



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Juan Carlos González Faraco (2022).

Con ojos no tan extraños: poetas españoles en los libros escolares mexicanos.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 49-83)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

CON OJOS NO TAN EXTRAÑOS:
POETAS ESPAÑOLES EN LIBROS
ESCOLARES MEXICANOS, 1921-1959

Juan Carlos González Faraco

El volumen 120 de la Biblioteca Enciclopédica Popular de México, que vio la luz en 1946, lleva por título *Literatura castellana del siglo XI al siglo XX*. Desde mayo de 1944 hasta noviembre de ese año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue publicando cada semana uno de estos libros breves, austeros y variopintos, desde textos clásicos de la literatura universal hasta opúsculos de índole puramente práctica, como el *Manual de avicultura y cultivo del trigo*, que sigue al dedicado a la literatura española. El logro de la finalidad social y educadora de este proyecto se basaba en una circulación masiva (en dos años y medio, 232 títulos y tres millones y medio de ejemplares) facilitada por unos precios muy asequibles.

Emilio Abreu Gómez, autor del volumen 120, advierte, en su escueto prólogo, que tan solo “se trata de una selección fácil, sencilla, que sirva como de iniciación al conocimiento gustoso de las letras castellanas”. Efectivamente, su libro viene a ser una antología de textos, subdivididos, primero, en prosa y verso, y dentro de estas dos categorías, en tres grandes fases históricas: Edad Media, Renacimiento y Época Moderna. Abreu reúne, sin añadir comentario alguno, a un elenco de escritores de estas diferentes épocas. En la que llama “Moderna”, presta más atención a la prosa que a la poesía, e incluye tan solo media docena de poemas de otros tantos poetas: Espronceda, Bécquer, Salvador Rueda, Antonio Machado,

Juan Ramón Jiménez y Ramón Pérez de Ayala, ateniéndose, como suele ser costumbre, a un sentido estrictamente nacional de la producción literaria.

Es de suponer que Abreu intentó recoger, en su apretada síntesis, fragmentos de aquellos autores a los que consideraba imprescindibles y significativos en la literatura española, con el fin de popularizarlos y fomentar su lectura en extensas capas de la población mexicana. Su antología, por este motivo y también por su misma factura, puede recordar a un libro de lectura escolar en el que, al igual que en esta obra, se suceden textos de distinta autoría con un propósito primordialmente formativo y de culturización. Al fin y al cabo, la escuela es la primera y más importante agencia contemporánea de transmisión de cultura y de educación de masas.

En lo tocante al aprendizaje de la lectura y a la formación literaria, es, sin duda, una institución decisiva. Nuestras primeras experiencias lectoras, nuestros primeros contactos con la literatura han tenido lugar en la escuela, a través de libros en los que los fragmentos elegidos suelen aparecer acompañados de iconografía, ejercicios y otros complementos didácticos. Para la mayoría de las personas, las lecturas escolares, especialmente si se trata de los clásicos, representan no solo su primera sino probablemente su única lectura de estas obras y, en todo caso, la fuente matriz de su educación literaria y de su relación con los libros.

La lectura es la piedra angular de la educación. De ahí la trascendencia de su camino de aprendizaje, es decir, de cuáles sean, en uno u otro espacio y tiempo, las respuestas a cuestiones como estas: a partir de qué textos se ha forjado nuestra experiencia como lectores; qué presencias y qué ausencias advertimos en los libros de lectura; cómo esos textos y sus autores han llegado hasta nosotros durante la escolaridad. En suma, cómo se nos han dado a leer. A estas y a otras preguntas pretende responder un proyecto¹ de investigación,

¹ Nos referimos al proyecto *Lectio*: “Lectura y educación literaria: Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez y Federico García Lorca en la cultura escolar española e hispanoamericana. Un estudio histórico y pedagógico”, un proyecto

de carácter histórico-pedagógico y, en cierta medida, transcultural, que tiene como fuente sustancial, aunque no única, los manuales de lectura, lengua y literatura de educación primaria, secundaria y bachillerato, utilizados en las instituciones educativas españolas e hispanoamericanas durante los últimos cien años. Con ayuda de ciertas categorías de observación y análisis, hemos rastreado, registrado y estudiado la presencia en ellos de textos de escritores españoles, principalmente de poetas relevantes del siglo XX.

El programa de trabajo,² ya muy avanzado en lo que respecta a la historia de la cultura escolar española, ha recorrido un menor trecho en otros países hispanohablantes. Este capítulo es tan solo una muestra primeriza de las actividades de investigación llevadas a cabo en México, para la que nos hemos valido de manuales escolares, amén de otros elementos de la cultura material de la escuela, documentación diversa y entrevistas personales a distintos actores educativos, especialmente a docentes. Se trata, pues, de un estudio preliminar o, si se quiere, exploratorio, de carácter básicamente analítico-descriptivo, nacido, casi exclusivamente, del análisis de libros de lectura de educación primaria y limitado a un periodo temporal específico: 1921-1959.

nacional I+D (Cód. RTT2018-098692-B-100). Queremos expresar nuestro agradecimiento al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, a la Fundación Zenobia y Juan Ramón Jiménez, al Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), y a sus respectivos directores: Antonio Ramírez Almanza y Agustín Escolano Benito.

² Este capítulo no hubiera sido posible sin la generosa ayuda de muchas personas, tanto en México como en España, a las que quiero expresar mi más sentido agradecimiento; en especial a las doctoras Inés Dussel (DIE-CINVESTAV), Rosalía Menéndez Martínez (UPN), Gabriela Ossenbach Sauter (UNED) y Élide Lucila Campos Alba (SEIEM). Deseo igualmente dar las gracias a los doctores Heliodoro M. Pérez Moreno y Juan Ramón Jiménez Vicioso, al Grupo de Estudios Culturales en Educación y a la Dirección del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva.

TEXTOS Y CONTEXTOS EN LA
EDUCACIÓN MEXICANA (1921-1959)

Desde su mismo nacimiento, escribe M. Rodríguez (2015, p. 20), los libros escolares “empezaron a ser pensados no solo como el producto de consideraciones de tipo didáctico o disciplinar, sino también como el resultado de la convergencia de otras lógicas como las de la política, el mercado y las empresas editoriales”. En las decisiones que toman los autores y las editoriales de estos libros concurre, en uno u otro grado, un conjunto de factores: prescripciones y recomendaciones oficiales, razones disciplinarias y psicopedagógicas, convenciones técnicas, que varían de un tiempo a otro, y ciertos patrones que, creados por algunos autores, hacen fortuna y tienden a ser imitados. A todos ellos hay que sumar las ideas y los gustos particulares de cada autor y de cada casa editorial. Este concurso de motivaciones no puede ser, en ningún caso, ajeno al contexto histórico y al clima cultural en que se escribe y se edita el libro escolar, lo que no implica una respuesta común y uniforme (Loyo y Torres, 1991), salvo en el caso de un proyecto editorial que lo pretenda expresamente, sirviéndose de controles ideológicos exhaustivos de las publicaciones o del monopolio de su producción.

Aun en ese extremo, el libro escolar es un artefacto inerte que solo cobra vida en la escuela, cuando se transforma en elemento activo de su cultura, de sus reglas y rituales, y de sus prácticas cotidianas (Rockwell, 2001); lo que, naturalmente, no invalida el hecho palmario de que la cultura escolar y sus dispositivos reflejan, en una u otra medida, las tendencias culturales, sociales, políticas o ideológicas de su espacio-tiempo (Martens y Soto, 2012). No por azar, el estudio de la cultura material de la escuela y, en su seno, la manualística, se han convertido en un campo científico próspero, precisamente por esa rica densidad de significado y pluralidad funcional que presentan estos objetos, extraordinariamente útiles para indagar, por ejemplo, en la genealogía y constitución de las disciplinas o en la construcción cultural de los imaginarios nacio-

nales, la ciudadanía y la infancia (Ossenbanch y Somoza, 2000; Mora Luna, 2011; Ossenbach, 2014; Rodríguez, 2015; Munakata, 2016; Escolano, 2016).

Ahora bien, contemplados en su mera materialidad, los manuales son, por encima de todo, dispositivos pedagógicos de los que se han valido tradicionalmente las escuelas y sus actores, maestros y estudiantes, en los procesos de enseñar y aprender disciplinas académicas o saberes de uno u otro género. Como tales, obedecen a una lógica, a una “gramática”, a una serie de normas más o menos explícitas que, con variaciones, han perdurado a lo largo del tiempo. Incluso en esta era digital, el libro de texto conserva un lugar de privilegio en la vida escolar. Si interpretamos la enseñanza como una labor de traducción, el maestro sería una especie de emisario e intermediario que, como un pastor Biblia en mano, traduce, con la ayuda de un manual, el conocimiento científico, lo transfiere y asiste a su transmutación en conocimiento escolar, a partir de textos deliberadamente seleccionados (Escolano, 2015, pp. 625-641).

¿Qué sucede cuando esta “alquimia” se aplica a una obra creativa? ¿Qué consecuencias se derivan de esta operación que se cifra, usualmente, en acotar un texto, extraerlo de su territorio natural y encuadrarlo en una crestomatía para niños o adolescentes, en un manual de enseñanza de la literatura, o incluso en una lección de métrica o morfosintaxis? ¿Qué clase de lectura es, en suma, una lectura pedagógica? Pensemos, por ejemplo, en el *Quijote* y en *Platero y yo*, obras intensa y extensamente escolarizadas en países de habla española, a las que hemos dedicado algunos trabajos en los que hemos tratado de encarar y aclarar, en lo posible, estos interrogantes (por ejemplo en González-Faraco, 2010; González-Faraco, Pérez-Moreno y Ramírez Almanza, 2017; González-Faraco, Pérez Moreno y Jiménez-Vicioso, 2018; González-Faraco, Jiménez-Vicioso y Pérez-Moreno, 2021).

Por otra parte, ni el discurso pedagógico, ni el conocimiento científico ni menos aún los modos de pensar y vivir permanecen inmóviles, aunque no todo cambie. La educación, desde los mismos

orígenes de los sistemas escolares hace más de dos siglos, ha sido convertida, con asiduidad, en un campo de batalla político y social. No es de extrañar que la cultura escolar y sus artefactos exhiban las huellas y, a veces, las heridas de ese combate, en ocasiones tenso y dramático. Los libros de texto, sobre todo en determinadas fases o situaciones históricas, dan cuenta de ello, acercándose, a veces peligrosamente, al adoctrinamiento o a la propaganda más burda. No obstante, la historia, y en particular la historia de la educación, si es leída y escrita con ecuanimidad, no cesa de mostrarnos ejemplos incontestables de algo que, en un solo verso, sintetizó magistralmente Antonio Machado: “Todo pasa y todo queda”. Es decir, que la cultura y la vida humana son un palimpsesto tejido de cambios y permanencias. De ahí que reducir el análisis histórico-educativo a leyes de reforma, preceptos normativos o declaraciones institucionales (sobre todo cuando proclaman y auguran novedades y mutaciones absolutas), suela conducir a un entendimiento insuficiente y desfigurado de la complejidad de la cultura escolar, en la que nunca faltan contradicciones, paradojas, disidencias y anacronías.

Es típica la tentación de observar y contar la historia de la educación y de la escuela como correlato y trasunto de la historia política, acaso por esa firme creencia en la educación como motor esencial de la transformación de la sociedad, que forma parte inevitable del discurso político contemporáneo desde la Ilustración. Sin embargo, tal correspondencia es, cuando menos, discutible y, en cualquier caso, debe ser muy matizada. La cultura escolar —ya lo hemos apuntado— obedece a un complejo ensamblaje de actores y factores que no bailan necesariamente a un mismo compás (Escolano, 2000).

En un lúcido trabajo sobre la escolarización moderna, Inés Dussel (2013), da un buen repaso a una serie de conceptos útiles para comprender los procesos de construcción de la escuela contemporánea (entre ellos el de cultura escolar). La cultura de la escuela, en efecto, es el resultado de una compleja combinatoria de textos normativos, códigos variablemente compartidos, ritos y

formas de operar, que confluyen y pueden entrar en colisión en un ámbito cotidiano y singular: el de la experiencia social y cultural dentro de una determinada institución educativa. Solo una mirada naturalista y penetrante, es decir, etnográfica, puede proporcionarnos un conocimiento sustantivo de algo que se manifiesta, es decir, que se encarna y realiza de modo múltiple, diverso y, en buena medida, impredecible, pues tiene mucho de acontecimiento. En nuestro programa de investigación es así como hemos contemplado y concebido los libros escolares, objetos distintivos de la escolaridad y, en términos etnográficos, informantes de calidad de una escuela, un lugar y un tiempo, a veces lejano (Munakata, 2016). En suma, una vía para el conocimiento cultural de la escolaridad, de su intrahistoria.

A través de ellos³ hemos intentado intuir primero, constatar después y finalmente comprender las pautas que se han observado en las escuelas, a lo largo del tiempo, para mostrar los textos literarios a los niños y dárselos a leer. Para este trabajo, como ya anunciamos, nos hemos decantado solo por libros de lectura preferentemente dirigidos a la educación primaria. El periodo elegido no lo ha sido al azar: 1921 y 1959 son años muy significativos en la historia de la educación mexicana, los de la creación de la Secretaría de Educación Pública y de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), por impulso, respectivamente, de José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet, figuras eminentes de la cultura y la política mexicanas del siglo XX (Quintanilla, 2017; Dussel, 2017).

³ Los libros utilizados específicamente para este capítulo proceden de varias colecciones institucionales y privadas. Entre las primeras destaca la de la Biblioteca Gregorio López Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Ajusco, Ciudad de México). Mi sincero agradecimiento a Aurora Saavedra Sola, Rosenda Ruiz Figueroa y Brenda Ruiz Castro, al CEINCE y a la Biblioteca MANES de la UNED. También agradecemos su apoyo a todas aquellas personas que nos han facilitado manuales propios o nos han ayudado a localizarlos y consultarlos, especialmente a Lucía Martínez Moctezuma, Ana María del Socorro García García, Irma Leticia Moreno Gutiérrez, Laura Olivia Aguirre Benítez y Guillermina Guadarrama.



Figura 1. D. Delgadillo,
Saber leer. Libro cuarto, 1931.

Aunque en circunstancias dispares de la historia de México y sin olvidar sus diferentes visiones de la nación y de la educación, ambos proyectos participan de la idea común (que ya tenía sus antecedentes) de que el sistema educativo debe cooperar en la integración nacional de un país conformado por un mosaico de razas y culturas, en palabras de Josefina Vázquez (1967). Al fin y al cabo este había sido, en su origen, uno de los motivos capitales de la fundación de los sistemas escolares modernos: contribuir, mediante procesos de socialización masiva de la infancia y la juventud, a la construcción de los estados nacionales y a la fabricación de sus ciudadanos, de acuerdo con un imaginario colectivo tejido de hechos y mitos, historias y leyendas, razones y emociones, principios, valores y símbolos. Con énfasis y perspectivas distintas y, en parte, distantes, la idea de promover una identidad nacional compartida por todos los mexicanos y de avivar en la población, desde muy temprana edad, los sentimientos patrióticos, estuvo presente a lo largo de ese periodo, y se vería incluso reforzada con el llamado “Plan de los Once Años” y la política federal de libros de texto únicos y gratuitos (Sigüenza Orozco, 2005; Ixba Alejos, 2014).

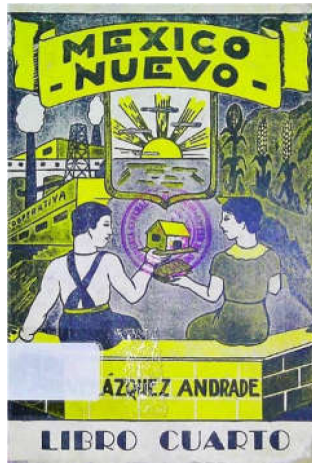


Figura 2. M. Velázquez, *México nuevo*.
Libro cuarto de lectura, 1940.

Vasconcelos comprendió la importancia del pasado y su relato en esta ardua empresa de crear una comunidad nacional cohesionada, tras el turbulento periodo revolucionario sembrado de conflicto y división, además de la necesidad de oponer resistencia a la cultura norteamericana, volviendo la mirada hacia las repúblicas latinoamericanas hermanas. Este discurso inspiraría la política educativa en lo sucesivo, y se iría plasmando, de uno u otro modo, en los manuales escolares. Como afirma Lucía Martínez Moctezuma (2003), “durante dos siglos los contenidos de los libros de texto se han abocado a transmitir los saberes que el Estado ha considerado como socialmente adecuados”, según los objetivos predominantes en cada etapa política, marcada, con frecuencia, por la presidencia de turno. Con los libros de texto gratuitos, insiste la misma autora, el Estado pretendía, por supuesto, responder a la demanda educativa de las clases populares, pero también “ejercer, a través de ellos, la dirección cultural, moral y política de la sociedad”.

Ensalzar, con un acento casi hagiográfico, a los próceres nacionales, buscar las auténticas raíces de la nación en los tiempos prehispánicos y en las culturas indígenas, y subrayar la pertenencia

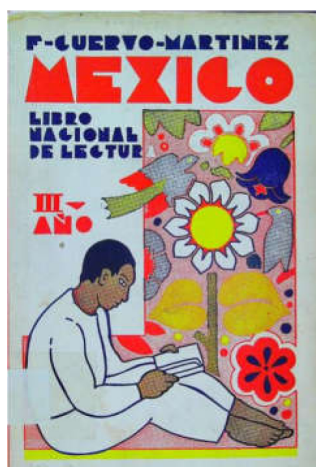


Figura 3. F. Cuervo, México.
Libro nacional de lectura, 1952.

al ámbito cultural latinoamericano serán, en adelante, referencias formativas constantes en la vida de cualquier mexicano. Simultáneamente, durante esas décadas centrales del siglo XX, los tres siglos de colonización española serán frecuente objeto de crítica, variable en interpretación e intensidad, llegando a quedar prácticamente borrados de los libros escolares como si nunca hubieran acontecido, durante la etapa de la llamada “educación socialista”, implantada por el gobierno de Lázaro Cárdenas (Vázquez, 1967, p. 213; Montes de Oca, 2007). Como todo nacionalismo, el mexicano tiene sus santos y sus villanos, sus héroes y sus malvados predilectos, visitantes regulares de las escuelas a través de las lecturas o las páginas de los manuales de historia y de civismo (Galván Lafarga, 2010; Mendoza Ramírez, 2010; Menéndez Martínez, 2010).

En la etapa siguiente, en sucesivos mandatos presidenciales, se iría produciendo un giro político sustancial, que se caracterizaría, frente al cardenismo, por una “atmósfera de reconciliación” nacional, combinada con el espíritu internacionalista de las Naciones Unidas y el ideario de los derechos humanos, en un intento de conju-

gar el patriotismo y una intensa “mexicanización” de la escuela con la defensa de la solidaridad internacional (Vázquez, 1967). En ese periodo se hizo manifiesta la influencia benéfica del exilio español, particularmente en iniciativas culturales y educativas. En los libros de texto irían desapareciendo las huellas ideológicas de la escuela socialista anterior, en beneficio de un mensaje más propiamente nacionalista, cívico y plural, en gran medida promovido por Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública en dos ocasiones durante esa veintena de años, siendo finalmente el artífice, entre otras muchas cosas, del programa de creación y distribución de libros gratuitos (Dussel e Ydesen, 2017), una idea que, a juicio de Cecilia Greaves (2001), ya estaba presente en el programa de Vasconcelos.

POETAS ESPAÑOLES EN LECTURAS ESCOLARES MEXICANAS

Vale la pena insistir en que la elección de uno u otro texto para enseñar a leer, transmitir saberes, ideas y sentimientos a los niños, captando su atención y, si es posible, provocando su gozo, obedece a un conjunto de variables, tantas en número como heterogéneas en cualidad. La lectura, en todo caso, es un término, un concepto, una experiencia, un ámbito, en fin, rico en expresiones, significados y sentidos. Con un simple cotejo de libros de distintas autorías y épocas, queda de inmediato en evidencia que la lectura —y ahora nos referimos específicamente a la lectura con intención educativa— es entendida de maneras distintas, dispares y, a veces, antagónicas. La reciente polémica que desataron las palabras de un alto responsable de la SEP sobre la naturaleza y el objetivo primordial de las lecturas escolares, es solo una prueba más de un debate antiguo y, a lo que se ve, inacabable. A lo largo del periodo de tiempo considerado en este capítulo ese debate está regularmente presente. No hay más que leer los prólogos o advertencias que los autores o las entidades editoras introducen en las primeras páginas de sus manuales, o examinar comparadamente los modelos de textos y de iconografía que emplean, desde la cubierta hasta la última página.

Enseñar y deleitar, enseñar o deleitar, esas son, valiéndonos de las palabras de Cervantes, las dos alternativas básicas entre las que se ha movido la idea de lectura escolar. Cuando se da preponderancia a un propósito doctrinal o técnico, el deleite pasa a un segundo plano. El texto se pone al servicio de una “causa superior”. Por eso, cuando los textos se escolarizan mediante su traducción pedagógica, se transforman, con cierta regularidad, en pretextos para alcanzar uno u otro fin extraño a su prístina condición. En cierto modo, pierden su sentido (Mèlich 2015). Los resultados de esta transmutación no son siempre satisfactorios para la formación y la experiencia lectora, ni, en consecuencia, para despertar y afianzar en el neolector la pasión por la lectura y los libros, pues la sustancia narrativa del texto se diluye en favor de su funcionalidad didáctica, política o moral, educativa a la postre. Lógicamente, el factor histórico es crítico para situar y comprender en su integridad estos procesos, de ahí que nuestros estudios hayan adoptado esa perspectiva que cabría calificar de etnohistórica o, si se quiere, histórico-cultural.

A lo largo de las décadas analizadas, la educación mexicana está plagada de ejemplos que podrían ilustrar, paradigmáticamente, estos procesos de selección y conversión pedagógica de textos, mediante los cuales estos se convierten en lecturas escolares de amplia difusión, subordinadas a un proyecto político-ideológico o de otro género, en todo caso alejado de su condición creativa o literaria original. El vehículo habitual es el libro escolar. En uno de sus meritorios catálogos de bibliografía pedagógica, Ziga Espinosa (1975) recoge más de un millar de “libros de lectura” de educación primaria, publicados entre 1850 y 1970. Bajo esa categoría se pueden cobijar libros muy diferentes, entre los cuales aquellos que consideramos prioritarios para nuestros objetivos, es decir, antologías, selecciones, florilegios o compendios de textos preferentemente literarios o análogos. Para este trabajo, que como ya se ha apuntado con anterioridad, tiene carácter exploratorio y limitado alcance, nos hemos valido de una muestra de unos 40 libros, publicados

entre 1922 y 1958 y repartidos equilibradamente a lo largo de esa cuarentena de años. Los resultados de los sucesivos análisis a que los hemos sometido (primero, de forma individualizada; a continuación, desde una perspectiva global, diacrónica y comprada) se exponen a continuación.

A lo largo de la década de 1920, y al menos hasta la mitad de la siguiente, los libros de lectura mexicanos recogen una discreta e irregular presencia de literatos españoles, fundamentalmente de los siglos XVIII y XIX, con contados ejemplos de fragmentos de autores y obras publicadas en el siglo XX. Faltan, casi por completo, poetas de la Generación del 98 y coetáneos, como Juan Ramón Jiménez, que ya para entonces había publicado numerosos libros y, desde luego, su obra más popular, *Platero y yo* (1914). Nada extraño si se comparan los manuales mexicanos con los españoles de ese periodo, en los que también se aprecia ese mismo retardo en la actualización de los textos, no siempre pero sí frecuentemente. En casos, las obras son meras reediciones que han repetido sus contenidos sin añadidos ni modificaciones importantes.

El cuarto *Libro nacional de lectura-escritura* (1922) forma parte de una serie concebida y producida para la educación primaria por la Secretaría de Educación Pública. En este volumen hallamos, en concordancia con el pensamiento de Vasconcelos, una selección de textos en prosa y verso principalmente de escritores mexicanos, acompañados por algunos de extranjeros, entre ellos de dos españoles: Ramón de Campoamor con su fábula “La carambola”, además de una versión versificada del cuento de Caperucita del modernista Francisco Villaespesa. Por su parte, María Luisa Ross, conocida autora de manuales, introduce, en la segunda edición de *El mundo de los niños* (1925), una mayor diversidad y contemporaneidad entre los textos escogidos, aunque con clara dominancia de los mexicanos e hispanoamericanos: entre otros poemas, los de Amado Nervo, Gabriela Mistral y Juana de Ibarbourou, regularmente presentes también, en esa década y en las siguientes, en los libros de texto españoles. Azorín, Concha Espina, Martínez Sierra, Ramón y Cajal

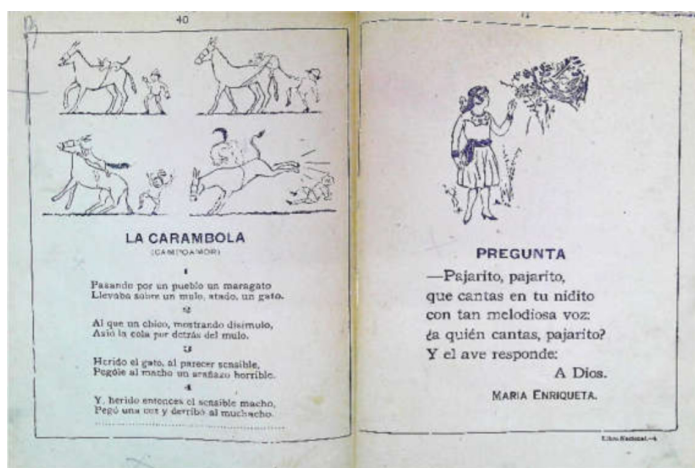


Figura 4. *Libro nacional de lectura-escritura*, SEP, 1922.

o Vital Aza representan las letras castellanas, mientras destaca la total ausencia de poetas españoles de los siglos XIX y XX. Como en otros casos, es difícil establecer un canon que explique las inclusiones y exclusiones de textos y autores, a no ser la discrecionalidad de la autora del libro.

En la serie *Infancia*, escrita por los profesores normalistas Abel Anaya y Antonio Pons, se advierte una tónica similar, a pesar de la participación activa en su edición de la célebre editorial Calleja de Madrid, bien patente en las estampas modernistas de Rafael de Penagos y José Robledano, brillantes y, hasta cierto punto, inesperadas por su extremada modernidad en un libro escolar, *Primeros pasos*, para niños mexicanos de seis a ocho años. En sus páginas solo aparece el ya mencionado poema de Francisco Villaespesa. En el segundo volumen (1926) de la serie, los profesores Anaya y Pons presentan una "Colección de composiciones literarias", para niños del tercer curso de primaria, en la que priman textos de literatos mexicanos del siglo XIX y comienzos del XX, con algunas excepciones, como las de algunos latinoamericanos, unos cuantos españoles (los fabulistas Samaniego, Iriarte y Hartzzenbusch de los siglos XVIII y XIX), el modernista Salvador Rueda, con una suerte



Figura 5. Ilustración de Rafael de Penagos
(Ayala y Pons, *Infancia. Primeros pasos*, 1926).

de fábula, y el periodista Carlos Fernández Shaw), y unos pocos extranjeros distinguidos, de variado origen y similar periodo histórico (León Tolstoi, Víctor Hugo, Benjamin Franklin...). En conjunto, el libro apenas incluye autores contemporáneos, ni siquiera mexicanos, salvo alguna excepción como la de Amado Nervo. Sin embargo, quizás lo que más atrae la atención es el interesantísimo prólogo, en el que los autores hacen toda una declaración de intenciones y definen las cualidades de las buenas lecturas escolares: interesantes, bellas, variadas en tema y estilo, y con “un fondo moral enteramente sano”, comúnmente perceptible en los libros de esa época, y que tratan de promover mediante fábulas, como en este caso, relatos de vidas y conductas ejemplares, máximas y consejos... Probablemente uno de los ejemplos más elocuentes al respecto sea el de la longeva serie de María Enriqueta Camarillo, *Rosas de la infancia*, que empezó su andadura en 1914 y la prolongaría hasta finales de los años cincuenta e incluso después (Montes de Oca, 2007).

Atenógenes Pérez y Soto, maestro, inspector, escritor y autor de libros de texto, es un personaje relevante en la historia de la educación mexicana. Como en el caso de María Enriqueta, las

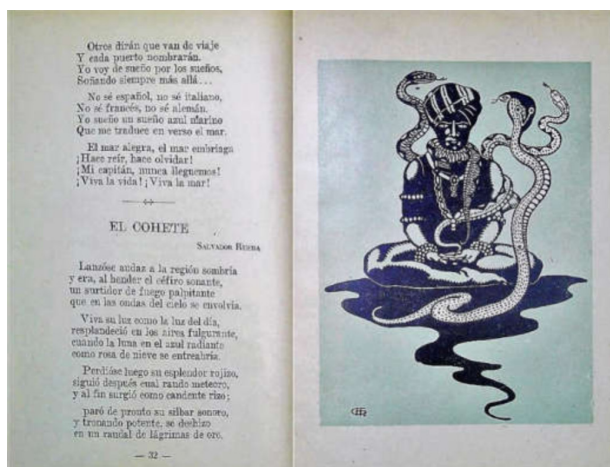


Figura 6. Atenógenes Pérez y Soto,
Iris. Libro de lectura para 5º año, 1934.

obras de Pérez y Soto fueron reeditadas múltiples veces y alcanzaron una gran difusión a lo largo de décadas sucesivas. Entre sus libros de lectura destaca la colección *Iris* para escuelas primarias. El destinado al tercer año (1929) es una “recopilación literaria” de textos breves muy diversos, fragmentos en su mayoría en prosa, en los que se advierte enseguida la ausencia casi total de autores del siglo XX: acaso alguno del modernismo y ninguno de movimientos posteriores. A semejanza de otros manuales de esta década, la mayor parte de los textos corresponden a autores mexicanos y a hispanoamericanos. Entre los españoles, Félix de Samaniego, Juan Valera, Fernán Caballero, Concepción Arenal —con un poema—, Gustavo Adolfo Bécquer y Jacinto Benavente. Entre los escritores no hispanohablantes, vale la pena señalar a Tagore, premiado con el Nobel en 1913 y comúnmente presente en esos años en libros de lectura mexicanos y también españoles. Su libro de lecturas literarias para 5º de primaria (1934), también de la misma serie *Iris*, sigue una pauta similar. Abundan en él poemas de poetas mexicanos, pero también, aunque en menor medida, extranjeros y, entre ellos, Salvador Rueda y, por fin, Juan Ramón Jiménez, con un poema,

“La cojita”, usado con reiteración en libros de lectura españoles. Pérez y Soto insiste en su prólogo en que las lecturas educativas más apropiadas son aquellas que puedan ayudar a la formación de personalidad de los niños, “que canalicen el espíritu del joven”, que tengan belleza formal (ritmo y cadencia) y fomenten la formación correcta del gusto, cualidades esenciales de una personalidad “educada y civilizada”. Por el contrario, las menos deseables son aquellas, “borrosas, llenas de caos”, que inducen a “la frivolidad y el desdén por las cosas serias del mundo” (Montes de Oca, 2010).

Daniel Delgadillo, otro de los más prolíficos autores mexicanos de esa época, publicó distintas series de libros de lectura, entre ellas la titulada *Adelante*, que fue reeditada múltiples veces desde los años veinte hasta finales de los cincuenta y contó, en su momento, con el aval de la Secretaría de Educación Pública (Martínez Moctezuma, 2003). Su concepción no dista mucho de las obras hasta ahora mencionadas. Su libro *Saber leer*, del que hemos analizado el volumen cuarto (1931, novena edición), forma igualmente parte de una “serie gradual y progresiva de libros de lectura para niños y niñas”. Los trozos seleccionados en prosa y poesía versan sobre múltiples temas, y no tienen siempre carácter estrictamente literario. De los que corresponden a autores españoles vale la pena citar varias fábulas, entre ellas una de Lope de Vega (“El congreso de los ratones”), otra de Tomás de Iriarte, un poema de Concepción Arenal, que es también una fábula con moraleja, y una más de Antonio Trueba. La edición 25ª, publicada en la misma editorial Herrero Hermanos en 1947, aumenta la cuota de autores españoles con un solo poeta modernista, Salvador Rueda, y acentúa su carácter moralizante, con nuevas fábulas y consejos en verso de Campoamor y Núñez de Arce, respectivamente.

La segunda mitad de los años treinta, con claros precedentes y ecos subsecuentes, significó un giro más que evidente en la educación mexicana y, por ende, en los libros de texto (SEP, 2011; Tecuanhuey y Aguirre, 2016). Entre 1934 y 1940 gobernó México el General Lázaro Cárdenas, con Ignacio García Téllez al frente de la SEP, cuyas publicaciones encarnaron explícitamente los prin-

cipios ideológicos de la llamada “escuela socialista”, algunos de cuyos rasgos habrían de perdurar, incluso hasta el día de hoy. “La misión de la escuela”, escribió Cárdenas, “no solo es hacer ciencia pura, ajena a los dolores del explotado, a los ingentes problemas de la patria, sino identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado” (SEP, 2011). La escuela debía ponerse al servicio del obrero urbano, pero sobre todo del campesinado, y los libros de texto debían ocupar un lugar central en la política educativa, especialmente en las escuelas rurales, algo que ya habían defendido José de Vasconcelos con su política federal y tantos otros durante la primera etapa posrevolucionaria. En el programa de educación socialista, ese propósito cobró mayor auge y se extendió a las comunidades indígenas. “Los libros de texto son una de las cosas de primera necesidad en todo buen sistema escolar. Los más urgentes, por el momento, son los de lectura. El contenido de todos ellos debe estar saturado de literatura proletaria”, es decir, de “los intereses, anhelos, preocupaciones, aspiraciones e ideales de las clases laboriosas y desheredadas” (SEP, 2011). Son palabras del profesor Rafael Ramírez Castañeda, quien, además de ostentar cargos y desempeñar muchas tareas en el ámbito educativo, fue autor de manuales de lectura dirigidos a las escuelas rurales, como *El Sembrador* y la colección de *El Porvenir*, escritos entre 1935 y 1937 (Martínez Moctezuma, 2013).

La SEP, por su parte, reforzó significativamente su política de publicaciones y, en particular, los libros de lectura (Montes de Oca, 2003 y 2007; Hurtado, 2004; Parra, 2012). Destacan dos colecciones: la *Serie SEP*, producida por la Comisión Editora Nacional para escuelas urbanas, y *Simiente*, obra del profesor Gabriel Lucio, para escuelas rurales. En lo concerniente a la formación ideológica y ética de los niños mexicanos, Montes de Oca (2007) compara estas series con la de *Rosas de la infancia*, que consiguió mantenerse en las escuelas a pesar del empeño del gobierno de Cárdenas en retirarla de la circulación por su contenido, ajeno a la realidad social mexicana. La moral religiosa, sentimental e individual de los libros de

María Enriqueta contrastaba con aquella que ponía el énfasis en la colectividad, la utilidad y el trabajo, y entendía que la literatura y, por ende, la lectura, debieran estar al servicio de la causa proletaria. No es de extrañar que en los manuales que se alinean con estas tesis suele desaparecer la autoría de los textos, disminuyan sensiblemente los fragmentos líricos o novelescos y la ficción, en general, en favor de textos descriptivos de distintas facetas de la vida social o de la historia nacional, con mensajes doctrinales directos. Obviamente, la literatura española está absolutamente excluida de estos libros. Pongamos algunos ejemplos para explicar todo ello.

Empecemos por *México nuevo*, serie de seis libros de lectura escritos por Manuel Velázquez Andrade para los seis años de educación primaria. Es una obra dictaminada por la Comisión Técnica Consultiva del Instituto de Orientación Socialista de la SEP, y tiene, en consecuencia, una visible intención ideológica en sus objetivos, en sus textos y en su iconografía. El número tercero (1937) es, como otros, un libro de formación política a través de lecturas poéticas o en prosa sobre distintas temáticas, entre las que destacan las relativas a la historia y al ordenamiento político de México, el mundo del trabajo, el sindicalismo, etc. Está ausente cualquier referencia a la época colonial, y naturalmente a personajes históricos o escritores españoles. En la cubierta de la obra, pero singularmente en su “Advertencia a los Maestros”, Velázquez es diáfano en cuanto a su propósito: “Hacemos hincapié sobre la naturaleza del vocabulario y la fraseología revolucionarias-socialistas que aparecen ya en este grado escolar. [...] Creemos que el libro escolar, lo más pronto que sea posible, debe familiarizarse con palabras, frases y expresiones del lenguaje de que es objeto la doctrina socialista en su contenido ideológico, como en su programa y plan de acción y lucha por extenderse e imponerse”. La serie completa participa de estos mismos fines y características.

Aunque *Nuevo mundo*, un libro de lecturas de primaria publicado en 1937 por la Editorial Patria, guarde algunas semejanzas con el de Velázquez Andrade, sus diferencias son también visibles.

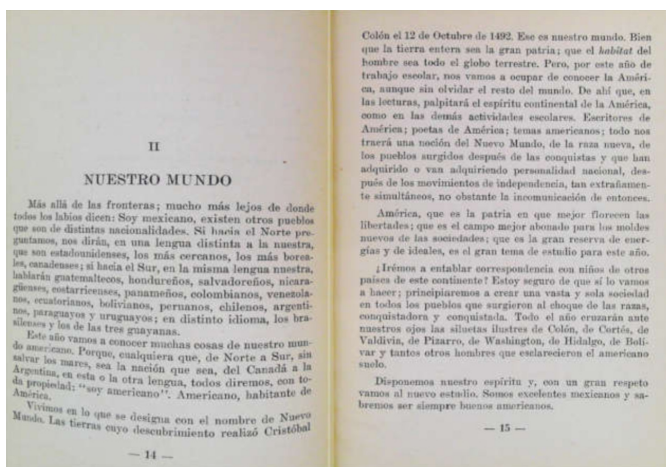


Figura 7. *Nuevo mundo*. Libro de trabajo para quinto año. Editorial Patria, 1937.

De nuevo, el título alude a un futuro prometedor y su cubierta, a todo color, muestra a dos niños que miran, desde una ventana, un complejo industrial, una fábrica humeante. Al igual que otros, este libro forma parte una colección de seis volúmenes, con títulos tan sugerentes como *Camaradas*, *Exploración*, *Patria*, *Labor* y *Nuevo mundo*. Este último, para quinto de primaria, se compone de textos de autor no siempre conocido, con temáticas muy variadas relativas al trabajo en el campo, la naturaleza y la historia, con referencias constantes a México y a América. En una invocación dirigida al maestro (p. 19), Gabriela Mistral concentra su atención en uno de los focos capitales de la educación mexicana revolucionaria, acaso intensificado en esta fase histórica:

Maestro: enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América: su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No seas un ebrio de Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano, extraño y además caduco, de hermosa caduquez fatal.



Figura 8. *Lectura oral. Serie SEP, 5º año, 1939.*

La enérgica afirmación americanista de este libro propone, no obstante, una lectura histórica de la que no se excluye el pasado colonial. En ese sentido, se separa significativamente de la visión más usual en los manuales oficiales de esos años.

En todo caso, reina en él, como en otros tantos libros, un espíritu “evangelizador” de actitudes y conciencias, que pone su mirada en la infancia con clara intención persuasiva. A veces, los autores tratan de esquivar, amortiguar o disimular este carácter, alegando razones didácticas u objetivos científicos, con un lenguaje pretendidamente descriptivo y laico, ajeno, en apariencia, a toda tentación doctrinaria. Una buena muestra de ello, es, por ejemplo, el poema “Mamá quiero ser obrero”, incluido en el libro de *Lectura oral*, para niños de primer año de escuelas primarias urbanas (1938), de la *Serie SEP*, diseñada precisamente para renovar los manuales escolares, conforme a los nuevos principios de la política nacional. Que en las primeras páginas de cada volumen de esta serie suela insertarse la copia del acuerdo aprobatorio de su publicación firmado de puño y letra por el mismo presidente de la República, acredita, simbólicamente, la trascendencia concedida a este cambio general de la escuela mexicana.

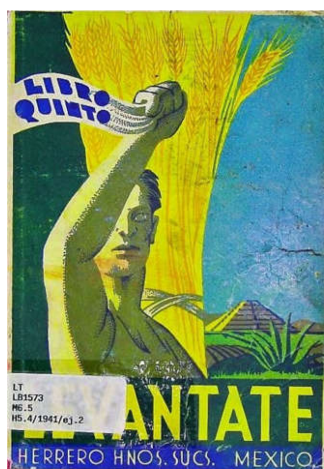


Figura 9. L. Hidalgo Monroy, *¡Levántate!*
Libro quinto de lectura, 1941.

Para concluir con este periodo, cabe aludir a la serie *Vida*, publicada sin fecha, pero en esos mismos años, por la editorial Germinal de Veracruz, cuyos autores son Gabriel Lucio y Manuel G. Mejía. El volumen segundo de este libro de lecturas para educación primaria, aunque está salpicado de reflexiones y comentarios de signo revolucionario socialista y textos congruentes con esa perspectiva ideológica, incluye, lo que lo diferencia de otros, algunos textos literarios en prosa y poemas de autores a veces citados en siglas o sin citar, pero también de autores conocidos como Amado Nervo, Gabriela Mistral, Enrique Othón Díaz y otros. En ningún caso autores españoles de uno u otro tiempo o movimiento literario, como es norma en este modelo de libros escolares. Ese es el caso de *Levántate*, un libro de lecturas con un sesgo ideológico parecido, escrito por Luis Hidalgo Monroy —un autor de manuales con larga trayectoria— y publicado en 1941 (4ª edición), destinado a los últimos cursos de primaria. En sus páginas no hay rastro de autores españoles. La cubierta, a todo color, es fiel reflejo de la simbología político-cultural del momento: un joven atlético levanta el puño, delante de un haz de espigas y, al fondo, una pirámide prehispánica.



Figura 10. Juan Ramón Jiménez, “La niña chica”, *Platero y yo* (A. Gámiz. *Nuevo jardín de los niños*).

En paralelo a estos libros, se publican algunos otros en los que se percibe un distanciamiento del fervor ideológico y del estilo de los manuales propios de la escuela socialista, cuya decadencia ya era palpable al final del mandato de Cárdenas (SEP, 2011). Este giro se iría haciendo progresivamente ostensible a lo largo de la década de 1940, y más pronunciado en la siguiente. Valga de ejemplo, una vez más, el libro tercero de *Rosas de la infancia*, de María Enriqueta, que sigue su camino al socaire de los aires políticos dominantes, publicado por Patria en 1942; *Nuevo jardín de los niños* (libro tercero) de Abel Gámiz, publicado por ediciones Águilas; un libro de lectura, *Mi patria*, de Delfina Huertas, por Pluma y Lápiz de México en 1941, y *El niño rural*, de Adolfo Ornelas, editado por Herrero Hermanos en 1942. En ese volumen de *Rosas de la infancia* encontramos uno de los poemas más divulgados de Juan Ramón Jiménez por su reiterada presencia en los libros escolares españoles: el que empieza “Ya están ahí las carretas.../Lo han dicho el pinar y el viento”, y que María Enriqueta tituló “Pastoral”. En el libro de Abel Gámiz nos volvemos a topar con un texto del mismo poeta,

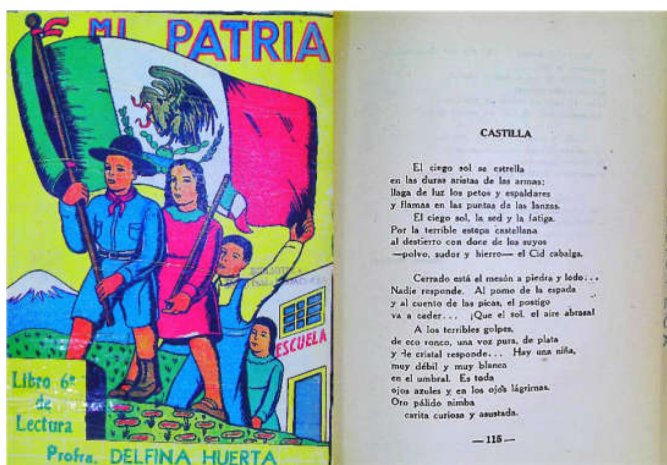


Figura 11. “Castilla”, de Manuel Machado
(D. Huertas, *Mi patria. Libro 6° de lectura*, 1941).

“La niña chica”, de *Platero y yo*, ilustrado con un dibujo a tinta china y seguido de ejercicios didácticos.

En las secciones temáticas de *Mi patria* (“Escuela”, “Hogar”, “Humanidad”, “Rincones del antiguo continente”, “Benefactores de la humanidad”, “Naturaleza”, “Carácter”, “Arte”) ya se adivina el cambio o la reorientación de contenidos que se avecina. Los textos encuadrados en estas categorías, en prosa o verso, pertenecen, sin contar con los mexicanos, a autores de muy diversa nacionalidad: clásicos, como Homero, Horacio, Dante, Victor Hugo, Tolstoi y Cervantes (con un fragmento del *Quijote*), o poetas contemporáneos como la uruguaya Juana de Ibarbourou y el español Manuel Machado (con su popular poema “Castilla”), además de otros como Blasco Ibáñez. A excepción de Machado, se echan de menos, no obstante, algunos autores esenciales de las generaciones literarias de la Edad de Plata de la cultura española, desde la Generación del 98 hasta la del 27, pasando por el modernismo y otras corrientes del primer tercio del siglo XX.

El manual de lectura de Ornelas, *El niño rural* (1942), exalta los valores morales y patrióticos, con textos relativos al campo y a



Figura 12. Primera edición de *Platero y yo* en México (Editorial Diana, 1947).

las labores campesinas, y también a personajes históricos: Colón, Morelos, etc. Aunque no figura ningún autor español en el libro, vale la pena señalar, sin embargo, la historieta que aparece en sus primeras páginas sobre un niño y un burrito, llamado “Lucero”. La sonoridad de este nombre, algunas de sus expresiones descriptivas (“todo él parece de algodón fino”) y el tono ingenuo, dulzón, tierno y emotivo del cuento, nos lleva a recordar, casi irremediamente, a *Platero y yo*, la popular y tan escolarizada elegía andaluza de Juan Ramón Jiménez, no demasiado representada en los manuales mexicanos de primaria, aunque muy probablemente fuera una lectura conocida en México por ediciones españolas, o de otros países hispanoamericanos (*Platero* no se editó en este país hasta 1947).

En cualquier caso, la atmósfera que envuelve este libro de lectura para niños rurales es bien distinta de la que solían mostrar aquellos que, dirigidos a los mismos destinatarios, menudearon durante la etapa de Cárdenas. Comienza una nueva fase, más ecléctica tal vez, también más estable, en la que deja de haber militares en la presidencia de la República; se van abandonando los ideales socialistas, a la par que se va tendiendo hacia una política más

alineada con el capitalismo, en la que se deja sentir la influencia norteamericana; se registran algunas mejoras sociales, aunque las insuficiencias educativas persisten, a pesar de los esfuerzos de gobiernos anteriores en favor de la escolarización y la alfabetización. En los libros escolares, y particularmente en los de lectura, se advierten cambios estéticos notorios, un cierto regreso a textos con fines cívicos y moralizantes, y, al mismo tiempo, una mayor apertura en los contenidos, lo que no impide que se siga promoviendo, con el mismo ahínco, el espíritu patriótico y la exaltación de México y sus valores nacionales, sean históricos, geográficos o legendarios.

Un buen ejemplo es *Campo de flores*, de Valentín Zamora, un libro de lectura para tercer año de primaria editado por la Impresora Azteca, que enseguida capta nuestra atención por su cubierta coloreada con imágenes bucólicas de niños y niñas en un plácido lugar campestre. En su selección de textos se observa una gran presencia de historias, cuentos y leyendas prehispánicas. En otros, sin autor conocido en su mayoría, se ponderan los valores y virtudes personales y civiles, la naturaleza, la agricultura y múltiples aspectos del paisaje y la vida mexicana. Otro ejemplo puede ser el *Manual de gramática española* de J. L. Castro Dávila (1952) para quinto y sexto de enseñanza primaria, que se compone de varias lecciones de gramática, seguidas de una sucesión de capítulos dedicados a la lectura oral y silenciosa, a la recitación, a la dramatización y a la composición escrita. Como en el libro anterior, no hay la menor mención a autores españoles de los siglos XIX o XX (todo se reduce a un fragmento de “El conde Lucanor” y una fábula de Tomás de Iriarte). La inmensa mayoría se debe a la pluma de autores mexicanos como Alfonso Cravioto, Juan de Dios Peza, Alfonso Reyes (con “Glosa de mi tierra”), Amado Nervo (con su poema “Raza de bronce”) y Mariano Azuela, con un fragmento de *Los de abajo*. Y, finalmente, merece citarse, como tercer ejemplo, *México*, de Francisco Cuervo, un libro nacional de lectura para tercero de escuela primaria, publicado en 1952 por la editorial Patria. Sus textos no son propiamente literarios, sino escritos adrede para este libro, y van

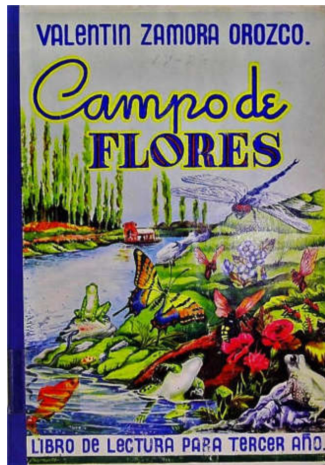


Figura 13. V. Zamora, *Campo de flores. Libro de lectura.*

acompañados de ejercicios minuciosamente redactados en un largo prólogo dirigido “A los maestros”. Abundan en él las lecturas que tienen un sentido moral, cívico y patriótico. Se ensalzan los valores familiares, se dan consejos y se cuentan historias breves de las que se obtiene una enseñanza, además de otras muchas referencias a la vida mexicana. Más que el mero disfrute de la lectura, lo que se pretende es el correcto desarrollo de la técnica lectoescritora, en un marco general de tonalidad moralizadora.

Como ya se advertía en décadas previas, los libros de texto adolecen, a veces, de falta de sincronía con su contexto literario. Es el caso de dos manuales, uno de lectura y otro de gramática, publicados a mitad de los años cincuenta. El primero, de Miguel Salinas, se titula *Cuentos, leyendas y poemas escogidos y anotados*. En su 10ª reedición (1954) se conservan textos en verso y prosa de ediciones anteriores, por lo que su plantel de autores, mayormente mexicanos, son anteriores al siglo XX o bien de sus primeras décadas, como Amado Nervo o el nicaragüense Rubén Darío. En cuanto a los españoles, todos pertenecen igualmente al siglo XIX e incluso al XVIII (Moratín, el Duque de Rivas, Pedro Antonio de Alarcón, Fernán Caballero, José Nogales...). Las generaciones literarias del

siglo XX están completamente ausentes. Algo similar acaece con la *Gramática española* (segundo libro) de Emilio Marín (1955, 21ª ed.), en la que, como en ediciones anteriores, reúne “trozos literarios” de autores mexicanos, hispanoamericanos y de un buen número de españoles de los siglos XVII, XVIII y XIX, entre ellos Cervantes, Lope de Vega, Fray Luis de León, Quevedo Calderón, Mesonero Romanos, Jovellanos, Samaniego, Gómez de Avellaneda y Zorrilla.

Para finalizar el análisis de manuales de lectura de la década de los cincuenta, la última que consideramos en este capítulo, citaremos tres en los que se ven más palpables y se desarrollan algunos de los cambios que hemos enunciado, en concordancia con el escenario histórico posterior al periodo posrevolucionario y previo a las transformaciones político-educativas que se iniciarían a finales de esa década. Incluso en el caso de Pérez y Soto y su libro de lectura para quinto año de la serie *Iris* (edición de 1950) se aprecian pequeñas novedades, en lo que a lo que a nuestros objetivos atañe. Si la comparamos con la edición de 1934, vemos que aumenta ligeramente el número de poetas y de poemas modernistas: uno más de Salvador Rueda y otro nuevo de Villaespesa, aparte del



Figura 14. E. Mendoza, *Recreo*. Libro tercero. Moderno método de lectura, 1957.

que ya había de Juan Ramón Jiménez (“La cojita”), además de un fragmento de Pío Baroja.

Evangelina Mendoza (1957), por su parte, nos ofrece, un libro ilustrado con un título, *Recreo*, tan evocador como expresivo de su concepción de la lectura como una experiencia gozosa, por encima de cualquier otra finalidad. Como ella misma indica en el prefacio, se trata de un libro hecho a la medida de la escuela, para despertar y desarrollar en los niños el gusto literario, es decir, para la educación estética de los alumnos, mediante una selección cuidadosa de textos de temas y géneros diversos: fábulas, cuentos, mitos y leyendas, poemas, biografías, ciencias, artes, etc. Entre los textos líricos hispanoamericanos y españoles destacan un poema de Gabriela Mistral (“Miedo”), un villancico de Lope de Vega (“Amanece en Belén”) y el primer capítulo de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, completo y con dibujos alusivos a una sola tinta. Entre los que tienen carácter histórico, incluye varios que aluden a personajes y pasajes de la historia de España, Colón y su hijo, Cervantes, al pasado árabe de Al-Andalus, etc.

ABCD es el nombre de una serie de libros de lectura graduada, publicada por Ediciones El Estudiante, que representa bien, como

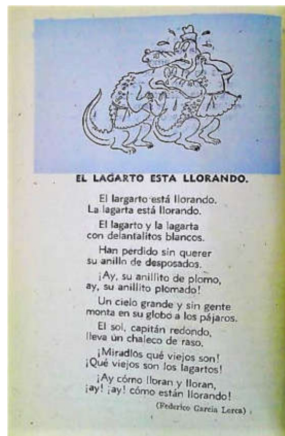


Figura 15. R. García Ruiz, *ABCD*.
Libro cuarto de lectura-escritura, 1957.



Figura 16. R. García Ruiz, *ABCD*.
Libro cuarto de lectura-escritura, 1957.

la obra que acabamos de citar, el modelo educativo de esos años, en lo que respecta al significado escolar de la lectura y al mensaje que con ella debe transmitirse en las escuelas. En el prólogo del volumen cuarto (1957), su autor, Ramón García Ruiz, dice que además de “adiestrar en el arte de leer” y “procurar formas bellas y correctas de expresión”, un libro de lectura de primaria “debe tender a saturar la mente y el corazón de los niños con un claro y sincero amor a lo nuestro”. Los textos, en prosa y verso, que recoge este volumen, tienen como referencias fundamentales los valores patrióticos fundacionales de México, con sus próceres y hechos heroicos, cuentos populares mexicanos, historias, personajes y leyendas prehispánicas, las riquezas paisajísticas del país, etc. Hay también un comentario elogioso dedicado al Padre Bartolomé de las Casas. En cuanto a lo poético destaca un poema de Amado Nervo en el que exalta las virtudes de Hidalgo y Morelos. Gabriela Mistral y Juana de Ibarbourou ocupan también su lugar en esta obra, al igual que dos grandes poetas españoles de la Generación del 27, Federico García Lorca y Rafael Alberti, con sus poemas o canciones de tono infantil “El lagarto está llorando” y “¡A volar!”.

Merece señalarse que este es uno de los pocos libros de primaria de esas décadas que los incluye en sus páginas.

Nuestro análisis se completa y concluye con *Nuevas rosas de la infancia*, de María Enriqueta Camarillo y Roa (1958), un clásico, se podría decir, de la edición escolar mexicana. No son muchos los autores de manuales de los que se puede afirmar algo así. Tal perdurabilidad no es común. En el prólogo ella misma cuenta el origen de esta colección de libros de lectura, en los que, en sus propias palabras, otorgaba la máxima importancia al ambiente moral de la vida y a la formación de los niños. Este volumen (renovado) para alumnos de cuarto curso de primaria, contiene textos en prosa y verso, entre los cuales prevalecen los de autores mexicanos, incluyendo a la propia María Enriqueta. En relación con la perspectiva que guía nuestro trabajo, constatamos la inclusión de un texto de Martínez Sierra, y otro dedicado a Hernán Cortés, reivindicando su americanismo y con él el de la mayoría de los conquistadores españoles. Entre los poemas, de muy variada factura y época, el conocido “Romance del rey moro que perdió Alhama”; una décima sobre la vanidad humana de Calderón de la Barca; la “Canción a la

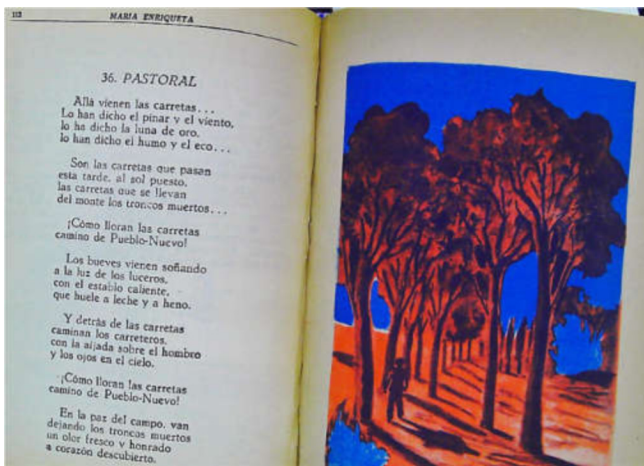


Figura 17. “Pastoral”, Juan Ramón Jiménez
 (M. Enriqueta. *Nuevas rosas de la infancia*, Patria, 1958).

madre” de Antonio de Trueba y un famoso poema de Juan Ramón Jiménez, también ilustrado, que la autora había ya seleccionado en anteriores ocasiones (“Ya están ahí las carretas.../Lo han dicho el pinar y el viento...”).

Tras este fascinante e intenso periodo de la educación mexicana, comienza la política federal de libros de texto gratuitos para todos los niños y niñas de educación primaria, producidos, publicados y distribuidos por el Estado. Desde muchos años antes se había estado acariciando esa posibilidad e incluso se habían dado pasos fehacientes en esa dirección. Como hemos visto, la Secretaría de Educación Pública, además de elaborar y dictar las orientaciones pedagógicas oficiales, establecía, de manera regular y como es común, criterios e instrumentos para someter a examen y aprobar libros para su uso escolar, propuestos por distintas editoriales y autores. Y además promovió, en reiteradas ocasiones, sus propias ediciones de libros de texto, en los que solía quedar constancia de sus predilecciones educativas e ideológicas.

A pesar de las diferencias en este sentido, a lo largo de esos años se dieron, sin embargo, ciertas convergencias, particularmente una: la idea de que la educación debía ser un motor crucial para la construcción nacional, es decir, de la mexicanidad, y, al mismo tiempo, de la transformación y mejora social de México y los mexicanos. Naturalmente, ambas metas fueron interpretadas y perseguidas de modo diverso y, a veces, contrapuesto. Pero colocar a la escuela y a sus dispositivos pedagógicos en el centro de la política en favor de la unidad, la cohesión y la identidad nacional, acarrearía muchas consecuencias, si no insólitas, sí singularmente poderosas y acaso definitivas. No hay más que recorrer, como hemos hecho, una muestra consistente de libros de texto publicados y utilizados durante casi cuarenta años en las escuelas mexicanas. Hemos escrutado con mirada etnográfica, desde afuera, aunque con ojos no tan extraños, las lecturas que han acompañado la infancia de varias generaciones de mexicanos escolarizados y, entre ellas, los fragmentos literarios de escritores españoles. Su variable presencia, a veces moderada, a

veces, las más, menor o irrelevante, y por lo general discreta, sugiere una causalidad compleja, en la que juegan un papel notable, entre otros factores, los vaivenes políticos y culturales, dentro de una tendencia nacionalista continuada, con fases de gran intensificación, que alcanza de lleno a la escuela y su cultura material.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu Gómez, E. (1946). *Literatura castellana del siglo XI al XX* [Biblioteca Enciclopédica Popular, n. 120]. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Dussel, I. (2013). The assembling of schooling. Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. *European Educational Research Journal*, 12(2), 176-189.
- Dussel, I., y Ydesen, C. (2016). UNESCO and the improvement of history textbooks in Mexico, 1945-1960. En P. Duedahl (ed.), *A history of UNESCO: Global actions and impacts* (pp. 231-256). Londres: Palgrave Macmillan.
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, (monográfico), 201-218.
- Escolano Benito, A. (2015). The identity of the schoolbook as textual genre and as mediation of cultural construction of the educated citizenship. *History of Education and Children's Literature*, 10(1), 625-641.
- Escolano Benito, A. (2016). *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara, Italia: Volta la Carta.
- Galván Lafarga, L. E., y Martínez Moctezuma, L. (coords.) (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- Galván Lafarga, L. E. (2010). Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 111-140). México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- González-Faraco, J. C. (2010). *Lecturas educativas del Quijote. Textos e iconografía escolar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González-Faraco, J. C., Jiménez-Vicioso, J. R., y Pérez-Moreno, H. M. (2021). Monotonía tras los cristales: lecturas escolares de la poesía de Antonio Machado (1930-1960). En *Cultura y pedagogía en Antonio Machado* (pp. 187-220). Soria, España: Red de Ciudades Machadianas y Ayuntamiento de Soria.
- González-Faraco, J. C., Pérez-Moreno, H. M., y Jiménez-Vicioso, J. R. (2018). Platero y yo, ¿libro para la infancia y las escuelas? Un estudio histórico-cultural sobre la representación pedagógica de la obra literaria. *History of Education and Children's Literature*, 13(2), 199-217.

- González-Faraco, J. C., Pérez-Moreno, H. M., y Ramírez Almanza, A. (2017). Lecturas escolares de Platero y yo en la historia de la educación española (1930-1970). *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 75-84.
- Greaves, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 205-221.
- Hurtado Tomás, P. (2004). Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México. En C. Castañeda, L. E. Galván y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 143-162). México D.F.: El Colegio de Michoacán y Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- 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]. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, México D. F.
- Loyo, E., y Torres Septién, V. (1991). Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940. En R. A. Camp, Ch. A. Halle y J. Z. Vázquez (eds.), *Los intelectuales y el poder en México* (pp. 527-550). México D.F./Los Angeles, California: El Colegio de México/Latin American Center Publications, UCLA.
- Martens, H., y J. Soto Vázquez, J. (2012). La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maílo. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 8, 49-56.
- Martínez Moctezuma, L. (2003). Los libros de texto en el tiempo. En *Diccionario de historia de la educación en México*. México D. F.: CIESAS/UNAM/CONACYT.
- Martínez Moctezuma, L. (2013). Rafael Ramírez Castañeda y los grandes problemas de México. *Historia de la Educación*, (32), 381-397.
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria*. Barcelona, España: Fragmenta.
- Mendoza Ramírez, M. G. (2010). El discurso de la historia oficial en los libros de texto de secundaria, 1934-1959: una lectura contrastante. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 141-161). México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- Menéndez Martínez, R. (2010). Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 48-74). México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- Montes de Oca, E. (2003). Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 337-361). México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.

- Montes de Oca, E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles Educativos*, 29(117), 111-130.
- Mora Luna, A. M. (2011). El canon literario en los manuales escolares: espejo cultural e ideológico de la identidad nacional. En M. P. Núñez, J. Rienda y C. del Moral (coords.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 1493-1506). Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Munakata, K. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*, 20(50), 119-138.
- Ossenbach, G. (2014). Textbook databases and their contribution to international research on the history of school. *History of Education and Children's Literature*, 9(1), 163-174.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (eds.) (2000). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Parra Senties, K. I. (2012). *El proyecto de educación socialista en México: identidad nacional en los libros de texto de lectura oral del tercer ciclo de escuelas primarias urbanas (1934-1940)* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F.
- Quintanilla, S. (2017). Por qué importa Vasconcelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1281-1303.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rodríguez, M. (2015). Libros de texto y sociedades: entre didáctica, política, cultura y mercado. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 19-24.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México D.F.: Dirección General de Materiales Educativos.
- Sigüenza Orozco, S. (2005). La idea de nacionalidad en los libros de texto gratuitos de México (1959-1972). *Tzintzun: Revista de Estudios Históricos*, (41), 57-82.
- Tecuanhuey Sandoval, A., y Aguirre Anaya, M. C. (eds.) (2016). *Escuela laica, escuela socialista. La educación en México, 1881-1940*. Ciudad de México: Fundación SM/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vázquez de Knauth, J. (1967). Mexico: Education and national integration. *Journal of Contemporary History*, 2(3), 203-215.
- Ziga Espinosa, F. (1975). Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria, 1850-1970. Libros de lectura. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, (ene.-dic.), pp. 111-225.