalizar— dejaron de ser alicientes para optar por la docencia. Dicha situación se vio reflejada en las estadísticas a nivel nacional de ingreso a la educación normal, pues se registró una caída en la matrícula³⁸. A pesar de esta pérdida de atractivo de la carrera normalista, para varios maestros siguió siendo una de las pocas opciones viables. La decisión de la maestra Luisa de dedicarse a la docencia fue similar en cuanto a la falta de vocación, el interés por otras carreras, y donde las condiciones económicas familiares presionaron hacia optar por la carrera en el magisterio:

Yo no tenía la vocación para ser maestra. Me gustaba más otra carrera, me fascinaba la medicina, la enfermería, pero no la pude estudiar porque no tenía dinero para comprar los materiales. Mi mamá me dijo que no había los recursos para que yo estudiara eso. Pero yo veía a mis compañeras de la primaria que ya se habían casado y yo no quería eso (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971).

³⁸ Por ejemplo, la matrícula de inscripción de la Escuela Normal para la educación primaria en el ciclo escolar 1979-1980 era de 47,207 alumnos en el sistema federal y 44,162 en el estatal. Mientras que para el ciclo escolar de 1989-1990 los alumnos en el sistema federal eran 12,025 y en el estatal 10,295 (Ducoing, 2014, p. 141). Este declive empezó precisamente en el ciclo escolar 1984-1985 alcanzando su nivel histórico más bajo en el ciclo 1991-1992. Del ciclo 1992-1993 al de 1999-2000 se presentó un incremento moderado de la matrícula. No obstante, en el ciclo 2000-2001 nuevamente se ha presentado un descenso sostenido de la matrícula, aunque sin llegar al nivel histórico más bajo del ciclo 1991-1992 (cfr. Velasco y Meza, 2014, p. 166).

La búsqueda de independencia fue lo que orilló a Luisa a apostar por la docencia. Después de haber trabajado en el sector de servicios como empleada de mostrador, la carrera docente ofrecía al menos mayores prestaciones y estabilidad.

Para las siguientes generaciones de docentes entrevistados, sin embargo, la elección de una carrera normalista no se ve tan condicionada por esa necesidad de incorporarse lo antes posible al campo laboral y aparece en cambio una elección manifiesta por motivos más cercanos a la vocación por la enseñanza. En algunos casos, dicha vocación surge de la influencia paterna, ya que uno o ambos padres eran maestros de primaria. La maestra Claudia, por ejemplo, cuenta que desde niña surgió su vocación por enseñar —su mamá era maestra de primaria—, sin embargo, durante la adolescencia pensó hacer una carrera universitaria, pues la consideraba de mayor prestigio, pero la presión de sus padres fue determinante a la hora de decidir:

Sí consideré otras carreras, pero mis papás me dijeron que no, que me gustaba enseñar, que era algo que se me daba, porque yo ayudaba a mi hermano a hacer sus tareas. Mis abuelitos igual, me apoyaron mucho para que fuera maestra, y también por ver a mi mamá cómo se desenvolvía ella siendo maestra fue que me decidí por esa área. Ya no hice examen para otra carrera (entrevista Mtra. Claudia, n. 1974).

El maestro Roberto también se vio encaminado a la docencia por la misma situación: “Mi mamá es maestra y eso me motivó a elegir la docencia” (entrevista Mtro. Roberto, n. 1980). Otros docentes, con verdadera vocación, incluso tuvieron que intentar más de una vez, interrumpiendo su trayectoria escolar, para poder ingresar a una escuela normal, como ejemplo, la maestra Areli:

Desde primaria sabía que quería ser maestra, a lo mejor no estaba bien cimentado, pero ya tenía la idea. En la prepa ser maestra era mi primera opción, además de administración y trabajo social. Presenté examen a la normal, pero como sabemos hay pocas vacantes y no me quedé. Me metí a trabajar dos años como capturista y de esa forma junté un poco de dinero para entrar a una escuela particular y estudiar pedagogía (entrevista Mtra. Areli, n. 1990).

Por otro lado, un ejemplo que expone las limitaciones de carácter geográfico es el de la maestra Magda, al pertenecer a una localidad, municipio de Ixtlahuaca en el Estado de México, carente de universidades públicas a excepción de una escuela normal:

Cuando iba en la prepa tenía la ilusión de estudiar derecho, sin embargo, cuando les comenté a mi papá me hizo ver que una limitación tenía que ver con los traslados. Me dijo “lo único que yo te puedo ofrecer es que estudies para maestra”. Y la única normal que estaba cerca era la de Ixtlahuaca. Ahí estaba estudiando mi hermana para maestra de preescolar. Pero yo le dije a mi papá que si iba a ser maestra lo sería de primaria (entrevista Mtra. Magda, n. 1993).

Si bien hay una imposición de la carrera docente, la maestra Magda pudo elegir un nivel más acorde a sus intereses y aptitudes que ella consideraba tenía. Sin embargo, esta elección la llevó a trasladarse de lugar y salir del hogar paterno:

Una amiga de la prepa me dijo que una de sus hermanas estaba en la normal de primaria y que hasta tenían internado, por si se me dificultaba lo económico. Sólo que esa está en San Felipe del Progreso. Hice uso del internado los tres primeros años con una beca. El cuarto año ya no teníamos la beca que daba el gobierno, pero se podía seguir haciendo uso del internado por \$900 al mes. Traté de rentar dos veces en otro lado, pero no me gustó, por lo que decidí regresar al internado (entrevista Mtra. Magda).

La residencia en un internado fue tan difícil al principio que consideró cambiarse al nivel de preescolar para estar más cerca de casa, pero la reforma al plan de estudios de 2012 truncó esa decisión:

La primera semana, el viernes, le dije a mi mamá que si me podía cambiar de normal. En ese momento todavía se manejaba el tronco común para todas las normales durante el primer semestre, entonces se podía hacer el cambio en el segundo semestre. Pero justamente en el semestre que entré empezó una reforma por lo que ya no pude hacerlo (entrevista Mtra. Magda).

Las reformas y las nuevas disposiciones que introducen determinaron las elecciones hechas en los trayectos de vida de los docentes. Los docentes entrevistados que no cuentan con estudios normalistas, Fernanda, Ana e Iván, relatan su interés en dedicarse a la enseñanza de las siguientes maneras. Cito de manera extensa las palabras de la maestra

Fernanda porque dan cuenta de varios aspectos comunes que hay en las historias de estos tres maestros:

No considero que tenga la vocación docente, para serte sincera. Como te comento mi formación fue en la prepa, fue en la universidad, yo soy pedagoga. Al salir de la universidad [en 2011] empecé a buscar empleo, principalmente, en empresas para hacer programas, manuales. O sea, yo nunca pensé en la docencia, jamás. Pero pues me di cuenta de que el tiempo pasaba. Prácticamente pasé dos de trabajo en trabajo porque no encontraba chamba en empresas. Te pedían mucha experiencia, y pues dije “no, ¿aquí qué va a pasar? ¡Esto es imposible!”. Entonces una compañera de ahí, de la escuela, de la misma facultad me dijo “yo estoy dando clases en el Estado de México”. Me dijo “me fui a formar en el sindicato y me dieron chance para cubrir interinatos. ¿Por qué no vas?” Y fui. Y no pasó nada. Me dice “vamos a la Dirección Uno, ahí también están dando interinatos”. Y fui y tampoco. Un año después de que pasó eso, salen las convocatorias para los exámenes y dije “bueno, es que necesito trabajar porque el tiempo se está pasando”. Yo ya tenía veinticuatro años y dije “no, ¿pues qué voy a hacer? Ya terminé la licenciatura, ni modo que esté aquí trabajando de algo que no estudié y que me pagan muy poco”. Entonces la primera vez no me aceptaron porque no aceptaban a profesores de la UNAM. El segundo año salió la convocatoria y ya aceptaban pedagogos e hice el examen y me quedé. Y pues así fue como realmente entré a la docencia. No fue por una pasión. Fue realmente pues porque yo tenía que trabajar y no había chamba (entrevista, Mtra. Fernanda, n. 1987).

Si bien la falta de vocación es más explícita con esta maestra que en las otras dos profesoras, Ana y Mirna, las tres llegaron a la docencia en primaria por la falta de incorporación laboral en sus áreas profesionales. La maestra Ana estudió la licenciatura en comunicación y cultura en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de 2013 a 2017, sus intenciones al terminar la carrera eran “yo quería dedicarme al periodismo cultural o a la docencia universitaria, pero me fue muy difícil. Para eso me di cuenta de que debía seguir preparándome, estudiar más, y aún así quién sabe, entonces preferí un trabajo estable con una plaza en la SEP, por eso de las prestaciones, la estabilidad, sobre todo” (entrevista Mtra. Ana, n. 1994).

La apertura a otras profesiones para concursar por una plaza de docente de primaria se dio a partir de la reforma educativa de 2012, por medio de la creación del Servicio

Profesional Docente, organismo encargado de administrar los concursos de plazas y ascensos de los profesores.

La maestra Mirna, quien estudió la licenciatura en sociología de la educación en la UPN-Ajusco, intentó concursar desde esa primera convocatoria, pero a falta de su título, apenas había sustentado su examen profesional, y como le advirtieron al revisarle sus documentos para concursar que no le harían válido su lugar en la lista de prelación en caso de obtener un buen puntaje. Comenta que “entonces me tuve que esperar unos meses, prácticamente fin de año y hasta la siguiente convocatoria, 2013, yo hice mi examen (entrevista Mtra. Mirna, n. 1986).

Estos casos, que ejemplifican los diferentes aspectos que atravesaron la elección de la carrera docente, muestran que para los maestros de mayor edad cobró relevancia en su decisión de acercarse a la docencia el hecho de ser una carrera corta con salida laboral inmediata, opción que para los profesores de menor edad dejó de existir al exigirse el bachillerato. El prestigio de ser maestro de primaria es mencionado igualmente por los docentes de mayor edad, mientras que los más jóvenes y los que vienen de carreras distintas a la normal, señalan la estabilidad laboral, contar con una plaza, como el mayor incentivo para haber optado por la docencia. Sobresale que son menos de la mitad los maestros que tenían como primera opción dedicarse a la enseñanza en el nivel primario. A lo que cabe la pregunta si esto determinó de alguna manera su motivación en la formación normalista. Con esta cuestión en mente, indago a continuación sobre las prácticas de lectoescritura en sus etapas de preparación docente.

3.3. Prácticas de lectura en la formación docente

Como es posible apreciar, no todos los maestros afirman tener vocación por la enseñanza y hubiesen preferido estudiar otras carreras, pero los consejos y la presión familiar hicieron que estudiaran para maestros de primaria. Los maestros que cursaron tanto la normal básica (solamente dos) como la normal después del bachillerato narran que su

formación normalista, en términos de lectura, fue deficiente y que dependía de cada maestro: “Sólo algunos maestros pienso que dieron, que daban el perfil, pienso que en algunas clases quedaron a deber” (entrevista Mtro. Raciél). Con todo, estos estudios constituyen un cambio importante en las trayectorias de los docentes, donde las prácticas de lectura aumentaron o se afianzaron.

Sobre los cambios que representó en los escenarios de lectura el ingreso a la normal, resulta muy expresiva la siguiente narración de la maestra Luisa, quien para entonces no acostumbraba a leer libros:

En la licenciatura me toca otro maestro que nos daba español... Y nos decía “ustedes son alumnos y serán maestros y no me quiero imaginar qué les van a enseñar”. Una vez hasta nos habló con groserías por lo mal que escribíamos. Nos hizo llevar unos cuadernillos como los de primaria. En esa época mi hija iba en el kínder y yo me sentía como con sus cuadernillos de ella. Le decíamos al profe “pero cómo, si ya estamos en licenciatura”. Él nos decía “el hecho de que ya estén en una normal, no los hace que sepan leer y escribir bien, no saben interpretar, mucho menos hay coherencia en los trabajos que me entregan. Entonces ¿qué voy a hacer con ustedes? Voy a tratarlos como niños de primaria, con cuadernillos de ejercicios” (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971).

Fue en la normal el único momento en que leyó libros y los comentó en clases. Y aunque menciona haber llegado a leer con verdadero interés alguno que otro texto que les proporcionaba el maestro en clase, así como haber mejorado su ortografía y redacción, para la maestra Luisa la lectura siguió siendo sobre todo una práctica que hacía por obligación, la cual no trascendió en su vida personal posterior. La lectura de historietas en la infancia es para ella el mejor recuerdo que sigue teniendo de la lectura.

De acuerdo con lo que los maestros comentan de las clases de español en la normal, éstas tenían el aspecto de “resarcir” las deficiencias en ortografía con las que llegaban, como ejemplifica claramente la maestra Luisa en su relato, dejando poco espacio a expandir su bagaje literario, menos aún en comentar las lecturas o en enseñar estrategias de animación. “En la normal no había una asignatura donde nos enseñasen estrategias de mediación”, comenta la maestra Claudia. Una situación que es unánime con los demás maestros entrevistados. En cambio, todos ellos hablan de algún profesor o profesora que se destacó en la transmisión del gusto por la lectura gracias a las estrategias que

empleaban. De estos profesores normalistas, los maestros recuperan algunos de sus métodos en sus prácticas de enseñanza:

Recuerdo que tenía una maestra que dominaba todos los temas, para revisión de planeación siempre se fijaba en la ortografía y después nos corregía, era muy estricta en esas revisiones. Una vez nos compartió una estrategia para desarrollar un cuento y con esa estrategia nos daba una serie de palabras, por ejemplo, “había una vez”, luego puntos suspensivos y nos tocaba escribir allí hasta llegar a la siguiente serie de palabras. Nos dijo que ese ejercicio podíamos utilizarlo con nuestros estudiantes (entrevista Mtra. Magda, n. 1993).

La maestra Claudia expresa algo similar. Recuerda que una de sus maestras fomentaba la escritura entre los alumnos de la siguiente manera:

Tuve una maestra, la maestra María de la Luz Rivero Flores, ella fue mi maestra de español. A ella también le gustaba darnos poemas de diferentes autores para que nosotros pudiéramos expresar nuestras propias emociones con respecto a lo que leíamos. También nos dejaba escribir cartas a los autores, nos llevaba a bibliotecas, nos pedía resúmenes diarios de textos que nosotros hubiésemos leído. Ahí en la normal fue cuando más me enfrasqué en la lectura (entrevista Mtra. Claudia, n. 1974).

No solamente de las clases de español recuerdan momentos gratos con la lectura. El maestro Raciél recuerda un libro y una clase en especial que le abrieron un nuevo interés en un género que aún sigue leyendo por cuenta propia:

Tuvimos un maestro muy bueno de estética y teoría del arte, un profesor que era de afiliación comunista. Él nos dejaba leer precisamente un texto que se llamaba así, *Teorías del arte*, de un filósofo alemán³⁹, un texto universitario que acostumbrábamos a leer y a la siguiente clase, al azar, hacía diez preguntas y seleccionaba a diez compañeros para que contestaran las preguntas; de esa manera él nos evaluaba. Esas clases eran muy interesantes porque el maestro aportaba de su conocimiento..., bastante interesante esa clase, muy buena, muy relajada, siempre estábamos atentos a ese profesor (entrevista Mtro. Raciél, n. 1958).

³⁹ Muy probablemente se trate de la obra de Arnold Hauser, *Teorías del arte. Tendencias y métodos de la crítica moderna*. Publicado por Ediciones Guadarrama (Madrid) en 1974.

A partir de la clase de ese profesor, el maestro Raciél empezó a comprar y leer libros de filosofía, arte y literatura que considera lo llevaron a construir una forma de entender el mundo desde una perspectiva diferente a la que tenía, y menciona que en su biblioteca personal destacan los libros de filosofía, pero también sobre budismo: “creo que mi camino hacia el budismo empezó con esas lecturas en la normal” (entrevista Mtro. Raciél).

Por su parte, el maestro Roberto también menciona que el ambiente intelectual de la normal a la que asistió, la número 1 de Toluca, fue propicio para afianzar su gusto por la lectura, el cual adquirió en la preparatoria, y en su paso por esta normal recuerda en especial a dos profesores quienes recomendaban libros que no necesariamente eran parte del plan de estudios: obras de literatura, historia, ensayos culturales. Lo importante para él era que esas lecturas, y lo que se platicaba sobre ellas, daban a las clases otro cariz:

Las conversaciones eran muy interesantes... y eso te va llevando a querer más... Incluso con unos amigos de ahí hicimos una revista de estudiantes de la normal, tratando de muchos temas. Yo ya llevaba eso de la lectura. Y aparte con los maestros y sus recomendaciones, siempre fue un muy buen ambiente en esta escuela. La revista me despertó muchas cosas. Yo pensaba que escribir iba a ser rápido, lo que piensas, lo que has leído. Pero a la hora de escribir, de poner tus ideas en el papel y de que estén a la vista de toda la escuela, que para mí era un montón de gente, pues sí te implicaba que tenías que investigar mucho y poner datos concretos y buscar de varias fuentes, porque eran maestros quienes lo leían y te corregían, implicaba su tiempo en lo que lo íbamos puliendo, era una responsabilidad pesada (entrevista Mtro. Roberto, n. 1980).

La lectura y la escritura implican su tiempo. En las prácticas de los maestros normalistas en formación, el tiempo destinado a llevarlas a cabo fue experimentado como un tiempo bien invertido, que los llevó no sólo a cumplir con las exigencias académicas, sino que despertó intereses intelectuales que siguen siendo importantes actualmente.

La manera en la que conseguían los textos en esta etapa —sea por deber escolar o por interés personal— varía con cada maestro. No todos fueron usuarios asiduos de la biblioteca, si bien reconocen que en muchos sentidos la biblioteca normalista, en sus respectivos planteles y dentro de sus trayectorias lectoras, constituyó la mejor biblioteca a la que tuvieron acceso de manera cotidiana. Los maestros Raciél, Sergio, Roberto, así como la maestra Claudia, fueron usuarios frecuentes de la biblioteca y era su principal

medio de conseguir las lecturas solicitadas en clase y también las de interés personal, aunque coinciden en que era limitado el acervo de obras no escolares. En cambio, las maestras Laura, Graciela, Luisa, Areli (normal privada) y Magda sólo acudieron a la biblioteca en contadas ocasiones y para realizar una tarea grupal. La mayoría de los textos que leían para las clases eran proporcionados por los mismos maestros y de ahí sacaban copias. Solamente la maestra Magda, de una generación más reciente, menciona el uso de PDFs y la lectura en pantalla como el principal soporte de sus lecturas en la normal.

Respecto a las docentes que no cursaron estudios normalistas, sobresale en sus prácticas de lectoescritura “nos dieron mucha apertura para trabajar en equipo, la investigación era muy importante para ellos, investigar, argumentar, reflexionar, y nosotros qué podemos proponer, qué podemos hacer” (entrevista Mtra. Mirna, n. 1986).

En la universidad, la maestra Fernanda intensificó y diversificó sus lecturas, siendo la etapa de su vida en la que más ha leído. Debía leer para todas las asignaturas que cursó durante la carrera en pedagogía, y aunque no todos los textos le atraían intrínsecamente, la motivaba el hecho de que las lecturas serían comentadas en clase:

Las copias, por ejemplo, de filosofía, justamente ya en la facultad y el tener la retroalimentación escolar, así de que los compañeros decían “yo vi esto y yo esto, y yo lo otro” y todo eso me motivó a leer para poder argumentar así de “yo estoy en desacuerdo o estoy de acuerdo”. Aunque realmente eran libros fragmentados porque son copias, a final de cuentas. Pero esas copias, por ejemplo, de qué será..., por ejemplo, del dolor de no pertenecer... filosofía existencial, y de todo eso dices “ah, eso está bueno” (entrevista Mtra. Fernanda, n. 1987).

La forma en que la maestra Fernanda entiende y valora la lectura, como una práctica que le permite socializar ideas, pero sobre todo como una forma de acceder a un conocimiento más profundo de ella misma, como una forma de identificación con las tramas y los personajes vía la emotividad, han hecho de ella una lectora exigente y crítica respecto a lo que consume culturalmente. La universidad fue un espacio donde consolidó estas valoraciones. Sin embargo, no es el final de las transiciones en las historias de lectura. La práctica docente también modifica las valoraciones sobre la lectura que se venían construyendo en esta etapa. Mientras que para la maestra Fernanda los cuentos leídos en la infancia no fueron más que una distracción, además impuesta por sus papás, y no

dejaron una huella significativa, el acercamiento posterior con la literatura infantil se vio de esa manera afectado por el prejuicio. Al narrar sobre sus prácticas de lectura en la licenciatura menciona:

Una amiga durante la universidad me regaló el libro de *Momo* de Michael Ende. Y lo empecé a leer y dije “ay, qué flojera, qué feo libro” [...] Porque vi el dibujo de una niña [en la portada] y dije “eso qué”; o sea, para empezar ni visualmente me atrajo. Y luego leí lo de atrás [la contraportada] y dije “eso qué”. Lo empecé a leer y también en la primera hoja, en la segunda hoja, dije “eso qué” [risas]). La verdad es que lo dejé en esa ocasión (entrevista Mtra. Fernanda).

Con todo, ella quitó esa resistencia y actualmente tiene una valoración más positiva de la literatura infantil, la cual se ha visto reforzada por su práctica docente donde la utiliza constantemente en sus clases. En el siguiente apartado analizo cómo la docencia también ha modificado las trayectorias lectoras, pero también la importancia del pasado y la conformación de una cultura escolar alrededor de las prácticas de lectoescritura.

3.4. Estrategias de mediación lectora en clase: entre los discursos de promoción, las tácticas y la historia personal

El libro trataba de los laberintos del tiempo. Lo hojeé de prisa [...] Aunque sólo pasé unos instantes ante esas páginas, el efecto fue poderoso. En un santiamén recordé cosas que parecían muy lejanas. Pensé en mi primer triciclo, en los juguetes que construía mi padre, en el sabor de un helado de pistache que no había vuelto a probar, en el día en que a mamá se le olvidó ir por nosotros a la escuela y tuvimos que regresar a pie, en la forma en que nos abrazó y yo respiré el perfume de su pelo. ¡Qué lejano parecía todo eso! Y al mismo tiempo, ¡qué cercano! Ese libro me hizo sentir que los recuerdos vivían con fuerza dentro de mí. Volví a ponerlo en su sitio.

Juan Villoro, EL LIBRO SALVAJE (2008)

Después de haber indagado en las historias de lectura de los docentes, analizaré cómo describen sus prácticas de mediación de la lectoescritura con sus estudiantes, y si es que hay algo en sus historias que determine los aspectos a los cuales otorgan mayor importancia o valor a la hora de elegir tales estrategias. Las preguntas que intento responder y que guían este apartado son: ¿Por qué eligen ciertos libros para compartir con sus alumnos? ¿Qué usos le dan a la lectura y escritura en sus clases? ¿Qué dimensiones enfatizan de las lecturas? ¿Subrayan el aspecto emocional, escolar o estético? ¿Cómo se fueron configurando en su vida personal y profesional esas elecciones? Es conveniente indicar que tanto el análisis como las preguntas en el guion de entrevista tienen el sesgo hacia la utilización de la literatura infantil, de los libros de texto que la incluyen, así como de otros materiales de lectura (revistas, periódicos, redes sociales) que los maestros incluyen en sus clases para promover la lectura⁴⁰.

Para facilitar las labores de mediación, así como promover estrategias que resulten atractivas para los estudiantes, la SEP ha elaborado y publicado materiales de apoyo para los docentes. Por citar algunos textos emblemáticos al respecto están *Estrategias, acciones y conexiones para animar la Biblioteca Escolar* (2010) y *Biblioteca Escolar de las Escuelas de Tiempo Completo* (2015). En la primera obra se incluyen estrategias que fueron presentadas por docentes, Maestros Bibliotecarios, alumnos y padres de familia, en los Encuentros Nacionales de Asesores Acompañantes y Maestros Bibliotecarios, en 2009. Las estrategias tienen diferentes objetivos, desde visitar y conocer el acervo de la biblioteca escolar, organizar la biblioteca de aula, leer en voz alta, comentar las lecturas, hasta promover la producción de textos. Por citar un ejemplo, podemos ver lo que propone la estrategia titulada “Quiero conocerte”:

Profesor, previamente seleccione libros de la Biblioteca Escolar relacionados con la manifestación de sentimientos, actitudes o valores como: el amor, la soledad, la solidaridad, la amistad, la desesperanza y más; para organizar con su grupo un taller de cuatro sesiones de trabajo. Elabore carteles donde invite a los alumnos de la escuela a

⁴⁰ Al realizar las entrevistas intenté ampliar los temas para distinguir los usos que hacen de distintos géneros (textos de historia, ciencias, matemáticas); sin embargo, considero que para ahondar en un análisis que incluya estas formas de lectura se necesitan diseñar otros instrumentos y técnicas que las tomen por centro, y no de manera tangencial como lo hice en esta investigación.

participar en el *Taller Quiero conocerte*, anote el propósito: compartir lecturas y promover el diálogo y la reflexión para producir textos sobre el tema de los sentimientos, las actitudes y los valores; además anote la fecha, el horario y el lugar donde se llevará a cabo.

En la primera sesión, comparta con los alumnos el objetivo del Taller y del espacio *Quiero conocerte*, ponga a consideración las lecturas seleccionadas. En colectivo acuerden las reglas y los temas a tratar para las cuatro sesiones.

Para iniciar el taller, realice una lectura en voz alta sobre uno de los títulos previamente seleccionados; esta actividad se propone para iniciar cada una de las sesiones; al terminar la lectura todos los asistentes realizan comentarios sobre el tema desde su experiencia personal, lo importante es que todos se expresen y que escuchen con respeto. La sesión se puede cerrar con la elaboración de textos, como una carta dirigida a alguien especial, un poema, una carta a un personaje de la historia o narrar una experiencia personal relacionada con el tema de la lectura. Para finalizar, invítelos a indagar en la Biblioteca Escolar sobre aquellos libros que están relacionados con el tema.

En la siguiente sesión, después de la lectura inicial, invítelos a que exploren durante 10 minutos los libros seleccionados previamente por usted, posteriormente que lean el libro elegido durante unos 15 minutos; enseguida abra un nuevo diálogo sobre el tema de la lectura en voz alta y la lectura del texto que realizaron, cuestionándolos sobre cómo están relacionadas. Cierre la sesión con la elaboración de un texto que dé respuesta al tema *Quiero conocerte*. Antes de retirarse, solicite a los participantes que registren el préstamo de los libros que eligieron para que concluyan la lectura en casa (SEP, 2010, pp. 19-20).

Tal estrategia expone varios temas y acciones que los docentes señalan realizar a la hora de promover la lectura entre sus estudiantes: la lectura en voz alta, la importancia de comentar los textos, que los niños tengan la libertad de explorar el acervo y escoger las obras que más llamen su atención, promover la escritura de ideas, sentimientos y experiencias surgidas a partir de las lecturas. Esta manera de entender la lectura en la escuela conforma un discurso más o menos estructurado dentro de los docentes entrevistados. Lo cual no es de extrañar pues es un discurso presente a lo largo de los documentos oficiales pertenecientes al Programa Nacional de Lectura. En general, los maestros con trayectorias más amplias reconocen y ubican este cambio en el discurso sobre la lectura alrededor de esos años (entre 2006 y 2010). El maestro Raciel explica este cambio así: “Antes no teníamos que preocuparnos por que los niños disfrutaran con la

lectura, tenían que aprender a leer y escribir bien, pero no había esta atención a que leyeran más allá de sólo cumplir con sus tareas” (entrevista Mtro. Raciél, n. 1958). “Esto de que lean por gusto, por iniciativa propia, y que los maestros somos los responsables de despertarles ese gusto, es más reciente, como de unos diez o quince años para acá” (entrevista Mtro. Sergio, n. 1967). La maestra Graciela incluso llega a criticar esta atención desmedida por la lectura en detrimento de los otros objetivos de la educación: “Me parece que lo que más nos hace falta son estrategias para la enseñanza de las matemáticas, de las ciencias; lo de la lectura lo tenemos ya más dominado de tanto que nos han dicho que tenemos que despertarles el gusto” (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974). Los discursos de las campañas de lectura tradicionales —”la lectura nos convierte en mejores personas; la lectura es accesible para todos; la lectura es la forma de alfabetización principal; la lectura por placer”⁴¹— crean sobre todo eslóganes que resultan falsos o vacíos no sólo para quienes se busca cambiar sus prácticas sino para los mismos encargados de promover los cambios, como en el caso de algunos docentes para quienes estos discursos resultan inoperantes. Veamos cómo describen los maestros las estrategias que emplean:

En el aula hay libros del rincón, que van por ciclos, primero y segundo, tercero y cuarto... Hay historietas, otros que son puros dibujos, otros con algunas ilustraciones. En mis momentos de relajación, cinco a diez minutos, me pongo a leerles esos libros a los niños. Hay ocasiones que los niños escogen los libros que les gustan. Los niños se pueden llevar los libros a sus casas con la condición de que los regresen en buen estado. En la escuela, a veces les dejo veinte minutos para que los lean y los niños me dicen “¿por qué tan poquito tiempo?”. Les digo “es que ustedes tienen que aprender a observar para que después me digan qué es lo que vieron”. Noto que a los niños les gusta interpretar e inventar de lo que tratan las lecturas con las puras imágenes. A nosotros lo que nos ayuda es el aula de medios porque hay lecturas interactivas. Tienen derecho de ir a esta aula todos los viernes (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971).

En la descripción de la maestra Luisa podemos resaltar la presencia de una variedad de textos representados por la colección de *Libros del Rincón*, literatura infantil que consiste no sólo de cuentos o historias de ficción, sino que ofrece otro tipo de textos,

⁴¹ Por ejemplo, en la conferencia impartida por Joaquín Rodríguez titulada *Cómo (NO) diseñar una campaña de fomento de la lectura*, dentro del Diplomado en Cultura Escrita y Formación de Lectores del CERLALC, 2023, se mencionan estos discursos.

informativos, de divulgación de la ciencia, pero dirigidos especialmente al público infantil. La maestra Luisa trata de seleccionar de manera aleatoria el libro que les lee en voz alta, pero también da la oportunidad de que escojan y lean en silencio. Sin embargo, el tiempo destinado a esta actividad es escaso, por como lo percibe de lo que le comentan sus propios alumnos. La presencia de las ilustraciones también es un apoyo importante en su estrategia de mediación, así como la utilización de otras tecnologías en el aula de medios.

Con la siguiente descripción de la maestra Areli, quien inicia haciendo un balance entre los libros de texto que utilizó como estudiante con los libros que usan sus alumnos, podemos rescatar un aspecto ilustrativo de la impronta de la historia personal en el estilo y las elecciones en las estrategias docentes:

El cambio de los libros de texto, de cuando yo era niña a ahora, es radical. Antes los libros de texto traían más información que era más funcional para los niños de acuerdo con la edad. Entonces, por ejemplo, la lectura de Paco el Chato que se usaba en primero era excelente y ahorita ya no viene. El libro de Lecturas cambió mucho. A mí me gustaban más los libros de antes porque eran lecturas que hacían a los niños cantar, moverse, jugar. Las de ahora son buenas lecturas, pero no dan el giro para que puedan usarse con los niños en clase, para que puedan moverse. Me gustaría que se retomaran rondas infantiles, juegos, la víbora de la mar... Ellos lo saben porque lo han visto en casa o son muy típicas, pero que vengan en el libro como antes, ya no. Las lecturas que más recuerdo son precisamente las que cantábamos, donde nos tomábamos de las manos y empezábamos a cantar (entrevista Mtra. Areli, n. 1990).

Esta forma de haber experimentado la lectura en la escuela, de lo que fue significativo para ella, es precisamente lo que busca recrear en su labor docente:

En mis clases me gusta que empecemos con alegría y para eso los pongo a cantar, a moverse, que jueguen, y de esa forma tener una mejor clase. Trato de retomar en mis clases todas las canciones que yo jugué y canté, al menos las que más recuerdo, son mexicanas y que con el tiempo se pueden ir perdiendo, pero que también pueden ser muy significativas para ellos, más porque están chiquitos. Utilizamos audiocuentos y el libro físico de lecturas (entrevista Mtra. Areli, n. 1990).

La lectura en sus clases tiene que venir entonces acompañada de movimientos, de una verdadera animación de la lectoescritura en edades tempranas. Esta asociación de la lectura al juego y al movimiento es parte de las estrategias de varios docentes que también utilizan los videos y las canciones para animar la lectura de cuentos. Por citar el ejemplo de otra maestra: “Para mis clases utilizo muchas canciones o videos, con mi bocina. Ahorita, por ejemplo, he planificado muchos videos de las vocales para ponérselos a mis alumnos” (entrevista Mtra. Magda, n. 1993).

Pero para que esta forma de enseñar y promover la lectura se dé en clase debe haber una práctica de lectura privada que la sustente: “También descargo libros y me pongo a leer novelas, aunque me gusta más el libro físico, me gusta manipularlo y también el olorcito de las páginas provoca, a veces, recuerdos” (entrevista Mtra. Areli, n. 1990). A partir de estas descripciones que nos ofrece la maestra Areli podemos percatarnos de la importancia que tiene la memoria en la práctica docente. Por su parte, la maestra Ana —quien no cuenta con formación normalista— ahonda en la importancia que tuvieron los recuerdos de su infancia en su práctica docente:

Cuando entré a dar clases en primaria, sin ninguna experiencia, con muchos conocimientos más bien teóricos, no sabía bien a qué recurrir [...] Lo que me facilitó un poco las cosas fue echar mano de mis recuerdos como alumna de primaria. Y es que cuando empecé a dar clases..., no sé si por estar de nuevo en un espacio escolar, me vi como transportada de nuevo a mi época de estudiante: qué lecturas me gustaban, cómo nos leían mis maestras, hasta cómo se comportaban mis compañeros, qué nos gustaba como grupo, pero pensándolo ahora desde mi lógica de maestra, no sé si me explico... Mira, pues hace poco vi una película, *Recuerdos del ayer*, es una animación japonesa, muy bonita, está en Netflix, por si la quieres ver. Bueno, pues me gustó mucho porque me identifiqué con la protagonista, es una chica de veintitantos años que empieza a recordar cómo era ella de niña y se da cuenta de que las decisiones que tomó en esa época determinan aspectos de su vida actual. Y pues así me sentía cuando entré a dar clases, invadida por mis recuerdos (entrevista Mtra. Ana, n. 1994).

Sin duda, la historia personal es una de las dimensiones que lleva a realizar las elecciones que los docentes hacen en su trabajo, sus gustos y lo que facilitó en ellos sus acercamientos a la lectura —no sólo los libros sino las películas, las canciones y demás expresiones y obras artísticas que fueron significativas en sus historias de lectura—

conforman recursos que son más efectivos que los discursos de promoción de la lectura, los cuales muchas veces pueden resultar en frases vacías que poco influyen en las prácticas o que incluso terminan alejando a los estudiantes de ser lectores habituales al terminar la escuela.

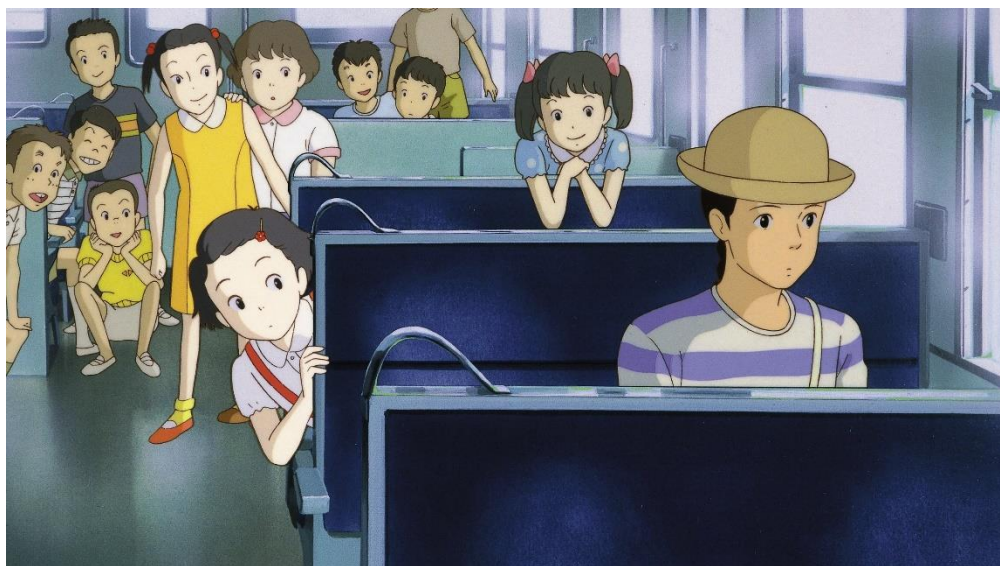


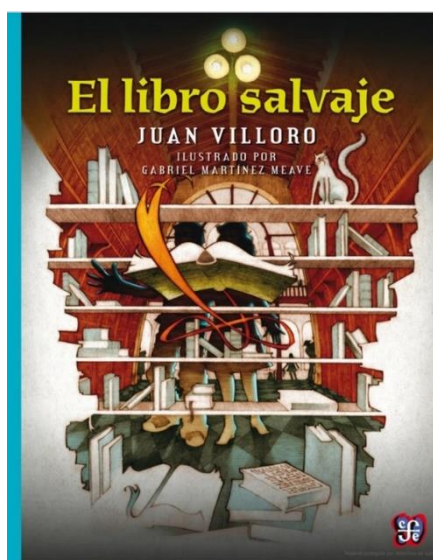
Imagen 3.1. Fotograma de la película *Recuerdos del ayer* (1991), dirigida por Isao Takahata. En la imagen podemos ver una alegoría de cómo el yo del pasado se asoma al presente.

Al indagar en las infancias de los docentes y en sus procesos formativos fueron saliendo a la luz sus propias reflexiones sobre la importancia del pasado y de la historia personal. De hecho, existe una obra de la literatura infantil mexicana reciente que retoma y expone de manera ficticia, con toques de fantasía y humor, la historia de lectura de su autor, y de la cual hablaré a continuación.

Hay libros infantiles que han resultado un éxito tanto entre los estudiantes como entre los maestros, y que facilitan las estrategias de animación en clase. Existen muchas obras, pero —al menos dentro de los docentes entrevistados— destacan dos que son mencionadas por unanimidad: *La peor señora del mundo* (1992) de Francisco Hinojosa y *El libro salvaje* (2008) de Juan Villoro. Ambos libros propician comentarios y actividades que se pueden realizar en clase, pero sobre todo despiertan un interés en la lectura y el

mundo de la cultura escrita, en especial en la obra de Villoro, como señala el maestro Roberto:

Este año, tengo tercer grado, los niños llegaron sin saber leer, y no le echo la culpa a nadie, pero la pandemia dificultó todos los procesos de aprendizaje. Pero en años anteriores sí he logrado que los niños lean bastante, incluso libros completos. Veo que les llama mucho la atención *El libro salvaje* de Juan Villoro. Pues tiene que ver con todo ese show de las bibliotecas, los libros, las historias... Es el punto de partida para que después yo les aviente libros y les diga “a ver, tú ahora pláticame qué leíste”. Y sí, me da muchas buenas experiencias (entrevista Mtro. Roberto, n. 1980).



Imágenes 3.2 y 3.3. Portada e ilustración de *El libro salvaje* (2008) de Juan Villoro. Ilustrado por Gabriel Martínez Meave. Fondo de Cultura Económica (A la Orilla del Viento).

La maestra Fernanda describe con entusiasmo cómo le ha servido este libro no sólo en sus clases, sino que además es una obra significativa dentro de su historia lectora. *El libro salvaje*, una obra de la que esta maestra había oído hablar porque es muy usada por otros maestros en su escuela, pero que no había tenido oportunidad de leerlo o buscarlo siquiera, hasta que “apenas un niño llevó *El libro salvaje* de Juan Villoro y que me lo traje un fin de semana porque lo empecé ahí en la escuela. ¡Es hermoso, maravilloso! Dice que los libros son el reflejo de lo que tú tienes y no cualquiera merece, no todo libro te merece, busca que tú lo leas” (entrevista Mtra. Fernanda, n. 1987).

Al ser un libro que trata de la experiencia de la lectura, como señala la maestra Fernanda, y que pone en el centro lo que un libro puede aportar en la vida de las personas, pero sobre todo en niños y adolescentes. El protagonista de la novela es un niño de trece años quien debe vivir una temporada en casa de su tío, un coleccionista de libros. En una conversación, Juan, el protagonista, le confiesa a su tío:

—Me gusta leer, pero no tanto —comenté—. Prefiero ver la tele, andar en bicicleta o jugar con la Pinta, mi perra, o con mi amigo Pablo.

—No importa: los libros sienten que tú puedes leerlos mejor que otras personas. Un lector príncipe no es el que más lee libros sino el que encuentra más cosas en lo que lee (Villoro, 2008).

La novela muestra varios aspectos alrededor de la lectura y de las relaciones afectivas entre las personas que hacen de esta práctica algo compartido. Con esta narración Villoro sin duda da en un punto clave y sirve de apoyo a lo que los maestros buscan transmitir en su papel de mediadores.

La peor señora del mundo, por su parte, es una obra que facilita a los maestros llevar a cabo diferentes actividades pues los estudiantes suelen leerlo con entusiasmo. La maestra Ana explica en qué consiste una de estas actividades:

A los niños les fascina *La peor señora del mundo* y eso me ayuda a diseñar y planear varias actividades, aprovechando que a los niños les gusta ya de por sí esa lectura. Una actividad que siempre me sirve con los diferentes grupos que he tenido, es que representen una acusación, un juicio, contra la “peor señora del mundo”. De esa forma los niños pueden debatir: se crea un jurado, una parte defensora y una que la ataca. No sólo realizan la lectura con pasión, que eso ya es bastante, sino que ponen en juego sus habilidades comunicativas, siendo que eso es uno de los principales objetivos que tenemos con la lectura (entrevista Mtra. Ana, n. 1994).

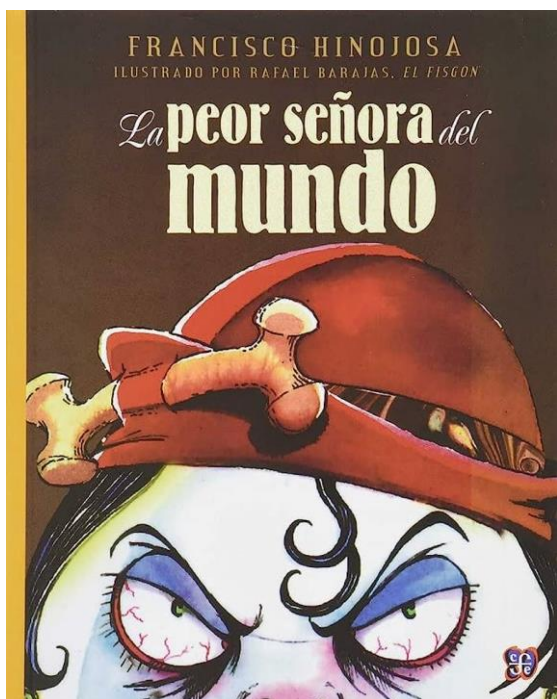


Imagen 3.4. Portada de *La peor señora del mundo* (1992), de Francisco Hinojosa. Ilustrado por Rafael Barajas *El Fisgón*. Fondo de Cultura Económica.

Esta obra es favorita de varios maestros, por ejemplo, de la maestra Graciela quien la lee al menos una vez al año y aún no le ha parecido repetitiva, sino que descubre nuevas cosas con cada lectura: “Les gusta porque como me gusta cuando se las leo... y eso que está un poquito larguita y se las he leído completa. Les hago la lectura dramatizada, entonces, están muy atentos”. A esta lectura en voz alta su público infantil añade nuevos comentarios e impresiones por lo que la obra también va cambiando en la percepción de la maestra Graciela.

Vale la pena detenernos un poco más en las estrategias de esta profesora, ya que es la maestra encargada de la biblioteca y de dar la clase de lectura a todos los grupos del turno vespertino de la primaria Aníbal Ponce. Cuando fue designada como maestra de lectura, reconoce que le costó trabajo identificar con cuáles libros de la biblioteca escolar podría trabajar: “¡Ay, caray! ¿Y ahora qué? ¿Cómo? Conozco algunas lecturas, me acuerdo de algunos textos, algunos libritos del Fondo de Cultura o de los que da la SEP, pero no sé el autor ¿y ahora?” (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974). Y es que entre todos los maestros no hay un conocimiento pleno de los libros que componen la biblioteca escolar, por lo que varios profesores optan por trabajar con sus propios libros. En muchos

sentidos la biblioteca escolar aún es considerada como un lugar de resguardo de libros, con un control estricto que a la postre termina desincentivando el uso de la biblioteca.

Como ya hemos tenido la experiencia de que se colocan y se van perdiendo, entonces ya no sabemos si los dejamos ahí para que estén a la vista de los niños y que puedan tomarlos y verlos y que se vayan perdiendo o los guardamos y los tenemos completos para cuando el niño quiera. Entonces, lo que hicimos fue hacer unos paquetes como mochila viajera y se los dimos a los maestros. Aparte de los títulos que tienen les dimos otros veinticinco libros más que son los que estaban acá. La mayoría se repartió. Quedaron algunos. Pensamos que, a lo mejor, no eran tan atractivos para los niños (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974).

La clase de lectura es en la biblioteca. La biblioteca cuenta con dos grandes anaqueles, uno con los libros del turno matutino y el otro con los del vespertino. Es un poco mayor la cantidad de libros del primer turno. En ambos anaqueles sobresale lo bien que están ordenados los libros por colecciones y temas. A pesar de que la mayoría de los libros, como explica la maestra, se encuentran en posesión de los maestros para su uso en aula, queda en la biblioteca un acervo considerable —alrededor de 700 volúmenes por turno—, aunque con libros más viejos y de colecciones de la SEP: *Colibrí*, *Libros del Rincón* (sobre todo ediciones de los años ochenta y noventa).

Pero, como ya se ha mencionado, la maestra prefiere trabajar con sus propios libros. A diferencia del maestro anterior de lectura, cuyas clases consistían “en organizar muchos juegos”, la maestra Graciela prefiere darle un giro enfocado en la enseñanza:

Hace dos años el maestro les leía la lectura y hacía un juego. Entonces, sí fue un cambio bastante grande porque el maestro ya no sabía qué hacer, si pararse de cabeza para que pudiera ser atractiva la clase de lectura o qué. Puso globos en el pizarrón y con dardos el globo que tronara tenía una pregunta. Y ya, la pregunta la contestaban. Tardaban más en el juego que en... dos preguntas nada más leyeron y dos preguntas nada más contestaron, y de tanta alegría y que “yo participo” y gritando, ya ni siquiera se acordaban de la lectura. Cuando ya leyeron la pregunta ya no sabían qué contestar porque no se acordaban de la lectura (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974).

Por lo que, y esto lo pudiéramos entender desde una perspectiva de los diversos usos de la lectura en la vida social (Lerner, 2014), la maestra busca enseñar contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura: “el orden del instructivo de cómo realizar una piñata, cómo preparar unas galletas, así de sencillo, ver qué partes tiene el periódico, exactamente, todo eso vemos. He tratado de abarcar de todo, y sí les interesa a los niños, aunque son cosas diferentes” (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974).

Dos objetivos señalados por Lerner respecto a las situaciones de lectura en la escuela son, por un lado, un propósito didáctico: “enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas” (2014, p. 126). Por otro lado, un propósito comunicativo: “es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa —entre otras cosas— que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora” (2014, p. 126). Hasta cierto punto, ambos objetivos son perseguidos en la clase de lectura. Si bien, lo que más busca la maestra Graciela es abarcar contenidos y conocimientos útiles para la clase de español, sin mencionar cómo estos conocimientos generados a partir de las lecturas pueden servir más allá de las situaciones escolares:

Le di un giro total, un cambio, porque hasta en mi planeación les dije que íbamos abarcar temas que les ayudaran en la clase de español. Entonces, aquí vemos lo de la rima, las partes de las obras de teatro, el instructivo, las partes del periódico, las partes de la lectura, cómo es una leyenda, sus características, o sea, todo. Son conocimientos que se llevan de aquí para su clase de español. Y entonces, aquí ya no había tantos juegos y cuando les llego a poner algún jueguito, pues, sí se divierten, pero aquí la base es el conocimiento y la reflexión y que entiendan cuál es el mensaje, cuál es la idea principal de esa lectura, de ese texto (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974).

Un aspecto que denota la “escolarización” de la clase de lectura es la atención que también da a calificar la ortografía, así como en que los alumnos realicen las actividades.

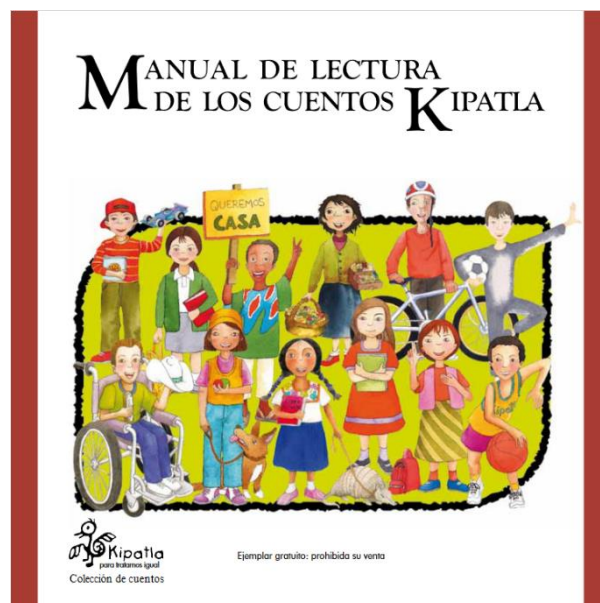
Entonces, yo tengo que darles una calificación a los niños a pesar de que no hayan terminado, pero estuvieron participando. Eso sí, no me puedo quejar, sí hay niños muy flojos que no participan y vienen nada más a sentarse y hay niños que sí participan, o sea, aunque no terminaron o estuvo mal su respuesta y tuvo muchas faltas de ortografía les

pongo el sellito. La calificación es un sellito, les pongo mi sello y al final fueron, un decir, cinco trabajos, califico y reviso cinco sellitos. El que tiene cinco sellitos tiene diez (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974).

Para ella la mejor manera de incentivar el gusto por la lectura es por medio de la lectura en voz alta y con la dramatización: “Creo, no alabando mi trabajo, pero cuando me esfuerzo y hago una lectura dramatizada les llama mucho la atención”. Puesto que, con la lectura de un texto en silencio, “la leen bien y la entienden, pero siento que les llama más la atención cuando uno les lee a ellos”. Y no solamente leer en voz alta sino con la entonación necesaria para despertar y animar a sus estudiantes. Cuanto que ellos pueden leer en silencio, pero es al docente a quien corresponde despertar el interés: “Y cuando la lectura es aburrida, cuando no conocen la lectura se tropiezan, cambian palabras, tartamudean, la leen sin sentido, se olvidan del énfasis, no tiene nada de rico esa lectura, a los niños les da igual, o sea, ni siquiera le entendieron” (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974). Así, la lectura es valorada en términos de la fluidez oral, en el aspecto social, cuando alguien lee para los demás. También es indispensable para esta maestra que las obras puedan ser tratadas en una o dos sesiones máximo.

Y también que nos dé tiempo en esa hora. De hecho, los de *Kipatla* son historias largas. El ciclo pasado trabajé dos historias de *Kipatla*⁴² pero las veíamos en dos sesiones, la mitad de la historia en una y la otra en la siguiente clase. Entonces, sí tenemos que buscarle para poder leerles una historia completa y buscar otros textos que sean más cortos porque tenemos que dar por cerrada la sesión, debemos de tener un cierre y aunque a veces las lecturas son cortitas, se hace un buen ejercicio (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974).

⁴² Se trata de un conjunto de cuentos escritos por Nuria Gómez Benet y publicados a partir de 2004 por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). A decir de Sandra Lorenzano: “En cada libro se pone en escena un conflicto y se deconstruye el estigma que lo genera a través de un ejercicio que es a la vez reflexivo y afectivo. Los ‘otros’ y ‘nosotros’ somos diferentes en muchas cosas, pero somos iguales en los elementos más importantes que nos constituyen como seres humanos y que no son ni el color de la piel ni las preferencias sexuales ni la religión ni la posición económica ni las capacidades o discapacidades. Quizás éste sea el gran logro de *Kipatla*, y a la vez aquello que le da un carácter único en las luchas sostenidas por el Conapred: apelar a lo afectivo” (2018).



Imágenes 3.5 y 3.6. Portada del *Manual de lectura de los cuentos de Kipatla* de Amaranta Castelán (2016) y portadas de los libros de la primera serie de Kipatla de Nuria Gómez Benet (2004).

Al igual que otros docentes con más años de experiencia, la maestra Graciela considera que antes no había tanta exigencia hacia los maestros por hacer que los niños “disfrutaran” con la lectura. El objetivo principal era que aprendieran a utilizar bien el español y que tuvieran una adecuada comprensión de los textos. De igual manera, considera que ese cambio empezó unos quince o veinte años atrás. Ella opina que esa exigencia es:

Buena porque si no nos exigen eso no lo trabajamos. Trabajamos lo que se nos pide ¿no? Nos piden otra cosa que para las autoridades es importante y, bueno, dejamos a un lado lo otro. Por ejemplo, ahorita siento que se le da más importancia a la lectura que a las matemáticas que también son importantes (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974).

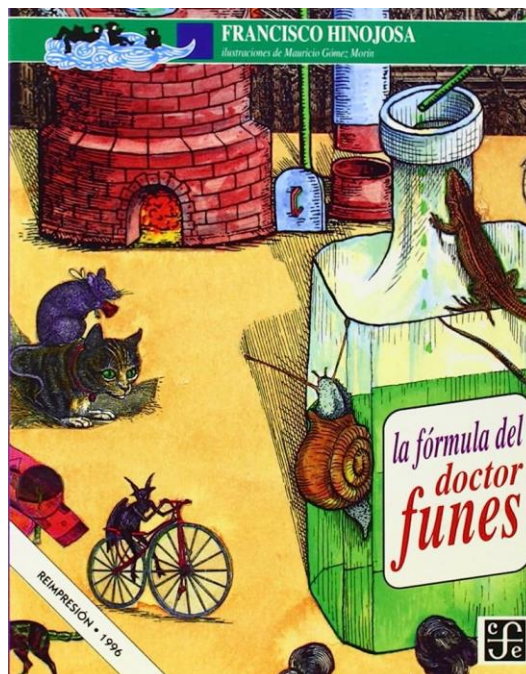
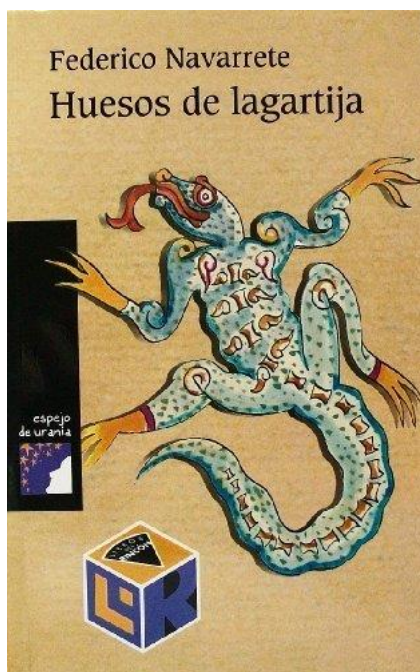
Si bien hace una relación de la importancia de la comprensión lectora para poder leer y entender los problemas matemáticos.

En general, los maestros dan la oportunidad de que sus alumnos escojan los libros y lecturas que más llamen su atención, “por lo que yo opté fue que ellos llevaran un libro y votáramos. Pues porque son libros que ellos proponen” (entrevista Mtra. Fernanda, n. 1987). Pero cada maestro además tiene algunas obras que facilitan ciertos temas, los cuales descubrieron dentro de su historia de lectura previa a la docencia. La maestra Fernanda explica lo que a ella le ha funcionado al respecto:

Tengo cinco años de experiencia docente y últimamente, en los tres últimos años, he llevado el libro de *Huesos de lagartija*. Lo llevo cuando estamos viendo lo de la Conquista. Como es una novela, es histórica, tiene brevariarios culturales —o sea, algunos verdaderos, otros alucinados—, pero es un hit porque ellos están viendo que a la par se puede leer algo que tiene que ver con la historia y que no está tan formal como en el libro de texto, y es una novela. A todos les gusta y al final de cuentas terminan comprando el libro. Entonces yo dije “ah, a este niño le interesó. Tanto que fue a comprar el libro, le dijo a su mamá que se lo comprara y qué tanto insistió que sí se lo compraron”. Porque lo tiene ahí. O, por ejemplo, trato de no dejar, tal cual, aisladas las lecturas: que ya se leyó y ya se terminó, no. Hace tiempo también salió un libro que se llama *La fórmula del doctor Funes* y salió la película⁴³. Entonces yo les dije “vamos a leer este libro para que luego vayan a ver la película al cine y todo”. Y sí, fueron al cine y se compraron el libro, ¿sí me explico? Digo,

⁴³ La película, mexicana, fue escrita y dirigida por José Buil en 2014.

tal cual no hay una comprensión lectora, pero están interesados en libros. (entrevista Mtra. Fernanda, n. 1987).



Imágenes 3.7 y 3.8. Portadas de los libros *Huesos de lagartija* (1998) de Federico Navarrete. CNCA-SM (Libros del Rincón y El Barco de Vapor) y *La fórmula del doctor Funes* (1992) de Francisco Hinojosa, ilustrado por Mauricio Gómez Morín, 17 000 ejemplares, editado en 1992 por la SEP (Libros del Rincón) y a partir de 1994 por el FCE (A la Orilla del Viento).

Ambas obras que la maestra utiliza en sus clases las descubrió en su infancia y adolescencia. La novela *Huesos de lagartija* se la compraron sus papás porque se la dejó leer una maestra en la secundaria, mientras que *La fórmula del doctor Funes* era parte de la biblioteca de aula en su escuela primaria. Dentro de su descripción cabe resaltar la diferencia que hace entre estudiar un tema curricular —el de la Conquista— desde la manera “formal” de los libros de texto, a verlo desde la perspectiva narrativa propia de la literatura infantil, pues a partir de ella se pueden generar otro tipo de interpretaciones y saberes que conducen a formar lectores más versátiles. No obstante, la maestra Fernanda considera que el objetivo primordial de la escuela no es que lean un libro, sino que lo comprendan:

A nosotros como docentes lo que nos interesa es que comprendan la instrucción, quizá no nos interesa justamente que lean un libro, ¿no?, bueno, tal cual, a mí sí. Pero la instrucción, el manejo de la instrucción, y que comprendan lo que se tiene que hacer, eso no es tan fácil lograrlo, muy pocos llegan a esta cuestión de la comprensión lectora; no la hay (entrevista Mtra. Fernanda, n. 1987).

El tema de la animación lectora parece ir por un lado diferente al de la comprensión que exige la escuela. En este punto quisiera reflexionar apoyado en algunas ideas de Rockwell (1982). Leer en clase textos de ciencias naturales o sociales supone emplear una lectura que sirve de instrumento para aprender otros contenidos y donde el docente no se propone de manera explícita alcanzar objetivos referidos al aprendizaje de la lectura, menos aún el de motivar o animar la lectura. De este modo, la relación establecida entre docente y alumnos concede características específicas al proceso de comprensión de lo que se lee. Rockwell describe este proceso en los siguientes términos:

En él está en juego la doble autoridad del maestro. La “autoridad” de quien “sabe más” y por lo tanto puede aportar más al texto y la “autoridad” institucional que asume frente a los alumnos. Los niños, dentro de esta relación asimétrica, entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez tratar de “interpretar” lo que entiende y solicita el maestro. En este sentido la relación social característica de la escuela estructura el proceso de interpretación del texto que se enseña a los alumnos (citado en Lerner, 2014, p. 54).

Sirva lo anterior para entender la perspectiva de la maestra Fernanda y cómo ella asume esa “autoridad” institucional, donde debe priorizar la comprensión por encima de la animación. Sin embargo, esta misma maestra ironiza al respecto sobre las cargas normativas impuestas en su labor docente: “El plan y programa de estudio, o sea, yo no me chuto por ejemplo el plan y propósito y todo eso porque, ay, ‘el propósito es formar un humano que quién sabe qué...’ Patrañas que no se logran” (entrevista Mtra. Fernanda, n. 1987). A final de cuentas, las estrategias que los maestros emplean en sus clases beben de los discursos sociales sobre la lectura, desde una mirada crítica en la mayoría de los casos, retoman recomendaciones y acciones de otros maestros, de la lectura de manuales y guías oficiales, así como de estrategias que circulan en redes sociales e internet. Sin embargo, todas estas acciones pueden quedar en letra muerta, en eslóganes que no llevan

a transformar las prácticas de lectura en los estudiantes. Con todo, asomarnos a las historias de lectura de los maestros permite conocer otros recursos que los maestros emplean y que tienen para ellos sentido. Lo cual hace más fácil contagiar ese gusto por la lectura en sus alumnos.

3.5. Proyectos de animación de la lectoescritura a iniciativa de las propias escuelas

Las estrategias de mediación que los maestros emplean en sus clases son elegidas de acuerdo con sus estilos docentes y de sus historias personales de lectura. Pero además dependen de los contextos de las comunidades y redes docentes de las que forman parte. En este apartado analizo cómo las escuelas crean sus propias acciones y estrategias para animar la lectoescritura, no sólo entre los estudiantes sino con los padres de familia y con los mismos docentes. Cabe destacar de inicio que estas propuestas en la mayoría de los casos se han dado gracias a las iniciativas de los propios docentes y directivos de las escuelas, y no por presiones de la SEP.

La Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectoescritura, en la zona oriente de la Ciudad de México, tiene una historia muy ilustrativa en este sentido. La directora de la escuela Aníbal Ponce, donde trabajan la mayoría de los docentes entrevistados, pertenece a esta red, por lo que en esta escuela se han llevado a cabo varias actividades de animación ancladas a este proyecto. El origen de esta red tuvo lugar dentro del movimiento magisterial de los ochenta y con maestros que formaron parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Las reuniones para organizarse en torno a demandas sindicales sirvieron para que los docentes fundadores de la red se conocieran y encontraran coincidencias que pronto traspasaron las preocupaciones sindicales para centrarse en las acciones pedagógicas y así tomar la “iniciativa de contribuir en sus espacios a la construcción de formas adyacentes a las solicitadas oficialmente” (Segura, 2009, p. 33). Entre las primeras iniciativas, alrededor de 1987, se encuentra la puesta en marcha de bibliotecas circulantes para ser ocupadas por los alumnos de estos maestros —quienes empezaron a conformarse en equipos de trabajo previo a la fundación de la Red—; la organización de ferias (las cuales incluían talleres de lectura y escritura dirigidos tanto a estudiantes como padres de familia; presentaciones de obras de teatro infantil, títeres, música y danza; así como presentaciones de libros de LIJ con los propios autores).

Tales ferias se han convertido en una tradición que sigue presente pues han escapado de convertirse en una moda, se han convertido en una necesidad de la propia comunidad escolar, así como una marca de la red que les permite afirmarse más allá de lo que busca imponer la SEP, puesto que, como afirma un maestro de la red, “en una ocasión una instancia educativa oficial decidió implantarlas en una zona escolar y no dio igual resultado” (citado en Segura, 2009, p. 42). Una preocupación posterior que surgió entre los miembros de la red fue la falta de seguimiento de lo que ocurría en las aulas y con los docentes, así como la falta de un conocimiento práctico para implementar estrategias de animación de la lectoescritura. De esa forma, organizaron talleres con la finalidad de capacitar constantemente a los maestros en estas funciones más prácticas, aunque sin dejar de lado por eso las cuestiones teóricas y críticas de la lectoescritura.

A mediados de los noventa, este grupo de docentes unió esfuerzos con una iniciativa impulsada por profesores de la UPN, el Proyecto de Intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la Educación Básica (PILEC). Este vínculo fue importante ya que permitió que los talleres tomaran un cariz más profesional por medio de la creación de un diplomado: *Fomento de la lectura y producción de textos en Educación Básica en la UPN*. Años más tarde la categoría de fomento fue desechada ya que los docentes se percataron de que dicho concepto no correspondía a la perspectiva sociocultural de la que partían: “fomento más bien aludía a la idea de un proyecto remedial, negaba las prácticas existentes en las comunidades y desprendía comportamientos que lejos de acercar a los sujetos a la lectura y la escritura los alejaba” (citado en Segura, 2009, p. 45). La formalización de la Red se realizó en noviembre de 1999. El hecho de que los profesores trabajaran en diferentes escuelas permitió una expansión más rápida de la Red, así como un intercambio más fructífero de experiencias y estrategias llevadas a cabo en diferentes contextos. Los miembros mantuvieron el vínculo con la UPN y establecieron nuevos nexos con instituciones como el CONAFE, con asociaciones civiles e instancias políticas (Asamblea de Representantes del D.F., así como con tres editoriales: CONACULTA, FCE y Alfaguara. Gracias a estos contactos consiguieron descuentos en libros, impresiones de carteles y otros materiales gráficos, apoyo en la realización de talleres. No obstante, estos contactos no siempre se han mantenido (cfr. Segura, 2009, p. 59).

La conformación de redes de profesores ha sido importante por la creación de estos contactos que han permitido llevar a autores, cuentacuentos y demás especialistas a las escuelas; puesto que desde la política educativa federal no se han podido consolidar este tipo de actividades, sobre todo por la falta de presupuesto. Y sin duda, uno de los aspectos más importantes que ha conseguido esta red es tener un docente encargado específicamente de la biblioteca escolar, no sólo como bibliotecario sino como maestro de lectura para cada uno de los grupos. Un rol que no está contemplado por las autoridades oficiales de la SEP. Como indica una maestra perteneciente a esta Red, incorporar esta figura a las escuelas no fue tarea fácil:

Fue después de mucho batallar con los dos directores y fue el del turno vespertino el que retomó mi propuesta... yo le hacía ver que la biblioteca... que se requería de un responsable, alguien que organizara el trabajo, que diseñara los talleres... que trabajara con los compañeros maestros y que eso no era posible atendiendo las dos cosas (el grupo y la biblioteca), no era viable [...] Para los directores implica que nos quedemos con un recurso menos en la dirección que nos ayude, para poder pasar a uno a la biblioteca [...] yo estaba en grupo, le pedí al director que me asignara como ATP (Asesor Técnico-Pedagógico), pero no para pasar a la dirección, sino para hacerme cargo del trabajo de la biblioteca y el retomó esa propuesta... y es así como yo paso a hacerme cargo del trabajo de la biblioteca (citado en Páez, 2018, p. 124).

Los docentes de la primaria Aníbal Ponce poseen vagos recuerdos de los programas de lectura de la SEP, en cambio señalan con detalle otras iniciativas de los propios maestros implementadas unos quince años atrás. La maestra Graciela de la primaria Aníbal Ponce —aunque no es parte de la Red— así lo menciona:

Lo que he tenido presente es que hay muchos maestros de esta zona que les gusta mucho la lectura y han emprendido muchas actividades, proyectos, pero por parte de los maestros. Entre ellos está la maestra Luz María [directora del plantel] y otros maestros de otras escuelas. En una ocasión hicieron un proyecto como tipo concurso con las lecturas, donde estuvo Fondo de Cultura Económica y ellos apoyaron con la entrega de premios. Entregaron libros a pesar de que no era algo oficial, sino que era por parte del grupo de maestros. O sea, la editorial sí aportó, ayudó mucho y entregó paquetes de libros a los

niños que participaron. Por cierto, yo también participé, no como ese grupo de maestros sino con una de las actividades, me preguntaron si no también quería participar. Trabajé un libro del Fondo de Cultura. Primero leí el libro, estaba grueso, lo transformé en guion teatral, les di los papeles a los niños, se los aprendieron, elaboré la escenografía con ayuda de algunos papás, en mi casa yo pinté algunos escenarios con ayuda de mi familia, empezaba yo a dibujar todo con crayolas y me llevé bastante tiempo (entrevista Mtra. Graciela, n. 1974).

Si bien estos proyectos surgidos a iniciativa de los propios docentes son los que se han estado realizando en esta escuela, en épocas más recientes, a partir de 2019, el FCE ha establecido contacto con varias escuelas públicas para llevar literatura infantil por medio del Librobús. De igual manera, a la primaria Aníbal Ponce llegó esta campaña. La maestra Graciela percibe este proyecto como una forma de “llevar lecturas a lugares marginados donde existe la pobreza, la delincuencia y otros vicios” (entrevista Mtra. Graciela). Los libros que se venden en el Librobús son muy baratos, pero son sólo partes de los libros, como apunta esta misma maestra:

Para que los niños puedan adquirir este tipo de lecturas a un costo más barato, los libros terminan siendo muy delgaditos, parecen folletos, bueno, un poquito más gruesos. Costaban desde \$9, \$11, \$15 pesos. Por ejemplo, *Rikki-Tikki-Tavi* era de \$11 pesos, pero yo al estar buscando más información de este libro me di cuenta que forma parte de un libro más grueso, que ya encontré⁴⁴ (entrevista Mtra. Graciela).

Esta búsqueda previa o posterior de información de las obras que son ofrecidas al público de la escuela es un hábito que ha desarrollado esta maestra pues los alumnos exigen que ella pueda guiarlos en sus decisiones de compra.

⁴⁴ Esta historia, *Rikki-Tikki-Tavi*, pertenece a la colección de cuentos *El libro de la selva* (1894) de Rudyard Kipling.

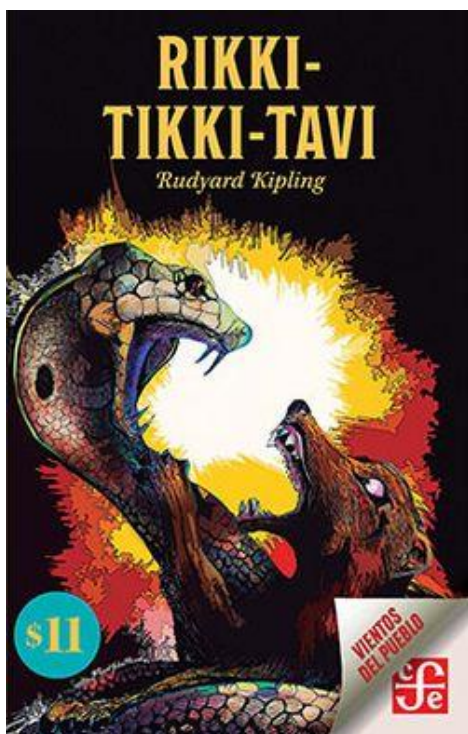


Imagen 3.9. Portada de *Rikki-Tikki-Tavi* de Rudyard Kipling (2019), Fondo de Cultura Económica (Vientos del Pueblo).

En las escuelas donde trabajan maestros que no cuentan con una red, los proyectos de lectura surgen alrededor de la conformación y mantenimiento de la biblioteca escolar. En la escuela multigrado donde trabaja la maestra Luisa, por ejemplo, organizan círculos de lectura con la intención de que los niños más grandes involucren a los más pequeños. Otra actividad que realizan en su escuela es el “café literario” donde invitan a los padres de familia, “cada papá tiene que llevar su actividad para motivar, llevan su papel bond o dibujan. Tenemos papás muy jóvenes ahí en la comunidad y han ido la mayoría” (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971).

Las actividades y el uso que se hace de la biblioteca escolar dependen de la importancia que le asigne la dirección escolar. La trayectoria de la maestra Magda, que ha laborado en tres escuelas, da un indicio de estas diferencias:

En las tres escuelas donde he trabajado [Jiquipilco, San Pedro de los Baños, El Oro de Hidalgo] ha habido biblioteca de aula, aunque con muy pocos libros y cada vez llegan menos. En la segunda escuela donde estuve había biblioteca escolar, pero era muy complicado, si uno entraba algunas maestras se enojaban. Era muy conflictiva esa escuela. Donde estoy ahora sí hay oportunidad de entrar, incluso los niños pueden ir solos porque hay encargados (entrevista Mtra. Magda, n.1993).

Esta última biblioteca que menciona cuenta con alrededor de 300 libros y revela además que, aunque se tienen planeadas actividades de animación escolar, contempladas en el Programa Escolar de Mejora Continua, éstas no se llevan a cabo:

Actividades como leerles un cuento al día, lecturas pequeñas, pero no se llevan a cabo por los tiempos o porque no se piden evidencias. Yo he trabajado en otras escuelas donde sí se piden evidencias y se hace porque se hace, pero aquí no lo vemos tan obligatorio. Considero que sí es bueno pedir evidencias porque si al maestro no le gusta al menos siente la presión de hacerlo (entrevista Mtra. Magda, n. 1993).

Por otra parte, en la primaria Revolución Mexicana, en Zinacantepec, Estado de México, han establecido varias actividades con la maestra bibliotecaria, la maestra Claudia, quien no cuenta con grupo a su cargo, sino que se dedica exclusivamente a la labor de bibliotecaria. Todos los grupos del plantel cuentan con una hora a la semana para acudir a la biblioteca. De igual manera, durante el recreo la biblioteca permanece abierta para que los alumnos puedan acudir a consultar el acervo, de alrededor de 1250 libros. De estos libros, “como 800 ya están en malas condiciones, rotos o son viejos. Los libros más viejos que hay son de hace cincuenta años, constituciones, monografías, libros de texto. A los niños no les llaman la atención esos libros, les gusta que estén nuevos, se van mucho por las carátulas” (entrevista Mtra. Claudia, n. 1974). Los niños pueden acudir a la biblioteca a cualquier hora para solicitar libros pues cuentan con credencial para el préstamo a domicilio, de acuerdo con la maestra Claudia, “les gustan los libros de terror, es la sección de la que más piden. Aunque si tuviera que decir cuál es la obra más popular entre todas, sin duda es *Rafa, el niño invisible*⁴⁵” (entrevista Mtra. Claudia). Menciona

⁴⁵ Esta obra pertenece a la primera generación de Libros del Rincón (1986). La sinopsis dice así: “Rafa comienza a crecer. Puede hacer muchas cosas por sí solo: peinarse, atarse los zapatos, lavarse los dientes, ir a la escuela. Sin embargo, el nacimiento de una hermanita habrá de cambiar su vida de manera radical: Rafa se vuelve invisible. Al principio no le dio importancia porque era divertido hacer cosas sin que nadie lo viera, pero después empezó a aburrirse y preocuparse. ¿Y si nadie lo ve, con quién habrá de jugar o quién lo querrá?” (SEP, 2006, p. 21). La obra está catalogada en la colección dentro de la serie Al sol solito (dirigida a niños que inician su encuentro escolar con la lectura y escritura) y perteneciente al género Literario: Cuentos de la vida cotidiana. Dicho género comprende “relatos que permiten identificar aspectos de la propia rutina en diferentes personajes y situaciones que llevan a descubrir que las cosas, sólo aparentemente, resultan sencillas” (SEP, p. 15). La obra aparece también en el libro de texto *Español. Lecturas. Primer grado* de la generación 2014, aunque con ilustraciones diferentes realizadas por Gloria Calderas Lim.

además que a la semana se prestan cerca de cien libros a los estudiantes. Respecto a cómo se conformó el acervo, la maestra relata lo siguiente:

La SEP nos da los materiales o bien, si algún maestro hace una gestión y nos hace el favor de regalarnos libros, pues así se obtienen. Ahorita la SEP no nos ha dado libros, pero antes de la pandemia era cada año. Disminuyó que nos otorgaran libros con la pandemia. El año pasado se adquirieron gracias a una universidad que nos donó libros de texto para niños y ellos vinieron a hacer una actividad con los alumnos, les leyeron cuentos, leyendas, narraciones. Políticamente, no veo mucha apertura por parte del gobierno, pero por parte de los directivos y de los mismos maestros sí veo otras formas de buscar que los alumnos lean (entrevista Mtra. Claudia).

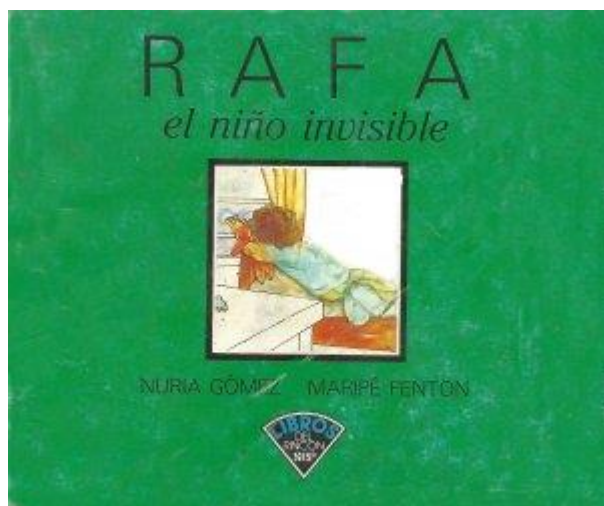


Imagen 3.10. Portada de *Rafa, el niño invisible* (1986) de Nuria Gómez, ilustrado por Maripé Fenton, SEP (Libros del Rincón).

El maestro Roberto, que se incorporó recientemente a esta misma escuela, describe la forma en que consiguió libros para donarlos a la biblioteca escolar:

Tenemos parte de la biblioteca y además yo les doy un punto extra, sin la necesidad de que compren, pues me di cuenta de que luego tienen algún libro botado en sus casas o con sus tíos, etcétera, que se pueden aprovechar: que de la secundaria, que de la prepa, libros que tienen en su casa pero que ya no ocupan. Me acuerdo de que un niño llevó *Canasta*

de cuentos mexicanos de Bruno Traven y empezó a leer y ya total, como eran rancherías, pues les gustaban estos libros porque manejan las épocas de antes, lo colonial. Y me dice “qué cree maestro, este libro lo tenía mi abuelo en el establo, entre unas tablas”. Esa vez llegamos a juntar como 50 libros buenos, de los que eran chafitas, esos no los admitíamos para no hacer paja, que fuera algo bueno (entrevista Mtro. Roberto, n. 1980).

Con esta táctica de adquisición de libros, el maestro Roberto da en dos situaciones clave que van de la mano: uno, que la lectura no necesariamente debe estar asociada a la compra de libros y dos, que existen ediciones de obras clásicas pertenecientes a colecciones populares, las cuales muchas veces quedan relegadas y sin ser leídas en casa. El devenir editorial de *Canasta de cuentos mexicanos*, título de Bruno Traven que menciona este maestro, resulta interesante. Dicha obra cuenta con más de 40 ediciones y reimpresiones desde 1956 en la editorial Compañía General de Ediciones en su colección Ideas, letras y vida; editorial que a partir de 1989 cambió de nombre a Selector, sello donde se siguió publicando. Y desde 2002, en coedición con la SEP, tal obra pertenece a la colección Libros del Rincón. Sin embargo, fue una de aquellas ediciones viejas la que sirvió para ser ocupada y leída en esta ocasión más reciente.

Como podemos ver en este apartado, los docentes nos hablan de la forma en que se organizan y de cómo plantean algunas iniciativas para animar la lectura y escritura a partir de la conformación y uso de la biblioteca escolar, un espacio al que —por otro lado— casi ningún maestro tuvo acceso dentro de su propia trayectoria escolar en primaria. Con todo, queda la duda de cómo los estudiantes se apropian de ese espacio. Si bien esta cuestión escapa a la presente investigación, podemos incursionar un poco en cómo los maestros perciben a sus alumnos en temas de lectura. De estas percepciones surgen algunas reflexiones interesantes sobre sus propias historias de lectura, las cuales analizo a continuación.

3.6. Cómo perciben los maestros a sus alumnos en tanto lectores

¿Hay una valoración positiva o negativa de las prácticas y tipos de lectura que realizan sus propios estudiantes? Si bien existe el consenso de que la falta de comprensión lectora

es uno de los principales problemas —si no el mayor— que enfrentan como docentes, algunos maestros consideran que en sus estudiantes hay un genuino interés y gusto por la lectura, mientras que otros afirman lo contrario. ¿A qué se debe esta diferencia?

Estas percepciones de sus alumnos tienen que ver con una comparación que hacen con su propia trayectoria y sobre las condiciones que ellos enfrentaron. En el relato de la maestra Luisa podemos encontrar esta valoración:

Si comparamos esa época de antes con la tecnología de ahora, yo prefiero esa época (hace 40 o 45 años). Estaba mejor la inducción en la lectura de esa forma, pues ahora yo comparo con los niños de ahora y a ellos ya no les gusta leer, están perdiendo el gusto, aunque uno esté dale y dale, ya no les llama la atención por leer un libro e inventarse un cuento a partir de lo que leyeron. Ahora hojean un libro y después no hacen nada con eso que leyeron. Como que se ha perdido la creatividad, la motivación. Ahora que tengo primer y segundo grado, tengo un alumno que es hiperactivo [...] Y entonces yo me pregunto, junto con la directora y otro maestro, cómo lo voy a inducir a que lea, a que escriba, si para él el único interés es salirse de la escuela, estar haciendo travesuras, material que uno le da lo hace avioncito, no le interesa, ¿cómo lo voy a inducir? Y la directora me dice “pues como le hacíamos antes: ‘o lo lees o lo lees o lo escribes o lo escribes’”. [...] Ahorita el único interés es el celular y los videojuegos (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971).

En este fragmento podemos entrever una asociación que hace entre falta de interés por la lectura con la indisciplina de no acatar las indicaciones que solicita como maestra. Hay una especie de reclamo a la falta de autoridad que existe hoy en día, como si la obligatoriedad de las tareas fuese a crear el gusto por la lectura. Esta maestra sigue indagando en su pasado para reforzar esta idea:

La forma en que me revisaba mi mamá la lectura, ella no fue a la escuela ni aprendió a leer, es de que yo tenía que leerle y ella me escuchaba, se daba cuenta si le quería hacer trampa, ella contaba los renglones de cada párrafo y con los dedos contaba lo que yo iba leyendo, en qué renglón iniciaba y en cual terminaba. Y yo con ganas de no volver a leer, pero antes la educación era primordial y para los papás era un milagro, un privilegio que fuéramos a la escuela. Aunque mi mamá era todavía de la idea de que las mujeres no teníamos derecho a la educación. Yo fui de las primeras en mi familia que empezó a romper ese paradigma. Yo era de que quería ir a la escuela y mi mamá entonces era más exigente, aunque no tuviera esa idea, pero me pegaba si no leía o si no hacía la tarea. Tenía

que leer bien, respetar los signos de puntuación e interrogación, pronunciar bien la palabra y no leer de corrido como leen actualmente nuestros alumnos, leen y van al cien por hora (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971).

Esta parte del relato de la maestra apunta a una idea de sacrificio que se debe realizar para poder llegar a “leer bien”, aunque reconoce que ella tampoco tenía un gusto por la lectura. Por otro lado, lo que relata es interesante en varios aspectos, por ejemplo, al mencionar la distinción de género que realizaba su mamá: “la educación no era para las mujeres”, en las tácticas que como persona analfabeta su mamá desarrolló para evaluar su lectura oral, por la valoración de que la educación primaria en aquellos años era un privilegio y dotaba de sentido la obligatoriedad de las tareas. Pero al final, lo que la maestra Luisa quiere subrayar con este relato es una reflexión sobre su experiencia:

Sí, no me gustaban todas esas tareas, pero me inculcaron herramientas, pude leer bien y comprender, con eso yo ya podía leer lo que quisiera, y bien. Ahora, por más que los niños cuentan con libros más llamativos y atractivos —ya hubiera querido yo tener esos libros de niña— no saben apreciarlos (entrevista Mtra. Luisa).

En cambio, el maestro Roberto, que procede de una familia cuyos padres eran docentes de primaria, tiene una percepción más positiva de sus estudiantes. Si bien no generaliza que la práctica de lectura sea un hábito entre los alumnos, destaca los casos de estudiantes que leen más allá de libros de texto y de literatura infantil que ha conocido a lo largo de su experiencia frente a grupo:

Y había niños que leían obras para niños y había niños que ya leían obras más complejas. Qué libros podría decirte que me sorprendió que ya leyeran... Un niño leyó *Cien años de soledad*, el de *Drácula*, pero la obra completa, la de Bram Stoker, ése lo leyó una niña y llegaba fascinada porque el Drácula de las películas nada que ver con el de la novela. Otro niño leyó *Matilda* y, por ejemplo, en la película, cuando le preguntas a un niño que no viene en la película que sí venga en el libro y te diga “en tal capítulo sale un loro que lo ocultan en la chimenea y asusta a los papás de Matilda”, entonces dices “no, este niño si está leyendo la novela porque eso no aparece en la película”. ¿Cuáles más? Los de *Alicia en el país de las maravillas*, varios más. El de *Macario*, aparte que a mí me gusta, a los niños también les gusta mucho (entrevista Mtro. Roberto, n. 1980).

Uno de los aspectos más relevantes del enfoque sociocultural de las prácticas sociales del lenguaje es que debe impulsar a los docentes a pensar y considerar qué hacen sus estudiantes con el lenguaje escrito, cómo lo usan, qué les interesa. El maestro Roberto indaga en las preferencias lectoras de sus alumnos y trata de incorporar libros, temas y géneros que ellos prefieren y de la manera más personalizada posible.

Otros docentes, como la maestra Mirna, hacen hincapié en que una forma de conocer los intereses de los estudiantes —ya que no siempre lo hacen explícito— es tomar en cuenta los contextos familiares y sociales de los que proceden. “Platicando con algunos padres de familia, platicando sobre las costumbres en casa, me he dado cuenta de algunas cosas que a los niños les pueden interesar” (entrevista Mtra. Mirna, n. 1986). Esta aproximación al contexto social le ha permitido a la maestra Mirna casar un tema de interés personal y profesional, el de los valores éticos (puesto que su tesis de licenciatura trató sobre ello) con las cuestiones que sus estudiantes enfrentan día a día:

Ahora que he trabajado mucho con valores, yo siento que sí. Sí, porque han visto, sobre todo por su contexto, que sí hay mucha violencia, mucha irresponsabilidad, la no empatía, que hay mucha indiferencia, muchos conflictos a veces entre dos personas, a veces entre conjunto. Entonces sí, las lecturas que hemos trabajado, las lecturas enfocadas a valores sí son importantes; o al tomar decisiones o a integrarte, a participar (entrevista Mtra. Mirna).

3.7. Y al final, ¿por qué y para qué leer a decir de los maestros?

El recorrido por las historias de los docentes nos ha llevado a vislumbrar distintas formas de practicar la lectura y de valorar los textos que se leen. Gracias al análisis de las trayectorias pude discernir qué aspectos, temas y circunstancias han sido más significativos en sus relaciones con la cultura escrita. No obstante, resta ofrecer un cierre, a manera de

conclusión, —y en palabras de los propios docentes— sobre la importancia que ha tenido para ellos la lectura en sus vidas⁴⁶.

Con el fin de contextualizar algunas de estas respuestas, señalo antes un par de ideas de Jorge Larrosa y Anne-Marie Chartier. En *La experiencia de la lectura*, Larrosa (2013) [1996] hace un balance de una pregunta similar —sobre la importancia de la literatura en el currículo escolar de niveles medios y básicos— realizada a profesores españoles. A partir del análisis de las respuestas, y dejando a un lado las frases hechas (“contribuye a la adquisición de una mentalidad crítica”, “a través de la literatura entendemos quién somos”, entre otras), identifica una problemática sobre la pérdida de relevancia de la literatura en un sistema educativo enfocado cada vez más en la dimensión utilitaria y de integración con el mundo laboral donde los conocimientos más valorados son de orden técnico o aplicado, ante esta preocupación los docentes españoles reivindican viejas nociones de la educación humanista; sin embargo, Larrosa previene también sobre esta mirada melancólica al pasado:

Mantener la urgencia pedagógica de la experiencia de la lectura intentando huir tanto de la cara de su abolición en la educación tecno-científica dominante como de la cruz de su utilización acrítica, dogmática y espuria, falazmente servil, que se está proponiendo como alternativa. De lo que se trata es de repensar la idea de formación teniendo en cuenta los planteamientos que, desde el interior mismo de las humanidades, han cuestionado los supuestos básicos de la apropiación humanista (Larrosa, 2013, p. 519).

De lo que se trata es de retomar críticamente la idea de formación de manera que pueda aportar algo nuevo “en el espacio tensado entre la educación tecno-científica dominante y las formas dogmáticas y neoconservadoras de reivindicar la vieja educación humanística” (Larrosa, 2013, p. 520).

Por su parte, Anne-Marie Chartier aporta una imagen nítida de las prácticas de lectura, y sus valoraciones, en este espacio de tensión entre la educación científica y la

⁴⁶ Al final de cada entrevista cerré con estas preguntas: ¿Cuál ha sido el libro o la obra que más lo ha marcado y por qué? Y, ¿para usted qué importancia ha tenido la lectura en su vida? Véase Anexo I con el guion de entrevista.

educación humanista que no ha sabido adaptarse a los cambios socioculturales del siglo XXI:

Los alumnos ya no creen tanto que leer sea útil para tener éxito en clase, inclusive en las asignaturas literarias, y veinte por ciento de los buenos e incluso muy buenos alumnos, declaran que no les gusta la lectura y que leen “sólo lo necesario” para cumplir con las tareas de la clase.

Cuando se trata de estudiantes universitarios, el fenómeno es aún más palpable: en las carreras científicas y técnicas, el trabajo intelectual que se requiere para obtener buenas notas no pasa necesariamente por la práctica de la lectura profunda y mucho menos por la lectura de libros [...]

Las formas de lectura para el estudio han cambiado de tal manera que es posible encontrar no-lectores de libros entre los futuros dirigentes económicos, pero también entre futuros investigadores y universitarios científicos. Las lecturas para el trabajo, discontinuas, informativas y rápidas, convierten a dichos estudiantes en usuarios naturales de las nuevas tecnologías; pero bajo los antiguos criterios, estas prácticas se consideran todavía como “no lecturas” o “sublecturas” (Chartier, A-M., 2004, p. 188).

La caracterización de estas prácticas como algo negativo ha ido cambiando. La preocupación catastrofista por la poca lectura también se ha puesto en entredicho (Brottman, 2017; García Canclini, 2015). Cuando empezó a operar el Programa Nacional de Lectura, en el sexenio de Vicente Fox, se publicitaban campañas de ese programa con lemas estereotipados tales como “leer para ser mejores”, “hacia un país de lectores”; o los eslóganes de la iniciativa privada, como las campañas de fomento del Consejo de la Comunicación (con comerciales de radio y televisión, así como anuncios espectaculares, los cuales anunciaban “leer es divertido”, entre otros lemas e imágenes que buscaban asociar la lectura con cierto estatus), o las campañas mercadotécnicas de algunas librerías cuyos fines son meramente comerciales. Especialistas han puesto en duda estas campañas de fomento como antídoto a una preocupación por la poca lectura de la población dado que más bien se utilizan para estigmatizar grupos sociales (adolescentes, nativos digitales, personas con ingresos bajos, entre otros) y poco contribuyen a modificar las prácticas (cfr. Brottman, 2017).

Ciertas respuestas de los docentes pueden caer en las frases trilladas que las campañas de fomento promueven; sin embargo, la mayoría reflejan una recapitulación de

los puntos de inflexión en su historia de vida, qué representa para ellos leer, qué es lo que de verdad les importa al llevar a cabo esta práctica.

Algunos subrayan la dimensión interactiva de la lectura, sobre todo en el seno familiar: “La lectura me ha ayudado mucho en mi vida personal, en lo profesional, en lo familiar, como mamá me ha ayudado en la convivencia con mis hijos” (entrevista Mtra. Luisa, n. 1971). Una respuesta escueta, pero en la que puede profundizarse al relacionarla con otra pregunta, sobre su libro preferido:

El libro que más me ha gustado... en realidad era un audiolibro, lo recuerdo mucho en momentos en que una está muy tensa por problemas familiares o del trabajo, [...] se llama *Cómo veo mi mundo al volar*, me gustaba mucho porque habla de cómo era la gente tiempo atrás, pero también en el presente y de cómo volar con mis valores, me gustaba mucho porque, yo vengo de una familia humilde, mis abuelos participaron en la revolución mexicana, y por tradición nos obligaban a saludar con la mano, a hacer una reverencia, cosas que ya no hacemos. Entonces he buscado este audio para compartírselos a mis papás, a mis alumnos, a mis hijos, para que sean conscientes de que la gente cambia cuando uno quiere y quiere volar, así como decía el audiolibro, cuando uno desee buscar sus metas, pero no olvidando de dónde uno viene. No puedo olvidar esto porque me enseñó a ser una persona muy diferente, a ver más allá de lo que uno se propone (entrevista Mtra. Luisa).

La lectura como un refugio y como un aliciente es expresada ampliamente por varios docentes, por ejemplo, así:

La lectura te permite vivir de una manera diferente. Por ejemplo, a mí que me gusta leer todos los días es una forma en la que yo encuentro un aliento para seguir mi día a día, puedes encontrar frases que te ayuden a superar alguna circunstancia que estés enfrentando. Cuando tú te acercas a la lectura si te sientes mal y encuentras a algún autor que te hable de algo con lo que te puedas identificar y decir “ah, sí, yo estoy así, eso me está pasando a mí”. Entonces, la verdad es que para mí la lectura ha sido un gran aliciente porque es mi medio de escape, cuando tengo algún problema, encontrar respuestas en algún libro (entrevista Mtra. Claudia, n. 1974).

La amplitud de miras, conocer otros mundos, es una respuesta muy socorrida también: “La lectura abre horizontes y cierra puertas de ignorancia, permite conocer muchos lugares o cosas que a lo mejor no íbamos a conocer, pero a través de la lectura las

conoces, aprendes y mejoras, no solamente como maestra sino como persona y como ser humano” (entrevista Mtra. Areli, n. 1990). Entender y comprender otras perspectivas diferentes a las que a uno le ha tocado tener, no sólo en una clave de conocimiento racional sino en el cariz de las emociones:

Yo siento que la lectura te abre la mente en muchos aspectos, te quita lo cerrado en cuestión de ideas, te da una perspectiva más amplia del mundo y te hace más empático. Incluso al tomar decisiones, sí puedes tomar ciertos aspectos de algún cuento, fábula o equis, puedes decir “si este personaje le hizo así”, como que te da un bagaje cultural donde sí puedes sacar ciertas cosas, como una especie de guía donde puedes tomar mejores decisiones. Te das cuenta que el mundo no es blanco y negro, que hay miles de matices y muchas decisiones de tu vida tienes que tener empatía por cada uno y entender también sus perspectivas. A mí eso es lo que me ha ayudado la lectura, a tratar de entender cada una de las circunstancias de las personas y tratar de ponerme en sus zapatos (entrevista Mtro. Roberto, n. 1980).

Una amplitud que da la narrativa, así lo es para este maestro, pero que también la dan otros géneros:

Abre una visión más amplia, ya no me quedo así como que es esto, sino que todavía hay mucho por explorar, mucho que la realidad me muestra y que yo puedo a través de un libro tal vez conocer más de esos temas, de cómo solucionarlos... No sé, a través de la lectura puedo conocer otros países que no he conocido, otras culturas, otras cosas diferentes. La lectura te da pauta para conocer muchas cosas, cuestiones de política hasta sociales también (entrevista Mtra. Mirna, n. 1986).

La lectura como una forma de mejorar la forma en la que nos expresamos:

Es importante la lectura porque uno aprende mucho. A lo mejor va a parecer redundante, pero conocemos muchos lugares a partir de la lectura. En particular, yo he aprendido de algunas experiencias que leo y digo “ah, bueno, sí es cierto, pasa esto”. O me gusta mucho porque..., yo a veces veo a mis alumnos..., que aprendemos a usar palabras nuevas y no vamos a hablar como científicos o expertos en lengua, pero eso nos ayuda mucho a expresarnos. Eso considero que es lo más importante (entrevista Mtra. Magda, n. 1993).

Finalmente, señalo estas respuestas de dos docentes donde reflexionan no sólo en términos de lo que pueden aprender o aprovechar de la lectura, sino del momento

placentero en sí que les ha ofrecido. Esta forma de vivir la lectura les ha llevado a adoptar una postura crítica sobre la forma en la que se media o anima esta práctica en las escuelas:

En lo personal, porque es algo que asocio con la concentración, con clavarte de verdad en algo que te gusta, es darte un tiempo de silencio y tranquilidad. La lectura se debe animar, se debe socializar y eso está genial, todo lo social que implica la lectura está muy bien. Así es como se acerca uno a la lectura. Pero a veces creo que también estamos olvidando esa otra parte, no podemos prometer solamente diversión, risas, porque la lectura, si queremos que sea algo que de verdad se les quede, conlleva también de esos momentos de reflexión, de silencio, incluso de soledad. ¿Cómo hacer eso atractivo? Para mí ése es el verdadero reto (entrevista Mtro. Iván, n. 1987).

Situar la propia experiencia, la historia de lectura como un eje de acción en la enseñanza resulta primordial:

Porque desarrolla la imaginación, a diferencia de las películas o la televisión donde te dan todo, con la lectura creo que soy más activa en imaginarme los escenarios, el aspecto de los personajes, hacia dónde va a ir la historia, vas pensando, imaginando... Siempre disfruto más de algo que leo que de su adaptación..., *Harry Potter*, por ejemplo, las películas son entretenidas, te hacen pasar un buen rato, pero con las novelas realmente disfruto a los personajes porque los conozco mejor, la historia es más compleja, más rica. Casi siempre me defraudan las películas en ese sentido, si las comparo con el libro, las siento pobres. Y creo que por eso no se debe perder el gusto por la lectura, te permite imaginar, pensar con más profundidad, no te quedas en la superficie. Que los niños puedan tener esas experiencias más profundas, tal vez no ahora, pero que al menos se queden con la espinita de la curiosidad por los libros y después crezca. Eso es lo que me pasó a mí, eso es lo que me gustaría poder transmitir (entrevista Mtra. Ana, n. 1994).

Las dos últimas reflexiones de los docentes con las que cierro este capítulo perfilan una diferencia acentuada con el resto de las posturas de los maestros que participaron en la investigación. A decir verdad, ambos profesores, quienes además no cuentan con una formación normalista, suelen no encuadrar en la caracterización más general con la que se han descrito los usos de la lengua escrita dentro de la cultura magisterial. Por ejemplo, Rockwell ha señalado algunas de las relaciones que los maestros de primaria establecen con los materiales de lectura, y en comparación con otros grupos de profesionales de la

educación, como con la academia universitaria, encuentra algunas especificidades. Así, dentro de la diversidad de prácticas de los maestros de primaria se han podido identificar algunos rasgos generales:

Los libros no se acumulan; circulan en el magisterio. Esta práctica es una estrategia necesaria dado el poco tiempo para la consulta de bibliotecas [...] Entre maestros, los libros se recuerdan por la información que contienen, sobre todo por su relevancia para la clase o la ceremonia [...] Estas prácticas muestran la relación estrecha que se da entre el uso de la lengua escrita y las situaciones de enseñanza en que la oralidad es el medio fundamental de trabajo. En la escuela el texto escrito se traduce en exposiciones, discursos, declamaciones, dramatizaciones, explicaciones. El lenguaje usado en los libros debe ser adecuado para estos fines. Por eso, el potencial uso oral de lo escrito es un criterio importante de selección (Rockwell, 1992, p. 48).

Tanto al leer este análisis como al escuchar a los docentes en las entrevistas, me venía a la mente un pensamiento del que he ido tomando mayor conciencia y que atraviesa la forma en la que yo percibo y a la vez he analizado sus prácticas de lectura: los maestros leen antes que nada para otros, pensando en lo que les puede gustar y ser de provecho a sus estudiantes, pero no tanto en ellos. Una forma de leer que puede ser entendida como un sacrificio, pero que a la vez crea un profundo sentido de satisfacción. Así, de entre la gran cantidad de literatura infantil que leen y utilizan en sus clases, queda ese gusto por compartir las historias, las palabras, llevar la lengua escrita a su forma oral; en cambio, es menor el entusiasmo con el que relatan, así como la importancia que dan a sus prácticas de lectura más personales o aquellas que se realizan en privado o en silencio. Si bien reconozco que ha habido una tendencia a sobreexponer aquellos aspectos e ideas con las que mayor afinidad encontré, con algunas partes de los relatos docentes ciertamente me identifiqué y tal vez di más peso a esas opiniones y escenarios de lectura que a otros que terminé infravalorando⁴⁷. A pesar de estos sesgos —inconscientes hasta hace poco—, mi

⁴⁷ Richard Hoggart (2009) [1957], en su estudio de los usos de la cultura escrita entre la clase trabajadora, de la cual el mismo autor proviene, hace explícita estas tendencias más subjetivas que permearon su análisis: “In both halves of the book I discovered a tendency in myself, because the subject is so much part of my origins and growth, to be unwarrantedly sharp towards those features in working-class life of which I disapprove. Related to this is the urge to lay one’s ghosts; at the worst, it can be a temptation to ‘do down’ one’s class, out of a pressing ambiguity in one’s attitude to it. Conversely, I found a tendency to over-value those features in working-class life of which I approve, and this tempted towards a sentimentality, a

prioridad con esta investigación fue comprender otras formas de entender y de apreciar el papel que los docentes dan a la literatura, en su dimensión estética y de experiencia formativa, en las escuelas donde trabajan.

3.9. Recapitulación. La historia de lectura en la conformación de tácticas de mediación

Las estrategias de mediación lectora que se proponen desde la política educativa, en el currículo, los programas, los libros de texto para maestros, así como en otra bibliografía de apoyo (ficheros, manuales), son resignificadas y apropiadas por los docentes de diversas maneras. La historia de lectura de cada docente determina las elecciones y selecciones que hacen tanto de los textos que desean ocupar en sus clases como de las actividades grupales e individuales que proponen a sus estudiantes.

Para el análisis consideré necesario ubicar las estrategias institucionales dentro de los discursos sociales sobre la lectura predominantes a inicios de este siglo. La calidad educativa, como un discurso global emanado de los organismos económicos, dotó a los programas y planes de estudio de una retórica donde la lectura se equiparó con una competencia, como una habilidad que garantizaría un desempeño exitoso más allá de la vida escolar y en lo que realmente importa a los estudiantes. De esa forma lo aprendido en clase serviría y tendría valor en su vida cotidiana, en lo laboral o profesional, así como en lo que decidieran hacer con su tiempo libre en tanto “usuarios plenos de la cultura escrita”. Sin embargo, los conceptos de competencia, de habilidades y, sobre todo, el cómo es que se llegaría a ese horizonte de plenitud imaginado, no fueron precisados con claridad en el Programa Nacional de Lectura, documento salpicado de dicha retórica; aunque, por otro lado —y esto fue importante—, sí incrementó los recursos destinados a la renovación de bibliotecas escolares (Reimers *et al.*, 2006).

romanticizing of my background, as though I were subconsciously saying to my present acquaintance — see, in spite of all, such a childhood is richer than yours” (pos. 543).

La falta de precisión conceptual en el tema de la enseñanza de la lengua también puede apreciarse en las reformas a los programas de estudio llevadas a cabo en estas últimas décadas, es decir, las de los años 2001, 2009, 2011 y 2017. Con el mismo afán de desescolarizar los contenidos de enseñanza y que éstos respondan más bien a los intereses y necesidades reales de los estudiantes en su vida cotidiana, los programas de la SEP han recuperado una concepción antropológica de las prácticas sociales del lenguaje. No obstante, al incorporarlas dentro de los programas como un enfoque metodológico y en forma de contenidos de enseñanza han desincentivado que los propios docentes indaguen y reflexionen sobre sus propias prácticas cotidianas de lectoescritura como en las de sus estudiantes (Tapia, 2022). Es decir, los libros de texto plantean ejercicios para llevar a cabo esas prácticas sociales del lenguaje (redactar cartas, seguir los pasos de un instructivo, componer poemas, por mencionar algunos ejemplos) que pueden ser o no relevantes dentro de cierta comunidad escolar. Al incorporar estas actividades predeterminadas se cae, paradójicamente, en una vuelta a la escolarización de las prácticas culturales, las cuales terminan volviéndose genéricas y son de escaso valor en la adquisición de aprendizajes relevantes.

De igual manera, las reformas a los programas de estudio normalistas han padecido esta falta de claridad entre enfoque y contenido. Conllevan además otra problemática, la de proceder en vez de anteceder las reformas que los docentes están destinados a aplicar en aulas. Así, las metodologías de enseñanza en las que fueron formados tienden a quedar rebasadas por los cambios generados en las reformas. En este sentido, cabe destacar que la mayor innovación en términos de mediación lectora ha provenido a contracorriente de las directrices institucionales. Quienes han podido llevar un enfoque más cercano a las prácticas sociales del lenguaje resultan ser los propios maestros. Algunos grupos de docentes se han organizado y han creado redes con la preocupación de adquirir estrategias de mediación. Asimismo, buscan teorías que les permitan reflexionar sobre estas estrategias que llevan a cabo. En esta investigación fue posible observar dos de estas iniciativas surgidas a finales del siglo pasado y consolidadas en el presente siglo: la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura, así como la creación en la UPN de la Maestría con especialidad en Animación social de la lengua, producto de la

organización de docentes de primaria quienes cursaron posgrados y especializaciones en dicha universidad.

En ese sentido, los relatos de los docentes mostraron que las estrategias de mediación de la lectoescritura que emplean sólo tienen que ver una parte con lo aprendido durante la carrera normalista, que las cuestiones de animación, de conocimiento actualizado del acervo de literatura infantil (tanto literario como informativo y de divulgación), se ha forjado sobre todo como una especie de “supervivencia” en el ejercicio docente, buscan ideas y métodos entre sus colegas, en cursos de actualización, que les permitan hacer un mejor papel no sólo como mediadores, sino en la animación de prácticas que impulsen la creatividad entre sus estudiantes.

De igual manera, las tácticas a las que recurren para conocer e implementar las estrategias tienen que ver de una manera más íntima con sus propias historias de lectura. Es una búsqueda recurrente de ponerse en los zapatos de sus alumnos, lo que los lleva a tener presente sus propios recuerdos, cómo pensaban de niños, qué les interesaba, que valoraban más, cómo aprendían de mejor manera. Aunque son varios los docentes en este estudio que no consideraron significativa la educación primaria en la adquisición de un gusto y hábito lector, retoman libros o lecturas de ese periodo y las utilizan y comparten en sus clases. Una interpretación que hago de esta situación es que la lectura en la escuela sienta unas bases que quedan invisibilizadas, inconscientes, hasta un momento de mayor madurez cuando se “descubre” un libro, una lectura en específico, que abre nuevas perspectivas, lo cual suele ocurrir hasta la adolescencia o juventud. ¿Existe en la primaria una relación entre lectura instructiva, de aprovechamiento escolar, y la lectura recreativa que permea la cultura escolar de una forma que las complementa más que las confronta? Para desentrañar esta relación resulta imprescindible concebirla en los procesos históricos de larga duración, de lo cual hablaré en las conclusiones.

CONCLUSIONES

El análisis de las historias de lectura de los docentes ofreció un abanico amplio de las prácticas, ámbitos y escenarios en los que se desarrollan las relaciones siempre cambiantes que establecen con la cultura escrita más allá del espacio escolar. Esto permitió situar y dimensionar el valor que asignan tanto en sus vidas personales como profesionales a la lectura. Para algunos maestros las prácticas de lectura que realizan por iniciativa propia corresponden a momentos de ocio, una distracción a la que asignan cierto valor formativo, de la que pueden obtener información y conocimientos, pero que dista de ser una actividad apasionante y habitual, como sí lo es en otros docentes para quienes hablar sobre sus lecturas generó entusiasmo y propició reflexiones sobre la importancia de sus prácticas de lectura, tanto en sus procesos formativos como al momento de enseñar. El objetivo de este trabajo no consistió en señalar cuál de estas dos disposiciones hacia la lectura es mejor para el sistema educativo, pues en todo caso es una cuestión personal de gustos, sino en saber si han existido ciertas lógicas institucionales, sociales y culturales que inclinen las prácticas hacia un lado de la balanza. Dos planos se entrecruzaron en el análisis aquí propuesto: el de las políticas y discursos sociales de la lectura con el de las formas de apropiación y resignificación que se dan en las prácticas individuales. Aunque las generalizaciones que planteo en estas reflexiones finales se refieren al conjunto de docentes participantes en el estudio, los hallazgos constituyen una contribución a la historia de los discursos y las prácticas de mediación lectora en México.

Parte de la investigación surgió de poner en tela de juicio algunos supuestos que se expresan en los discursos mediáticos, en campañas publicitarias de fomento a la lectura y dentro de ciertos imaginarios sociales como la preocupación por la poca lectura de la sociedad en general, en los discursos alarmistas por los malos resultados de comprensión lectora en pruebas estandarizadas, y en la que los maestros de educación básica suelen ser señalados como los responsables principales de esas fallas y carencias. Un resultado importante de esta investigación fue mostrar que una historia de lectura escapa de esos encasillamientos: los puntos de inflexión en las trayectorias, los momentos de mayor o

menor frecuencia de lectura, las resistencias (darse un descanso de los libros y demás textos), los obstáculos (como la poca disponibilidad de tiempo para leer o preferir otras actividades culturales), la valoración de la lectura como una práctica que ayuda a crear un espacio de introspección o de socialización, lecturas trascendentes que pueden cambiar la forma en que se percibe el mundo o lecturas que sólo sirven para distraerse y no dejan huella, conforman escenarios complejos y cambiantes que no pueden reducirse a un perfil estático de lectura. A final de cuentas, las etiquetas siguen opacando la riqueza de las prácticas, por eso fue necesario incorporar extensamente citas de los propios relatos docentes. Sin embargo, para captar y entender dichas prácticas, que forman parte de la cultura escrita en las escuelas, fue necesario recurrir a su conformación histórica de larga duración. Esta perspectiva más amplia permitió identificar una dinámica que ha atravesado distintas épocas: la oposición entre la lectura de carácter más escolar, la lectura instructiva, con otra caracterizada por el disfrute, la lectura recreativa. Ambas funciones fueron históricamente contrapuestas por diversos actores, y en el estudio de la sucesión de las políticas editoriales pueden observarse formas de exclusión o predominancia de una función sobre la otra.

Una de las formas que utilicé para estudiar cómo se fue incorporando la función de la lectura recreativa en las escuelas fue por medio de ubicar un género editorial y literario: la literatura infantil. Los cuentos, rimas, leyendas, coplas, poemas, que conforman la extensa literatura infantil constituyen un corpus relegado de los salones de clase mexicanos por más de la mitad del siglo XX. Esta situación se puede explicar por el poco valor dado a la función recreativa de la lectura en un país con altas tasas de analfabetismo, donde las prioridades del sistema educativo estuvieron encaminadas a combatir los rezagos, sacar del analfabetismo a la población adulta y ampliar la cobertura escolar entre niños y adolescentes.

En los inicios e incluso hasta la mitad del siglo XX es posible apreciar todavía críticas y advertencias sobre los usos en la escuela de la literatura infantil, ya que ésta podía alejar de la disciplina y concentración requerida para la lectura escolar. Ésta, la lectura escolar, a su vez, tiene aún mucho de la lógica de la lectura religiosa, los libros y manuales escolares están basados en los formatos de preguntas y respuestas utilizados en los catecismos. La transformación de estos libros escolares se dio por diversos medios. La

influencia de la pedagogía europea, la realización de congresos de maestros donde se debaten las nuevas teorías y metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como que algunos maestros se sumaran a la autoría de libros escolares, cambiaron las formas y contenidos de los textos mientras además afianzaban un mercado editorial donde la novedad de los ejercicios propuestos y calidad de la presentación (láminas, ilustraciones, portadas llamativas) fueron producto de la competencia por adquirir compradores. La creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) en 1959, como parte del Plan de Once Años impulsado por Torres Bodet, no podría entenderse sin la interacción con este gremio de maestros-autores, que con sus resistencias y acciones lograron negociar y ser parte de la política estatal del libro de texto. En la primera generación de libros de texto (1960) la función de la lectura recreativa, al no formar parte importante de los programas de estudio, tuvo poca presencia en los libros de la asignatura de Español.

Si bien la literatura infantil estuvo presente en las colecciones editoriales desde la creación de la SEP en 1921, el amplio rango de públicos lectores y de diversas edades, propició más la producción editorial de lecturas varias: literatura universal, algunos textos escolares, cartillas de alfabetización, libros informativos, así como literatura infantil, pero sin que destacara en términos cuantitativos.

El hecho de que la literatura infantil empiece a cobrar fuerza a partir de la década de 1970 se debió, en parte importante, a la influencia de las lecturas de historietas, que desde los años 1940 constituyeron el principal género entre las clases populares. La SEP retomó el formato historietístico dentro de secciones en revistas infantiles (como en la revista de la colección Chapulín en 1943) o en las historietas de episodios históricos como la revista *Relámpago*, en la década de los sesenta.

Las tendencias globales surgidas al finalizar la segunda guerra mundial también ayudaron a cambiar el panorama de la cultura escrita y de las prácticas lectoras en México. Aunque en este trabajo no incorporé una perspectiva transnacional, es conveniente mencionar algunas de las intersecciones entre la política educativa y cultural mexicanas con los organismos internacionales. Tanto la alfabetización de las personas adultas como la disponibilidad de materiales de lectura, en especial del libro de texto, fueron temas prioritarios en la agenda de la UNESCO, en gran medida gracias a la delegación mexicana

presidida por Jaime Torres Bodet, quien entre 1948 a 1952 fue director general de dicho organismo.

De igual manera, en la década de 1950 las editoriales privadas apuestan por las colecciones de carácter popular, previendo que existía un mayor público alfabetizado de lo que había en décadas anteriores. La literatura infantil en editoriales privadas no despunta si no hasta la oportunidad de coeditar con el Estado en 1970. En estos años, las historietas ocupan la principal oferta de las editoriales privadas. Asimismo, en 1976 hubo un incremento sostenido en los títulos publicados por la SEP.

Tal vez el aspecto más importante en todo este periodo sea la repercusión de las formas de la cultura de masas, que en México se consolidan con la televisión en la década de los sesenta, las cuales permitieron la aproximación de los sectores rezagados a diversas manifestaciones culturales y sociales, así haya sido de maneras superficiales, pero que “‘globalizan’ al televidente al insistir en la correspondencia de su país con lo internacional, y al familiarizarlo con la diversidad del paisaje” (Monsiváis, 2000, p. 213). En lo educativo, tuvo el efecto de modificar la función misma de los docentes como transmisores privilegiados del conocimiento hacia una en la que deben tener una función como mediadores y hacer ver las virtudes de la lengua escrita en un mundo donde prevalece lo audiovisual.

La reforma educativa de 1973 tuvo como principal objetivo la “modernización”, un cambio profundo de los métodos de enseñanza que hasta entonces habían estado basados en la memorización de contenidos y en la lectura en su aspecto más mecánico, el de la decodificación de textos. De lo que se trataría ahora sería habituar a los estudiantes “a pensar por sí mismos” a “aprender a aprender”, aplicando “una metodología pedagógica que se aparte del verbalismo y la enseñanza libresca para que el alumno deje de ser un memorizador de conceptos” (SEP, 1976, p. 21). Es el momento de la entrada de la lectura recreativa, con la literatura infantil como parte de los libros de texto, puesto que ésta ayudaría a incentivar la imaginación y a potenciar los procesos creativos, y dado que la lectura “no sólo trae consigo la absorción de ideas, sino también la creación de éstas” (SEP, 1974, p. 104). El trabajo de recopilación, traducción y adaptación de los textos que compusieron la serie de los libros *Español. Lecturas* estuvo a cargo de Armida de la Vara, una autora tanto de formación normalista como universitaria. Este libro ciertamente

propició nuevas prácticas de lectura en las escuelas y en los hogares, era un libro que se consultaba no para hacer tareas, sino para combatir el aburrimiento, pero donde algunos lectores descubrieron más que una forma de pasar el tiempo de las horas muertas en clases. Un cambio que no se ha acentuado en la historiografía, a lo mejor debido a su carácter silencioso e inadvertido que fue para los propios maestros e incluso para los estudiantes mismos. Al relatar sus prácticas de lectura de primaria, maestros a los que les gusta leer y es parte importante de sus vidas en la actualidad, suelen infravalorar las prácticas de lectura en la primaria hasta que empiezan a reflexionar en términos de la reconstrucción de su historia personal con la cultura escrita. Aunque, como señaló uno de estos maestros, “no fue que los libros de texto me hicieran lector” (Mtro. Roberto, n. 1980), estos sí crearon disposiciones graduales y favorables a la concentración que exige una lectura más profunda o fueron ejercitando la sensibilidad para saber apreciar la literatura que descubrirían en años posteriores.

Las escuelas no incorporaron de manera inmediata los aspectos sociales y comunicativos de la introducción de la literatura infantil y de la función placentera de la lectura. Los docentes no pudieron mediar de la manera más satisfactoria —pues no contaban con esa formación más especializada—, como lo menciona una de las maestras entrevistadas: “mis dos maestros de la primaria eran muy buenos maestros, pero no tengo un recuerdo de lectura, de que me leyeran y luego comentemos los textos” (Mtra. Graciela, n. 1974). Esto fue un sentir general del tránsito por la primaria tanto de los maestros de mayor edad como de los más jóvenes.

En 1993 se reformaron los libros de texto y la consigna fue parecida a la anterior, como si no se hubiese cumplido ninguno de los objetivos, pues la SEP insistió en que seguía imperando un aprendizaje mecánico y verbalista. La simple disponibilidad de libros de literatura infantil que propiciaran la función de la lectura placentera no bastaba, había que retomar los “contextos comunicativos reales: actividades que representen un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, bibliotecas, a los medios de difusión masiva” (SEP, 1993, p. 25). El libro de *Español. Lecturas* fue renovado en 1997 y tuvo un papel más central para convertirse en el eje articulador de los nuevos materiales. Los textos seleccionados estaban vinculados con los libros de

Actividades y Recortable, además de que se recomendaban obras de la colección Libros del Rincón y se promovía la asistencia y realización de actividades en la biblioteca escolar. La SEP no escatimó en el diseño editorial ni en la compra de derechos de autor, por lo que se contó con las ilustraciones originales tanto de las obras extranjeras como nacionales. En términos de calidad editorial, fue una de las generaciones de libros mejor diseñadas.

El análisis de los relatos de docentes que estudiaron la primaria a mediados de la década de los noventa permite advertir la presencia de mayores materiales de lectura en sus historias, además de los libros de texto: “en cuanto teníamos la oportunidad de hacer una actividad, la maestra nos permitía tomar libros y lo primero era el contacto con los cuentos, bueno, a mí me gustaban más los cuentos, lo que eran las fábulas, las leyendas” (Mtra. Mirna, n. 1986). Lo que habla de un cambio significativo de la cultura escolar: la posibilidad de elegir de los estudiantes entre una variedad de libros. La literatura infantil es parte importante en la consecución de un hábito lector, posibilita que lean textos más largos, no fragmentados, novelas acordes a sus edades, textos que les hacen notar que la lectura puede ser una actividad exigente, pero que ofrece también recompensas: “Aunque es un libro delgadito, de unas cien páginas, pero en ese momento yo lo veía muy largo, como un reto, pero un reto que me motivaba. Y lo leí completo, aunque en muchos días, pero creo que me gustó más por eso, porque no era una lectura rápida, requería su tiempo” (Mtro. Iván, n. 1987).

El libro al que hace referencia este maestro pertenece a una colección que reforzó los acervos de las bibliotecas escolares, *A la Orilla del Viento*, publicada por el Fondo de Cultura Económica a partir de 1990 y dirigida por Daniel Goldin. Aunque la vinculación con la SEP no siempre fue fácil, la aportación de esta colección no se limitó al incremento de los acervos, sino que introdujo algunos de los elementos que han cobrado más fuerza en años recientes, tales como la realización de ferias de libro, actividades con cuentacuentos, actividades que han impulsado el paso de la mediación hacia la animación. “En estas ferias teníamos la oportunidad de conocer autores, presentaban sus libros o hacían alguna actividad lúdica” (Mtra. Areli, n. 1990). “Recuerdo que había juegos y actividades, hasta nos pusieron a cantar y bailar, fue muy divertido, y también había muchos libros infantiles. Nos regalaron un libro a cada uno” (Mtro. Iván, n. 1987).

Las ferias realizadas en las escuelas fueron una nueva forma de relación de las familias con los libros, la oportunidad de adquirir libros a precios económicos y, por ende, de llevarlos a casa. Mientras que para algunos docentes las prácticas de lectura en la primaria son significativas, tanto por los libros de texto como por la literatura infantil de las bibliotecas de aula; para otros fue en casa donde encontraron los materiales de lectura que despertaron su interés. Sus elecciones estuvieron hasta cierto punto determinadas por lo que las personas más adultas de la familia adquirirían. Más si es un hogar sin libros, pues ahí las prácticas de lectura están condicionadas por quien adquiere otro tipo de materiales: periódicos, revistas —que ofrecen contenidos diversos para cada miembro de la familia— historietas, títulos como *Kaliman El libro vaquero*, *Lágrimas y risas*, *Capulinita*, *Memín Pingüín*, ese tipo de lecturas fueron los inicios en el mundo de la cultura escrita. Cuando existe un familiar que promueve activamente la lectura los vínculos emocionales son reforzados, dotando a la lectura de una nueva dimensión. “Mi abuelito es el que leía. Le gustaba la literatura. Él me enseñó a leer *El Quijote de la Mancha*, ¿cuál más?, leí uno sobre la historia de Japón, el de *Cómo hablar en público* y el de *El buscador*, que son los que él leía, yo también los leí. Era una buena forma de pasar el tiempo con mi abuelito” (Mtro. Héctor, n. 1985). A veces, descubrir esa conexión intergeneracional a partir de los libros puede tomar más tiempo. Así lo fue para la maestra Fernanda, quien hasta la preparatoria volteó a ver los libros que había en su casa, libros de sus papás que se habían compartido entre ellos en momentos especiales, que de cierta forma los habían unido. A raíz de esos descubrimientos literarios y del trasfondo emocional comenzó una tradición familiar de lecturas compartidas y comentadas: “varios de los libros pasan de mano en mano, por mis papás, mi hermana y yo, a veces dan mucho de qué hablar entre nosotros” (Mtra. Fernanda, n. 1987).

En el siglo XXI cobra fuerza dentro de la política educativa el discurso de la calidad y de las competencias para la vida. El Programa Nacional de Lectura incorpora estas nociones, “en dicho modelo el acceso al conocimiento y al desarrollo de competencias para la vida solamente es posible interactuando con múltiples fuentes de información, superando la visión del libro de texto como herramienta única” (Reimers, et al., 2006, p. 220).

Las reformas a los programas educativos no contemplaban una reforma previa a la formación docente. “Las huellas del pasado pesan tanto que la Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia sobrevivencia y estabilidad, en lugar de enfrentar y comprometerse con la hazaña de un cambio radical” (Ducoing, 2014, p. 8). A pesar de que en el plan de estudios de 1997 de la formación normal se buscó incorporar un perfil basado en competencias, éste demostró quedar a la zaga de las reformas educativas internacionales, por lo que tendría que esperar hasta el plan de 2012 para hacer efectivo este enfoque dentro de la formación proporcionada a los estudiantes normalistas.

La falta de clarificación conceptual y metodológica de los planes y programas de estudio, el manejo de la noción de competencias como el equivalente de habilidades, la adopción de múltiples términos, el empleo de las prácticas sociales del lenguaje como enfoque de enseñanza y como contenido, estos problemas de conceptualización generan confusiones en vez de facilitar la comprensión del enfoque a desarrollar (Rojas Moreno, 2014; Tapia Álvarez, 2022). Los maestros en general son críticos de los planes de estudio, saben de la distancia que hay con sus realidades en aula.

¿Cuáles fueron las motivaciones para dedicarse a la docencia? En los docentes de mayor edad, aunque no existe una vocación plenamente reconocida (“Yo quería ir a la universidad en lugar de a la normal” “Yo no tenía la vocación para ser maestra”), hay, en cambio, una oportunidad de incorporación laboral inmediata y que no requiere muchos años de estudio. Ser una carrera corta y con empleo seguro al finalizar dejaron de ser alicientes para optar por la docencia. Para las siguientes generaciones de docentes entrevistados, la elección de la carrera docente no se ve condicionada por esa necesidad de incorporarse lo antes posible al campo laboral y manifiestan en cambio motivos más cercanos a la influencia familiar; son hijos de maestros de primaria. Otro grupo de docentes, jóvenes también, no cuentan con formación normalista y su incorporación a la docencia en primaria se debe a la reforma de 2012 que permitió a profesionistas de carreras universitarias concursar. Una oportunidad de ejercer la profesión a quienes no encontraron trabajo en otros ámbitos.

Las clases de español en la Normal tenían el aspecto de “resarcir” las deficiencias en ortografía con las que llegaban, en las técnicas para enseñar a leer y escribir, pero poco

relacionado con la adquisición de estrategias de mediación o animación de la lectoescritura. Si bien algunos contaron con la fortuna de tener maestros preocupados por compartir estrategias, para todos los docentes participantes del estudio, esto no fue algo sistemático y todos tuvieron que adquirir y enriquecer sus estrategias en la marcha, con sus colegas, en algunos cursos de actualización. La lectura en voz alta, la importancia de comentar los textos, que sus estudiantes tengan la libertad de explorar el acervo y escoger las obras que más llamen su atención, promover por escrito la expresión de sus ideas, sentimientos, emociones y experiencias, conforman un discurso estructurado dentro de los docentes. Incluso, maestros con trayectorias docentes más largas llegan a situar un momento específico de este cambio en la lectura escolar: “Antes no teníamos que preocuparnos por que los niños disfrutaran con la lectura, tenían que aprender a leer y escribir bien, pero no había esta atención a que leyeran más allá de sólo cumplir con sus tareas” (Mtro. Raciél, n. 1958). “Esto de que lean por gusto, por iniciativa propia, y que los maestros somos los responsables de despertarles ese gusto, es más reciente, como de unos diez o quince años para acá” (Mtro. Sergio, n. 1967).

La historia personal es una de las dimensiones que lleva a realizar las elecciones que los docentes hacen en su trabajo. Sus gustos e intereses culturales y lo que facilitó en ellos sus acercamientos a la lectura conforman recursos y tácticas con los que se pueden apropiarse de las estrategias que con cada una de las reformas la SEP propone implementar en las aulas. Al indagar en las infancias de los docentes y en sus procesos formativos fueron saliendo a la luz sus propias reflexiones sobre la importancia de la historia personal en su labor docente cotidiana: “Que los niños puedan tener esas experiencias más profundas, tal vez no ahora, pero que al menos se queden con la espinita de la curiosidad por los libros y después crezca. Eso es lo que me pasó a mí, eso es lo que me gustaría poder transmitir” (Mtra. Ana, n. 1994).

En cuanto al uso o visitas a la biblioteca escolar que los maestros hacen junto con sus grupos es casi nulo, en los docentes no hay un conocimiento pleno de los libros que componen la biblioteca escolar por lo que optan por trabajar con sus propios libros. Además de que la biblioteca aún es considerada como un lugar de resguardo de libros que se visita poco. Sin embargo, en las escuelas que hay docente bibliotecario la visita a la biblioteca es permanente, una hora a la semana tienen clase ahí, la clase de lectura. Esta,

al no ser parte formal del plan de estudios, depende de los consensos que la autoridad escolar local decide priorizar, pero en el que también cada docente bibliotecario le imprime su sello, que puede ir desde la animación y el juego a una clase donde la lectura es más escolarizada:

Hace dos años el maestro les leía la lectura y hacía un juego. Entonces, sí fue un cambio bastante grande porque el maestro ya no sabía qué hacer, si pararse de cabeza para que pudiera ser atractiva la clase de lectura o qué. Puso globos en el pizarrón y con dardos el globo que tronara tenía una pregunta. Y ya, la pregunta la contestaban. Tardaban más en el juego que en... dos preguntas nada más leyeron y dos preguntas nada más contestaron, y de tanta alegría y que “yo participo” y gritando, ya ni siquiera se acordaban de la lectura. Cuando ya leyeron la pregunta ya no sabían qué contestar porque no se acordaban de la lectura (Mtra. Graciela, n. 1974).

En esta descripción se observa una crítica a la animación que se pierde entre cuestiones superficiales y propone otra enfocada en el aprendizaje:

Le di un giro total, un cambio, porque hasta en mi planeación les dije que íbamos abarcar temas que les ayudaran en la clase de español. Entonces, aquí vemos lo de la rima, las partes de las obras de teatro, el instructivo, las partes del periódico, las partes de la lectura, cómo es una leyenda, sus características, o sea, todo. Son conocimientos que se llevan de aquí para su clase de español. Y entonces, aquí ya no había tantos juegos y cuando les llego a poner algún jueguito, pues, sí se divierten, pero aquí la base es el conocimiento y la reflexión y que entiendan cuál es el mensaje, cuál es la idea principal de esa lectura, de ese texto (Mtra. Graciela, n. 1974).

Algunos maestros también saben que la literatura infantil permite estudiar los temas curriculares no sólo desde la manera más formal propuesta en los libros de texto, sino desde la perspectiva de la narrativa que se presta a generar otro tipo de interpretaciones y saberes que pueden conducir a formar lectores más versátiles, imaginativos y exigentes. Tal vez situar las estrategias de animación lectora en un punto intermedio entre lo lúdico y socializante, por una parte, con la concentración que requiere la lectura, por otra, sirva para profundizar en los contenidos educativos, pero más allá de eso, en la libre formación que los estudiantes decidan establecer a partir de su propia relación con la lectura.

Las estrategias que los maestros emplean beben de los discursos sociales sobre la lectura, en especial de los mediáticos, retoman recomendaciones de otros maestros, de manuales y guías oficiales, así como de estrategias que circulan en redes sociales e internet. Asimismo, la comunidad escolar, las autoridades educativas locales, promueven sus propias estrategias entre los docentes. La creación de redes es importante en este sentido. En este trabajo se pudo situar parte de las acciones emprendidas por la Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectoescritura en la zona oriente de la Ciudad de México desde su formalización en 1999. Esta red nació del interés de docentes como una “iniciativa de contribuir en sus espacios a la construcción de formas adyacentes a las solicitadas oficialmente” (Segura, 2009, p. 33). Entre las actividades que realizan destaca la organización de ferias del libro en las escuelas (las cuales incluyen talleres de lectura y escritura dirigidos tanto a estudiantes como padres de familia; presentación de obras de teatro infantil, títeres, música y danza; presentaciones de libros con presencia de los autores, y cuentacuentos), la participación de sus miembros en cursos y talleres de carácter teórico y práctico, así como conseguir que haya un docente encargado específicamente de la biblioteca, lo que permite que cada grupo de las escuelas tenga acceso a la biblioteca escolar y a su acervo.

Con esta investigación se perfilan nuevas preguntas que abarcan a otros actores dentro de las culturas escolares: directivos locales, supervisores, madres y padres de familia, autores y editores de literatura infantil, cuentacuentos y otros animadores culturales, así como las prácticas y valoraciones de los estudiantes de primaria. Por ejemplo, incorporar la introducción de los cuentacuentos en la historia de las políticas de lectura puede ofrecer un panorama más nítido de los cambios producidos por la presencia mayor de la literatura infantil en las escuelas; o de los docentes con una militancia política y la influencia de sus lecturas en adoptar esas identidades; en los usos de materiales multimedia; en el papel de los maestros como editores, tanto de manera profesional como en las formas de apropiación. También falta incorporar elementos de la oralidad para los que un enfoque etnográfico es imprescindible, tal enfoque además serviría para dar un mayor énfasis a los diferentes contextos de procedencia de los docentes, sean de medios urbanos o rurales. Sería un análisis más fino del que quedo en deuda.

La cultura visual es otra de las dimensiones que quedó fuera del análisis, pues ésta requiere de una metodología precisa sobre los aspectos comunicativos y de interpretación que las imágenes plantean. Las ilustraciones que acompañan los textos constituyen un lenguaje autónomo. Los modos de emisión y recepción de este lenguaje son importantes ya que: “El artista proyecta sus deseos en la obra, pero quien interpreta la imagen también proyecta sobre la obra y sobre el artista sus fantasías y deseos” (Badanelli, 2020, p. 6). Un campo que permitiría explorar las conexiones entre las formas artísticas y los significados, así como entre las intenciones políticas e ideológicas con las estéticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. (2008). "Ritual literacy: The simulation of reading in rural Indian Mexico, 1870-1930. En *Paedagogica Historica*, 44 (1-2), 49-65.
- Aceves Lozano, J. E. (2019). "Estilos fuertes y débiles en los modos de hacer historia oral y de vida en la actualidad". En *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8, julio-diciembre, 265-277.
- _____. (2008). "Memorias convocadas. Los concursos de testimonios como fuente para la historia oral contemporánea". En *Revista Espiral*, 14 (41), enero-abril, 9-40.
- Actis, B. (2008). *Lectura, familias y escuelas: hacia una comunidad de lectores y escritores*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Alfau de Sala, M. (1925). "Adaptaciones que de estas bibliotecas circulantes pueden hacerse en México". *El Libro y el Pueblo*, 4 (4-6), 365-372.
- Altick, R. D. (1998) [1957]. *The English Common Reader: A Social History of the Mass Reading Public, 1800-1900*. Ohio State University Press.
- Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J. (2019). "¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora?". En *Revista Complutense de Educación*, 30 (4), 1083-1096.
- Álvarez, D. y Gómez, J. (2002). "El discurso bibliotecario público sobre la lectura en América Latina (1950-2000): Una revisión preliminar", en *Revista Interamericana Bibliotecaria*. 25, (1), enero-junio.
- Badanelli, A. M. (2020). "Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica". En *Revista Brasileira de Historia da Educacao*.
- Bahloul, J. (2013). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: FCE.

- Barriga Villanueva, R. (2011). "Avatares de la enseñanza del español. Una tríada inseparable: niños-maestros-libros". En Barriga Villanueva, R. (coord.) *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México:
- Bartra, A. (1994). "The Seduction of the Innocents: The First Tumultuous Moments of Mass Literacy in Posrevolutionary Mexico". En Joseph, G. M. y Nugent, D. (eds.) *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Duke University Press.
- Bello, K. (2023). "Los libros de la nueva izquierda en tirajes masivos: la Serie Popular de Ediciones Era (1969-1989)". En *Políticas de la memoria. Revista de Investigación del CeDInCi*, 23.
- _____. (2020) "El siglo de la alfabetización. La enseñanza de la lectura y la escritura". En Bello, K. y Garone Gravier, M. (coord.). *El libro multiplicado. Prácticas editoriales y de lectura en el México del siglo XX*. México: UAM-Cuajimalpa.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, (1), pp. 87-96.
- Blanco, E. (2017). "Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario". *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (74), 751-781. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300751&lng=es&tlng=es.
- Bravo Ahuja, V. y Carranza, J. A. (1976). *La obra educativa*. México: SEP.
- Brottman, M. (2017). *Contra la lectura. Un ensayo dedicado a los lectores que no creen que los libros sean intocables*. Barcelona: Blackie Books.
- Cañamares, C; et al. "La literatura infantil y juvenil y los exiliados en México". En Pedro C. Cerrillo y María Teresa Miaja (coord.). *La literatura infantil y juvenil en el exilio mexicano*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis-Cuenca-Universidad de Castilla, 2013.
- Carrasco Altamirano, A. (2011). "La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español". En Barriga Villanueva, R. (ed.). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México-Secretaría de Educación Pública.

- Carrera López, L. (2016). *Retrospectiva del Programa Nacional de Salas de Lectura de 1995 a 2010*. Tesis de maestría en bibliotecología, UNAM, México.
- Castañeda, C. (coord.) (2002). *Del autor al lector*. México: CIESAS-Porrúa.
- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer. I, Volumen I*. México: Universidad Iberoamericana.
- Cervantes Becerril, F. I. (2020). “La edición literaria en la primera mitad del siglo XX en México”. En Bello, K. y Garone Gravier, M. (coord.). *El libro multiplicado. Prácticas editoriales y de lectura en el México del siglo XX*. México: UAM-Cuajimalpa.
- 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.
- _____. (2004). “La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores”. En Lahire, Bernard (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2007). *Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica*. México: FCE.
- Chartier, A-M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Madrid: Katz Editores.
- _____. (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.
- Civera, A. (2010). “Mujeres, escuela y opciones de vida: Las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta”. En *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*. 4
- Corona Berkin, S. y de Santiago, A. (2011). *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- Curiel Méndez, M. E. (1988). “Las grandes estrategias educativas de México”, en González Pedrero (coord.) *México, 75 años de revolución. Educación, cultura y comunicación I*. México: FCE-INEHRM.

- Darnton, R. (2014). *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. México: FCE.
- Dehesa, J. I. *Panorama de la literatura infantil y juvenil mexicana*. México: Juan José Salazar Embarcadero-CONACULTA, 2014.
- Domingo Argüelles, J. (2011). *Estado, educación y lectura. Tres tristes tópicos y una utilidad inútil*. México: Ediciones del Ermitaño.
- _____. (2014) *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. México: CONACULTA-Océano.
- _____. (2014a) *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. México: Paidós.
- Ducoing Watty, P. (2014). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En Ducoing Watty P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE-UNAM.
- _____. (2014). Introducción. Los otros y la formación de profesores. En Ducoing Watty P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE-UNAM.
- Dussel, I. (2019). “Tecnología escolar”. En: Fiorucci, F. y Bustamante, J. (eds.), *Palabras Claves en la Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria.
- _____. (2018). “Una mirada a los resultados de la ENL 2015 desde la acción de la escuela y la cultura digital”. *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. México: CONACULTA.
- Duthie, E. (2017). “¿En qué piensan cuando leen? Intenciones, atenciones y contagio en la literatura infantil” Conferencia presentada en el Curso Internacional de Filosofía, Literatura, Arte e Infancia (FLAI) el 8 de julio de 2017 en Albarracín.
- Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. (2018). México: CONACULTA.
- Escalante Fernández, C. (2014). *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- Fell, C. (2009). *José Vasconcelos: Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*. México: UNAM.

- Ferreiro, Emilia (2014). “Prólogo”. En Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Fuentes Silva, A. (2018). “Panorama editorial de la literatura infantil y juvenil. Siglo XX”. En *Enciclopedia de la literatura en México*.
- García Aguirre, A. (2022). *Subjetividades [políticas] en movimiento: los caminos de maestros y normalistas hacia la militancia armada en México durante los años setenta*. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- García Canclini, N; *et al* (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ariel – UAM-Iztapalapa.
- Garone Gravier, M. (2014). “El comercio tipográfico matritense en México durante el siglo XVIII. En *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 88.
- Garralón, A. (2017). *Historia portátil de la literatura infantil*. México: Panamericana-Secretaría de Cultura.
- Gastelum, Bernardo J. (1924) “Razones de la publicación del presente libro”, en *Lecturas clásicas para niños*, vol. 1. México: SEP.
- Gerardo Morales, E. D. (2022). “¿Por qué se promueve la copia de textos en primaria?”. En Rodríguez Hernández, B. A; *et al* (coords.) *Los estudios sobre la enseñanza del Español y las Matemáticas en la Educación Básica, hoy*. Universidad Autónoma de Querétaro-Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Ediciones Eón.
- González Pedrero, E. (coord.) (1982). *Los libros de texto gratuitos*. México: SEP-CONALITEG.
- González Villarreal, R. (2018). “La reforma educativa en México: 1970-1976”. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5 (1), 95-118.
- Heath, S. B. (2010). “El valor cultural de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: las habilidades narrativas en la casa y en la escuela”. En León Pasquel, L. de (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Historia de la lectura en México* (1988). México: El Colegio de México.
- Hoggart, R. (2009)[1957]. *The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life*. Penguin Books.

- Horta Méndez, A (2023). *La educación fundamental y la UNESCO: dinámicas transnacionales, experiencias educativas y sentidos en torno a un concepto (1946-1961)*. Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.
- Ibarrola, M. de (2012). “La formación de profesores de educación básica en el siglo XX”. En Latapí Sarre, P. (coord.). *Un siglo de educación en México. Tomo II*. México: CONACULTA-FCE.
- Ixba Alejos, E. (2014). *El Estado mexicano: ¿artífice del Libro de Texto Gratuito? Origen y hechura de la primera generación de los LTG (1959-1964)*. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Jones, Phillip W. (1990, febrero). “Unesco and the Politics of Global Literacy”, en *Comparative Education Review*, 34 (1), pp. 41-60.
- Kaufman, A. (coord.) (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. México: SEP-Santillana.
- Lahire, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Lerner, D. (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Limage, L. J. (1999). “Literacy practices and literacy policies: where has UNESCO been and where might it be going?”, en *International Journal of Educational Development*, pp. 75-89.
- Lorenzano, S. (2018). “Festejando los quince en Kipatla”. *Sin embargo.mx*, 16 de diciembre.
- Mariano Herrera, L. (2020). “La producción de libros en México (1911-1960)”. En Bello, K. y Garone Gravier, M. (coord.). *El libro multiplicado. Prácticas editoriales y de lectura en el México del siglo XX*. México: UAM-Cuajimalpa.
- Márquez Jiménez, A. (2017). “A 15 años de PISA: resultados y polémicas” en *Perfiles educativos*, 39 (156).
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*, Anthropos Editorial.

- Mendoza Ramírez, M. G. (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México, 1934-1959*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- Mercado, R. (1991). “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”. En *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
- Miret, I. y Armendano, C. (coord.) (2021). *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana.
- Mirón, S. (1992). “Triaca”, en *El Sol de Mediodía*, México, 30 de septiembre de 1992.
- Mollier, J-Y (2009). *La lectura en Francia durante el siglo XIX (1789-1914)*. México: Instituto Mora.
- Monsiváis, C. (2000). *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*. México: Anagrama.
- _____. (2010). *La cultura mexicana en el siglo XX*. México: El Colegio de México.
- Monsiváis, C; Pacheco, J. E. y Poniatowska, E. (1984). *El derecho a la lectura*. México: Era-Fondo de Cultura Económica-Siglo XXI.
- Montes de Oca Navas, E. (2010). “Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940”. En Galván Lafarga, L. E. y Martínez Moctezuma, L. (coord.) *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: CIESAS-Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Juan Pablos Editor.
- Moreno Anguas, M. B. (2014). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En Ducoing Watty P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE-UNAM.
- Morrison, G. (2012). *Supergods. Héroes y mitos e historias del cómic*. Madrid: Turner
- Munita, (2013). “Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria”. En *Ocnos*, 9, 69-87.
- Newmann, Peter H. y Cunningham A. (1982). *Mexico's Free Textbooks Nationalism and the Urgency to Educate*. Washington: Banco Mundial, serie de documentos de trabajo del personal del Banco Mundial. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/104541468774680545/text/multi0page.txt>

- Nivón Bolán, E. (2015). “Diversos modos de leer. Familia, escuela, vida en la calle y recursos digitales” en García Canclini; *et al* (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ariel – UAM-Iztapalapa.
- Orozco Aguirre, A. (2006). *El libro infantil en México*. Tesis de maestría en Bibliotecología-UNAM, México.
- Orozco Gómez, G. (2012). La educación y los medios de comunicación social. En Latapí Sarre, P. (coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México: CONACULTA-FCE.
- Ortega, F. P. (2006). *Comunidades y trayectorias de lectura*. Tesis de maestría. DIE-Cinvestav.
- Páez, J. (2018). *La apropiación de la gestión pedagógica de la escuela por maestras y maestros democráticos del Oriente de Iztapalapa (1980-2014)*. Tesis de doctorado DIE-Cinvestav. México.
- Patte, G. (2011) *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pérez Rangel, V. (2016). *De la A la Z: el libro infantil en la ciudad de México*. Tesis de licenciatura. UNAM.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Quezada Pichardo, C. (2020). *Estudio diacrónico del fomento a la lectura en México: Un estudio del libro álbum metaficcional en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento*. Tesis de doctorado. Universidad Iberoamericana.
- Quintanilla, S. y Lartigue, C. (2007) Qué opinan los niños acerca de los libros de texto de ciencias naturales. Memorial de las cartas enviadas a la SEP, 2000-2006. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (35), pp. 1405-1424.
- Ramírez Leyva, E. M. (coord.) (2019). *De la lectura académica a la lectura estética*. México: UNAM.

- Ramos de Hoyos, M. J. (2020). "La edición literaria en la segunda mitad del siglo XX". En Bello, K. y Garone Gravier, M. (coord.). *El libro multiplicado. Prácticas editoriales y de lectura en el México del siglo XX*. México: UAM-Cuajimalpa.
- Rangel Santana, N. (2014). *Apropiación de la política de lectura en la escuela. Entre la norma y la vida cotidiana*. Tesis de maestría, DIE-Cinvestav. México.
- Rébsamen, A. (1903). *La enseñanza de la escritura y la lectura. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas*. París y México: Librería de la Viuda de Charles Bouret.
- Reimers, F; et al. (2006), "La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción", en F. Reimers (coord.), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, México: SEP-FCE-ILCE.
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: Conaculta-SM.
- Rockwell, E. (1992). "Los usos magisteriales de la lengua escrita". En *Revista Nueva Antropología*, 12 (42), 43-55.
- _____. (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez, A. (edit.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- _____. (1998) "Los usos escolares de la lengua escrita". En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- _____. (2001). "La lectura como práctica cultural", en *Educacao e Pesquisa*, núm. 1, enero-junio, pp. 11-26.
- _____. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán-CIESAS-Cinvestav.
- _____. (2007a). "Huellas del pasado en las culturas escolares" en *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 175-212.
- _____. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- _____. (2018). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez Torres, A. (2018). *¿Formar lectores?: una aproximación socio-antropológica al proceso de lectura de niños de 4to. grado de una escuela primaria de la periferia de San Cristóbal de las Casas, Chiapas*. Tesis de maestría en Bibliotecología, UNAM, México.
- Rojas Moreno, I. (2014). “La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico”. En Ducoing Watty P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE-UNAM.
- Roldán Vera, E. y Menéndez, R. (2023). “The Teaching of Nature in 19th Century School Textbooks in the Spanish-American World: From Encyclopedic Enlightenment to the Lessons of Things”. En *Encounters in Theory and History of Education*, 24.
- Rosales Morales, J. (2013). *La lectura desde el discurso de la “calidad educativa” en México: Política pública y subjetividad, 1992-2012*. Tesis de licenciatura, UNAM, México.
- _____. (2016). *Proyectos editoriales de la Secretaría de Educación Pública. Apuntes para una historia de la lectura en México, 1921-1934*. Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.
- Sametz, L. (2009). *Vasconcelos, el hombre del libro: creador del primer sistema de bibliotecas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP
- _____. (2015). *Biblioteca Escolar de las Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.
- _____. (2014). *Español. Libro para el maestro. Segundo grado*. México: SEP.
- _____. (2013). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria. Programa del curso Prácticas sociales del lenguaje. Segundo semestre*. México: SEP.
- _____. (2010). *Estrategias, acciones y conexiones para animar la Biblioteca Escolar*. México: SEP.

- _____. (2006). *Libros del Rincón. Catálogo histórico 1986-2006. Primaria*. México: SEP.
- _____. (1997). *Libro para el maestro. Español. Primer grado*. México: SEP
- _____. (1993). *Plan y Programa de Estudio 1993. Educación primaria*. México: SEP.
- _____. (1992). *El programa Rincones de Lectura*, material entregado a la prensa el 13 de septiembre de 1992, en ocasión de la puesta en marcha de la Campaña Nacional de Lectura. México: SEP.
- _____. (1982). *Memoria 1976-1982. Política educativa I*. México: SEP.
- _____. (1974). *Español. Libro del maestro. Cuarto grado*. México: SEP.
- _____. (1972). *Español. Libro del maestro para el segundo grado*. México: SEP.
- _____. (1949). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Segura Jiménez, M. (2009). *La Red de Maestras y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura. Las prácticas de cultura escrita y los espacios de sus integrantes como generadores de su formación docente*. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Tapia Álvarez, M. E. (2022). “Análisis crítico de las prácticas sociales del lenguaje del currículo mexicano en el nivel primaria”. En Rodríguez Hernández, B. A., García Torres, E. y Cano Ruíz, A. (coords.), *Los estudios sobre la enseñanza del Español y las Matemáticas en Educación Básica, hoy*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Universidad Autónoma de San Luis-Ediciones Eón.
- Trujano Santiesteban, E. (2008). *Formación del hábito lector del docente en la promoción de la lectura placentera*. Tesis de licenciatura en pedagogía, UNAM, México.
- Vasconcelos, José, “A guisa de prólogo”, en *Lecturas clásicas para niños*. México, SEP, 1924.
- Velasco, P. M. y Meza Aguilar, J. F. (2014). Matricula normalista y políticas públicas: 1970-2009. En Ducoing Watty P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: IISUE-UNAM.
- Villoro, J. (2008). *El libro salvaje*. México: FCE.

Weiss, E. (coord.) (2019). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Williams, R. (2013) [1958] *Lectura y crítica*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

_____. (2001) [1980]. *Cultura y sociedad. 1780-1950. De Coleridge a Orwell*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Entrevistas

Entrevista a “Ana”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 15 de octubre de 2019.

Entrevista a “Arelí”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Zinacantepec, México, 25 de noviembre de 2022.

Entrevista a “Christian”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 11 de febrero de 2020.

Entrevista a “Claudia”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Zinacantepec, México, 25 de noviembre de 2022.

Entrevista a Daniel Goldin, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 12 de marzo de 2019.

Entrevista a “Eréndira”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 3 de octubre de 2019.

Entrevista a “Fernanda”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 12 de abril de 2019.

Entrevista a “Graciela”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 23 de septiembre de 2019.

Entrevista a “Héctor”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 25 de septiembre de 2019.

Entrevista a “Iván”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 8 de octubre de 2019.

Entrevista a “Laura”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 19 de septiembre de 2019.

Entrevista a “Luisa”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 16 de noviembre.

Entrevista a “Magda”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 19 de noviembre de 2022.

Entrevista a “Manuel”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 30 de septiembre de 2019.

Entrevista a “Mirna”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 12 de septiembre de 2019.

Entrevista a “Raciel”. realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 18 de septiembre de 2019.

Entrevista a “Roberto”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Zinacantepec, México, 25 de noviembre de 2022.

Entrevista a “Sergio”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 20 de septiembre de 2019.

ANEXO

1. Guión de entrevista a docentes

Este guión no fue aplicado al pie de la letra, simplemente me sirvió para no pasar por alto alguno de los temas. Las preguntas surgían conforme la conversación se iba dando. Incluyo este guion para dar una idea de los alcances y límites de las entrevistas que llevé a cabo.

¿Cómo recuerda sus primeros contactos con la lectura?

¿Cuándo usted era niño sus padres lo estimulaban a leer libros que no fueran de la escuela?
¿De qué manera lo hacían? ¿Sus padres leían? ¿Qué leían? ¿Cuántos libros había en su casa? ¿Qué escolaridad tienen o tenían ellos? ¿Cuáles eran sus ocupaciones principales?
¿En sus tiempos libres, qué actividades preferían hacer en familia?

Lecturas durante la primaria

¿Qué recuerda de cuando empezó a aprender a leer y a escribir?

¿Qué te parecían los libros de texto de la primaria? ¿En qué clase era donde leían más?
¿Qué era lo que leía? ¿Qué es lo que más recuerda de la biblioteca de su escuela, si es que tenían? ¿Recuerda qué libros leyó por iniciativa propia durante esta etapa? ¿Qué lo impulsó a hacerlo? ¿Qué le gustaba de ellos? ¿En sus tiempos libres qué prefería hacer?

Lecturas durante la adolescencia

¿Cómo era su escuela, sus maestros, sus compañeros y amigos?

¿Qué es lo que más recuerda de la biblioteca de su escuela, si es que tenían? ¿Qué recuerda de sus libros de texto? ¿Qué tan a menudo los empleaban en clase? ¿Qué lecturas recuerda haber realizado diferentes a los libros de texto en otras asignaturas?

¿Qué es lo que más recuerda de la biblioteca de su escuela, si es que tenían?

¿Recuerda qué libros leyó por iniciativa propia durante esta etapa? ¿Qué lo impulsó a hacerlo? ¿Qué le gustaba de ellos?

¿Alguna vez leyó algo por motivación de sus amigos? ¿Compartían materiales de lectura?

¿Cuándo decidió que quería ser docente y qué lo motivó a ello?

Lecturas durante la educación normalista o superior

¿Cómo fue su paso por la educación normalista o universitaria?

¿Qué lecturas fueron importantes en esa época? ¿Cómo llegó a ellas?

¿Considera que las lecturas realizadas durante su formación universitaria o docente lo motivaron a leer por su propia cuenta?

Lecturas en su práctica docente y vida cotidiana

¿Cuáles son las estrategias que emplea para que sus estudiantes lean? ¿Dónde aprendió esas estrategias? ¿Qué tan complicado le resulta aplicarlas?

¿Lee los libros de lecturas de sus alumnos o de sus hijos? ¿Qué piensa de ellos?

¿Qué tanto ha cambiado la biblioteca escolar que usted utilizó como estudiante de primaria y la que utilizan actualmente sus alumnos?

¿Cuál es, desde su experiencia, la mejor forma de contagiar el gusto por la lectura?

¿Qué ha significado la lectura en tu vida?