LiminaR
Estudios sociales y humanísticos

LiminaR. Estudios sociales y humanísticos, vol. XXIV, núm. 2, julio-diciembre, 2026, e1190, eISSN 2007-8900.

Usos, circulación y prácticas de lectura en libros de texto en la segunda mitad del siglo XX en México

Uses, Circulation, and Reading Practices of Textbooks in Mexico During the Second Half of the Twentieth Century

Antonio Padilla Arroyo*

10.29043/liminar.v24i2.1190

Resumen: Uno de los objetivos de este texto es comprender la importancia de los textos escolares, en su sentido más amplio y en relación con los procesos de dotar de significado y sentidos al mundo natural y al mundo social en el que las personas se desenvuelven, actúan, piensan y sienten. Para este propósito se seleccionaron textos escolares que circularon en el estado de Chiapas en la segunda mitad del siglo XX. En tanto artefactos culturales, tienen la función de inculcar, ordenar y regular ideas e imágenes, creencias y conductas; valores y aptitudes, opiniones y comportamientos, rituales y prácticas, sentimientos y emociones, gestos y obras, experiencias y habilidades, herramientas mentales, así como disposiciones simbólicas y materiales. Esto es, producción de subjetividades que se crean y recrean por las personas y los grupos sociales en tiempos y espacios históricos.

Palabras clave: libros, lecturas, textos escolares, cultura escrita, prácticas culturales, cultura, educación.

Abstract: One of the objectives of this text is to examine and understand the importance of school textbooks, in their broadest sense, in the processes of giving meaning and sense to the natural and social world in which people live, act, think, and feel. For this purpose, school textbooks that circulated in the state of Chiapas during the second half of the 20th century were selected. As cultural artifacts, it is possible to understand their function: to instill, order, and regulate ideas and images, beliefs and behaviors, values and aptitudes, rituals and practices, feelings and emotions, gestures and works, experiences and skills, mental tools, and symbolic and material dispositions—that is, the production of subjectivities that are created and recreated by individuals and social groups in historical times and spaces.

Keywords: books, readings, school texts, written culture, cultural practices, culture, education.

*Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Historia por El Colegio de México. Miembro del Sistema Nacional de Investidoras e Investigadores, Nivel. 2. Académico Jubilado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Sus líneas de investigación son: historia de la educación e historia cultural comparada, historia y memoria de las familias, historia de las instituciones, los actores y procesos de control social, siglo XIX y XX.
antonin_19@yahoo.com.mx
0000-0001-6411-6473

Recibido: 26 de enero de 2026
Aprobación: 25 de mayo de 2026
Publicación: 23 de noviembre de 2026

Revista de investigación científica del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad Autónoma de Ciencias y Artes de Chiapas.

CC BY NC SA

Introducción[1]

La historiografía cultural, en general, y la historiografía de la educación, en particular, en sus diferentes campos de conocimiento, entre estos la historia de la alfabetización, de la escolarización, la escritura, la lectura, la oralidad, la producción editorial, la imprenta, el papel, el libro y los soportes materiales; han contribuido a destacar la importancia de los procesos de producción y circulación de la cultura escrita. En gran medida, la reflexión historiográfica ha orientado su quehacer en lo que genéricamente se denominan manuales escolares, así como en sus sinónimos: textos escolares, libros de texto o libros de clase. En este carácter representan una fuente primordial para el estudio de la cultura escolar. Sus contribuciones han hecho evidente la función de los textos escolares y los libros de texto en su calidad de recursos pedagógicos y didácticos, por medio de los cuales se inculcan, enseñan y aprenden saberes y conocimientos, tanto científicos como sociales, entre otros aspectos. Por lo tanto, son esenciales en los procesos de construcción y evolución de las instituciones educativas y de la cultura escolar.

El historiador estadounidense Robert Darnton (2010) afirma que la historiografía del libro, la cual se constituyó alrededor de la década de 1970, es una disciplina académica y un campo de conocimiento cuyo "propósito es comprender cómo se transmitieron las ideas a través de la palabra impresa y cómo el contacto con ella ha afectado al pensamiento y al comportamiento de la humanidad en los últimos 500 años" (Darnton, 2010, p. 177). Para Darnton, una de las características más significativas de la historia del libro ha sido la convergencia de varias disciplinas, con problemas y objetos de estudio diversos; entre estas la historia, la sociología, la literatura, la filología, la lingüística, la antropología y la psicología. Cada una ha contribuido a su propia identidad académica al compartir sus problemas, modelos, teorías y métodos (Darnton, 2010, pp. 178-181).

A este respecto, el historiador francés Roger Chartier (2005) sostiene que todo lo anterior ha permitido la emergencia de la historia cultural de la educación, la cual ha retomado y delimitado los temas y las herramientas conceptuales que, entre otras facetas, indagan en las visiones del mundo que proyectan las comunidades científicas y los grupos profesionales en sus obras, además de los contenidos de los libros en general y en los libros de texto en particular; así como en las diferentes producciones culturales y escolares. Estas últimas son muy importantes, tanto en la circulación de los saberes y prácticas discursivas como en las teorías, métodos y fuentes de información, lo que les confiere legitimidad disciplinaria. Los textos escolares constituyen uno de los dispositivos culturales más influyentes, y su finalidad es reproducir y seleccionar textos que se traduzcan en corpus de conocimientos especializados, mismos que se ordenan por medio del diseño y la edición de los ejemplares destinados a la enseñanza.

Los estudios históricos educativos, en particular de la cultura escolar, han puesto de manifiesto la finalidad de los textos escolares: ordenar y regular ideas y conductas; aptitudes y acciones; valores

[1] Este texto forma parte de una investigación más amplia titulada "Historia de la educación comparada de los estados de Morelos y Chiapas, siglos XIX y XX". Agradezco a la Mtra. Elsa Gabriela Palacios de León por haberme proporcionado los textos escolares que aquí se comentan, así como la información oral que a lo largo de nuestras conversaciones hemos sostenido acerca de las prácticas de lectura y escritura de maestros y maestras, así como niños y niñas de las escuelas públicas y privadas que se enseñaron y aprendieron en el estado de Chiapas.

y actitudes; creencias y comportamientos; imágenes y prácticas; sentimientos y emociones; gestos y silencios; palabras y significados; experiencias y habilidades. Cada uno de estos aspectos o finalidades crean y recrean personas y grupos sociales que inculcan a su vez herramientas mentales y disposiciones simbólicas y materiales, así como producción de subjetividades que configuran el mundo social. Dicho de otro modo, los textos escolares desempeñan una labor esencial: difundir, inculcar y orientar un sistema de pensamiento. Es decir, hacer sentir, conocer, pensar y actuar, así como implantar y reproducir o modelar representaciones del mundo; en específico, determinan prácticas educativas, sociales y culturales en tiempos y espacios específicos.

Asimismo, los libros escolares buscan explicar los fenómenos naturales –biológicos, físicos, químicos–; y proponer una forma de comprender, interpretar, argumentar y comunicar los hechos sociales a través de la alfabetización. Así, el proceso cognitivo implica también descifrar los códigos y símbolos para nombrar y ordenar, dar significado y sentido al mundo, tanto en el espacio público como en el espacio privado. Este último espacio "sustrae los placeres y deberes de la existencia privada a los controles de la vida pública" (Chartier, 2005, p. 11), de la casa a la escuela, para convertirlos en parte de las prácticas culturales. Sobre todo en los últimos dos siglos, cuando los sistemas educativos se amplían y se universalizan, lo que ha propiciado un amplio abanico de lectores y escritores. Se trata de mutaciones profundas en lo que se lee y se escribe, en las lecturas y en las escrituras, en el acceso y disponibilidad; lo que supone la creación de mercados entre los cuales se distribuyen y se consumen las producciones de la prensa, desde obras "cultas" hasta revistas de circulación masiva, como los periódicos, carteles, cómics y otro tipo de textos impresos.

Meditaciones teóricas y metodológicas: los libros y sus operaciones historiográficas

Para la presente investigación se ha considerado "textos escolares" tanto los textos escritos como los registros visuales que, en su materialidad, toman la forma de libros, manuales, folletos y una variedad de impresos; y entre cuyos propósitos está producir y recrear múltiples nexos de las realidades naturales y sociales (Girard, 1999, p. 321). Unos y otros se expresan mediante lenguajes especializados o cotidianos, y pueden entremezclar ambos modos de representar el mundo natural y el mundo social; sobre todo cuando, en su composición, se establecen nexos entre los textos escritos, las palabras vivas y las imágenes.

A este respecto R. Chartier se interroga acerca de si esas formas de expresión visual son "lenguajes equivalentes que enuncian lo mismo, o bien, ¿deben considerarse lenguajes irreductibles investidos de competencias singulares y específicas?" (Chartier, 2005, p. 10). El autor considera que sí, que se trata de lenguajes diferentes, lo que hace necesario explorar los fines y las circunstancias en que se producen ambos tipos de textos, escritos y visuales (Chartier 2005, pp. 10-11). De cualquier manera, ambos se constituyen como "potentes instrumentos de socialización y aculturación [...] presentando a la sociedad de hoy e intentando modelar la sociedad del mañana" (Chartier, 2005, p. 11).

Como ya se ha apuntado, el libro de texto es un producto y dispositivo cultural que favorece una configuración de las subjetividades, de arquetipos de individuos y grupos sociales a través de la adquisición de estilos de racionalidad y pensamiento. Desde estos se recrean y se comprenden vivencias personales y colectivas; se inculcan, enseñan, aprenden, conocen, explican e interpretan

conocimientos científicos, en general, así como obras y producciones culturales que, en particular, se expresan por medio del lenguaje y despliegan "lecturas", sentidos y significados sobre el mundo.

Como también se mencionó, desde el punto de vista de su historicidad, sus especificidades y su calidad de tema y objeto historiográfico, el estudio del libro de texto implica un determinado conjunto de niveles, operaciones y relaciones historiográficas. Estos pueden reconocerse como: su disección como artefacto material, los usos que tiene, su circulación, recepción y apropiación; su organización, lectura de los contenidos y narrativas; niveles de lenguajes, de intenciones del autor y tipos de lector; de interacciones y diálogos entre autor y texto, entre autor y lector, entre texto y lector; de sentidos que este le otorga a la palabra escrita o a las imágenes visuales; de la construcción de sentidos y significados; de las voces que lo trasmiten, y de los lectores que recrean o producen un "nuevo" texto.

En dicha tesitura, la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas científicas, humanísticas, sociales y escolares favorecen la organización del pensamiento, e inculcan y recrean la comprensión de un orden social. En otras palabras, la publicación de textos para lectores con capacidades y expectativas específicas crea una relación entre un canon editorial, un corpus de textos y un público. Esta triada ayuda a comprender por qué los lectores despliegan ciertas prácticas de lectura y prácticas de escritura que les proporcionan tanto un léxico como fórmulas y modelos de unas y otras (Chartier, 2005, pp. 168-169, 179, 186). Estos niveles y estas operaciones permiten distintas aproximaciones para el estudio de los libros de texto, de las obras y producciones culturales. Al menos así lo sugiere Chartier cuando define y describe la llamada *nueva historia cultural* (Chartier 2005, pp. 25-29).

En el marco de las estrategias pedagógicas y didácticas, cuyo objetivo principal es fijar conocimientos y habilidades de pensamiento, se pretende inculcar y orientar prácticas de lectura y prácticas de escritura en los lectores; y aun crear mercados y audiencias para el consumo y difusión de visiones del mundo y de prácticas culturales. Darnton sostiene que, si bien hay un amplio margen en el lector para descifrar o leer los textos escritos, el texto delimita la respuesta de los lectores por medio de la tipografía, el estilo y la sintaxis, ya que estas características determinan la forma en que un texto comunicado confiere significado al receptor, incluso cuando se trata de lectores muy activos (Darnton, 2010).

Como afirma Darnton, "la historia de la lectura deberá reflejar tanto las maneras en que los textos constriñen a los lectores como las libertades que los lectores se toman con los textos" (2010, p. 201). De ahí la importancia estratégica del libro de texto como herramienta de aprendizaje, sobre todo porque favorece un tipo de lectura, la *lectura intensiva* del texto, que puede incluir a un único autor, pues muchas veces es quien ha realizado a su vez una *lectura extensiva*; es decir, ha recurrido a otros autores y a otras obras para la construcción del texto escrito. Esto favorece una relación directa entre un determinado libro y sus lectores en varios niveles de la sociedad. Los libros escolares se incorporan a la escuela y a la educación mediante la enseñanza de las disciplinas escolares (Darnton 2010, p. 202).

Por su parte, la escritora y filóloga Irene Vallejo (2021), desde otra mirada igual de fecunda, observa y disecciona otra dimensión del libro en general y del libro de texto escolar como expresión de la cultura escrita; e incluso de la cultura oral. Desde sus "aladas palabras", el libro es concebido por Vallejo como un texto producto de la vida: es "el libro de la vida". Esta definición permite asumirlo como un acto para crearla, recrearla, transformarla, imaginarla o inventarla, en resumen, brinda otra

perspectiva para su estudio. Estas consideraciones representan una ruta, otro lugar, para el estudio de la naturaleza del libro de texto, de su función cultural en el mundo escolar, la cual pretende, como ya se apuntó, modelar estilos de pensamiento y prácticas culturales (Vallejo, 2021, pp. 93-96; 101-104).

El libro es una de las expresiones o artefactos más paradigmáticos de la cultura escrita. Retomo otra idea muy sugerente de Vallejo, quien sostiene que la invención del texto escrito es un cambio sustancial en el modo de comprender el mundo; entre otras cosas porque permitió una variedad infinita que ya no estaba sujeta "a la economía de la memoria". Este tipo de textos modificó el "almacén del conocimiento"; creó otro soporte, el archivo material que se podría ampliar de manera ilimitada, así como otra forma de producir y recrear el conocimiento, por medio del discurso y de las prácticas de lectura y escritura alfabetizadas (Vallejo, 2021, p. 104).

De acuerdo con la autora española, el texto escrito amplió los horizontes culturales del lector, al darle la posibilidad de fijar las palabras, tener otro ritmo y otro tiempo de lectura y de escritura; y, por ende, asimilar y meditar las ideas con tranquilidad. Así, el lenguaje experimentó reajustes en su estructura y provocó nuevos modos de organización del pensamiento. Una de las mutaciones culturales más notables fue la sintaxis, la cual facilitó que se inculcaran y adquirieran nuevas habilidades cognitivas; se desarrollaran y se desplegaran inéditas estructuras lógicas y de pensamiento; y que, a su vez, se favoreciera el vocabulario, se enriqueciera e incluso fuera más abstracto (Vallejo, 2021, p. 105).

Vallejo (2021) destaca la importancia del lenguaje y del texto escrito como aquel que puede generalizarse para la cultura escrita, para lo impreso, el libro, y aun el pensamiento:

> La prosa se convirtió en el vehículo de un sorprendente universo de hechos y teorías. Los enunciados innovadores ensancharon el espacio del pensamiento. Esa ampliación de perspectivas estuvo en el origen de la historia, la filosofía y la ciencia [...] Esa elección es muy reveladora: el oficio de pensar el mundo existe gracias a los libros y la lectura, es decir, cuando podemos ver las palabras, y reflexionar despacio sobre ellas, en lugar de solo oírlas pronunciar en el veloz río del discurso. (Vallejo, 2021, p. 105)

En este sentido, los textos escritos, en específico manuscritos y libros, abrieron y albergaron voces y palabras múltiples, colectivas e individuales. Así se propició un amplio y profundo cambio, manifiesto en la exigencia y necesidad de acceso a la cultura escrita por parte de vastos sectores de la población. Mismos que, impulsados por distintos medios y actores –desde editores y libreros, hasta comunidades de lectores–, ampliaron su interés por esta cultura. Estos últimos, los lectores, si bien tuvieron una alfabetización limitada, en particular en los sectores populares, sobre todo en cuanto acceso a ciertas lecturas y maneras de escritura legítima; o bien, por la prohibición expresa de la escritura en algunos casos, como el de las mujeres, ya sea impuesta por autoridades específicas como religiosas, entre otras; pudieron sortear los obstáculos para lograr cierto dominio de la cultura escrita. De este modo, el libro de texto fue el vehículo fundamental en la adquisición de la cultura escrita, particularmente en los siglos XIX y XX: favoreció e incentivó la alfabetización y escolarización al democratizarla y universalizarla. Desde luego, tal proceso urgió en gran medida la reacción de las autoridades políticas, religiosas y culturales

en su pretensión de regular, controlar, supervisar y examinar los tipos de contenidos, así como las formas de leer y escribir, de comprender y explicar el mundo de la naturaleza y el mundo de la sociedad, vertidos ahora en los materiales escritos (Vallejo, 2021, pp. 114-115).

A este respecto, Chartier (2005) sostiene que el camino a la alfabetización conllevó una lucha cultural:

> De ahí surgió, asimismo, el esfuerzo perseverante de los excluidos de la escritura por conquistar y ejercer una capacidad que los poderes, religiosos o políticos, les negaban. La entrada de las sociedades occidentales en la cultura de lo escrito puede, por tanto, pensarse como la historia de la superación o de la subversión de las exclusiones impuestas por las representaciones colectivas y las prácticas de la enseñanza. (Chartier, 2005, p. 185)

En un ejemplo de lo anterior, Elsie Rockwell (2018) identifica el proyecto educativo de las autoridades religiosas y políticas que separaban el acceso a la escritura y a la lectura, incluso a principios del siglo XX, como el caso del estado de Tlaxcala, en México (Rockwell, 2018, pp. 607-610).

En resumen, tanto Chartier como Vallejo coinciden y sugieren distintas herramientas teóricas y metodológicas, con preguntas y matices para estudiar los libros como expresión de la cultura escrita. Darnton también propone varias claves para la indagar en el libro en general y en el libro de texto en particular. Este último autor considera que en el proceso histórico de evolución del libro pueden registrarse diversas cualidades que explican la amplia aceptación y difusión que alcanzó como soporte material de la cultura escrita. Tales cualidades son: su poder extraordinario de permanencia, su capacidad para guardar información, su manejo y comodidad para desplazarse por sus hojas; su tamaño, que lo hace fácil de retener entre las manos y transportarlo; su diseño que atrae la vista; su facilidad de almacenamiento; su resistencia, y, desde luego, haberse constituido en la herramienta básica de la enseñanza y el aprendizaje (Darnton, 2010, pp. 79-80). El historiador y filólogo italiano Umberto Eco (2020), en concordancia con estas ideas, señala que los libros en general y aun los libros escolares han representado un segmento de la memoria social que, por medio del lenguaje y la escritura, registran una parcela de esa memoria bajo una mirada personal (Eco, 2020, p. 17).

Textos escolares: herramienta pedagógica de la cultura escolar, objetivos y prácticas

Los manuales escolares, en específico los libros de texto, se han examinado en su calidad de herramienta pedagógica y didáctica fundamental en los procesos de alfabetización y escolarización. Sus usos y sus objetivos se sustentan en teorías y métodos de enseñanza y aprendizaje que los conciben en tanto soporte material de un proyecto ideológico y cultural.

De acuerdo con Alain Choppin (2000), los libros escolares constituyen objetos complejos, los cuales tienen diversas funciones, entre las que destaca su carácter de herramienta pedagógica, cuyo objetivo primordial es facilitar los aprendizajes por su contenido claro, preciso y metódico, transformándose en el principal artefacto de los procesos de enseñanza (Choppin, 2000, p. 110).

Choppin sostiene que los libros escolares forman parte de la literatura escolar junto con manuales, cuadros, cartas, murales, novelas, almanaques, calendarios, etcétera. Estos materiales desempeñan

varias funciones. Por ejemplo, en su condición de manual, es depositario de conocimiento, en el que la naturaleza, el espacio y la organización de sus usos son determinados *a priori* en cuanto que cumplen una *función referencial*; en suma, son técnicas del *saber hacer*. En su calidad de libro escolar, este desempeña una dimensión esencial de los métodos de aprendizaje, porque facilita la memorización de conocimientos y, de ese modo, favorece la adquisición de competencias o destrezas cognitivas e intelectuales; es decir, desempeña una *función instrumental*, o sea, un *saber pensar*.

El autor agrega a estas funciones algunas más: el libro es un instrumento privilegiado en la construcción de la identidad y de las subjetividades porque inculca una idea del mundo y la adquisición de símbolos nacionales, más allá de una identidad local, de grupo, género o clase, lo que se define como *función ideológica*. Además, involucra factores que propician la iniciativa individual o personal del niño y la niña, y que pretenden el desarrollo de su autonomía, o sea, una *función documental* (Choppin, 2004, p. 14).

De ahí la importancia de cuáles autores y qué obras se seleccionen, o se transformen en disciplinas escolares, según contengan determinados conocimientos y habilidades intelectuales (Choppin, 2000, pp. 110-114).

Los textos escolares son fuente primordial de información y conocimiento, cuya fuerza material y simbólica recae en su amplia difusión y circulación. Como soporte material o físico, el libro de texto reúne verdades de distintos órdenes para inculcar y poseer habilidades y disposiciones intelectuales y físicas; desde conocimientos disciplinarios hasta técnicas específicas, según el lugar, la época, el régimen político y las orientaciones religiosas que las generaciones adultas consideran necesarias de infundir a las generaciones jóvenes.

En su calidad de herramienta cultural y dispositivo pedagógico, el libro o manual escolar se organiza en función de un programa oficial que prescribe unas y otros, así como formas específicas de enseñanza y aprendizaje, por medio de un discurso uniforme con pretensiones universales, por lo que puede verse presente en la imposición de una cultura, una lengua y un lenguaje (Choppin, 2000, pp. 108-109). En dicha tendencia, satisface una necesidad, la de tener textos, obras de referencia y de comentarios con el objetivo de preparar las clases, realizar glosas, discutir y comentar un texto considerado una autoridad en distintos terrenos del conocimiento, y que, en calidad de instrumentos de trabajo, pudiera ser cómodo en su manejo (Thomas, 2000, pp. 25-26).

Elsie Rockwell (2018) establece una distinción entre libro de texto y libro escolar, lo cual es un nivel metodológico fundamental. La diferencia entre uno y otro es su carácter obligatorio: los textos o libros escolares son aquellos que las autoridades educativas prescriben que deben leerse, en cuanto que contienen los saberes culturales que los alumnos e incluso los maestros deben dominar o, por lo menos, conocer; porque así lo disponen los programas educativos en su contenido y organización. Por su parte, los libros de texto pueden convertirse en libros escolares; esto explica su carácter polémico y los debates entre los distintos actores educativos que se distribuyen en función del campo educativo. Así se redunda en la importancia del libro en la configuración de la cultura escolar (Rockwell, 2018, pp. 601-604, 614-617).

Por otro lado, el historiador educativo Agustín Escolano Benito (2016) reflexiona en términos del pasado y presente como manual o libro escolar del libro de texto. Escolano destaca la función que sigue desempeñando, aunque bajo otra lógica que demanda otras habilidades cognitivas en concomitancia con las profundas mutaciones culturales en la cultura escrita y la cultura escolar, lo

que implica nuevas formas de producir, organizar y divulgar tanto el conocimiento como el pensamiento. Tal vez la buena nueva es que, a pesar de las transformaciones que han tenido la escuela y la educación desde finales del siglo XX, ambas permanecen como un factor sustancial en la formación de las personas. El manual y el libro escolar también efectúan esta tarea central con viejos soportes materiales, como el libro impreso; o los libros electrónicos y digitales, nuevos soportes materiales, si bien con una racionalidad que aún se orienta a regular y ordenar el pensamiento y las prácticas culturales (Escolano Benito, 2016, pp. 19-23).

> Escolano resume esta circunstancia:
> Más aún, cada grupo de edad incorpora y conserva en su memoria los libros que usó en su etapa de formación, y les atribuye el valor de iconos generacionales representativos de la cultura asimilada por medio de ellos. Textos e ilustraciones de estos libros constituyen el imaginario individual y colectivo, abastecen la memoria de los sujetos y proyectan sobre el recuerdo los códigos culturales de una determinada época, al tiempo que conforman la identidad narrativa de quienes los utilizaron. (2016, p. 26)

El libro escolar se compone de hojas impresas que forman un volumen que, a su vez, se confecciona, distribuye y comercializa con base en el progreso tecnológico y de circulación, y cuyo costo económico depende del presupuesto, de la reglamentación respecto de su contenido y de los públicos consumidores a quienes va dirigido (Choppin, 2000, p. 110). La importancia metodológica del registro de un libro escolar comprende datos fundamentales; entre estos, los autores, el editor o la editorial, las condiciones de la edición, las reediciones o reimpresiones, el o los años de publicación, y todo aquello que permita su estudio como ejemplar; pero también para compararlos con otros manuales y con otras fuentes, ya sea porque son contemporáneas o porque se utilizan al mismo tiempo en el salón de clase (Choppin, 2000, p. 113).

En esta misma tesitura, el traductor y escritor argentino Alberto Manguel (1998) indica las razones, el significado y el sentido de la organización material del libro en cuanto acto pedagógico, y en función de los contenidos: capítulos, tipo y calidad de la impresión, tipografía, entre otras. Los temas, cuestiones y problemas con respecto a los textos escolares han hecho posible comprender y explicar la importancia y el significado de la imagen, como dibujos, pinturas, cuadros, fotografías; tanto lo visto como lo invisible, y aun la palabra –la pronunciada y la escrita–.

Desde una lectura lingüística y con una visión historiográfica, Eco (2020) aporta dimensiones conceptuales y metodológicas que enriquecen nuestra comprensión y nuestra interpretación de los libros escolares. El filósofo define al libro como "vehículo-libro", por su composición de "objeto físico hecho de papel", y que comprende varios textos: el paratexto que "está antes, después y alrededor del texto, que podría incluir el título y el subtítulo"; el peritexto, "que se presenta físicamente vinculado con el vehículo, como el frontispicio, el colofón, las introducciones, las dedicatorias, los pre o posfacios, las solapas, la misma encuadernación o la sobrecubierta, etcétera"; y el epitexto, "lo que se coloca exteriormente al vehículo-libro" (Eco, 2020, pp. 177-178); como las reseñas, las entrevistas al autor, las opiniones, las polémicas, entre otras formas de manifestación.

Tanto el paratexto como el peritexto son fundamentales para el adecuado examen de los libros, porque contribuyen a desvelar lo que induce la lectura, la pretensión de cambiar o reforzar la forma de

entender una obra; e incluso favorecen el aproximarnos al texto con simpatía e interés y revalorar su importancia. Todos estos elementos o dimensiones en el presente estudio no son aspectos accesorios ni arbitrarios, sino esenciales porque explican en gran medida la recepción del texto entre amplios públicos lectores (Eco, 2020, pp. 177-178).

Los libros escolares como fuente histórica

De acuerdo con Choppin (2000), los manuales escolares constituyen una herramienta histórica de primer orden porque ofrecen distintas facetas para comprender y explicar la cultura escolar y los procesos educativos. Su estudio incluye aspectos como la variedad de ediciones y editoriales, así como las modificaciones de los contenidos, la incorporación de recursos visuales y gráficos; las técnicas de impresión, las innovaciones tecnológicas, las renovaciones de las teorías y los métodos pedagógicos que sustentan la organización de los contenidos y de las técnicas que orientan los cánones, así como los usos específicos del texto escolar, que convergen en el mercado de la lectura y dan cuenta de su riqueza como fuente histórica. Configuran también un material abundante por el origen y por el tipo de información que ofrecen: ya sea para examinar una edición escolar del Estado o una edición libre. En este último caso, por ejemplo, puede indagarse la competencia entre editoriales privadas que regulan su producción, circulación y consumo; e incluso cuando se trata de productos de edición privada bajo un fuerte control político.

Con esta perspectiva, el libro de clase es una unidad en sí misma, es decir, una fuente completa, delimitada y acabada que encarna, al menos formalmente, un proyecto cultural determinado que se explica o se explícita en las palabras preliminares, en el prefacio, el preludio, el prólogo o la introducción. Estas orientan y establecen un fuerte discurso que dota al contenido de lógica y estructura (Choppin, 2000, p. 112). También el libro de clase o libro escolar es un material histórico que abre múltiples vetas para el examen de las prácticas educativas; en particular de las prácticas de lectura y de escritura porque, si bien acota maneras de ejercitarlas, la renovación generacional contribuye a diversificar las lecturas y las escrituras de su contenido. Y, por añadidura, también contribuye a la disputa de interpretaciones, por lo que se entrevén diversos modos de lectura y escritura.

Por estas razones, los libros también son memoria y escritura. Por eso requieren ser historiados, descifrados y leídos por medio del conocimiento del alfabeto, en tanto que este inculca herramientas y destrezas para identificar y comprender códigos para interpretar informaciones esenciales: el *saber pensar* y el *saber hacer.* Estos se enseñan y se aprenden en distintos espacios sociales y culturales, entre ellos la familia y la escuela. En términos historiográficos, una de las operaciones primordiales es identificar a sus autores a fin de conocer su manera de pensar y representar. De acuerdo con la propuesta de Eco, en coincidencia con Choppin, se puede plantear un procedimiento para interpretar un pensamiento: interrogar al texto. Asimismo, Eco incorpora otra operación fundamental: la lectura que realiza el lector respecto de la escritura del autor, esto es, el diálogo que se establece entre ambos, lo que supone la interrogación al texto y, por ende, una lectura crítica del libro, en específico del libro escolar como fuente documental.

Se trata de develar lo que Pierre Bourdieu (2008) define como prácticas discursivas, que implica un doble ejercicio. En palabras de Eco, se trata de cuestionar al libro como custodio de la verdad, para ponerla en duda; y develar que el libro, en su condición de artefacto cultural, engloba certezas inmutables (Eco, 2020, pp. 17-18).

Textos escolares a examen

Con estas consideraciones, se estudian distintos libros de texto escolares que se editaron y circularon en México entre diversos públicos y mercados educativos, así como el interés de los editores y libreros por destinar e influir en lectores y audiencias específicas, promoviendo sus publicaciones. El criterio de selección de los textos no es estrictamente cronológico, es decir, por el año de su publicación, sino por las temáticas y las materias que tratan. Por ejemplo, se revisa la publicación del libro *Ortografía,* escrito por el profesor Bernardo Zepeda Sahagún y editado en 1965 en la Colección G. M. Bruño de la Editorial Enseñanza, la cual se ubicaba en la Ciudad de México. Esta referencia corresponde a la séptima edición, en consonancia "con las nuevas normas de la Academia Española", o lo que se asumía como canon en su definición formal; es decir, el conjunto de normas y leyes que establece la autoridad máxima en esta materia, y en apego al "Programa Oficial en los diferentes grados de la Enseñanza Primaria". Enseguida, Zepeda Sahagún (1965) aclara los fines de este programa: "Enseñar al alumno a escribir correctamente las palabras, así como el uso de los signos auxiliares de la escritura" (Zepeda Sahagún, 1965, p. 11).

En este caso, Zepeda Sahagún destaca la importancia de la ortografía cual disciplina: una rama de la gramática que favorece el "arte de escribir correctamente" y, con ello, acceder al dominio del lenguaje escrito y de la cultura escrita. Esta materia es fundamental en los procesos de alfabetización y escolarización. Y para afirmar esto recurrió a la autoridad de dos autores, después de la página legal. La primera de P. F. Monlau: "El escribir sin cometer faltas de ortografía es el indicio más seguro de una educación bien dirigida y educada" (como se citó en Zepeda Sahagún, 1965). Y de M. de Toro y Gómez: "La ortografía es al estilo como la limpieza y aseo del cuerpo" (como se citó en Zepeda Sahagún, 1965). Así, la ortografía tenía la tarea de favorecer los procesos de adquisición del lenguaje; primero, oral, y después escrito, entre niños y niñas de enseñanza primaria, del primero al sexto año de educación básica. Además del propósito de afianzar las condiciones y las bases para prolongar la alfabetización. Es decir, se trataba de una representación o visión que pudiera hacer posible interpretar, sentir y actuar en el mundo social, en su sentido moderno.

Evelio Cabrejo Parra (2020) considera que el lenguaje posee, entre sus cualidades, ligar elementos diferentes "para producir un número infinito de enunciados que hagan posible la creación inagotable de significados" (Cabrejo Parra, 2020, p. 26). Desde su perspectiva, el proceso de adquisición y apropiación del lenguaje estipula, según Cabrejo, reglas y principios básicos formales e informales que, en la práctica, todas las lenguas comparten, de tal manera que formalizar los procesos de alfabetización implica "unir consonantes y vocales para construir sílabas, sílabas para elaborar palabras, palabras para generar frases al infinito, y frases para construir discurso" (Cabrejo Parra, 2020, p. 26).

Las metáforas, las comparaciones y los recursos literarios son instrumentos cognitivos y pedagógicos para representar la naturaleza, en cuanto objeto de la biología, y las recreaciones de la acción humana sobre esta, si bien se halla moldeada tanto por la biología como por la historia; es decir, por la naturaleza y por la cultura, mediante la palabra y la capacidad del hombre para ejercer su influencia en el mundo natural. Así, esos recursos intelectuales, que encarnan procesos socio-psicobiológicos, desvelan múltiples interacciones entre ambos, lo que implica aprehender el significado y el sentido de la *naturaleza humana*. En los textos aquí incluidos destacan representaciones, descripciones y

prácticas discursivas y culturales, en sus diversas formas, sobre el mundo natural y el mundo social, así como sobre las interacciones y las influencias entre esos ámbitos.

Los autores y los libros escolares

De acuerdo con Choppin (2000), la importancia metodológica del registro y la descripción de un libro escolar supone identificar datos fundamentales, entre ellos: autor(es), editor o editorial; condiciones de la edición, reediciones o reimpresiones, así como el o los años de publicación. Esta información resulta indispensable porque permite tener una idea de la importancia, influencia y difusión que alcanzan dichos autores y sus obras en relación con otros manuales y con otras fuentes, ya sea porque son contemporáneas, o bien porque se utilizan en clase; o ambas dimensiones al mismo tiempo (Choppin, 2000, p. 113).

En este contexto, diversos libros de texto de prominentes pedagogos, docentes y administradores educativos se difundieron y circularon entre el magisterio durante el siglo XX en el estado de Chiapas. Antes de entrar en el estudio de esos textos escolares utilizados por los maestros chiapanecos en los salones de clase para la formación, enseñanza y aprendizaje de varias asignaturas en niños y niñas de instituciones educativas de la región, conviene ofrecer un conjunto de información sobre el itinerario del quehacer profesional y trayectorias de los autores. Uno de ellos es Luis Hidalgo Monroy, quien resulta motivo de interés por su amplia e influyente labor en el campo de la pedagogía del sureste mexicano, así como la docencia y la administración educativa. Según distintas fuentes bibliográficas, Hidalgo Monroy nació el 25 de enero de 1876 en la ciudad de Veracruz, Veracruz, y murió el 13 de marzo de 1946 en la ciudad de México. Cursó estudios primarios en su ciudad natal y una vez concluidos se trasladó a la capital del estado, Jalapa, para estudiar en la Escuela Normal, institución en la que obtuvo el título de profesor en 1895. Su itinerario profesional comprende la docencia en diversos planteles educativos de su localidad para, posteriormente, viajar a la Ciudad de México. Ahí ingresó a la Escuela Nacional de Maestros en calidad de profesor e impartió las cátedras de técnica de la enseñanza y organización escolar.

Sus afanes académicos lo orientaron a estudiar psicología y antropología en la Universidad Nacional Autónoma de México, lo que le permitió ampliar sus quehaceres académicos y docentes hacia otras entidades del país: Coahuila, Sinaloa y Guerrero. Además, fue maestro en la Universidad Nacional y en la Universidad del Sur de Texas (Texas Southern University). En su carácter de pedagogo y funcionario público, ocupó la jefatura de los departamentos de Instrucción Primaria y de Estudios Pedagógicos y de la sección de Normales en la Secretaría de Educación Pública, y dirigió la Escuela Normal de Jalapa y el sistema educativo en los estados de Hidalgo y Veracruz. Hidalgo Monroy escribió la colección *¡Levántate!* (1926-1930) y los libros *Técnica de la escritura y la lectura* (1923), *Metodología de las ciencias naturales* (1928), *La enseñanza de la geografía* (1929), *Geometría aplicada* (1930), *Organización escolar* (1925), *Organización de la enseñanza rural en el estado de Veracruz-Llave* (1924) y *El agrarista* (1934). Entre 1980 y 1985 la Dirección General de Educación Popular Veracruzana publicó las *Obras pedagógicas*, de Luis Hidalgo Monroy, en cinco tomos.

Por su parte, el educador editó un volumen que se convirtió en un éxito editorial al convertirse en un libro escolar. Su libro *¡Levántate! Libro Segundo de Lectura para uso de los alumnos del tercer año elemental*, en su edición revisada y ampliada de 1932, se ofrecía a "nuestros muy ilustrados

compañeros". Para 1936 alcanzó su octava edición, bajo el sello de la editorial Herrero Hermanos Sucesores. Este texto era, por su tamaño y dimensión, un manual escolar que se imprimió en los Talleres Gráficos de la Editorial Patria, en la Ciudad de México. Como ya se señaló, esta obra formó parte de una colección con el mismo título que antecedió al *Libro tercero de lectura para el cuarto año elemental*, cuya primera edición fue en 1934.

El libro de texto de Hidalgo Monroy, *¡Levántate!*, tiene dimensiones similares a las de los anteriormente descritos: de ancho 145 milímetros (14.5 cm), y de alto 200 mm. Su portada es de pasta dura y tiene como imagen a la diosa de la sabiduría, Atenea, quien irradia y corona el afán de un joven por el conocimiento. Sentado un adolescente en un escritorio en el que se deposita la pluma fuente, una lámpara, varios libros, uno de los cuales es sostenido en la forma más ejemplar para la posición de lectura. En general, puede decirse que se trata de libros de texto de formato agradable, que pueden leerse en cualquier lugar y que formaban parte de cualquier biblioteca particular o de alguna pública (Manguel, 1998, p. 169).

El escritor y editor Alberto Manguel (1998) indica las razones y el sentido de la organización material de un libro. Estas se establecen en función de los contenidos que se proponen transmitir en cuanto acto pedagógico: capítulos, tipo y calidad de la impresión, así como la tipografía. En su carácter de libro de texto, tienen una doble condición: además de lo anterior –carácter pedagógico–, su uso particular o privado, como hace suponer el hecho de que el lector pueda incorporar al ejemplar sus marcas personales, y con ello parte de su propia historia (Manguel, 1998, p. 167). De hecho, para esta revisión, ambos volúmenes, *¡Levántate!* y *Libro tercero*, proceden de la biblioteca particular de un maestro en Chiapas, y fueron obsequiados al autor de este trabajo, lo cual muestra físicamente esa huella de uso que trasciende lo escolar para convertirse en un testimonio de lectura y vida (Manguel, 1998, p. 167).

Otro manual o libro escolar que circuló entre los maestros de Chiapas fue la obra titulada *Fiestas escolares* (1972), cuyo autor es el profesor Francisco Javier Carranza Cervantes. En la portada interior del libro se brinda un indicio de su trayectoria educativa: "De los escalafones de México, Guatemala y Costa Rica", lo cual también es una expresión de su prestigio académico. La edición que sirve para esta revisión se publicó en septiembre de 1991, en la Ciudad de México, con el sello Editorial Avante, el cual se ubicaba en la calle de Luis González Obregón, en el centro de la Ciudad de México. Para la correspondencia con la editorial se informaba del Apartado Postal 45-796. Según la información registrada en la página legal, la primera edición se publicó en mayo de 1972 y la vigésima en diciembre de 1985, con una primera reimpresión en enero de 1987 y una cuarta en septiembre de 1991. Esta última con un tiraje de 4 000 ejemplares, la cual corresponde a la edición de 1985. Los Derechos Reservados para la Editorial Avante se otorgaron en 1975. En la misma página legal se indica que la edición quedó al cuidado técnico de Ana L. Quirós. Este último dato no es menor, porque por primera vez la disposición tipográfica y el diseño de la obra no estaba bajo la responsabilidad del autor. Ahora bien, la amplia circulación de esta obra de Carranza Cervantes se hace manifiesta en las numerosas ediciones y reimpresiones registradas. Sólo por mencionar un dato: en agosto de 1976 alcanzó su decimoséptima reimpresión, y dos años después se imprimió una nueva edición corregida con un tiraje de 15 000 ejemplares.

Cabe destacar que la primera edición de este libro no está claramente establecida. Por ejemplo, según la base de datos WorldCat, existe una segunda edición de 1940. Posteriormente, en 1959 se publica una quinta edición, "Aumentada y Corregida", incluso con una portada distinta, aunque

la edición y la editorial están bajo el sello de Avante. Esta quinta edición proporciona la siguiente información, que complementa los datos de la edición de 1991: la primera edición es de mayo de 1972, después se indica que la vigésima edición corresponde a diciembre de 1985, mientras que la primera reimpresión es de enero de 1987, la decimosexta reimpresión de agosto de 1999; y la decimoséptima reimpresión de abril de 2000, con un tiraje de 4 000 ejemplares.

De nuevo se indica que la edición estuvo al cuidado de Ana L. Quirós, con una anotación en la que se destaca: "La presentación, los dibujos y la disposición en conjunto de esta obra, son propiedad del Editor"; y se advierte al lector que está "prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito del mismo (*sic*)" (Carranza Cervantes, 2000, s. p.). Además, a diferencia de la reimpresión de 1991, en la que se dirige expresamente "AL LECTOR DE ESTA OBRA" (Carranza Cervantes, 1991, s. p.), en la edición de abril de 2000 se delimita con mayor exactitud a sus públicos: "A las Educadoras y Padres de Familia", porque "Nos interesa cualquier comentario o sugerencia que tengan sobre esta obra. Por ello, nos los envíen por escrito..." (Carranza Cervantes, 2000, s. p.). La última reimpresión que se tiene registrada es de 2005, con una nueva portada, si bien alude al vestido de un baile mexicano tradicional.

Desde la sugerencia de una lectura semiótica e histórica que plantea Umberto Eco, pueden destacarse los siguientes aspectos: en primer lugar, como paratexto, destaca el tipo de lectura y de la naturaleza del texto que propone el autor. Aparte del título, *Fiestas Escolares,* le añade un ambicioso subtítulo *ENCICLOPEDIA LÍRICO-LITERARIA*; y, en un párrafo seguido, precisa que la obra está "*Arreglada de acuerdo con las fechas conmemorativas del Calendario Escolar de la Secretaría de Educación Pública*" (Carranza Cervantes, 1991, s. p.). Del mismo modo, incorpora otra indicación, esta vez sobre el contenido específico del libro*: "CONTIENE: Discursivos Alusivos a cada fecha, Recitaciones, Danzas, Rondas, Cantos e himnos, Dramatizaciones, Narraciones, Pláticas, Juegos organizados, Pensamientos, Semana de Higiene"* (Carranza Cervantes, 1991, s. p.). Es conveniente indicar que las mayúsculas y las versalitas corresponden a la tipografía del texto.

Así, la intención de Carranza, en el carácter formal de la obra, es presentar una enciclopedia, es decir, reunir las fiestas escolares que fija "el calendario escolar" obligatorio en concordancia con lo que estipula el máximo órgano que dirige la política educativa del Ejecutivo federal, la Secretaría de Educación Pública de México. Sin embargo, el autor destaca que: "Hemos arreglado este libro de acuerdo con los deseos de los maestros, quienes nos han recomendado reunir en un solo volumen todos los aspectos y requisitos que pueda comprender una fiesta escolar, sea en el campo o en la ciudad". Y comenta las razones para el sentido y significado del subtítulo: "sin necesidad de tener que comprar varios libros que les costarían mucho dinero". Incluso, asegura que, por esa razón: "Casi podemos asegurar que este libro es único en su género, por la variedad de motivos y cantidad de asuntos" (Carranza Cervantes, 1991, s. p.).

En esta tesitura, "El autor" reconoce que esa edición era producto "De la experiencia obtenida con las primeras ediciones", las cuales "nos autoriza[n] para creer que hemos logrado complacerlos, pues se agotaron en poco tiempo...". De hecho, el éxito editorial se expresaba en la séptima edición, la cual había permitido aumentar "con liberalidad", según las palabras del profesor Carranza, cada uno de los capítulos en los que se dividía el contenido. Carranza esperaba "que esta decimosexta (*sic*) edición colme con amplitud las aspiraciones de nuestros compañeros, deseosos de recrear y educar no sólo al niño sino a la comunidad, mira fundamental de la escuela mexicana" (Carranza Cervantes, 1991, p. 5).

En otra parte del paratexto, Carranza apunta algunas "SUGESTIONES Y CONSEJOS DE TÉCNICA" a fin de orientar el uso de los materiales didácticos que se sugieren en la organización de las fiestas escolares. Examinar unas y otras hace posible identificar concepciones, teorías y métodos que encauzan las propuestas didácticas y los procesos de enseñanza aprendizaje que Carranza adopta, en particular de la función de las fiestas escolares. A este propósito, recomendaba no acostumbrar a niños y niñas a hacer las cosas en "forma automática" y que, por el contrario, tuvieran una actitud activa, estimulando su interés, lo que era un "motivo manifiesto del trabajo", para que comprendieran que "todos los efectos tienen una causa". De ese modo, en términos pedagógicos, el propósito era evitar que el niño fuera sólo un reproductor "al estilo del fonógrafo" y que en cambio fuera un "productor consciente" (Carranza Cervantes, 1991).

También, en el apartado de "SUGESTIONES", Carranza considera fundamental estimular en los alumnos el interés por los asuntos y los elementos que componían los festivales, lo que implicaba que se involucraran al menos dos semanas antes de la celebración por medio de ejercicios, para que así "despejen el entendimiento del niño para una mejor comprensión del contenido de cada número" (Carranza Cervantes, 1991).

El contenido: temas y prácticas discursivas

Los temas, cuestiones y problemas que se han formulado con respecto a los textos escolares han hecho posible comprender y explicar la importancia y el significado de las imágenes que se utilizan para ilustrar los textos. De igual manera, la organización o el "procedimiento estilístico" de los libros es primordial por la naturaleza y el significado de los objetivos que perseguía. Pedagógica y didácticamente, los textos estaban organizados en función de precisar o propiciar –definir e inducir– representaciones y categorías de pensamiento, para incorporar y motivar acciones, comportamientos y conductas específicas, sobre todo en el lector. Se trata de una cualidad fundamental del acto individual y colectivo, a fin de producir una definición personal. Tal vez por eso, ambos autores –Hidalgo Monroy y Carranza Cervantes– eligieron materias que incentivaran la adquisición y apropiación de visiones del mundo. La ortografía, el civismo y la literatura han sido las disciplinas y las materias más importantes para inducir definiciones "personales" (Manguel, 1998, p. 33).

Con respecto al libro de Hidalgo Monroy (1936), *¡Levántate!* entremezcla varios estilos literarios, lo que lo dota de una riqueza discursiva en cuanto a las representaciones e imágenes entre naturaleza y sociedad, así como entre recursos naturales y trabajo. Además, identifica de manera expresa los públicos a los que se dirige: desde niños hasta ancianos, y, si bien privilegia el masculino genérico, en ocasiones emplea el género masculino y el género femenino. Hidalgo Monroy se encarga de establecer los alcances y la naturaleza de su obra: "No es un libro real en el que la ciencia sea únicamente el tópico y, por lo tanto, no es un auxiliar para el maestro" (Hidalgo Monroy, 1936).

Para evitar malentendidos en su intención por difundir su obra, se trataba de un libro nacional y con el compromiso patriótico de dar a conocer al niño "los males que afligen a su país y la manera de evitarlo[s]", contribuyendo a la "formación de su carácter", e impedir el atraso del país. Así, su obra pretendía contribuir a esa "antorcha" que iluminara la República y a que se entrara firmemente "en la senda del progreso", difundiendo la luz en todo el país, aún en la ranchería más lejana, "sembrando en los corazones infantiles el amor al orden y el trabajo" (Hidalgo Monroy, 1936).

La Independencia: una lectura de su sentido y significado desde una comprensión historiográfica

En este apartado se indaga acerca de la narrativa escrita sobre las fiestas escolares, las cuales se definen como representaciones simbólicas y prácticas cívicas en referencia al movimiento de Independencia de 1810 y su conmemoración en 1910. Los libros en los que esto se revisa fueron editados entre 1946 y 1948, y circularon como material escolar en las escuelas del estado de Chiapas. Se trata de examinar cómo se representó y se enseñó la historia de esta etapa de Independencia, tanto a nivel nacional como estatal, en especial por las propias particularidades de la independencia de Chiapas y su incorporación a la República Mexicana.

Un motivo de especial interés en estos libros de texto escolares es que permiten ilustrar diversas facetas de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje dirigidas a un sector específico de la población infantil y juvenil, tanto de escuelas urbanas y rurales como privadas y públicas. De igual manera porque, tratándose de libros escolares de materias históricas o sociales, dan cuenta de las concepciones que los autores divulgaban, en particular sobre la Independencia mexicana.

El profesor José Mateo Rodríguez (s. f.) publicó textos con diferentes contenidos de las distintas disciplinas científicas y sociales. Es conveniente indicar que la mayoría de los textos de este autor no tienen año de edición, aunque es posible establecer una fecha aproximada por diferentes datos alrededor de la obra: 1940. Mateo Rodríguez, en su libro *Historia* (s. f.) subraya que en este hace una narración auténtica de los acontecimientos pasados, que retoma de un conjunto de sucesos referidos por diferentes historiadores.

Formalmente, esto marca una clara diferencia entre los textos de Carranza Cervantes y José Mateo Rodríguez, quienes establecen, desde los subtítulos, las materias o asignaturas. Además, definen el contenido científico y pedagógico, y el uso que los alumnos y maestras, e incluso los padres de familia, pueden darles por tratarse de enciclopedias. Por su parte, Hidalgo Monroy, en lo que puede considerarse el paratexto o peritexto, aclara que su libro es de lectura y por eso contiene descripciones de paisajes físicos y humanos, de personajes populares y comunes que practican oficios y las más variadas ocupaciones; de costumbres, así como de algunos asuntos históricos con toques patrióticos y diálogos científicos que se organizan como relatos, fábulas, cuentos y breves narraciones. Ello estimulaba que los maestros obraran con libertad para su interpretación; pero, advertía, todo ese material debía tener presente el nivel intelectual del niño.

En específico, Hidalgo Monroy (1936) incluyó diversos géneros discursivos para comprender el acontecimiento histórico emancipatorio: proceso, etapa y los personajes, lo cual permite dar una idea de las formas en que se enseñaba y aprendía la historia. Es decir, sobre la concepción, el significado, importancia, explicación, causas y consecuencias de la Independencia mexicana. Por ejemplo, las 200 páginas que integraban *¡Levántate!* se dividían en tres partes, y en las páginas 140-141 se dedica un poema a Morelos, acompañado por un dibujo del busto del personaje histórico. En las páginas 183-184 también se incluye un poema dedicado a los personajes de Hidalgo y Morelos, fundamentales en el proceso independentista. El autor es el poeta mexicano Amado Nervo, quien confeccionó varios poemas consagrados a varios pasajes de la historia de México y fueron utilizados en la labor educativa.

Asimismo, Hidalgo Monroy recurre al género de la ficción literaria e histórica. Selecciona un cuento para la exégesis y desde una lectura canónica acerca del inicio de la Independencia mexicana, en particular de un episodio que, puntualiza Hidalgo Monroy, no debía prestarse a interpretaciones

incorrectas. El cuento, de las páginas 191 a la 193, es una breve narración acerca de la celebración del 16 de septiembre de 1810. La escena es la siguiente: según el narrador, al concluir un acto conmemorativo con motivo del 16 de septiembre, se oye en una escuela imaginaria, de nombre Escuela León Guzmán, un grito: "¡Mueran los gachupines!", en el momento en que los alumnos se disponían a salir del plantel escolar. Al día siguiente, continúa el narrador, el director del plantel convoca a una reunión general para informar que: "El 16, al terminar el acto cívico con que conmemoramos la fecha de iniciación de la lucha por la independencia nacional", un alumno había proferido la exclamación ya anotada, por lo que el director habría creído necesario explicar que esa manifestación de júbilo en realidad había sido "un grito de ridícula patriotería, y no de patriotismo puro" (Hidalgo Monroy, 1936, p. 191).

Hidalgo Monroy enseguida extrae el significado de este hecho. En un tono didáctico, el director se dio a la tarea de analizar el caso. En primer lugar, explicó el significado de gachupín. Esta palabra se originó, según se cuenta, en el modo en que los indios nombraban a los españoles "en la época colonial". Entonces, se pregunta: ¿cuáles españoles debería morir? ¿Los de esa época o los actuales? Se trata de una reflexión histórica y filosófica, cuya idea es poner en el centro las relaciones entre pasado y presente, en una visión de la historia, en particular de la Independencia mexicana y sus consecuencias históricas. Continúa así con su exposición: "Porque aquellos de la conquista y de la época colonial, los causantes del estado de cosas que originó la guerra de independencia, tiempo hace que no existen. Si a éstos se refirió el grito". En la reflexión el acto del grito se considera injusto y antipolítico porque, si bien se reconocían como una de las causas de la independencia "los excesos cometidos por los antepasados", era también posible preguntarse: "¿Son culpables, acaso, los hijos de las faltas de los padres?" (Hidalgo Monroy, 1936, p. 192), en referencia a los españoles actuales.

Más aún, el personaje reprueba la conducta porque los descendientes de los españoles han decidido integrarse al "hogar común" que es la Patria. Esta afirmación sirve para que Hidalgo Monroy, en su calidad de narrador-director del plantel educativo, resuma la importancia del mestizaje como elemento central de ese hogar común: este se formaba de los herederos de los *mexicanos*, que "tenían una gota de sangre española y otra gota de sangre *indígena* [cursivas en el original], ambas nobles, ambas grandes y las dos merecedoras del aprecio de todas las razas que viven sobre la tierra" (Hidalgo Monroy, 1936, pp. 191-192). En la meditación histórica, el director enfatiza su visión de la sociedad mexicana y del lugar que la Independencia tenía en el pasado y el presente del país: "Ni los españoles (con todos sus defectos) pueden desconocernos, ni nosotros quitarnos el vínculo fisiológico que a ellos nos une; querramos (*sic*) o no, somos indoespañoles (*sic*) y formamos la raza latina, cuya civilización y patriotismo es un fanal que alumbra el mundo" (Hidalgo Monroy, 1936, p. 192). Finalmente, exhorta a extender los brazos a todos los extraños que quieran contribuir al beneficio del país.

En otro texto, en ese mismo tono didáctico, pero con un claro giro discursivo más ensayístico, Hidalgo Monroy describe y define el concepto de patriotismo y, como hecho fundante, la "guerra de independencia". De este modo, revalora los acontecimientos, el papel de los personajes que mejor simbolizaban el movimiento y critica lo que ya había definido como "patriotería". En dicho escrito, titulado "Patriotismo", último de los relatos que integran el libro y abarca las páginas 195-197, de nueva cuenta Hidalgo Monroy recrea un breve pasaje de la celebración emancipatoria. Su texto inicia con un "¡Viva México! ¡Viva el cura Hidalgo! ¡Viva la Independencia! ¡Viva México! –repetía la multitud hasta *enronquecerse* (*sic*), recorriendo con banderillas tricolores de la Ciudad de México. Algunos hasta lloran al oírlo mientras los más sienten solamente un nudo en la garganta" (Hidalgo Monroy, 1936, p. 195).

En contraste, según Hidalgo Monroy, lo anterior es una forma de expresión superficial y errónea de "nuestro patriotismo", sobre todo para el observador frívolo, ya que no correspondía a una comprensión del pasado del pueblo mexicano como "eterno luchador de la libertad". Por ello se hace necesario explicar y comprender las razones que habrían motivado a Hidalgo, a Morelos y a Nicolás Bravo, quienes habrían decidido tomar el camino de la independencia. Para Hidalgo Monroy, "el verdadero patriotismo" significa "el sacrificio de la vida, lo que más se ama en la tierra". Así, el autor señala que a Miguel Hidalgo y Costilla "ni sus canas, ni la debilidad muscular ni sus pequeñas propiedades" le impidieron "dar el grito de independencia". Mientras que, de José María Morelos, aun sabiendo que le esperaba la muerte "más terrible" y que su sacrificio sería inútil, anota que "abandonó su tranquilo bienestar de Carácuaro para ir a ofrendar su vida en aras de su ideal, ¡La Patria!". Y sostiene que Nicolás Bravo tuvo un gesto épico "único del mundo": en lugar de cometer un acto de venganza contra los soldados españoles prisioneros, ordenó liberarlos, aun "cuando sabe que su padre ha muerto a manos de sus contrarios; todo por amor a la Patria" (Hidalgo Monroy, 1936, p. 196).

Para Hidalgo Monroy, la importancia del valor histórico de Miguel Hidalgo radica en dicho amor a la patria: "No consiste el patriotismo en vitorear a los héroes y en lanzar insultos a los habitantes de un país que antaño nos hizo una ofensa, sino en hacer el propósito de que, en circunstancias análogas, perderemos todo en aras del país, como lo hicieron nuestros antepasados". De esta forma, Hidalgo Monroy marca su distancia entre el pasado independentista, el presente y el futuro del país. Y se dirigía en los siguientes términos al lector ideal o "Niño mexicano", con el fin de situar la figura de Miguel Hidalgo en su presente y en relación con las cuestiones sociales que enfrentaba y debía resolver la nación de ese entonces:

> Cierra tu oído a los agitadores, instrúyete, difunde la ilustración entre los tuyos, cultiva el campo, ahonda la mina, mueve las máquinas de los talleres, respeta las vías de la comunicación, no empuñes jamás el rifle para matar a tus hermanos, persiguiendo fines que no han de ser de provecho para nadie. Respeta las instituciones de tu país y brega por las reformas sociales, convenciendo a tus conciudadanos que bajo el imperio de la justicia todo puede conseguirse. (Hidalgo Monroy, 1936, p. 197)

Reflexiones finales

Los textos que aquí se examinaron constituyen un esfuerzo intelectual en un doble sentido: la producción de libros de texto que, al convertirse en parte sustancial de la cultura escolar, adquieren la condición de libros escolares por su contenido y finalidad, es decir, por el uso y lectura pedagógica y didáctica que se hace de ellos. Estas últimas se apoyan en teorías y corrientes educativas que, de acuerdo con sus autores, eran las más avanzadas y contemporáneas. Estos libros tuvieron la intención explícita de crear obras que tuvieran un contenido "nacional" y "patriótico", lo que se refleja tanto en su contenido escrito y visual como en su tipografía y confección editorial. A este respecto, un rasgo singular de los textos fue que se editaron e imprimieron bajo sellos editoriales mexicanos, y circularon entre numerosos profesores y estudiantes, como consta en el número de ediciones y reimpresiones hechas.

En particular, el movimiento o guerra de Independencia se concibe como un acontecimiento y un proceso fundacional no solo de la Nación sino de la Patria, lo que implicó definir el sentido y significado, tanto material como simbólico, de los personajes y los acontecimientos. Es decir, involucró descifrar las palabras escritas y orales, las imágenes, convertidas en discursos y después en estructura de contenidos, de recursos y géneros discursivos cuyo objetivo era fortalecer el sentido de identidad y pertenencia, de comprensión del pasado y el presente; en suma, de una concepción del mundo. Además, se procuró inducir prácticas educativas y culturales por medio de las fiestas escolares o de celebraciones masivas; de representaciones gráficas o visuales, entre otros aspectos que se dirigían a inculcar ideas, valores, actitudes y comportamientos. De ahí la importancia de observar y examinar este episodio en los libros de texto escolares: sobre cómo se explicaba, se enseñaba y se aprendía la Independencia en los maestros, alumnos y otros públicos lectores.

Referencias

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (E. Martínez Pérez, Trad.). Ediciones Akal.

Cabrejo Parra, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y de los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Carranza Cervantes, F. J. (1991). *Fiestas escolares. Enciclopedia lírico-literaria arreglada de acuerdo con las fechas conmemorativas del calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública.* Editorial Avante.

Carranza Cervantes, F. J. (2000). *Fiestas escolares. Enciclopedia lírico-literaria arreglada de acuerdo con las fechas conmemorativas del calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública.* Editorial Avante.

Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito* (M. Cinta, Trad.). Universidad Iberoamericana.

Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 107-165). Biblioteca Nueva.

Choppin, A. (2004). Prólogo. En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (Coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 11-19). CIESAS; El Colegio de Michoacán; Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Darnton, R. (2010). *Las razones del libro. Futuro, presente y pasado* (R. García Lenberg, Trad.). Trama Editorial.

Eco, U. (2020). *La memoria vegetal* (H. Lozano, Trad.). Lumen.

Escolano Benito, A. (2016). Prólogo. Más allá de la lógica del autor: tejer textos, construir redes, normalizar ciudadanos. En L. E. Galván Lafarga, L. Martínez Moctezuma y O. López Pérez (Coords.), *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores* (pp. 19-27). CIESAS; UAEM; El Colegio de Michoacán.

Girard, A. (1999). Las investigaciones sobre las prácticas culturales. En J.-P. Rioux y J.-F. Sirinelli (Dirs.), *Para una historia cultural* (pp. 313-326). Taurus.

Hidalgo Monroy, L. (1936). *¡Levántate! Libro segundo de lectura para uso de los alumnos del tercer año elemental* (8.ª ed.). Herrero Hermanos Sucesores.

Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura* (J. L. López Muñoz, Trad.). Alianza Editorial; Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Mateo Rodríguez, J. (s. f.). *Historia*. *Libro escolar objetivo. Breve enciclopedia para quinto año de enseñanza primaria*. Editora Cultura Objetiva.

Rockwell, E. (2018). Entre la vida y los libros. Prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (Comps.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 601-630). CLACSO.

Thomas, M. (2000). Introducción. En L. Febvre y H.-J. Martin, *La aparición del libro* (pp. 21-39). Ediciones del Castor; Universidad de Guadalajara.

Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.

Zepeda Sahagún, B. (1965). *Ortografía* (7.ª ed.). Editorial Enseñanza.