

Este capítulo forma parte del libro:

***Cultura visual y editorial en los libros
de texto gratuitos
Actores, ideologías y debates en
movimiento***

*Marina Garone Gravier
Paola Ramírez Martinell
(Coordinadoras)*



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



revistas.uaa.mx



libreriavirtual.uaa.mx

Número de edición: Primera edición electrónica

Editorial(es):

- Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Universidad Nacional Autónoma de México (IIB)

País: México

Año: 2025

Páginas: 208 pp.

Formato: PDF

ISBN: 978-607-2638-47-1 (UAA)
978-607-587-893-5 (UNAM)

DOI:

<https://doi.org/10.33064/UAA/978-607-2638-47-1>

Licencia CC:



Disponible en:

<https://libros.uaa.mx/uaa/catalog/book/358>

La lectura recreativa en la segunda generación de libros de texto gratuitos (1972-1980)

Francisco Javier Rosales Morales

Con la reforma educativa de 1970, la Secretaría de Educación Pública (SEP) sustituyó la primera generación de libros de texto gratuitos (LTG). Los fragmentos de textos literarios presentes en los libros de español de la primera generación de LTG (1960-1972) iban acompañados de ejercicios didácticos, pues se esperaba que los niños aprendieran algo puntual de cada lectura. El propósito principal de 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. Sin embargo, con la reforma se perfila un método de la enseñanza del español que brinda al lenguaje una dimensión más social que incorpora la función recreativa de la lectura. Así, en la segunda generación de LTG (1972-1980)¹ se publicaron dos libros para la asignatura de Español: uno con el formato tradicional de lecturas y ejercicios, para

1 A pesar de la renovación de los LTG en 1980, la serie de libros de “Español. Lecturas” continuó vigente hasta 1992, por lo que en realidad trasciende a esta segunda generación.

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: “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”.² Pero, ¿hasta qué punto estos libros supusieron un cambio en las prácticas y dinámicas culturales de las escuelas? En este capítulo analizo los usos y valoraciones que algunos docentes recuerdan de estos libros que, siendo niños, tuvieron entre sus manos. Para ello recurro al análisis de entrevistas realizadas a docentes de primaria de la Ciudad de México y del Estado de México.³ El capítulo se divide en dos partes: la primera trata sobre la reforma educativa de 1970 y las modificaciones que a partir de ella se llevaron a cabo en los LTG, además del reto editorial que supuso para los equipos de trabajo que elaboraron tales libros; la segunda parte se enfoca en los cambios en las prácticas de lectura escolar que son posibles apreciar por medio de los relatos de vida de los docentes.

La reforma educativa de 1970

La reforma educativa de 1970 constituye un hito en varios aspectos al discurso imperante en torno a lo que se esperaba de la lectura en las escuelas. Los nuevos planes

2 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el cuarto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 117.

3 Las entrevistas a docentes de la Ciudad de México se realizaron para la elaboración de mi tesis doctoral en el Departamento de Investigaciones Educativas, titulada: “Historias de lectura de docentes de primaria. Prácticas de lectoescritura y de mediación, 1970-2018”, y las realizadas a los docentes del Estado de México estuvieron enmarcadas en el proyecto: “El ecosistema del libro en el Estado de México. Hacia un observatorio de la lectura”, llevado a cabo por El Colegio Mexiquense en 2022.

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.

Asimismo, esta reforma fue 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 promovió un discurso educativo que asegurase el control social por otras formas donde su carácter autoritario fuera menos evidente. Para tal fin, el desplazamiento de conceptos y del lenguaje educativo resultó imprescindible para el Estado. En 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”.⁴ Y durante su tercer informe de gobierno, en 1973, incluso tocó el punto sobre la formación de nuevas subjetividades a las que aspiraba la reforma:

4 Luis Echeverría, “Discurso de toma de posesión”, *Diario de los Debates* (1970).

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 habilitarlos 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.⁵

“Pensar por sí mismos” y “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.⁶

Tales 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:

-
- 5 Citado en Sarah Corona Berkin y Arnulfo de Santiago Gómez, *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública* (México: Secretaría de Educación Pública, 2011), 76.
 - 6 Roberto González Villarreal, “La reforma educativa en México: 1970-1976”, *Espacio, Tiempo y Educación* 5 (2018): 110, doi: <https://doi.org/10.14516/ete.214>

- 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.
- 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 [...]
- 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.⁷

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.

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 30 títulos (sin contar LTG) a más de 200 títulos publicados en cada gobierno sexenal posterior.⁸ Para alcanzar esta mayor

7 Víctor Bravo Ahuja y José Antonio Carranza, *La obra educativa* (México: Secretaría de Educación Pública, 1976), 21.

8 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

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.

A pesar de estos esfuerzos editoriales, las bibliotecas no tuvieron el mismo impulso y no hubo un presupuesto que permitiera incrementar su número (134 bibliotecas en 1976) o incluso realizar compras para ampliar y renovar los acervos.⁹

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 con los contenidos de enseñanza. En el Plan Nacional de Educación (1976) se concibió al libro como un vehículo de cultura, y se previó

los investigadores del Banco Mundial, Peter H. Neumann y Maurice A. Cunningham, en su reporte a la Unesco (1982, 1).

9 Corona Berkin y de Santiago Gómez, *Niños y Libros. Publicaciones infantiles de la SEP*.

el apoyo en los medios de comunicación masiva en tareas de cultura y educación popular.

Como he mencionado, 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 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.¹⁰

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.

10 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el segundo grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1972), 16-17.

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”.¹¹

Chapete



Chapete es un muñeco de trapo. Su figurilla resulta bastante cómica. Es bajito y redondo como una pelota; sus ojos son redondos como los de las lechuzas; por nariz tiene un botón de nácar, y su boca, que sonríe constantemente, le llega de oreja a oreja. Su pelo imita fielmente al estropajo, y en su mejilla izquierda tiene, coquetonamente, un lunar pintado.

Chapete es gordo; el aserrín de que está lleno, mal repartido, le abulta por unos lados más que por otros; sus piernas son cortas, sus pies enormes y están calzados con gruesas botas.

Salvador Bartolozzi

El alumno localizará las ideas de un párrafo expuestas en pequeños enunciados. Ampliará su léxico y clasificará los enunciados en: interrogativos, exclamativos, imperativos y declarativos.

Escribe sí, no, o no se puede saber.

1. Chapete es un muñeco de trapo. _____
2. Es alto y flaco. _____
3. Sus ojos son redondos como los de las lechuzas. _____
4. Por nariz tiene un botón de nácar. _____
5. Su boca sonríe constantemente. _____
6. Su pelo imita fielmente al algodón. _____
7. En la mejilla izquierda tiene un lunar café. _____
8. El aserrín le abulta más la barriga. _____

Acabas de leer ocho enunciados. Con ellos expresamos nuestros pensamientos. Después aprenderás más cosas acerca de los enunciados.

Imagen 1. “Chapete”. Lectura con ejercicios. Procedencia: SEP: *Español. Tercer grado* (1972).

11 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el sexto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 104.

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*”.¹²

El equipo que elaboró estos libros estaba conformado por académicos de El Colegio de México, del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, de la Universidad Nacional Autónoma de México y por funcionarios de la SEP. La coordinación estuvo a cargo de Gloria Ruíz de Bravo Ahuja y Carlos H. Magis; contó con la colaboración de Gonzalo Celorio, Rebeca Barriga y Armida de la Vara en la selección y adaptación de las obras, así como en la redacción de los prólogos. En cuanto a la ilustración de cada una de las lecturas, la SEP contrató a un equipo de artistas, entre los que podemos señalar a Alicia Albo, Federico Calderón, Ulises Carbó, María de Lourdes Castro, Gonzalo Cienfuegos, Elvia Gómez, Bruno González, Patricia Hordóñez, Rafael de León, Luis Miranda, Kiyoto Oota, Pio Pulido y Laura Sáinz.

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,

12 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el cuarto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 117. Subrayado en el original.

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.

En la introducción al libro de quinto grado, Armida de la Vara expone a los estudiantes parte de los 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.¹³

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 com-

13 Secretaría de Educación Pública, *Español. Lecturas. Quinto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1972), 9.

pilación 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.

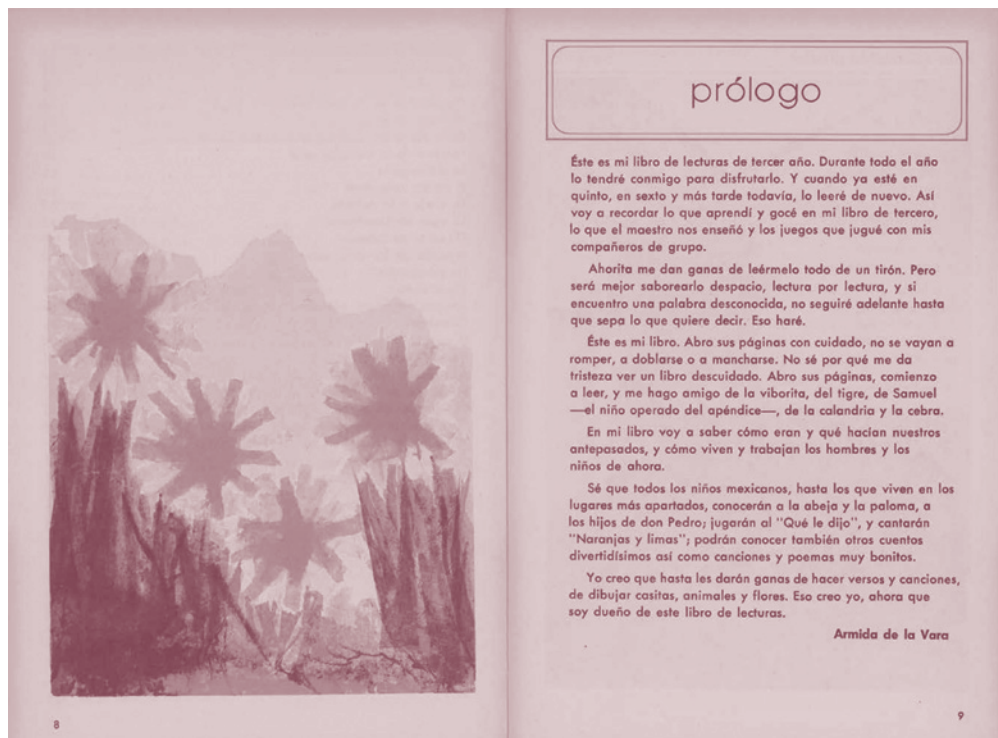


Imagen 2. Prólogo de Armida de la Vara. Procedencia: SEP, *Español. Lecturas. Tercer grado* (1972).

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”.¹⁴ 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 Alma Carrasco Altamirano 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”.¹⁵ Ante esta afirmación cabe preguntarse si los LTG de otras asignaturas proporcionan y balancean ambas funciones de la lectura.

14 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el sexto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 104.

15 Alma Carrasco Altamirano, “La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español”, en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva (México: El Colegio de México-Secretaría de Educación Pública, 2011), 312.

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. 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.

Para la investigación doctoral realicé un total de 17 entrevistas a docentes de escuelas públicas.¹⁶ Los años de

16 La mayor parte de las entrevistas (8) tuvo lugar en la escuela primaria Aníbal Ponce, en el turno vespertino, ubicada en Iztapalapa. Las entrevistas se llevaron a cabo 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 tres 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). 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 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.

nacimiento de las maestras y maestros oscilan entre 1958 y 1994. No obstante, en este texto, que se centra en la incorporación de la literatura infantil en la segunda generación de LTG, retomo solamente siete del total de esas entrevistas, puesto que son de los docentes que ocuparon dichos libros.

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”.¹⁷ Además, a partir de esos textos siempre debían de hacer alguna actividad, no solamente leer. Para algunos, como la maestra Luisa, realizar estas actividades representaba 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 in-

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

terés. Porque ahora ya es mucho más contenido y muy poca imagen.¹⁸

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.

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.¹⁹

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 ha buscado erradicar de la enseñanza.²⁰ La falta de comentar las lec-

18 Entrevista a “Luisa”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 16 de noviembre de 2022.

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

20 De hecho, en la generación de LTG de 1993 se vuelve a retomar el uso de la letra cursiva.

turas 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”.²¹ “En la primaria pues nada más me ponían a hacer planas, puras planas”,²² 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, 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 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”.²³ 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:

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

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

23 Entrevista a “Luisa”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 16 de noviembre de 2022.

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.²⁴

Si bien en la actualidad consideramos a 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).²⁵

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

25 Alma Carrasco Altamirano, *op. cit.*, 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 grado, que incluyen español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. En los libros de lecturas sólo se reemplazaron los de segundo y tercer grados con una nueva selección de obras y de ilustradores, en el resto de los grados se conservaron las obras anteriores.

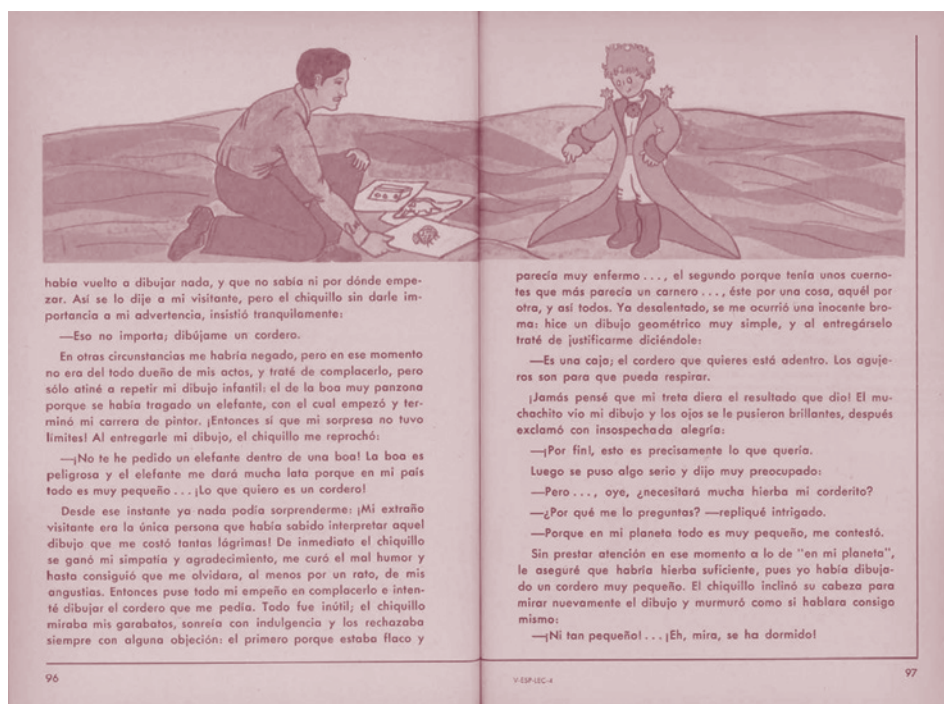


Imagen 3. “El Principito y yo”. Procedencia: SEP, *Español. Lecturas. Quinto grado* (1982).

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 déca-

das 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”.²⁶ 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”.²⁷ “De las lecturas que recuerdo de la primaria están ‘Amo a mi patria’ y ‘A la primavera’, todos la queríamos leer alguna de éstas porque eran de cuatro o cinco renglones y así salir rápido a recreo”.²⁸ “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”.²⁹ 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:

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

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

28 Entrevista a “Luisa”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 16 de noviembre de 2022.

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

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.³⁰

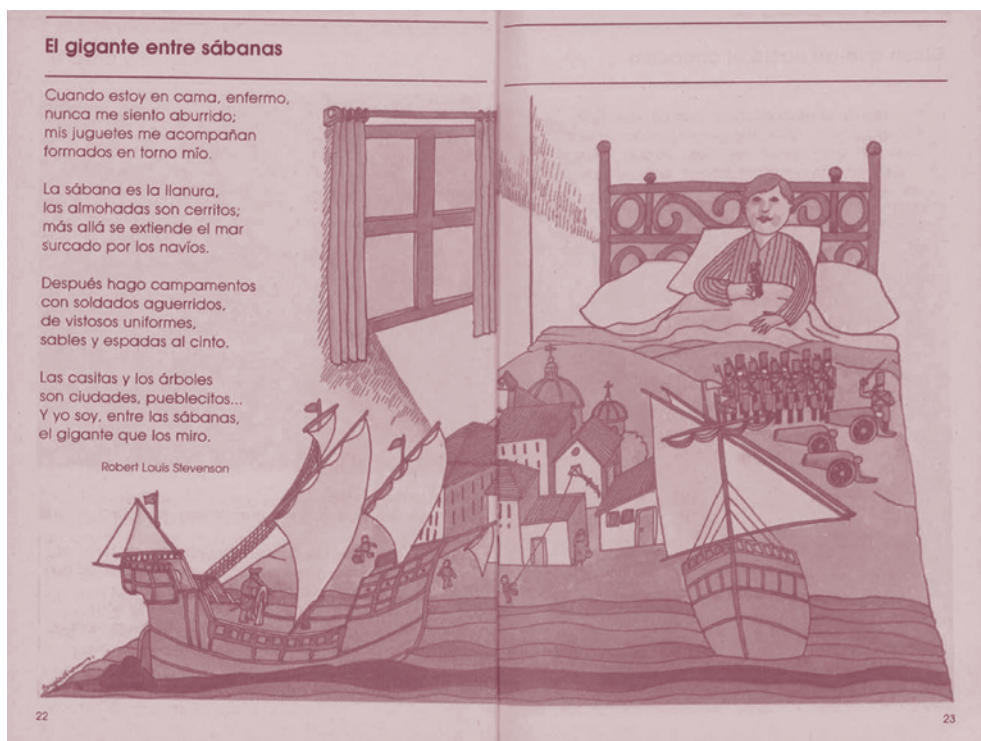


Imagen 4. "El gigante entre sábanas". Procedencia: SEP, *Mi Libro de segundo. Lecturas* (1982).

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

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*, aun 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 Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) cumplió 30 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.



Imagen 5. “Perseo y la Medusa”. Procedencia: SEP, *Español. Lecturas. Sexto grado* (1982).

Consideraciones finales

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 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”. 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”.³¹ Estos libros propiciaron nuevas prácticas de lectura en las escuelas y en los hogares, eran libros que se consultaban no para hacer tareas, sino para combatir el aburrimiento, pero donde algunos lectores descubrieron más que una forma de pasar el

31 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el sexto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 104.

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”, 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”. Esto fue un sentir general del tránsito por la primaria tanto de los maestros de mayor edad como de los más jóvenes.

Bibliografía

- Bravo Ahuja, Víctor y José Antonio Carranza. *La obra educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.
- Carrasco Altamiranno, Alma. “La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español”, en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, editado por Rebeca Barriga Villanueva. México: El

- Colegio de México-Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Corona Berkin, Sarah y Arnulfo de Santiago Gómez. *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Echeverría, Luis. "Discurso de toma de posesión", *Diario de los Debates*, 1970.
- 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 "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 "Luisa", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 16 de noviembre de 2022.
- 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.
- González Villarreal, Roberto. "La reforma educativa en México: 1970-1976". *Espacio, Tiempo y Educación* 5 (2018): 95-118. doi: <https://doi.org/10.14516/ete.214>
- Neumann, Peter H. y Maureen A. Cunningham. "Mexico's Free Textbooks Nationalism and the Urgency to

Educate”, Serie de documentos de trabajo del personal del Banco Mundial (1982): 1. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/104541468774680545/text/multi0page.txt>

Secretaría de Educación Pública. *Español. Lecturas. Quinto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Lecturas. Quinto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Lecturas. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Lecturas. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Libro del maestro para el cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Libro del maestro para el segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Libro del maestro para el sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Secretaría de Educación Pública. *Mi Libro de segundo. Lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.