

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE LECTURAS ¿ESPACIOS PARA LA FORMACIÓN  
EN DIVERSIDAD Y PARA LA ALTERIDAD?

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS  
PRESENTA

IRIS CAROLINA REYES HERNÁNDEZ

ASESOR: DR. JOSÉ RAFAEL MONDRAGÓN VELÁZQUEZ

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2019

CIUDAD DE MÉXICO



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*La literatura no enseña nada y todo intento de convertirla en enseñanza de algo traiciona su secreto*

Jorge Larrosa

*Dicen que si el hombre no pudiera soñar por las noches se volvería loco; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario, nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre*

Paul Auster

*Cuando se lee no se aprende algo, se convierte uno en algo*

Goethe

## AGRADECIMIENTOS

A mi mamá, que me enseñó a mirar y amar mi propia diferencia y la de los otros. A mi papá, que me enseñó a luchar por la construcción de otros mundos posibles.

A mi abuela María Elba, que siempre me recibió en su casa; a mi tía Lilia, que nunca dejó de preguntar. A mi familia de ambos lados, que me escuchó y apoyó en este proceso de crecimiento y aprendizaje.

A Karen, que (casi) escribió esta tesis conmigo. A mis amigos que me acompañaron e hicieron más grato el camino.

A Nancy, por devolverme la sagitariedad, a Conrado por confiar en mí más que yo, a la Dra. Yvette Jiménez porque me hizo pensar que merezco estar aquí.

A Denisse, Grecia, Mariana, Catherine, Andrea, Julieta, Karen, Paulina, Karla, Gabriela, Ronit, Sara, Adriana, Daniela, Alejandra, María y Mónica por sus atentas y amorosas lecturas.

A mi asesor por permitirme seguir mi pasión, por guiarme en la selva de las intuiciones. A mis lectoras por el diálogo respetuoso que me ayudó a encontrar nuevos caminos.

A los amores que fueron motivación y pretexto.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
I. Los libros de texto gratuitos como antologías .....	9
II. La formación en diversidad.....	12
III. Alteridad o el mandato ético de la diversidad. Marco teórico .....	22
IV. Entre niños y libros. El aporte de los estudios literarios y la importancia de la multidisciplinariedad.....	36
<b>CAPÍTULO 1. NUESTROS LIBROS .....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 2. LEÍ AYER, LEO HOY: IDEAS SOBRE LA LECTURA Y LA LITERATURA EN LA     ESCUELA.....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 3. LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE LECTURAS ¿ESPACIOS PARA LA     FORMACIÓN EN DIVERSIDAD Y PARA LA ALTERIDAD?.....</b>	<b>86</b>
3.1. Sobre el corpus.....	86
3.2. Análisis .....	97
Grupo 1. Alienación.....	97
Grupo 2. Género y roles.....	106
Grupo 3. Diversidad biológica y comunicación.....	122
Grupo 4. Construir y convivir desde la diferencia.....	136
Grupo 5. Alteridad .....	151
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO. PORTADAS E IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS.....</b>	<b>179</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA CITADA.....</b>	<b>188</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.....</b>	<b>191</b>
<b>MESOGRAFÍA.....</b>	<b>193</b>

## INTRODUCCIÓN

Es común que buena parte de los mexicanos expresemos afecto hacia nuestros libros de texto gratuitos, las memorias que construimos con ellos y a partir de ellos permanecen. Tal es el poder de estos objetos: la lectura que más nos gustaba, la que menos, la primera que leímos en voz alta, la que compartimos con nuestra familia y amigos, la que tenía las ilustraciones más bonitas, la de los personajes más entrañables. Todo esto vuelve cada vez que hablamos de los libros de texto gratuitos, esos primeros libros nos marcan. Los lectores que los tuvimos establecemos con ellos una relación afectiva peculiar, así que no es casualidad que haya decidido analizar en esta tesis el libro con el que aprendí a leer.

Investigadores y mediadores de lectura han señalado la importancia de atender la faceta afectiva de la relación entre los lectores y los libros, que no es sino la relación con otros, mediada por una narración:

Los libros para la infancia y las mismas figuras de las ilustraciones, [...] los invitan a la alteridad, potencian en ellos las capacidades de evocar lo diverso y les permiten situarse fuera de la patria mítica (o de la Infancia, con i mayúscula) que los grandes esbozan para ellos a su propia imagen y semejanza.<sup>1</sup>

Además de la relación afectiva, elegí analizar en esta tesis tres libros de texto gratuitos de lecturas de primer grado de primaria porque considero que este nivel educativo es uno de los grandes umbrales de nuestra vida. En primero de primaria los niños comienzan el aprendizaje de la lectura y la escritura, con todo lo que ello implica con

---

<sup>1</sup> Giulio Schiavoni, “Estudio preliminar”, Walter Benjamin, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, p. 33.

respecto a la cultura.<sup>2</sup> En nuestro país, este es el momento en el que los niños reciben su primer libro de texto gratuito, que para muchos es el primer libro.

Los libros de texto tienen algunas características que los diferencian de otros libros, son objetos complejos a los que se dota de múltiples funciones. De acuerdo con el investigador francés Alain Choppin, los libros de texto o manuales escolares “son, en primer lugar, herramientas pedagógicas”<sup>3</sup> y como tales tienen la función de facilitar el aprendizaje, así como “mediatizar el trabajo docente”.<sup>4</sup>

En tanto “medios de comunicación [los libros de texto] transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura”<sup>5</sup>, ya sea de forma implícita o explícita. Son el resultado de las relaciones entre distintos actores y estratos de la sociedad, y las tensiones entre ellos se muestran en los elementos que los componen,

a través de los textos, los ejemplos, las imágenes, el libelo de los títulos, se desliza, sin que sus coetáneos sean realmente conscientes de ello, toda una temática en la cual las clases dominantes se ven reflejadas e intentan echar los cimientos, en definitiva, de la identidad de la nación entera.<sup>6</sup>

Los libros de texto deben ser pensados también como instrumentos de poder ya que, como concreciones de los planes y programas, forman parte del sistema educativo, cuyo objetivo es tener el control de la formación de las nuevas generaciones. En el caso mexicano, la obligatoriedad de los libros de texto enfatiza esta forma de ejercer el poder.

Así pues, la relación entre una sociedad y los libros de texto creados en y para ella es primordial para reflexionar qué futuro se pretende construir a partir de los contenidos que los constituyen. Estos libros participan en la construcción de las naciones no sólo como

---

<sup>2</sup> Véase Emilia Ferreiro, *Cultura escrita y educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

<sup>3</sup> Alain Choppin, “Pasado y presente de los manuales escolares”, *Revista Educación y pedagogía*, p. 210.

<sup>4</sup> Valeria Sardi, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*, p. 39.

<sup>5</sup> Alain Choppin, *op. cit.*, p. 210.

<sup>6</sup> *Idem.*

medios de comunicación, sino también en tanto símbolos pues “desde la formación, en el siglo XIX de los Estados- Nación y de la constitución de sistemas educativos que tienden a generalizar la enseñanza popular y uniforme, el manual participa, en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional: es a la vez testigo de un proceso de integración social y cívica.”<sup>7</sup>

En este sentido, la escuela abrió la posibilidad para que más niños accedieran la educación al tiempo que se convirtió en agente de la homogeneización que se consideraba necesaria para la fundación de las naciones, su labor consistía en

crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales.<sup>8</sup>

Esta orientación en la labor de la escuela se mantendrá hasta finales del siglo XX y es fundamental para pensar los cambios y nuevas perspectivas surgidas a partir de entonces, así como el tema principal de esta tesis.

A la par de los aspectos sociales y políticos, Choppin insiste en no perder de vista la faceta material teniendo en cuenta que los libros de texto son “un producto fabricado, difundido y consumido”<sup>9</sup>, por tanto, “son [...] objeto[s] cultural[es] ligado[s] a circunstancias de diseño, impresión y publicación”<sup>10</sup>. Es decir, los libros de texto gratuitos, no están exentos de las cualidades materiales que los atan a las reglas del mercado.

Es innegable que las sociedades han otorgado a la lectura —literaria o no— diferentes funciones en distintas épocas. Como apunta Valeria Sardi esta enseñanza no es

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>8</sup> Emilia Ferreiro, “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, p. 6.

<sup>9</sup> Alain Choppin, *op. cit.*, p. 211.

<sup>10</sup> María Victoria Alzate *apud* Constanza Moya Pardo, “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, p. 143.

estática, ni está determinada únicamente por rupturas, se trata más bien de procesos complejos de rupturas y continuidades, determinados por los contextos sociales y políticos. De tal manera que algunas de las cosas que esperamos que pasen con los libros, que consideramos que los niños pueden o deben aprender por medio de la lectura ahora, quizá no eran importantes décadas atrás. Al mismo tiempo, es muy probable que conservemos algunas de las orientaciones anteriores.<sup>11</sup> Las funciones que se otorgan a los libros de texto sientan las bases para la selección de los textos que los constituyen y orientan las prácticas de lectura.

En *Historia de la enseñanza...*, Valeria Sardi enlista algunos tipos de libros de texto, los que analizaré en el tercer capítulo de esta tesis tienen elementos de tres de ellos. Son *libros de cosas*, porque incluyen textos informativos sobre diferentes temas sin relación entre sí. De acuerdo con la investigadora argentina, estos libros apelan a un modelo de lectura enciclopedista pues compilan información que sería difícil que los niños encontraran por otras vías. También son *antologías literarias*, en el sentido de que “responde[n] a la ambición de hacer ingresar textos literarios que sirvan para educar al lector en su lengua materna, en su patrimonio cultural, y, también, para acercarle usos y costumbres nacionales, saberes acerca del mundo”<sup>12</sup>. Por último, los libros que analizaré en el tercer capítulo de esta tesis están compuestos por *trozos escogidos*, es decir, recopilan fragmentos de algunas obras.

De las distintas naturalezas de los libros de texto gratuitos de lecturas, en esta tesis sólo revisaré dos: como antologías literarias, pues recopilan textos literarios de diferentes

---

<sup>11</sup> Véase Valeria Sardi, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*, Argentina: Libros del Zorzal, 2006.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 42.

autores, que los editores y compiladores consideran valiosos y pertinentes, y como materiales didácticos<sup>13</sup> porque tienen la función de transmitir de la forma más clara posible los conocimientos establecidos en los programas y proponer actividades que faciliten el aprendizaje.

## **I. Los libros de texto gratuitos como antologías**

Me interesa volver ahora al tema de la naturaleza de los libros de texto gratuitos como antologías, tal como mencioné antes los considero como tales porque recopilan textos, con directrices y objetivos específicos. El hecho de que estos libros estén conformados por distintos tipos de textos no resta, a mi parecer, razones para percibirlos como antologías. Por eso coincido con Susana González Aktories cuando dice que “si se suscribe la opinión de quienes atribuyen entre las características primordiales del género el que debe tratarse expresamente de literatura, es decir, de una creación a partir de una ficcionalización, y con una estética implícita, sería difícil que la antología obtuviera este reconocimiento.”<sup>14</sup>

Un aspecto fundamental en la caracterización de las antologías es la relación entre los textos que las componen, pues al ser incorporados en una antología estos pierden su carácter autónomo<sup>15</sup>, en el sentido de que el orden que el antólogo les impone condiciona su interpretación, establece una relación con el texto que les antecede y el que les sigue, así como con el conjunto total. Tal como señalé antes, el criterio de selección del corpus a analizar en esta investigación no contempla los textos informativos, y estoy consciente de que esto implica cerrar la posibilidad de estudiar la relación entre la totalidad de los textos que conforman los libros de texto gratuitos.

---

<sup>13</sup> Por supuesto, los libros de texto gratuitos de lecturas no sólo incluyen textos literarios (y quizá de ahí la denominación “lecturas”) aunque estos son los que aparecen en mayor cantidad.

<sup>14</sup> Susana González Aktories, *Antologías poéticas en México*, p. 22.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 10.

Tal como las antologías literarias, los libros de texto gratuitos tienen también un creador, una persona (o un grupo de personas) que

no sólo se convierte en crítico, historiador y seleccionador, sino también en catador, decantador. Por combinación de estas características, se transforma en creador de algo nuevo a partir de una creación ya manifiesta. Es el arte de quien hace de textos ajenos, mediante su selección y su ordenamiento, algo original. La subjetividad en la creación, en este caso, es igual a la de cualquier otro creador.<sup>16</sup>

En el caso de los libros de texto, empero, la subjetividad de los antólogos está sometida a ciertas directrices, puesto que la selección y el orden de los textos deben responder a los planes y programas vigentes en el momento.

Como comenté párrafos antes y Valeria Sardi ha expuesto en *Historia de la enseñanza...*, los cambios en los libros de texto gratuitos no responden únicamente a la necesidad de actualización de la información ahí vertida, también son producto de la función que les otorgan los distintos actores que inciden en su creación, “el texto antológico automáticamente crea expectativas; se convierte en un monopolio cultural que va cambiando de acuerdo con las necesidades (políticas, sociales, religiosas, regionales, institucionales) en las distintas épocas y geografías, siendo unos años más proclives que otros a atenerse a ese monopolio cultural.”<sup>17</sup>

Tanto las antologías como los libros de texto pretenden formar, las primeras el gusto de los lectores; los segundos, las habilidades específicas dependiendo del programa que los estructura. Ambas funciones se entretajan en los libros de texto gratuitos de lecturas, mediante los cuales se pretende formar el gusto literario tanto como las habilidades de lectura y escritura. Más adelante veremos que esta doble función, que no parece

---

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 24.

contradictoria ha resultado conflictiva en el momento de evaluar los conocimientos de los alumnos.

Si la labor de la escuela con respecto a la lectura es adaptar las prácticas sociales al contexto escolar para formar nuevos lectores, hay que tener en cuenta que “se trata de prácticas *sociales* que históricamente han sido y en cierta medida siguen siendo patrimonio de ciertos grupos sociales más que de otros.”<sup>18</sup> Así, la escuela y por tanto los libros de texto, se encuentran en la tensión permanente “entre la función explícita de democratizar el conocimiento y la función implícita de reproducir el orden social establecido.”<sup>19</sup>

Por ello considero que la labor del antólogo puede funcionar como grieta del poder político, pues “las compilaciones se relacionan con su entorno social y reaccionan ante él, ya sea acorde con los intereses culturales del poder político y económico o con un proyecto autónomo e incompatible con aquél.”<sup>20</sup> En el caso de los antólogos la autonomía reside en la posibilidad de incluir en los libros de texto gratuito textos críticos, siempre con la consciencia de que la selección de contenidos es sólo uno de los aspectos que influye en la formación de los alumnos, y que las prácticas de lectura que se realizan en las aulas no dependen enteramente de ello.

---

<sup>18</sup> Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, p. 28.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>20</sup> Susana González Aktories, *op. cit.*, p. 27.

## II. La formación en diversidad

Para contextualizar el interés por el objeto de estudio y el tema de esta tesis, me interesa subrayar que al ser expresión de lo que una sociedad considera que los niños deben aprender, los contenidos de los libros de texto gratuitos nos ofrecen un espacio para pensar las preocupaciones de nuestro tiempo, así como el papel que la escuela y las prácticas de lectura realizadas dentro de las aulas tienen en la construcción del presente y el futuro.<sup>21</sup> Por ello uno de los puntos de partida de esta investigación es la preocupación manifestada desde distintos ámbitos e instituciones por formar a los niños en diversidad y alteridad en los centros escolares. Esta inquietud tiene como antecedente la *Declaración de los derechos del niño*<sup>22</sup>, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959, que en su Principio X señala:

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Es evidente que la preocupación inicial es la protección de los niños de las actitudes negativas ante la diversidad y de la discriminación, a lo cual se añade la obligatoriedad de la formación que se piensa evitará el surgimiento de dichas actitudes. La atención en el posible conflicto antes que en la formación en sentido positivo es comprensible si pensamos en la cercanía de la Segunda Guerra Mundial y otros sucesos internacionales en

---

<sup>21</sup> De acuerdo con Choppin, los libros de texto “constituyen [...] potentes instrumentos de socialización y de aculturación para las jóvenes generaciones: presentando a la sociedad de hoy e intentando modelar la sociedad del mañana.” Alain Choppin, “Pasado y presente de los manuales escolares”, *Revista Educación y pedagogía*, p. 211.

<sup>22</sup> El texto íntegro puede consultarse en [http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs\\_sp.asp?year=1969](http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp?year=1969). Consultado el 28 de octubre de 2017.

los cuales la intolerancia hacia otras formas de vivir y pensar tuvo un papel muy importante.

En 2001 fue emitida la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (2001),<sup>23</sup> cuyo primer artículo describe la cultura como un constructo en constante cambio, “la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio”, lo cual implica una mirada distinta de la plasmada en la *Declaración de los derechos del niño* pues no se alude a esta característica en sentido negativo, como un peligro potencial, sino que se apunta como caracterización de la vida humana. A ello se añade una valoración en sentido positivo:

esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos.

Y con respecto a dicha valoración se establecen las obligaciones de los Estados que participan en la UNESCO ante la diversidad cultural “en este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.”

La importancia de los documentos citados para esta investigación reside en que, dado que México es uno de los países que forman parte de la ONU y la UNESCO, asume compromisos y firma tratados que —al menos en el discurso— se convierten en rectores de la labor gubernamental. Además, estos documentos son objeto de discusión y estudio en los cursos de actualización y capacitación impartidos por la Secretaría de Educación Pública a

---

<sup>23</sup> El texto íntegro puede consultarse en [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Consultado el 28 de octubre de 2017.

los profesores mexicanos con la pretensión de que las ideas y principios plasmados en ellos influyan en la labor pedagógica.<sup>24</sup>

En las últimas décadas han surgido también perspectivas pedagógicas coincidentes con la línea ideológica planteada en las declaraciones antes citadas, cuyo discurso difiere de la labor homogeneizadora que la escuela asumió durante el siglo XIX y buena parte del XX. Dos de ellas han incidido mayormente en el sistema educativo mexicano: la educación inclusiva y la educación intercultural. Las líneas rectoras de la educación inclusiva fueron establecidas por Melvin Ainscow y Anthony Booth<sup>25</sup>, ambos investigadores educativos ingleses quienes entienden la inclusión como

un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado [...] está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales.<sup>26</sup>

La perspectiva de acción de la educación inclusiva implicó una ruptura con respecto a la educación especial, que solía separar a los niños con discapacidad o con “necesidades educativas especiales” del resto, y crear escuelas o espacios de trabajo sólo para ellos con lo cual se les excluía de la convivencia con otros.

Así pues, la base fundamental de la educación inclusiva es el reconocimiento de la diversidad y el combate de la desigualdad y la discriminación, partiendo de que “la escuela tiene [...] un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se

---

<sup>24</sup> Tanto la ONU como la UNESCO proponen, financian y evalúan proyectos e investigaciones pedagógicas en los países miembros. Los proyectos de la UNESCO en México pueden consultarse en: <http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/education/major-projects-and-activities/>.

<sup>25</sup> Véanse Mel Ainscow, *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Pablo Manzano (trad.), Madrid: Narcea, 2004 y Mel Ainscow y Tony Booth, *Índice de inclusión*, Ana Luisa López (trad.), Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)-UNESCO, 2000.

<sup>26</sup> Mel Ainscow y Tony Booth, *Índice de inclusión*, p. 8.

conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales”.<sup>27</sup> Tanto Booth como Ainscow, han trabajado en proyectos de educación inclusiva en todo el mundo y hacen hincapié en la importancia de tener en cuenta las características específicas de la comunidad donde se pretende implementar este modelo, así como de cada uno de los alumnos.

Por otro lado, aunque también como forma de reconocimiento de la diferencia, la educación intercultural adquirió en América Latina un matiz distinto del que tenía en el ámbito anglosajón o en Europa, al enfocarse en la atención a la población indígena.

En México, esta perspectiva tuvo como antecedente la política educativa de los gobiernos posrevolucionarios, la cual había intentado integrar a los indígenas en una nación ideal, con la consecuente pérdida de su lengua y su cultura en favor del español y la cultura mestiza. El conjunto de medidas para lograr dicho objetivo se conoce como indigenismo, que en términos concretos significó, entre otras medidas, la formación de líderes intelectuales indígenas que contribuyeran con la aculturación y “modernización” del resto de la población. La faceta institucional de la orientación indigenista sirvió durante décadas como fuerza política del Partido de la Revolución Institucional en las zonas rurales.

Hacia finales de 1980 el desgaste de los actores e instituciones encargados de implementar las políticas de gobierno se hizo evidente y sobrevinieron rupturas entre las organizaciones campesinas e indígenas y el gobierno. A ello se sumaron la decisión del Estado de abandonar a este sector de la población y los intentos de privatizar las tierras comunales, los cuales incrementaron el descontento. Se crearon entonces agrupaciones disidentes que se servirían de los líderes y estructuras organizativas ya separados del

---

<sup>27</sup> Ana Luisa Machado “Prólogo”, Mel Ainscow y Tony Booth, *Índice de inclusión*, s/p.

Estado. A principios de 1990 estas organizaciones (entre ellas el EZLN) se hicieron visibles y demandaron el respeto a sus derechos y ser tomados en cuenta en las decisiones políticas del país.

La educación intercultural se instauró oficialmente en México en 1996, luego de un largo proceso de debate y reflexión iniciado en los años setenta, durante el cual se cuestionaron las bases de la identidad mexicana y de la labor del gobierno con respecto a la población indígena. Para dar cabida a las necesidades educativas de esta población, proveer a las comunidades de la educación pertinente en su contexto, y acompañar el proceso de implementación de la educación intercultural se creó en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

Aunque existen muchas formas de llevarlo a la práctica, el discurso de la interculturalidad parte de una noción abierta de identidad, no esencialista, la cual pone de relieve la posibilidad de construcción de nuevas identidades en contacto con otros que son diferentes. La educación intercultural asumió el compromiso de impulsar el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad cultural y se unió muy pronto con la educación bilingüe, lo cual tuvo como resultado

una propuesta político- pedagógica que desafía las jerarquías de poder dentro de la educación, apoyándose en la revitalización de las lenguas y culturas indígenas. La EIB [Educación Intercultural y Bilingüe] contribuye a la resolución del conflicto que existe entre la cultura nacional y las comunidades indígenas, para así lograr una convivencia étnica, lingüística y cultural que les permita a los ciudadanos indígenas ejercer sus derechos políticos, sociales y culturales, buscando la consolidación de sociedades nacionales inclusivas de la diversidad.<sup>28</sup>

Tanto la educación inclusiva como la educación intercultural, están en estrecha relación con la reivindicación de los derechos humanos, puesto que se apegan a la

---

<sup>28</sup> Regina Cortina, “Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica. El papel de la ayuda internacional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, p. 17.

*Declaración Universal de Derechos Humanos*<sup>29</sup> en la cual quedaron plasmados el derecho a la igualdad, a la participación política y a la educación.

En ambos casos estamos ante modelos y nociones provenientes de otros contextos que, dadas las preocupaciones compartidas, encontraron lugar en el sistema educativo mexicano. Sin embargo es importante tener en cuenta la participación de las organizaciones internacionales en esta “migración” de conceptos y discursos pues, tal como lo indica Dietz:

La creciente «transnacionalización» de las políticas educativas y sus herramientas tecnocráticas (pruebas de «rendimiento» internacionales, enfoque por competencias, transversalización curricular, etc.) protagonizada por agencias multilaterales como la OCDE [Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos] o la WTO [World Trade Organization], desafía a los actores educativos locales y regionales a apropiarse y a resignificar los discursos pedagógicos hegemónicos.<sup>30</sup>

En consonancia con los compromisos internacionales previamente adquiridos, México firmó en 1990 el Convenio 169 ante la Organización Internacional del Trabajo por el que los Estados miembros se comprometían a adecuar su legislación nacional y a emprender acciones de gobierno para respetar la cultura, religión, organización social y económica de los pueblos indígenas.<sup>31</sup> A esto siguió la reforma del artículo 4º constitucional realizada en 1992, con la cual se sentaron las bases jurídicas para el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> ONU, *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consultada en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> el 24 de marzo de 2018.

<sup>30</sup> Gunther Dietz y Laura Selene Mateos, *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, p. 42.

<sup>31</sup> Carlos Montemayor, *Chiapas, la rebelión indígena de México*, p. 196.

<sup>32</sup> Reforma de 1992 al art. 4º Constitucional consultada en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum\\_art.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm) el 25 de noviembre de 2016.

También se han creado instituciones dedicadas a hacer cumplir las normas y orientaciones gubernamentales sobre diversidad, entre las cuales están algunas directamente relacionadas con el sistema educativo, como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE),

un organismo descentralizado creado por decreto presidencial en 1971, que tiene por objeto brindar servicios de educación inicial y básica, bajo el modelo de educación comunitaria, con equidad e inclusión social, cuya población objetivo son las niñas, niños y jóvenes que viven en localidades marginadas y/o con rezago social, hablantes de lengua indígena, y la población infantil migrante, que enfrenta condiciones económicas y sociales de desventaja.<sup>33</sup>

Otras instituciones atienden expresiones específicas de la diversidad como el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)<sup>34</sup>, y la Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas (DGCPIU).

Y unas más cuya labor es más bien de denuncia de la discriminación e injusticias tal como Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), fundado en 2003 o de reivindicación como el Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural de México.

Además del marco legislativo y la creación de instituciones, la labor gubernamental se respalda en documentos que expresan la intención de actuar desde el respeto y reconocimiento de la diversidad y de formar a los niños en este sentido.

---

<sup>33</sup> Modelo educativo para la educación obligatoria, p. 158. Consultado en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016> el 2 de noviembre de 2017.

<sup>34</sup> La ley que rige la actuación del Instituto fue publicada el 4 de diciembre de 2018. Puede consultarse en la versión electrónica del Diario Oficial de la Federación: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LINPI\\_041218.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LINPI_041218.pdf). El INPI es, de alguna forma, heredero de los esfuerzos realizados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y antes del INI (Instituto Nacional Indigenista), “coordina [una] política dual de carácter tanto sociocultural como económico de «desarrollo modernizador»” de las comunidades indígenas. Véase Gunther Dietz y Laura Selene Mateos, *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Secretaría de Educación Pública, 2013, pp.70- 74.

La Estrategia Nacional de Inclusión (ENI)<sup>35</sup>, creada por el gobierno federal e implementada por la Secretaría de Desarrollo Social para “contribuir al acceso de los derechos sociales y a la reducción de las carencias, mediante una coordinación eficiente y efectiva de las políticas y programas públicos que inciden en las condiciones de vida de las y los mexicanos”, incluye el eje de Educación, pero éste se refiere únicamente a cobertura y grado finalizado de acuerdo con la edad. El documento rector de la ENI propone las siguientes actividades:

- 1) Acreditar el primer grado de preescolar de niñas y niños de 3 y 4 años de edad matriculados en los centros de atención.
- 2) Incrementar las inscripciones y la asistencia a la educación básica.
- 3) Certificar la primaria y/o secundaria a las personas beneficiarias de programas sociales mayores de 15 años.
- 4) Alfabetizar a personas mayores de 15 años.

Por otro lado, el *Modelo educativo para la educación obligatoria* (2016) establece que

El propio planteamiento curricular debe apearse a esta visión, [...] Tanto los planes y programas y los objetivos de aprendizaje —los cuales incluyen no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores y actitudes—, como las prácticas y los métodos educativos, los materiales y los ambientes escolares, tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión.<sup>36</sup>

Específicamente en lo que respecta al currículo, el modelo educativo expresa la necesidad de modificarlo para que coincida con las necesidades de cada comunidad:

en la educación básica es fundamental transitar de un currículo rígido y saturado, excesivamente enfocado en la acumulación de conocimientos, hacia uno que permita a cada comunidad escolar profundizar en los aprendizajes clave de sus estudiantes, que incluyen el desarrollo de las habilidades socioemocionales y los valores, e incluso les permita definir una parte de los contenidos.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Consultada en <https://www.gob.mx/sedesol/acciones-y-programas/estrategia-nacional-de-inclusion-108746> el 23 de octubre de 2017.

<sup>36</sup> Modelo educativo para la educación obligatoria, p. 152. Consultado en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016> el 2 de noviembre de 2017.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 153. Consultado en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016> el 2 de noviembre de 2017.

Cito a continuación algunas de las habilidades socioemocionales que considero más cercanas a la formación en diversidad y para la alteridad, por cuanto refieren a la autopercepción y la relación con otros:

- Conocerse y comprenderse a sí mismos.
- Sentir y mostrar empatía hacia los demás.
- Establecer relaciones interpersonales armónicas.
- Desarrollar sentido de comunidad.<sup>38</sup>

Sobre la composición de los grupos y la convivencia dentro del aula, y en concordancia con las propuestas del enfoque de educación inclusiva que revisamos brevemente páginas atrás, el modelo educativo menciona que “es deseable que al interior de cada plantel converjan estudiantes de distintos contextos y conformen una comunidad plural y compleja. Las escuelas deben ser espacios incluyentes, en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación.”<sup>39</sup>

También se aclara en este documento que la noción de inclusión que regula la acción educativa en nuestro país coincide con la propuesta por Booth y Ainscow, en el sentido de que no reserva la atención sólo para los alumnos con discapacidad, pues

la inclusión debe ser concebida como beneficio no sólo para las personas vulnerables y los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo. [...] uno de los principales objetivos es que los estudiantes [...] se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 75. Consultado en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016> el 2 de noviembre de 2017.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 153. Consultado en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016> el 2 de noviembre de 2017.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 154. Consultado en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016> el 2 de noviembre de 2017. De acuerdo con el glosario del *Modelo educativo*, diversidad se entiende como: Multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura. Puede presentarse dentro de un salón de clases en el que la totalidad del alumnado pertenezca a una misma cultura, pero cada quien presenta capacidades cognitivas, emocionales o sociales distintas; o puede ser en una zona donde se presentan grupos de distintas culturas. La diversidad es condición para la flexibilidad del pensamiento. En la educación básica se pretende que la diversidad sea una ventaja en dos sentidos: por un lado permite aprender a convivir y, por otro, promueve el desarrollo cognitivo de los estudiantes. “Glosario”, *Modelo educativo para la educación obligatoria*, p. 204.

Otro de los asuntos que se trata en el modelo educativo y de interés para esta investigación tiene que ver con cómo el enfoque de la educación inclusiva debe concretarse en los materiales que se utilizan dentro de la escuela,

la concreción del planteamiento curricular exige la disponibilidad de materiales educativos de calidad, diversos y pertinentes. De manera general, esto implica la entrega oportuna en número suficiente de los libros de texto, actualizados y alineados con los propósitos del currículo en todos los niveles y modalidades.<sup>41</sup>

Aunque el tema de los materiales se alude de forma superficial, y se pone énfasis en el abastecimiento, queda claro que parte de los esfuerzos del sistema educativo mexicano está orientada hacia la producción de materiales que contribuyan a formar a los alumnos en diversidad, dado que, como vimos antes, ésta es la base de la educación inclusiva.

Me gustaría volver sobre un punto que he mencionado antes, pues me parece fundamental el hecho de que los profesores sean formados para orientar a los alumnos de acuerdo con los principios de la educación inclusiva pues son ellos quienes, con su actuación en el aula frente a los alumnos tienen uno de los más grandes y valiosos espacios para promover actitudes y dinámicas que conduzcan a la convivencia entre diferentes: “En este esfuerzo, la formación inicial y continua de los docentes es un elemento fundamental, pues los maestros requieren desarrollar capacidades que les permitan orientar el proceso de conformación de comunidades educativas incluyentes, solidarias y respetuosas de la diversidad.”<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 154. Consultado en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016> el 2 de noviembre de 2017.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 161. Consultado en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016> el 2 de noviembre de 2017.

### III. Alteridad o el mandato ético de la diversidad.<sup>43</sup> Marco teórico

Una vez comentados los estudios realizados sobre los libros de texto y ubicado el contexto nacional e internacional del que parto, así como las principales orientaciones pedagógicas que se relacionan con la formación en diversidad y para la alteridad en las escuelas mexicanas, es tiempo de delimitar el marco teórico desde el cual analizaré las representaciones de diversidad y alteridad en los textos literarios. Comienzo por decir que entiendo diversidad como una forma de designar la variación, hecho natural que se expresa en distintos órdenes<sup>44</sup> y cuya existencia es independiente de la actividad humana. También tendré en cuenta en la reflexión el concepto *diferencia* con el cual me referiré a la subjetivación de la *diversidad*, que nos permite nombrarla e implica una relación, pues lo diferente siempre lo es respecto a otra cosa. Al adoptar esta perspectiva mis preguntas de investigación adquirieron un giro relacional, ya no me preguntaba por individuos diversos, sino por cómo se da la relación entre diferentes.

Al releer los libros de texto gratuitos me percaté de que en algunas narraciones ocurría algo más, no sólo se mostraban personajes diversos, sino que su cualidad de diferentes era la base de sus relaciones con otros. Las propuestas teóricas sobre *alteridad*, particularmente el pensamiento de Martin Buber (1878- 1965) y Emmanuel Levinas (1906- 1995)<sup>45</sup> dieron sostén teórico a esta intuición por lo que dedicaré las siguientes páginas a desgranar

---

<sup>43</sup> El título de este apartado es la reformulación de una expresión del genetista ruso Theodosius Dobzhansky: “la diversidad es un hecho observable en la naturaleza, mientras que la igualdad es un mandamiento ético”. Dobzhansky *apud* Rafael Pulido Moyano “Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación”, mimeográfico consultado en cuaderno de trabajo para actualización de personal de la SEP, s/p.

<sup>44</sup> De acuerdo con Rafael Pulido Moyano la diversidad se manifiesta en tres órdenes: el orden biológico, el orden psicológico y el orden sociocultural.

<sup>45</sup> El pensamiento de Levinas influyó en la filosofía de la liberación (particularmente en las propuestas de Enrique Dussel), corriente de pensamiento surgida en América Latina entre 1950 y 1970 que junto con la teología de la liberación y la pedagogía de la liberación pugna por un pensamiento y una praxis situados y contruidos desde esta región del mundo. Cf. Alejandro Rosillo, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca, 2013.

algunos aspectos que me ayudarán a explicar qué entiendo por *alteridad* y cómo usaré este concepto en el análisis de los textos literarios.

A pesar de que hay casi treinta años de diferencia entre uno y otro, ambos filósofos —lituano el primero y austriaco el segundo— abrevaron en la tradición judía, que es una presencia continua en sus escritos. Tanto Buber como Levinas vivieron las dos guerras mundiales y desde sus experiencias propusieron nuevas formas de pensar al otro en un contexto de crisis de los valores que habían sostenido a Europa.

He elegido cuatro temas presentes en el pensamiento de ambos filósofos sobre la alteridad, los cuales contribuirán a explicar cómo entiendo este concepto.

### 1. Irreductibilidad

Tanto para Buber como para Levinas la alteridad es la irreductibilidad de la diferencia, es decir, la diferencia del otro no es obstáculo a superar, de tal manera que una vez sobrepasado me he apropiado de su alteridad y la he reducido al “yo conozco”, a la mismidad. En cambio, la alteridad implica que el otro permanece como absolutamente otro en la relación conmigo.

Para Levinas, este pensamiento significó una ruptura con la filosofía predominante en Europa y la postura que esta asumía ante el Otro: “La filosofía occidental coincide con el develamiento del Otro en el que, al manifestarse como ser, el Otro pierde su alteridad. Desde su infancia, la filosofía ha estado aterrorizada por el Otro que permanece siendo Otro, ha sido afectada por una alergia insuperable.”<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, p. 49.

La ontología, pilar de la filosofía occidental, había sido la forma de pensar el encuentro con el otro, mediante el conocimiento de su ser “[...] se trata esencialmente de una filosofía del ser: la comprensión del ser es su última palabra y la estructura fundamental del hombre.”<sup>47</sup> De esta manera, una vez develado el ser del otro, se reintegraba al Yo, en tanto conocimiento poseído.

La alteridad entendida como irreductibilidad del otro, como persistencia de la diferencia, plantea una alternativa a esta forma de pensamiento cuyo efecto más dramático es la indiferencia ante el otro: “la complacencia de la filosofía moderna [...] aligera al Ser del peso de su alteridad y representa la forma en la cual la filosofía prefiere la espera a la acción, para mantenerse indiferente al Otro y a los Otros, para rechazar todo movimiento sin regreso”.<sup>48</sup>

Para Levinas, el retorno es la objetivación de la alteridad, la posibilidad de reducirla a lo que yo puedo comprender, a mi razonamiento, el retorno a lo Mismo. Por eso compara la alteridad con la liturgia en el sentido de que entiende esta última como “oficio gratuito”, del que yo no obtengo ni siquiera el conocimiento del otro, porque nuestra relación se da en otros términos, él la considera una “inversión que resulta en pérdida”.<sup>49</sup>

Ante la primacía de la ontología, Levinas propone la ética como el punto de partida de las relaciones con otras personas e incluso refiriéndose a la alteridad afirma “ella es la ética misma”<sup>50</sup>. De esta forma inserta la relación con el otro en una lógica distinta regida

---

<sup>47</sup> *Idem.*

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 56.

por su irreductibilidad: “en la paz ética, la relación se dirige a otro anasimilable, incomparable, a otro irreductible, a otro único.”<sup>51</sup>

Por su lado, Buber designa dos tipos de relación mediante los pares de palabras Yo-Ello y Yo- Tú, de acuerdo con el filósofo, estas “palabras fundamentales” (formadas, a su vez, por pares de palabras) implican dos actitudes ante el mundo. Así, la palabra fundamental Yo- Ello indica una relación con otro que está basada en el gozo que se puede recibir de ella, en la experiencia, entendida esta como obtención de un beneficio. En cambio, la palabra fundamental Yo- Tú designa un encuentro sin ninguna seguridad de retribución más que la confianza en que este proceso implica la transformación de las personas que se involucran en ella.

La irreductibilidad también puede ser entendida en otro sentido, puesto que el otro no es un objeto, ni un conjunto de rasgos expuestos a la comprensión, mi relación con él no se puede reducir a la ganancia que puedo obtener. El “deseo de relación”<sup>52</sup> no tiene su origen en un vacío, no se trata de relacionarnos con otros porque tienen algo que nos falta a nosotros, Levinas lo expresa de esta manera:

el Deseo del Otro [...] procede de un ser ya pleno e independiente y que no desea nada para sí [...] El deseo del Otro [*Autruï*] nace en un ser al que no le falta nada o, más exactamente, nace más allá de lo que pueda faltarle o satisfacerlo. Este Deseo del Otro [*Autruï*], que es nuestra misma socialidad, no es una simple relación con el ser en el que [...] el Otro se convierte en el Mismo.<sup>53</sup>

Las siguientes preguntas sirvieron como guía para analizar las relaciones entre los personajes a partir de la noción de irreductibilidad, en los dos sentidos antes explicados: ¿la diferencia es representada como algo a superar, como un obstáculo?, ¿los otros diferentes

---

<sup>51</sup> Emmanuel Levinas, *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, p. 226.

<sup>52</sup> Buber le llama “instinto de relación”; Valéry, citado por Levinas dice “deseo sin falta”. Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, p. 57.

<sup>53</sup> *Idem.*

son representados como dúctiles, como objetos que se pueden aprehender fácilmente?, ¿la relación entre personajes se muestra como posesión de uno por el otro? y ¿la motivación para estar en relación con los otros es el beneficio que los personajes pueden obtener de ello?

## 2. El rostro

¿Cómo se da el encuentro con el otro? Levinas propone la noción del rostro como forma primera del encuentro con el otro. Para el filósofo el rostro no es representación de un mundo oculto que es necesario desentrañar, sino el otro mismo: “El rostro es la presentación del ente como ente, su presentación personal. El rostro no descubre el ente, ni lo recubre [...] el rostro es expresión, la existencia de una substancia, de una cosa en sí”.<sup>54</sup> Así, el rostro del otro exige una respuesta, no es simplemente un dato que se presta a interpretación ni información para objetivar, sino presencia efectiva: “La expresión no consiste, en efecto, en presentar a una conciencia contemplativa un signo que esta conciencia interpreta remontándose a su significado [...] La expresión no habla de alguien, no es un dato sobre una coexistencia, no suscita, además del saber, una actitud; la expresión invita a hablar a alguien.”<sup>55</sup>

Si el rostro fuera representación, dato aprehensible que da cuenta de un ser, el otro podría ser objetivado a partir de él. En cambio, dice Levinas, el rostro es presencia en sí y conserva su alteridad, “la visitación del rostro no es, entonces, el develamiento de un mundo. En lo concreto del mundo, el rostro es abstracto o desnudo. [...] El rostro *entra* en nuestro mundo a partir de una esfera absolutamente extranjera, es decir, precisamente a

---

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>55</sup> *Idem.*

partir de un absoluto que, por otra parte, es el nombre mismo de la extraneidad fundamental.»<sup>56</sup>

El encuentro con el rostro del otro me impone la responsabilidad por él, la presencia del rostro me apela:

La desnudez del rostro es indigencia y ya suplica en esa rectitud que apunta hacia mí. Pero esta súplica es una exigencia [...] Y aquí se anuncia la dimensión ética de la visitación. [...] el rostro se me impone [...] sin que yo pueda ser sordo a su llamado, ni olvidarlo; es decir, sin que yo pueda dejar de ser considerado responsable de su miseria.<sup>57</sup>

Levinas ha sido criticado por el uso de los términos “indigente”, “huérfano” al referirse al otro, yo considero que más que referirse a grupos específicos (que seguramente estaban en su mente dadas las complicadas condiciones sociales que vivió) el filósofo lituano usa estas palabras para señalar la vulnerabilidad de todos en el encuentro con otros.

Debido a su brevedad, muy pocos de los textos incluidos en los libros de texto gratuitos ahondan en el momento de encuentro con el otro, de tal manera que se vuelve difícil analizar el concepto del rostro, sin embargo, algunas preguntas sobre la respuesta de los personajes ante el encuentro con otros, tales como ¿es de suspicacia, como si el otro fuera una amenaza, como si su rostro ocultara algo? ¿es hospitalaria y receptiva?, ¿es indiferente? pueden ayudar a detectar esta noción.

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 60- 61.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 61- 62.

### 3. Identidad y alteridad<sup>58</sup>

Para hablar del surgimiento del Yo, Buber establece una diferencia entre la configuración del Yo del ser humano primitivo y del ser humano moderno. En esta diferenciación el cuerpo tiene un papel principal, pues el filósofo considera que el cuerpo del ser humano primitivo es un punto de partida de la configuración del Yo, porque su conocimiento ocurre siempre dentro de la relación Yo- Tú. La experiencia del encuentro con otro deja su huella en el cuerpo, de tal manera que el Yo que se conforma está siempre determinado por esa relación. En contraste, los seres humanos modernos distinguimos las “peculiaridades” de nuestro cuerpo por oposición a otros cuerpos, fuera de la relación con Tú, por eso la configuración del Yo resultante de este proceso no es cabal, porque no parte de la huella sensible de Tú, sino de la distinción con respecto al otro partiendo de las características individuales.

En consecuencia, Buber presenta la distinción entre las nociones de individualidad y persona, para él “la individualidad aparece en la medida en que se distingue de otras individualidades. Una persona aparece en el momento en que entra en relación con otras personas”<sup>59</sup>. El filósofo identifica la primera como “forma espiritual de separación natural”, que se acerca al sentido que yo le doy a la noción *diferencia*, la cual entiendo como subjetivación de la diversidad, y describe la segunda como “forma espiritual de una natural

---

<sup>58</sup> Antes de seguir me parece importante aclarar que ni Buber ni Levinas usan el término identidad, en cambio se refieren al “surgimiento del Yo”, la aparición de la persona o “ser Yo”, para efectos de esta investigación usaré indistintamente estas expresiones a sabiendas de que en otros contextos pueden significar cosas distintas.

<sup>59</sup> Martin Buber, *Yo y tú*, p. 57.

solidaridad de conexión”, que tiene resonancias con lo que yo entiendo por *alteridad*, es decir, una forma de relación que es hospitalaria con la diferencia del otro.<sup>60</sup>

Lo anterior no quiere decir que la relación Yo- Tú prescinde de la individualidad, al contrario, esta es el punto de partida hacia la conformación de la persona, así lo expresa Buber al afirmar que “toda relación real en el mundo descansa sobre la individuación [...] sólo ella permite que se reconozcan los que son entre sí diferentes.”<sup>61</sup> Pero el surgimiento de la persona requiere trascender la individualidad, entrar en relación verdadera y profunda con otro.

De acuerdo con Levinas, la identidad está en estrecha relación con la alteridad, en el sentido de que el llamado del otro, la exigencia que implica el encuentro con su rostro, sólo puede ser respondida por mí:

Ser Yo significa [...] no poder sustraerse a la responsabilidad [...] La puesta en cuestión del Yo por obra del Otro me hace solidario con el Otro [*Autrui*] de una manera incomparable y única [...] la solidaridad es responsabilidad, como si todo el edificio de la creación se mantuviera sobre mis espaldas. La unicidad del Yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar. La responsabilidad que vacía al yo de su imperialismo y de su egoísmo [...] lo confirma en su ipseidad, en su función de sostén del universo.<sup>62</sup>

Así, la unicidad del Yo no reside en las características particulares que lo distinguen de otros, sino en la responsabilidad que tiene en relación con ellos.

En los textos analizados hay muchos ejemplos de la conformación de la identidad y distintas formas de afirmación de esta a partir de la relación con otros, para identificarlos

---

<sup>60</sup> Retomo aquí las palabras de Carlos Skliar: “una política que se siente responsable por el otro, que es hospitalaria con la especificidad del otro, que está mediada por el lenguaje de la ética y que borra de una vez toda pretensión de normalidad” Carlos Skliar, “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”, p. 13. Consultado en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/> el 28 de octubre de 2017.

<sup>61</sup> Martin Buber, *Yo y Tú*, p. 88.

<sup>62</sup> Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, p. 63.

será útil preguntar ¿en qué criterio se basa la representación de la identidad mostrada en el texto?, ¿se trata de una diferenciación por características físicas?, ¿se trata de la pertenencia a un grupo en el que sus miembros tienen características similares? y ¿la forma de identidad representada se construye a partir de la relación con otros o es un constructo preexistente e inamovible?

#### 4. La dimensión política de la alteridad

Tanto Buber como Levinas extienden a la sociedad su pensamiento sobre la relación interpersonal, el primero alude a la *comunidad*, además destaca la posibilidad de salir del mundo del Ello mediante la *reversión*, el segundo confía en el Estado como alternativa a la tiranía siempre y cuando este no rompa sus ligas con el diálogo “entre particulares”.

Sobre la dimensión social y política de la alteridad, en conformidad con las palabras fundamentales que expliqué en párrafos anteriores, Buber distingue dos mundos: el mundo de Ello y el mundo de Tú, el mundo de los objetos y el mundo de la relación. De acuerdo con el filósofo, el mundo moderno está poseído por el mundo del Ello, el mundo de la acumulación de los objetos, al que contribuyen las “diferenciaciones sociales y las realizaciones técnicas”<sup>63</sup>. Buber critica que se promueva el avance técnico indiscriminado justificándolo como parte del desarrollo de la vida espiritual ya que él percibe que a mayor capacidad técnica, menor “poder de entrar en relación”<sup>64</sup>, de acuerdo con él la capacidad técnica no tiene por objetivo generar y fortalecer relaciones con otros, sino servirse de ellos para producir cada vez más y que esta producción beneficie sólo a unos cuantos.

---

<sup>63</sup> Martin Buber, *Yo y Tú*, p. 36.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 37.

Lo anterior no significa que el filósofo esté en contra de la ciencia, pues admite que la “inteligencia científica [y la inteligencia] estética” son necesarias para que el ser humano viva “en la verdad de la relación, que está por encima de lo inteligible”<sup>65</sup>. Tal como ocurre con la individuación, Buber no pugna por prescindir del avance científico y tecnológico, sino por cambiar el propósito que los impulsa, orientándolo a la relación Yo- Tú.

Por supuesto, la preeminencia de los objetos sobre las relaciones tiene consecuencias en la sociedad, pues lleva al ser humano moderno a encarar “a los hombres [...] no como a los portadores del *Tú* inaccesible a la experiencia, sino como núcleos de realizaciones y de tendencias que se trata de evaluar y de utilizar según sus capacidades particulares.”<sup>66</sup>

Buber critica la reducción de toda experiencia a la información y conocimiento que se puede obtener de ella, porque percibe en dicha actitud una división artificial de la vida, en la que las instituciones (posibilidad de orden, clasificación y continuidad) están desvinculadas de los sentimientos, y asevera que tendemos a polarizar estos dos aspectos de la experiencia como si fueran mutuamente excluyentes.

Las afirmaciones anteriores nos acercan a la noción de vida en comunidad que postula Buber, la cual no se basa sólo en las instituciones ni en los sentimientos que emergen ante el encuentro con otros, sino en “que todos estén en relación mutua con un Centro viviente, y [...] que estén unidos los unos a los otros por los lazos de una viviente reciprocidad”<sup>67</sup>. Es decir, la relación recíproca es la raíz de la comunidad, no la comodidad

---

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 42- 43.

y el disfrute individual. La única forma de generar vida personal y vida pública es ligar los sentimientos y las instituciones a la “presencia central del *Tú*”<sup>68</sup>.

Como derivado de la distinción entre individuo y persona que aludí en párrafos anteriores, Buber señala que en la “noción de vida «social» se combinan dos cosas enteramente diferentes: la comunidad, fundada sobre la relación, y la masa de unidades que no conocen la relación, es decir, que padecen de esa carencia de relaciones que caracteriza al hombre moderno.”<sup>69</sup>

Los textos analizados muestran distintas formas de comunidad, así como de organización para alcanzar un objetivo, y es pertinente preguntar ¿qué formas de comunidad se representan en los textos?, ¿cuáles son los criterios para construir una comunidad?, ¿qué propósito tiene la formación de la comunidad? y ¿cómo gestionan la diferencia en las comunidades representadas?

En diálogo con el tema de esta tesis cabe preguntarnos para qué tipo de vida social nos forma la escuela, y el papel que los libros de texto gratuitos han tenido en dicha formación. Para Buber, una vez que el ser humano ha sido dominado por el mundo del Ello, la *reversión* es la única salida. Esta implica un “cambio de movimiento”, pues sólo la renuncia a la necesidad de poseer, de obtener beneficio de cada encuentro, puede conducirlo al mundo del Tú. Este viraje no ocurre naturalmente, “se salva al poseído despertándolo, educándolo para la solidaridad de la relación”<sup>70</sup>. Es decir, para que una persona dé marcha atrás y vuelva al mundo de la relación, es necesaria la formación

---

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 95.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 94.

conducida hacia la relación designada por la palabra fundamental Yo- Tú, el retorno al “instinto de relación” que implica la apertura permanente al otro.

Otro tanto tiene que decir el pensamiento de Levinas sobre las resonancias políticas de la alteridad, para él la política es un orden, y “ordenar es actuar sobre una voluntad. Entre todas las formas del hacer, actuar sobre una voluntad es actuar verdaderamente [...] Sin embargo, una realidad exterior e independiente no puede sino ser libre. Ahora bien, la libertad es aquello que se rehusa precisamente a padecer una acción.”<sup>71</sup> Es decir, a la política, entendida como acción sobre la voluntad, siempre se opone la libertad.

De esta manera Levinas se adentra en las relaciones de poder, cuestionando los supuestos platónicos sobre el mandato. Para el filósofo griego “mandar es [...] hacer la voluntad de aquel que obedece”<sup>72</sup>, para el lituano en cambio “la aparente heteronomía del mandamiento no es, en realidad, más que una autonomía, dado que la libertad de mandar no es una fuerza ciega, sino un pensamiento razonable. La voluntad no puede recibir la orden de otra voluntad sino porque encuentra esa orden en sí misma. La exterioridad del mandamiento no es sino una interioridad”<sup>73</sup>. Tras la apariencia de la subordinación del mandatario al mandado no hay más que la obediencia a sí mismo y, por tanto, la violencia hacia el otro, la negación de su diferencia.

Levinas propone espacio a la “inclinación” más que a la razón: “la verdadera heteronomía comienza cuando la obediencia deja de ser conciencia obediente, cuando deviene inclinación. La suprema violencia está en esta suprema suavidad. Tener un alma de

---

<sup>71</sup> Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, p. 77.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>73</sup> *Idem.*

esclavo es no poder ser contrariado, no poder ser mandado.”<sup>74</sup> Y expone uno de los mecanismos de la violencia que es la interiorización de la norma tiránica, “que la orden ajena no venga más a golpearnos de frente, que podamos recibirla como si viniese de nosotros mismos: he aquí la irrisoria libertad.”<sup>75</sup>

Levinas tiene una percepción positiva del Estado como forma de orden que se opone a la tiranía en tanto este garantiza la libertad y la justicia: “Concebir y realizar el orden humano es instituir un Estado justo, que es, consecuentemente, la posibilidad de rebasar los obstáculos que amenazan la libertad. Es el único medio de preservarla de la tiranía”.<sup>76</sup> Empero, el filósofo lituano no es ingenuo, está consciente de que la institucionalización implica la solidificación y, por tanto, la institución se vuelve tiranía en cuanto es una garantía asumida desde el pasado que no coincide con la libertad presente: “La institución obedece a un orden racional donde la libertad no se reconoce más. La libertad del presente no se reconoce en las garantías que ha tomado contra su propia decadencia. [...] Las garantías que la voluntad ha tomado contra su propia decadencia, las experimenta como otra tiranía.”<sup>77</sup>

Es en este punto en el que Levinas halla en la relación entre “particulares” el paso previo necesario antes de la institución de la ley impersonal que podría conducir a la tiranía:

Antes de ubicarse en el seno de una razón impersonal, ¿no es necesario que las libertades puedan escucharse libremente sin que, de aquí en adelante, esta escucha esté presente en el seno de esta razón? ¿No hay palabra por la cual, de libertad a libertad, de particular a particular, se transmite una voluntad de lo que se llama discurso coherente? [...] ¿no hay ya, de voluntad a voluntad, una relación de mandamiento sin

---

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 79-80.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 80.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 82.

tiranía, que no es aún obediencia a una ley impersonal, sino condición indispensable de la institución de una ley tal? [...] la institución de una ley razonable como condición de libertad ¿no supone ya una posibilidad de escucha directa entre particulares para la institución de tal ley?<sup>78</sup>

Como salida ante la posible tiranización de la ley y el Estado fundado en esa ley, Levinas vuelve a la relación uno- uno, mucho más flexible que la institución “idea de un discurso antes del discurso, [...] de relación de particular a particular antes de la institución de la ley racional, [...] tentativa de hacer entrar a alguien en nuestro discurso sin hacerlo entrar violentamente.”<sup>79</sup>

Si bien es posible que en el encuentro entre nuestras diferencias surjan conflictos, la violencia que preocupa a Levinas es la indiferencia: “la acción violenta no consiste en encontrarse en relación con el Otro; es precisamente aquella en la que estamos como si estuviésemos solos.”<sup>80</sup>

El encuentro con el otro no es siempre armónico y suave, pues nos acerca una realidad distinta de la cual sabemos poco o nada pero en la que estamos implicados desde el momento en que miramos el rostro del otro: “La cara del otro, el rostro, es el hecho de que una realidad me es opuesta [...] Es aquello que me resiste por su oposición, y no aquello que se me opone por su resistencia [...] esta oposición no se revela enfrentando mi libertad, es una oposición anterior a mi libertad y que la pone en marcha.”<sup>81</sup>

Salvo situaciones específicas, el otro no busca violentarnos al hacerse presente, pero su presencia nos impacta, influye en nosotros, ignorar su efecto en nuestras vidas es la verdadera violencia: “La oposición del rostro, que no es la oposición de una fuerza [...] es

---

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>79</sup> *Idem.*

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 84.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 85.

una oposición pacífica, pero donde la paz no es en absoluto una guerra suspendida, una violencia simplemente contenida. La violencia consiste, al contrario, en ignorar esta oposición, en ignorar el rostro [...] en evitar la mirada”<sup>82</sup>. Así, para Levinas, el encuentro con el otro, que es conflictivo, que nos apela, es el cimiento de la sociedad, “el ser que se presenta en la expresión nos compromete con la sociedad, nos compromete a ponernos en sociedad con él.”<sup>83</sup>

#### **IV. Entre niños y libros. El aporte de los estudios literarios y la importancia de la multidisciplinariedad**

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta tesis analizaré doce textos literarios, que forman parte de tres libros de texto gratuitos: *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997), *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008) y *Libro de lecturas. Primer grado* (2012)<sup>84</sup> con el propósito de responder la pregunta sobre qué espacios para la formación en diversidad y para la alteridad se abren mediante las formas de representación de los personajes y sus relaciones.

El criterio de selección de los libros a analizar fue, inicialmente, afectivo, pues decidí analizar el libro con el que aprendí a leer y añadí las dos generaciones siguientes con el propósito de hacer una revisión diacrónica. La selección de los textos siguió dos criterios sencillos: que fueran textos literarios y en los que se representaran personajes “diversos” o relaciones de alteridad entre ellos.

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p.88.

<sup>84</sup> SEP, *Español. Primer Grado. Lecturas*, Margarita Gómez Palacio (coord.), 1997; SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Leemos mejor día a día. Primer grado*, Felipe Garrido y Laura Nakamura Aburto (coords.), 2008; SEP, *Libro de lecturas. Primer grado*, 2012.

En este estudio parto de la concepción de la literatura como la expresión de una experiencia vital humana, comunicada a otros por medio de una forma particular del lenguaje. Con base en esta caracterización afirmo que los textos literarios son privilegiados para la formación en diversidad y para la alteridad pues implica al menos cuatro características relacionadas con esta posibilidad: se trata de una expresión estética (sensible, que busca sensibilizar), atravesada por la diversidad (en tanto narración de una experiencia vital), que establece una postura ante los hechos que narra (una postura ética) y además supone la recepción de lo narrado por otro o por lo menos la intención de que esto ocurra.

A esta forma de entender la literatura corresponde una noción amplia de los estudios literarios, no sólo como el análisis de la estructura del texto, los mecanismos y artificios de que se vale el lenguaje literario para comunicar al lector imágenes, ideas, sentimientos, sino como estudio del fenómeno expresivo descrito en líneas anteriores. A ello se suma el hecho de que los textos que analizaré en esta tesis son parte de tres libros de texto gratuitos, por todo lo anterior realizaré un estudio multidisciplinar, en el que la historia, la sociología y la pedagogía será más que disciplinas auxiliares, ejes de la reflexión.

Tal como hemos visto, los libros de texto han sido objeto de estudio desde distintas perspectivas, desde la historia, se han reconstruido sus antecedentes, el contexto y los motivos de su creación, los usos y prácticas asociados con ellos; la sociología se ha encargado de estudiar la relación entre los distintos actores que han influido en la creación de los materiales, el entorno social que los envuelve y la relación entre libros y lectores; la ciencia política ha analizado las políticas educativas así como las fuerzas políticas e ideologías que inciden en el proceso de creación y la selección de contenidos de los libros.

El primer capítulo de esta investigación titulado “Nuestros libros”, se nutrirá particularmente de estas tres perspectivas, específicamente de las investigaciones de Rebeca Barriga, Lorenza Villa Lever, Engracia Loyo y Cecilia Greaves Laine<sup>85</sup>, pues en él expondré las circunstancias y las fuerzas que incidieron en la creación de proyectos editoriales para niños pensados desde las instituciones gubernamentales y los libros de texto gratuitos en cada época, para mostrar que estos son producto del tejido de un proyecto de nación, un proyecto pedagógico y un proyecto editorial. En él haré un recuento sexenal, que a su vez estará dividido en tres periodos: Periodo de creación de los grandes proyectos editoriales (1920- 1940), Periodo de institucionalización de los libros de texto gratuitos (1940- 1980) y Los libros de texto gratuitos ante la política educativa neoliberal (1980- 2014). La división que propongo, lejos de imponer cortes tajantes, pretende agrupar algunos sexenios bajo una serie de preocupaciones e intereses que, a mi parecer, han determinado la historia de las ediciones para niños realizadas por el gobierno y de los libros de texto gratuitos en México.

El segundo capítulo, titulado “Leí ayer, leo hoy: ideas sobre la lectura y la literatura en la escuela”, haré una revisión de paratextos (presentaciones y prólogos) y discursos, para destacar las tendencias expresadas en dichos textos sobre los contenidos, las razones para leer, los objetivos y las prácticas de lectura sugeridas. El trabajo de Valeria Sardi en *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y ruptura*,

---

<sup>85</sup> Cf. *Historia de la educación en la Ciudad de México*, Pilar Gonzalbo y Anne Staples (coords.), México, El Colegio de México-Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012; *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, Seminario de Historia de la Educación en México, 2010; Rebeca Barriga (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011.

particularmente el concepto de “protocolos de lectura”<sup>86</sup>, así como la investigación de Anne Marie Chartier<sup>87</sup> sobre las distintas ideas sobre la lectura y las prácticas asociadas a ellas, han sido fundamentales para plantear la estructura de este capítulo.

En esta revisión abarcaré cinco momentos de la historia de México, dos que considero fundamentales para pensar los proyectos editoriales emprendidos desde el gobierno (1924 y 1960) y tres más que corresponden a los años de publicación de los libros que analizaré en el tercer capítulo (1997, 2008 y 2014). El análisis de este conjunto, me permitirá mostrar al lector un panorama del papel que se ha otorgado a la lectura y la literatura dentro de la escuela.

Comenzaremos con el Prólogo de *Lecturas clásicas para niños*, publicado en 1924, año en el que José Vasconcelos emprendió, al frente de la Secretaría de Educación, grandes proyectos editoriales; la revisión continuará en 1960, con discursos emitidos por Jaime Torres Bodet durante su segundo periodo al frente de la Secretaría de Educación Pública, cuando se creó la CONALITEG, dirigida por Martín Luis Guzmán y se editaron los primeros libros de texto gratuitos; seguiremos con las presentaciones de *Español. Primer Grado. Lecturas* editado en 1997, pasaremos después a 2008, año de publicación de *Leemos mejor día a día. Primer grado*, el segundo de los libros que analizaré en el último apartado; finalmente revisaremos el año 2012 cuando se publicó *Libro de lecturas. Primer grado* (2012), tercero de los libros objeto de este trabajo.

---

<sup>86</sup> Entendidos como las nociones que sirven como estructura a las prácticas de lectura, “qué concepción de la literatura está detrás, qué concepción de la significación, del sentido, etc.” Josefina Ludmer, *apud* Valeria Sardi, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y ruptura.*, p. 15.

<sup>87</sup> Anne Marie Chartier y Jean Hébrard, *La lectura de un siglo a otro: Discursos sobre la lectura, 1980- 2000*, Barcelona, Gedisa, 2002.

Desde la pedagogía se han discutido la labor de la educación con respecto a la posibilidad de construcción de realidades más justas, la pertinencia de los materiales de acuerdo con los aprendizajes esperados, la cercanía entre los planes y programas y los contenidos de los libros, así como la influencia de distintos modelos y enfoques pedagógicos en ellos. Más cerca del campo que nos ocupa, los libros de texto son susceptibles de ser analizados desde la perspectiva editorial como objetos estéticos y como productos sociales. En la intersección entre estas disciplinas están Paulo Freire, Carlos Skliar y Jorge Larrosa<sup>88</sup>, sus propuestas críticas sirvieron a la vez como inspiración y sustento para la tesis en general y para el tercer capítulo en particular.

Teniendo en cuenta el espacio fundamental de los libros de texto gratuitos en el sistema educativo mexicano, así como su importancia en la vida de muchos lectores, considero que los estudios literarios pueden incidir en varios momentos del proceso y contribuir a enriquecer y complejizar la formación literaria que se da en la escuela.

Sin embargo, el paso anterior a la posibilidad de incidencia es el estudio de lo que es y ha sido, de ello depende que lo que se haga en el futuro resulte bien. Es en este estadio donde se ubica la tesis que ahora presento. Desde los estudios literarios podemos analizar cómo la literatura que se ofrece en la escuela, se relaciona con el tipo de formación que se pretende dar, con la sociedad que intentamos construir, qué “protocolos de lectura” subyacen a las prácticas propuestas y los efectos posibles de estos textos en la realidad en que vivimos.

---

<sup>88</sup> Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 2013; Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003; Carlos Skliar y Jorge Larrosa (coords.), *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

El tercer capítulo, “Libros de texto gratuitos de lecturas ¿espacios para la formación en diversidad y para la alteridad?” se divide en dos apartados. El primero, titulado “Sobre el corpus”, es un preámbulo al análisis que tiene por objetivo proporcionar al lector información sobre los libros y los textos a analizar. En este apartado el lector encontrará datos sobre el entorno de publicación de los libros, notas acerca de algunas características materiales que a mi parecer influyen en la lectura e interpretación de los textos, así como sobre la relación con otros materiales. Se presentarán también datos cuantitativos del corpus y las líneas metodológicas que guían el análisis.

En el segundo apartado de este último capítulo, presentaré el análisis de doce textos y sus paratextos, ordenados en cinco grupos: 1. Alienación, 2. Género y roles, 3. Diversidad biológica y comunicación, 4. Construir y convivir desde la diferencia y 5. Alteridad. Estos grupos y sus títulos son el resultado del diálogo entre los textos que los constituyen, mediante ellos pretendo evidenciar una serie de preocupaciones en torno a las representaciones de la diversidad y la alteridad en los libros de texto gratuitos. Cada grupo está regido por una serie de preguntas específicas en torno al asunto que le da nombre, estas preguntas son el resultado del diálogo entre los textos que lo componen y entre estos y las propuestas teóricas.

A partir de las nociones de diversidad y alteridad que me parecieron más pertinentes para dialogar con los textos, me acerqué a ellos con preguntas sobre temas específicos que me guiaron en el análisis las representaciones de los personajes y sus relaciones.

De la representación de los personajes, me interesa revisar la focalización, es decir, si la diferencia se concentra en un personaje o un grupo, o si, en cambio todos los personajes se representan como diferentes. También me interesa mostrar qué formas de

diversidad se presentan en los textos (lingüística, cultural, sexual, biológica, etcétera), por lo que las preguntas ¿quiénes se representan como diferentes? ¿qué tipos de diversidad se representan? orientaran el análisis en este rubro.

Sobre las relaciones, me interesa destacar procesos de normalización y diferenciación, es decir, llamar la atención sobre la relación entre personajes en términos de los que son representados como normales y los que son diferentes con respecto a ellos. Además me importa mostrar cuáles son los criterios para establecer dicha normalidad en cada caso. Otro de los aspectos que intentaré resaltar es qué formas de respuesta ante la diferencia se presentan en los textos (señalamiento, discriminación, negociación, aceptación, convivencia, conflicto, etcétera). Finalmente, apuntaré cómo se resuelve el conflicto cuando está motivado por la diferencia (venganza, inversión de roles, establecimiento de relación de alteridad, etcétera).

El análisis de los paratextos se centrará en la función del comentario con respecto al texto principal, esto es, si añade información (contextual o léxica), si recuerda algún pasaje o reafirma algún tema explícito en la lectura, si relaciona lo narrado con alguna otra narración o experiencia, si reorienta la reflexión hacia algún tema implícito o si cuestiona alguna postura o tema presentado en el texto principal.

El lector encontrará, finalmente, un anexo con imágenes de las portadas de los tres libros de texto gratuitos analizados y un ejemplo de las ilustraciones de cada uno.

## CAPÍTULO 1. NUESTROS LIBROS

Hablar de los libros de texto gratuitos en México implica abordar proyectos que son parte del gran rompecabezas del sistema educativo en nuestro país: un proyecto de nación, un proyecto pedagógico y un proyecto editorial.<sup>89</sup> Ninguno de estos proyectos es homogéneo y generalmente se encuentran en relación (ya sea de diálogo o de oposición) con otros proyectos. Estos tres hilos se entrecruzan e interrelacionan de distintas maneras en cada momento histórico, y las circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales determinan el rumbo que cada uno de ellos toma. Así, los libros de texto gratuitos son uno de los resultados de este tejido de hilos- proyectos y, por ello, son expresión de las condiciones en que se desenvuelve la vida de una sociedad en determinada época.

Dicho lo anterior, dedicaré este primer capítulo a mostrar los libros de texto como objetos insertos en un espacio y un tiempo específicos, como parte de una tradición de producción editorial que está en estrecha relación con el tejido de los tres proyectos antes mencionados. Para ello seguiré un orden cronológico que inicia en 1920 y continúa hasta 2013.<sup>90</sup> Propondré una periodización que pretende dar cuenta de las fuerzas e intereses (a veces individuales, otras veces colectivos) que han dado forma a las políticas educativas, las cuales a su vez se imprimen en los libros de texto gratuitos.

Es fundamental subrayar que este orden responde únicamente al propósito de exponer de manera más clara un conjunto de intereses que marcan un periodo de tiempo e

---

<sup>89</sup> Para este trabajo interesan en particular: dentro del proyecto de nación, las políticas públicas en materia educativa; dentro del proyecto pedagógico, las prácticas sugeridas en los libros de texto gratuitos y, dentro del proyecto editorial, los textos literarios de los libros de texto gratuitos: *Español. Primer Grado. Lecturas (1997)*, *Leemos mejor día a día. Primer grado (2008)* y *Libro de lecturas. Primer grado (2012)*.

<sup>90</sup> Comienzo en 1920 no porque no haya publicaciones dirigidas a los niños antes de esta fecha, sino porque ubico este momento y particularmente la labor de José Vasconcelos al frente de la SEP como fundacional de los grandes proyectos editoriales (y literarios) encabezados por el gobierno y finalizo en 2014 porque fue entonces cuando se inició la reforma educativa más reciente y cuando se editó uno de los textos que analizo.

inciden en la producción editorial, de ninguna manera representan cortes limpios, pues muchos de los sucesos que aquí se consignan se encuentran en estrecha interrelación con otros, aunque aparezcan en un apartado distinto.

*Periodo de creación de los grandes proyectos editoriales (1920- 1940)*<sup>91</sup>

Aunque la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) se fundó hasta 1960, considero que los tres libros a estudiar se insertan en una larga tradición de proyectos editoriales pensados y realizados por el gobierno, la cual tiene como antecedente el proyecto liderado por Vasconcelos hace más de noventa años. En 1920, el gobierno mexicano, encabezado por Álvaro Obregón se dio a la tarea de realizar reformas estructurales que respondieran a la necesidad de institucionalizar las promesas de la Revolución. Durante este año José Vasconcelos fue nombrado rector de la Universidad Nacional de México y publicó su Proyecto de Ley para la creación de la Secretaría de Educación Pública. En septiembre del siguiente año la propuesta llegó al senado y el decreto fue firmado por el presidente Obregón. Para el 22 de octubre de 1921 José Vasconcelos era ya Secretario de Educación Pública.

Vasconcelos emprendió un proyecto educativo de grandes alcances, el cual tenía por objetivo promover la unificación del país, pues éste se encontraba en un frágil estado tras la Revolución. De acuerdo con el pensamiento del Secretario, no había mejor medio para impulsar la reconstrucción del país que la educación y esta requería escuelas profesionales que capacitaran a los profesores, escuelas elementales que atendieran cada vez a más niños

---

<sup>91</sup> Sobre este periodo véanse: Francisco Reyes Palma, *La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)*, México, INBA, 1981; Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, UNAM, 1989.

y materiales con los cuales enseñar. Por ello promovió la apertura de bibliotecas públicas,<sup>92</sup> fomentó la creación de escuelas rurales y ordenó la publicación y distribución de 21,000 libros de *Lecturas Clásicas* en dos tomos, convirtiendo la literatura en uno de los pilares para alcanzar los objetivos de su proyecto. La creación de los libros de *Lecturas Clásicas* apuntaba a uno de los propósitos del proyecto educativo vasconceliano, esto es, que la cultura inundara todos los espacios del país y que la mayoría de la población alcanzara un nivel mínimo de instrucción. En cuanto a la relación con otros ámbitos, Vasconcelos pensaba que la labor educativa estaba íntimamente ligada con la acción social, por ello, los maestros debían asumir el papel de dirigentes sociales que no sólo instruyeran a sus discípulos, sino que también los formaran como seres integrales.

Respecto a la educación de la población indígena, el proyecto de Vasconcelos aspiraba a su asimilación, la cual comenzaba por educar a los indígenas en lengua española. El Secretario no pretendía la conservación de sus lenguas y su cultura, sino integrarlos al resto de la población rural.

### *Periodo de institucionalización de los libros de texto gratuitos (1940- 1980)*<sup>93</sup>

En el periodo entre 1934 y 1940<sup>94</sup>, correspondiente al régimen de Lázaro Cárdenas del Río, la redacción del artículo 3º constitucional indicaba “la educación impartida por el Estado

---

<sup>92</sup> De acuerdo con Vasconcelos, “La biblioteca es el complemento de la escuela. Después de que se aprende a leer, es necesario saber lo que debe leerse y disponer de libros. Una buena biblioteca puede substituir a la escuela, y aun a veces superarla. Es tan importante crear bibliotecas como crear escuelas.” Vasconcelos *apud* Sarah Corona Berkin y Arnulfo Uriel de Santiago Gómez, *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*, p. 17.

<sup>93</sup> Sobre este periodo véase: Valentina Torres Septién, “La lectura, 1940- 1960”, *Historia de la lectura en México*, México, Ediciones del Ermitaño, El Colegio de México, 1988, pp. 295- 337.

<sup>94</sup> Sobre este periodo véanse: Arturo Anguiano, *El Estado y la política obrera del cardenismo*, México, Era, 1984; John A. Britton, *Educación y radicalismo en México*, 2 t., México, SepSetentas, 1976; Victoria Lerner, *La educación socialista*, México, El Colegio de México, 1982.

será socialista”, y los libros de texto sirvieron para difundir las bondades de la reforma.<sup>95</sup> Durante este periodo se emprendió la segunda campaña de alfabetización (Campaña Nacional de Educación Popular) que formó parte del Programa Nacional de Educación y se creó la Comisión Editora Popular [...] encargada de editar libros de texto<sup>96</sup>. En el año 1934 se crearon la Liga de Trabajadores de la Enseñanza y la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, precursores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación el cual unificó a todos los sindicatos magisteriales en 1943.<sup>97</sup>

Todo esto ocurrió dentro de un contexto caracterizado por el desarrollo de procesos contradictorios. Por un lado, se pretendía transformar la sociedad capitalista en socialista mediante la educación; al mismo tiempo que se defendían los intereses de las clases populares se fortaleció la propiedad privada, coexistían la movilización social y el control de las expresiones de descontento, la nacionalización de empresas con la creciente burguesía industrial. Hacia el final de este periodo presidencial, la postura radical de la educación socialista disminuyó para dar paso a la necesaria “unidad nacional”, la cual se

---

<sup>95</sup> Cf. Engracia Loyo “El sembrador y el Plan Sexenal. La formación de los nuevos campesinos (1929-1938)”, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, Rebeca Barriga (ed.), México, El Colegio de México-Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, pp. 95-120.

<sup>96</sup> Lorenza Villa Lever, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, p. 37.

<sup>97</sup> De acuerdo con Cecilia Greaves, “el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se consolidó como un formidable grupo de presión, al aumentar con rapidez el número de sus afiliados, constituyéndose en un poder paralelo al gubernamental y por lo tanto en una organización clave para el control político del país.” (Cecilia Greaves, “El viraje conservador. La educación en la Ciudad de México (1940- 1970)”, *Historia de la educación en la Ciudad de México*, p. 451.) Sobre la importancia y los alcances del SNTE véase Gunther Dietz y Laura Selene Mateos, “La intermediación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”, *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Secretaría de Educación Pública, 2013, pp. 67- 69. En 1979 se llevó a cabo en Chiapas el “Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y organizaciones democráticas del SNTE”, en dicho contexto se creó la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, que pretende alcanzar la democratización del SNTE. Ambas organizaciones sindicales han cobrado importancia y sus dirigentes se han consolidado como actores principales en lo referente al sistema educativo mexicano.

configuró como elemento de control y desarticulación de la movilización de clases populares.<sup>98</sup>

En 1958<sup>99</sup>, Adolfo López Mateos, quien recién había asumido el cargo de Presidente de la República, promulgó una **reforma educativa** y nombró a Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación Pública<sup>100</sup>, a quien confió la ardua labor de realizar una extensa campaña de alfabetización. Al siguiente año se fundó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), y “se crea[ron] los Libros de Texto Gratuito con el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, cuyo objetivo es garantizar la educación primaria, obligatoria y gratuita.”<sup>101</sup> Con esta medida también se buscaba fortalecer el control de la educación por parte del Estado, particularmente frente a la Iglesia. Estos objetivos se lograrían mediante:

- 1) el carácter gratuito de los textos y su difusión masiva, con objeto de coadyuvar a la igualdad de oportunidades educativas, proveyendo a todos con los mismos insumos, y
- 2) el carácter obligatorio de los libros, que los habilitaría como vehículo transmisor de una determinada concepción de sociedad y una ideología acorde a las concepciones e intereses del Estado, pero que también, al proponerse como “los libros oficiales” fungiría desde el punto de vista pedagógico como el modelo del conocimiento que todo mexicano debía alcanzar.<sup>102</sup>

---

<sup>98</sup> La visión del maestro como dirigente social que se había promovido desde el régimen de Obregón hasta el de Cárdenas se debilitó durante el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho: “[el maestro] ya no actuaría como líder [...] sus funciones se limitarían al aspecto puramente académico, a la población en edad escolar y al perímetro de la escuela.” (Cecilia Greaves, “El viraje conservador. La educación en la Ciudad de México (1940-1970)”, *Historia de la educación en la Ciudad de México*, p. 412.)

<sup>99</sup> Sobre este periodo véase: Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959- 1963*, México, El Colegio de México, 1988.

<sup>100</sup> Esta fue la segunda vez que Torres Bodet asumió dicho cargo, la primera fue en 1943 con Ávila Camacho como presidente.

<sup>101</sup> Lorenza Villa Lever, *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, p. 18. Los planes y programas base para la creación de los libros de texto gratuitos contemplaban tres ejes: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana. Cf. Lorenza Villa Lever, “Reformas educativas y libros de texto gratuitos”, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, Rebeca Barriga (ed.), México, El Colegio de México- Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, pp. 159- 178.

<sup>102</sup> Lorenza Villa Lever, “Reformas educativas y libros de texto gratuitos”, *Entre paradojas: a 50 años...*, p. 160.

El diseño de los primeros libros de texto gratuitos fue encargado a Martín Luis Guzmán, quien asumió el puesto de Presidente de la CONALITEG. La creación de estos materiales no estuvo exenta de opositores, pues la disputa entre la Iglesia y Estado por el control de sectores como la salud y la educación estaba en pleno apogeo; entre los grupos contrarios al uso de los libros de texto gratuitos se encontraban miembros del clero, del Partido Acción Nacional, de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF)<sup>103</sup> así como empresarios, quienes pugnaban por “el derecho de los padres a decidir en materia de educación para sus hijos”.

En el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970- 1976) se realizó una **segunda reforma educativa** relacionada con los libros de texto gratuitos y hubo un intento por evitar la identificación con reformas educativas anteriores, pues el gobierno tenía la necesidad de legitimarse y responder a las demandas de los movimientos sociales de la época. El régimen de Echeverría se propuso modificar los ejes ideológicos que orientaban los planes y programas anteriores y la reforma sirvió para efectuar este cambio; los planes y programas nuevos privilegiaban la colocación del niño en el contexto mundial y pretendían formar un “ciudadano del mundo”.

Para implementar la reforma, se creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa “la que insistió en incorporar una concepción diferente de la educación y una reforma curricular en primaria, a partir de la cual los Libros de Texto Gratuitos son

---

<sup>103</sup> La UNPF fue fundada en 1917 por “católicos beligerantes, en su mayoría abogados capitalinos”, quienes se oponían a las restricciones que la nueva Constitución imponía a la Iglesia en la educación, pues esta proclamaba que la enseñanza debía ser laica. En 1940 la UNPF buscó la modificación del artículo 3º constitucional para eliminar la orientación socialista de la educación, la cual logró en 1946. Actualmente esta organización tiene “28 comités estatales, seis regionales y cuatro en el Distrito Federal, con más de 1 100 000 afiliados” y se ha constituido como representante y defensora de la derecha en el ámbito educativo (Valentina Torres Septién, “La educación privada en la Ciudad de México”, *Historia de la educación en la Ciudad de México*, pp. 457- 526.)

reformados por primera vez.”<sup>104</sup> Tal como sucedió con la creación de los libros de texto gratuitos y la CONALITEG, las expresiones de descontento con la reforma echeverrista no se hicieron esperar; aunque esta vez el motivo de oposición no era la existencia de los materiales, sino sus contenidos.<sup>105</sup> Una vez más, participan en la disputa la UNPF, miembros del Partido Acción Nacional y algunos grupos empresariales, y, en defensa de los libros, el presidente, altos funcionarios públicos y por primera vez, rectores de 28 universidades. Durante esta administración se creó el CONAFE<sup>106</sup> y en 1973 se publicó la Ley Federal de Educación, que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941; esta ley definió la educación como “institución del bien común”.

#### *Los libros de texto gratuitos ante la política educativa neoliberal (1980- 2014)*

El gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982- 1988) presentó un Plan Nacional de Desarrollo que incluía la “revolución educativa” como uno de los puntos principales. Esta “revolución” debe entenderse en el contexto de crisis económica del país, la cual se reflejó en la reducción del presupuesto destinado a la educación. La deuda hizo que México y otros países de América Latina se convirtieran en “instrumentos fieles y hábiles de la finanza internacional”<sup>107</sup> supeditando áreas como la salud, la alimentación y la educación a las exigencias financieras de instituciones internacionales. En el caso de la educación, “no sólo [...] se enfrenta a una reducción de presupuesto, sino que a partir del cambio en las relaciones de poder entre el centro financiero y países como México se generan

---

<sup>104</sup> Lorenza Villa Lever, “Reformas educativas y libros de texto gratuitos”, *Entre paradojas: a 50 años...*, p. 167.

<sup>105</sup> Distintas universidades y centros de investigación se encargaron de hacer libros que concordaran con los planes y programas, entre ellos: la UNAM, El Colegio de México, La Escuela Normal Superior, la Escuela Normal de Maestros, etcétera.

<sup>106</sup> Consejo Nacional de Fomento Educativo, cuyo principal objetivo es brindar educación básica a la población que habita las zonas rurales del país.

<sup>107</sup> André Gunder Frank *apud* Hugo Aboites, *La medida de una nación*, p. 39.

modificaciones de fondo en su propósito social”<sup>108</sup>. En 1983 se presentó el Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte, el cual introdujo el concepto de calidad como un elemento central para consolidar la política educativa.

El periodo del gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994), se distingue por la firma de acuerdos y tratados que establecieron la pauta de la relación entre el gobierno y el mercado, entre ellos destaca el Tratado de Libre Comercio firmado con Canadá y Estados Unidos en 1990 el cual instauró la apertura del mercado con dichos países, mediante la reducción de los costos y la eliminación de barreras aduaneras. Tal como mencioné en la introducción, en 1990 también se firmó el Convenio 169 ante la Organización Internacional del Trabajo (OIT) por el que los Estados miembros se comprometían a adecuar su legislación nacional y a emprender acciones de gobierno para respetar la cultura, religión, organización social y económica de los pueblos indígenas.<sup>109</sup>

Durante este sexenio también se llevaron a cabo algunas reformas constitucionales. En 1992, contraviniendo el Convenio 169 de la OIT, se reformó el artículo 27 con lo cual se limitaron derechos comunitarios sobre la tierra y se dio preferencia a la propiedad privada. En un acto contradictorio, se reformó el artículo 4º, reconociendo la diversidad cultural y lingüística del país:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.<sup>110</sup>

---

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>109</sup> Carlos Montemayor, *Chiapas, la rebelión indígena de México*, p. 196.

<sup>110</sup> Reforma de 1992 al art. 4º Constitucional consultada en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum\\_art.htm](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm) el 25 de noviembre de 2016.

A estos cambios en el ámbito jurídico se sumó la elaboración del Programa para la Modernización Educativa Indígena y se “retomó la producción de los Libros de Texto en Lenguas Indígenas (LTGLI), labor que venía a complementar la iniciativa del gobierno lopezmateista de otorgar en forma gratuita a toda la población en edad escolar las herramientas necesarias para su educación.”<sup>111</sup>

Durante su gobierno, Salinas de Gortari también firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que estableció que los gobiernos estatales debían hacerse cargo de los centros educativos que antes dirigía el gobierno federal. Después de llevar a cabo un diagnóstico sobre el estado del sistema de educación, se formuló el Plan Nacional de Modernización Educativa que incluía, como una de sus acciones centrales, la elaboración de un nuevo plan de estudios, así como la renovación de los programas<sup>112</sup> y los libros de texto.

Se promulgó también la Ley General de Educación (1993), la cual pretendía que la calidad y la equidad educativas fueran tan importantes como la cobertura; ponía énfasis en el aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas y laborales y fomentaba la participación de los empresarios en la gestión escolar.

---

<sup>111</sup> Cecilia Greaves Laine, “Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos.”, *Entre paradojas: a 50 años...*, p. 241. “Podemos encontrar el origen de los libros de texto en lengua indígena desde 1957, los que al parecer estuvieron en uso hasta 1960, cuando fueron desplazados por los libros de texto gratuitos en español [...] La producción fuerte comienza poco después de la creación de la [Dirección General de Educación Indígena, en 1978] En los [Libros de Texto Gratuitos en Lenguas Indígenas] recientes podemos identificar dos épocas. La primera agrupa los libros producidos a partir de 1992, y hasta 1995 aproximadamente [...] La segunda etapa es la actual.” (Sylvia Schmelkes, “Los Libros de Texto Gratuitos en Lengua Indígena para la educación primaria en México”, *Entre paradojas: a 50 años...*, pp. 259- 260.)

<sup>112</sup> Los nuevos planes y programas de estudio entraron en vigor en el ciclo 1993- 1994 y se diseñaron a las siguientes orientaciones: 1. Prioridad al dominio de la lectura, escritura y comprensión oral. 2. Dedicación a las matemáticas de un cuarto del tiempo en los seis grados. 3. En ciencias naturales, relacionar los temas con la salud y protección de medio ambiente. 4. Recuperación del estudio sistemático de la historia, la geografía y la educación cívica a partir del cuarto grado. 5. Reservación de un espacio importante para la educación artística y física.

El final de este sexenio estuvo marcado por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas el 1 de enero de 1994, el cual provocó que la comunidad internacional volviera los ojos a este estado y que la sociedad mexicana prestara atención a las condiciones de vida de las comunidades indígenas del país.

La creación del EZLN se debe en buena medida a la confluencia de tres elementos principales: el hartazgo de las comunidades indígenas por las condiciones de abandono e indiferencia de los gobiernos local, estatal y federal ante las denuncias por los abusos de los ganaderos y terratenientes; el asentamiento de distintos grupos políticos armados y no armados<sup>113</sup> en la zona de las Cañadas, algunos de los cuales engarzarían su lucha con la de algunas comunidades indígenas y, finalmente, la actividad de catequistas cercanos a la Teología de la Liberación<sup>114</sup>, en particular el grupo dirigido por Samuel Ruiz.

Una de las razones por las que el movimiento se fortaleció fue la confluencia de actores e ideologías propicias. En este sentido, la teología de la liberación jugó un papel vital,

lo que ocurrió es que, a medida que las posiciones de los religiosos liberacionistas y de los militares políticos convergían en el objetivo de que los indígenas se emanciparan,

---

<sup>113</sup> Entre ellos estaban las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN) que fueron una “organización político- militar de inspiración castroguerrillista, cuyo fin era la toma del poder político para instaurar una república popular socialista.” Entre las causas de su formación hay circunstancias tanto nacionales como internacionales, entre las primeras podemos mencionar las expresiones de descontento social y la respuesta represiva del Estado, por ejemplo los sucesos de 1968 en Tlatelolco y la Guerra sucia. En el panorama internacional, la difusión de ideas revolucionarias y el surgimiento de movimientos populares en distintos países influyeron su fundación. El gobierno mexicano utilizó esta cercanía de grupos conformados principalmente por mestizos provenientes de medios urbanos para desestimar las exigencias del EZLN.

<sup>114</sup> “El Concilio Vaticano II y las reuniones de la CELAM en Medellín y en Puebla proporcionaron la base doctrinaria a una línea de acción pastoral que por su carácter social y por su defensa de los pobres suele suscitar la animadversión de sectores del poder económico, gubernamental o incluso eclesial, que toleran o aceptan la inequidad social que la teología de la liberación cuestiona y enfrenta. Para esos sectores, esta línea pastoral es más política que religiosa. Su juicio se basa, por supuesto, en cierta idea restringida de lo que es una línea pastoral “religiosa”. Porque es precisamente un hondo concepto de religión lo que ha provocado cambios en la espiritualidad de las comunidades indígenas de la diócesis de San Cristóbal.” Carlos Montemayor, *Chiapas, la rebelión indígena de México*, p. 90.

éstos no encontraron contradicción entre la palabra de Dios y las armas, a las que en algún momento llegaron a considerar como un mecanismo efectivo de liberación.<sup>115</sup>

La diversidad marcó desde el inicio los pasos de esta organización, por ejemplo, la región de las Cañadas, una de las zonas donde el EZLN logró mayor apoyo, se caracterizaba por “cohesión multiétnica, voluntad de unidad social y participación política masiva. [El] cuádruple alineamiento: étnico, social, político y religioso, derivó en la creación de organizaciones campesinas fuertes e independientes del corporativismo priista.”<sup>116</sup>

Esto nos indica que la diversidad no era sólo una característica más de las comunidades que se adhirieron al EZLN, ni fue vista como un obstáculo para la organización, en cambio esta se convirtió en parte de la ideología zapatista y conformó el centro de su propuesta política:

[El zapatismo] no supone un repliegue comunitario, ni un nacionalismo cerrado. Articula experiencias de comunidades heterogéneas, divididas y abiertas; la democracia nacional y el proyecto de una sociedad de sujetos, individuales y colectivos, que se reconozcan y puedan respetarse en su diversidad; lucha por un mundo donde quepan muchos mundos, un mundo que sea uno y diverso.<sup>117</sup>

En ello reside, en parte, la propuesta, el reto al sistema político imperante; los zapatistas plantean un concepto distinto de nación, que no tiene que ver con homogeneidad ni unicidad, “el reconocimiento de la multiétnicidad más allá de la mera retórica, sin romper la unidad nacional, implica dar expresión *política* a la diversidad.”<sup>118</sup> En palabras del EZLN:

Nosotros no pretendemos ser la vanguardia histórica, una, única y verdadera. Nosotros no pretendemos aglutinar bajo nuestra bandera zapatista a todos los mexicanos

---

<sup>115</sup> Adela Cedillo- Cedillo, “Análisis de la fundación del EZLN en Chiapas desde la perspectiva de la acción colectiva insurgente”, *Revista LiminaR*, p. 23.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>117</sup> Subcomandante Marcos e Yvon Le Bot *apud* Aldo Meneses *et al.*, “El movimiento zapatista: impacto político de un discurso en construcción”, *Revista Enfoques*, p. 170.

<sup>118</sup> Héctor Díaz-Polanco, *La rebelión zapatista y la autonomía*, p. 15.

honestos. Nosotros ofrecemos nuestra bandera. Pero hay una bandera más grande y poderosa bajo la cual podemos cobijarnos todos. La bandera de un movimiento nacional revolucionario donde cupieran las más diversas tendencias, los más diferentes pensamientos, las distintas formas de lucha, pero sólo existiera un anhelo y una meta: la libertad, la democracia y la justicia.<sup>119</sup>

En 1996, el EZLN y el gobierno mexicano, presidido por Ernesto Zedillo, firmaron los *Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y cultura indígena*<sup>120</sup> documento resultante de cuatro mesas de diálogo con los temas: derechos y cultura indígena, democracia y justicia, bienestar y desarrollo y derechos de la mujer en Chiapas. Si bien la firma de los *Acuerdos* se tradujo en modificaciones a la Constitución, las demandas del EZLN no se han traducido en cambios en la realidad nacional.

En este contexto de mayor visibilización de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, de tensión social y política derivada de la crisis económica y a la par del choque entre la visión de realidad que había construido el partido gobernante y la vida de la gente en zonas rurales y urbanas, fue editada la tercera generación de libros de texto, entre ellos el primero que analizaré en el tercer capítulo de esta tesis, *Español. Primer Grado. Lecturas*.

La **cuarta reforma** que nos interesa incluyó modificaciones a los libros de texto gratuitos se anunció a pocos días del inicio del sexenio de Felipe Calderón (2006-2012). La RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) buscó articular los currículos de los tres niveles de educación básica y propuso cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y

---

<sup>119</sup> EZLN, La palabra de los armados de verdad y fuego: entrevistas, cartas y comunicados del EZLN, p. 149.

<sup>120</sup> Los *Acuerdos* están conformados por tres documentos: 1) Pronunciamiento conjunto que el gobierno federal y el EZLN enviarán a las instancias de debate y decisión nacional, 2) Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional y 3) Compromisos para Chiapas del gobierno del estado y federal y el EZLN. Consultado en <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=358&cat=6> el 27 de marzo de 2018.

desarrollo personal y para la convivencia. El segundo de los libros objeto de este estudio *Leemos mejor día a día. Primer grado*, formó parte de esta reforma.

El término competencias, que ya había sido utilizado en disciplinas como la biología y la lingüística, fue adoptado en el discurso educativo en distintos países a finales del siglo XX y promovido por organismos internacionales tales como la CEPAL, la UNESCO y el Banco Mundial. En México, se utilizó por primera vez a finales de la década de 1980. Desde entonces ha sido una constante en los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública, particularmente en la última década.

Ángel Díaz Barriga indica que esta noción “supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita”<sup>121</sup>. A la educación básica le corresponde entonces “iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal y genéricas académicas”<sup>122</sup>, como su nombre lo indica, las primeras están orientadas a que los alumnos aprendan lo necesario para su óptimo desempeño como ciudadanos y las segundas deben desarrollarse con el fin de asegurar el “acceso general a la cultura”, en este rubro se incluyen competencias relacionadas con la lectura, la escritura, las matemáticas, la ciencia y la tecnología.<sup>123</sup>

Una de las principales críticas a este enfoque aduce que su adopción está determinada por los tiempos políticos para los que importa más la novedad que la consolidación de los cambios en el sistema educativo. Esto coincide con los señalamientos

---

<sup>121</sup> Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, p. 20.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>123</sup> *Idem.*

sobre la mala calidad los materiales editados durante el sexenio que nos ocupa, en palabras de Lorenza Villa Lever,

en los libros no existe una propuesta clara y bien planteada de cómo los niños van a aprender a leer y escribir, o cómo van a aprender matemáticas o ciencias naturales, con un enfoque de competencias [...] Algunos de los problemas principales de estos libros son los siguientes: para primer año, no existe una propuesta de alfabetización inicial, lo que es muy grave porque uno de los objetivos esenciales en los dos primeros años de primaria es que los niños aprendan a leer y escribir. Además, en general, los libros adolecen de una concepción poco clara de cómo los niños aprenden con enfoque de competencias, a la vez que tienen contradicciones e incongruencias entre enfoques, programas y competencias y no logran integrar los niveles de educación básica.<sup>124</sup>

El 15 de mayo de 2008 Felipe Calderón, la entonces Secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota y la líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación<sup>125</sup>, la cual pretendía impulsar acciones conjuntas que condujeran a la mejora de la calidad educativa. El pacto fue inhabilitado al promulgarse la reforma educativa de 2013.

El 25 de febrero de 2013, bajo el mandato de Enrique Peña Nieto, fue promulgada la reforma educativa más reciente, cuyo primer planteamiento fue incluido en el Pacto por México, documento firmado en los inicios del gobierno de Peña por algunos partidos políticos en el que se señalan ciertos temas de interés nacional, con respecto a los cuales los firmantes se comprometieron a apoyar y defender la visión del gobierno federal. Además, esta reforma se da en el marco de la ruptura entre el poder Ejecutivo y la líder sindical Elba

---

<sup>124</sup> Lorenza Villa Lever, “Reformas educativas y libros de texto gratuitos”, *Entre paradojas: a 50 años...*, p. 174.

<sup>125</sup> Consultada en <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/AlianzaCaliEdu.pdf> el 3 de mayo de 2014. La Alianza consta de cinco ejes temáticos:

- 1) modernización de los centros escolares
- 2) profesionalización de los profesores y autoridades educativas
- 3) promover el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos
- 4) formación integral para la vida y el trabajo
- 5) mejorar evaluación

Sobre este tema véase Manuel Gil-Antón, “A tres años de la Alianza por la Calidad Educativa”, *Letras Libres*, mayo 2011. Consultado en <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/tres-anos-la-alianza-por-la-calidad-educativa> el 21 de marzo de 2018.

Esther Gordillo<sup>126</sup>. Dicha ruptura, según declaraciones gubernamentales, tiene el propósito de recuperar el control de la educación.<sup>127</sup> La reforma fue duramente criticada por considerar que atenta contra la educación pública y los derechos laborales de los docentes al no tomar en cuenta factores tan importantes como las metodologías pedagógicas y la diversidad de condiciones materiales y culturales que influyen en la labor pedagógica en nuestro país. En cambio, se piensa que pone especial énfasis en la institucionalización de una forma de evaluación docente de carácter punitivo y discrecional.<sup>128</sup>

Los libros de texto que corresponden a esta **quinta reforma**, entre ellos *Libro de lecturas. Primer grado*, tercero de los libros que analizaré en esta tesis, fueron una vez más foco de las críticas por presentar errores de forma y fondo<sup>129</sup>. Algunos libros han sido revisados, corregidos con ayuda de la Academia Mexicana de la Lengua y entregados para el ciclo 2014-2015 y de acuerdo con las declaraciones del Secretario de Educación Emilio Chuayffet, los restantes serán rectificadas gradualmente. En enero de 2014, Patricia

---

<sup>126</sup> Gordillo fue detenida el 26 de febrero de 2013 y se le dictó auto de formal prisión por los delitos de delincuencia organizada y operaciones con recursos de procedencia ilícita en mayo de 2014.

<sup>127</sup> La ruptura entre Peña y Gordillo se dio desde que el primero fuera candidato a la presidencia en 2012 (“Defiende mexiquense la ruptura con el partido de Gordillo Morales” en *La Jornada* <http://www.jornada.unam.mx/2012/01/22/politica/007n2pol>. Consultado el 24 de agosto de 2014.) y se confirmó ante a propuesta de reforma en 2013: “Divorcio entre el gobierno de EPN y Elba Esther anunciado desde 2012” en *Excélsior* <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/02/27/886360> consultado el 24 de agosto de 2014.

<sup>128</sup> Cf. Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resoluciones*, julio 2013; Elsie Rockwell, “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”, Rodolfo Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, México, 2013, pp. 77-110; Manuel Gil-Antón, “La falsa promesa de la evaluación docente”, *El Universal*, 24 de febrero de 2018. Consultado en <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/la-falsa-promesa-de-la-evaluacion-docente> el 20 de marzo de 2018; Jorge Cano, “Sobre el fracaso de la reforma educativa: entrevista a Manuel Gil Antón”, *Horizontal*, 6 de junio de 2016. Consultada en <https://horizontal.mx/sobre-el-fracaso-de-la-reforma-educativa-entrevista-a-manuel-gil-anton/> el 20 de marzo de 2018.

<sup>129</sup> Véase Laura Poy Solano, “Detecta SEP más errores en libros de texto gratuitos”, *La Jornada*, viernes 20 de diciembre de 2013. Consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/12/20/politica/023n1pol> el 24 de agosto de 2014 y Yanet Aguilar Sosa, “Los libros de la discordia”, *El Universal*, 21 de septiembre de 2013. Consultado en <https://confabulario.eluniversal.com.mx/los-libros-de-la-discordia/> el 24 de agosto de 2014.

Gómez, coordinadora de la Dirección General de Materiales Educativos presentó un cronograma de liberaciones de los libros de texto gratuitos que se utilizarán durante el ciclo escolar 2014-2015.<sup>130</sup>

Tal como hemos visto, la creación de cada una de las generaciones de libros de texto gratuitos, en tanto proyecto editorial emprendido por el Estado, está siempre en relación con (al menos) un proyecto educativo y (por lo menos) un proyecto de nación. La subdivisión del capítulo en apartados me permitió mostrar las particularidades de cada periodo, y, al mismo tiempo, evidenciar los rasgos compartidos por dos o más sexenios.

Contra la percepción monolítica y unidireccional de los hilos-proyectos y sus productos podemos esgrimir a partir de la revisión hecha en este capítulo, la diversidad de actores y fuerzas que inciden en ellos. Este recuento también evidencia que las decisiones tomadas desde el gobierno no son siempre la última palabra, en cambio se enfrentan al actuar de individuos y grupos con ideas opuestas o complementarias sobre la labor de la escuela con respecto a la sociedad y la pertinencia de los libros de texto en relación con la sociedad que se pretende formar.

Todo lo anterior me permite afirmar que a pesar de la organización jerárquica del Estado, que en ocasiones pareciera depender de la voluntad de una sola persona, y la restricción a la participación en el sistema educativo, siempre hay resquicios por los que la sociedad puede hacerse oír. Considero que es necesario ampliar los espacios para que otras instituciones, asociaciones y grupos influyan en las distintas etapas de creación de los

---

<sup>130</sup> Me fue imposible consultar la página electrónica de dicha dependencia por lo que remito al lector a las notas periodísticas sobre el tema de la corrección y renovación de materiales: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/impreso/alista-sep-entrega-de-libros-corregidos-212057.html> y <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/10/politica/013n1pol>. Consultados el 24 de agosto de 2014.

materiales didácticos con el propósito de que estos sean más cercanos a las necesidades e intereses de la sociedad y de los alumnos los cuales no necesariamente coinciden con los intereses del mercado y las organizaciones internacionales que los salvaguardan.

Me parece evidente que uno de los grandes peligros que enfrentamos los mexicanos es la del discurso sobre la realidad, en este capítulo hice referencia a la firma de tratados y acuerdos que de llevarse a la práctica implicarían un cambio sin igual en la conducción política, social y económica de nuestro país, particularmente algunos que se refieren al reconocimiento a la diferencia y el respeto a la diversidad cultural. Empero, dichos pactos han quedado sólo en papel y no se han traducido en acciones.

Como se puede prever, el desencuentro entre las intenciones expresadas y las acciones no sólo afecta al proyecto de nación, también al proyecto pedagógico y, en consecuencia, al proyecto editorial. Sobre estos procesos paradójicos versarán los siguientes capítulos de esta tesis.

## CAPÍTULO 2. LEÍ AYER, LEO HOY: IDEAS SOBRE LA LECTURA Y LA LITERATURA EN LA ESCUELA

En el apartado anterior situé los libros de texto gratuitos como productos del tejido de tres hilos-proyectos (un proyecto de nación, un proyecto pedagógico y un proyecto editorial) mediante una breve revisión cronológica. Ahora haré un acercamiento a las ideas sobre qué, por qué, para qué y cómo leer, que influyen en las distintas generaciones de libros de texto gratuitos. Este análisis tendrá por objeto algunos paratextos<sup>131</sup> y discursos emitidos desde el ámbito oficial en cinco momentos distintos. Antes de avanzar, conviene tener en cuenta que estas orientaciones sólo expresan las intenciones institucionales y que las prácticas efectivas de los lectores pueden tener distintos grados de cercanía con lo expresado en estos textos.

Un tema que subyace a los textos que revisaré en este capítulo es la relación entre la formación lectora y la formación literaria, en ellos se expresan los puntos de encuentro y desencuentro entre estos dos objetivos dentro de la escuela. Es evidente que esta relación adquiere matices propios dependiendo de la época y está determinada por la concepción de la labor de la escuela, por lo que se entiende por literatura y por lo que se piensa que es necesario transmitir a los alumnos. Así, mientras que en algunos momentos se pone énfasis en la formación estética (y la literatura tiene un papel fundamental), en otros se considera que la transmisión de información y el desarrollo de habilidades que permitan a los

---

<sup>131</sup> De acuerdo con Genette “el texto raramente se presenta desnudo, sin el refuerzo y el acompañamiento de un cierto número de producciones, verbales o no, como el nombre del autor, un título, un prefacio, ilustraciones, que no sabemos si debemos considerarlas o no como pertenecientes al texto, pero que en todo caso lo rodean y lo prolongan precisamente por *presentarlo*, en el sentido habitual de la palabra, pero también en su sentido más fuerte: por *darle presencia*, por asegurar su existencia en el mundo, su «recepción» y su consumación, bajo la forma (al menos en nuestro tiempo) de un libro. Este acompañamiento, de amplitud y de conducta variables, constituye lo que he bautizado, conforme al sentido a veces ambiguo de este prefijo en francés el *paratexto* de la obra.” “Introducción” en *Umbrales*, p.7.

alumnos orientarse en el constante flujo de ésta es lo esencial (entonces la lectura instrumental cobra importancia).

Por supuesto, en cada época hay estadios intermedios entre los dos extremos que describo ahora, de tal manera que las ideas sobre la lectura y la lectura literaria no desaparecen al terminar un sexenio, más bien se da una especie de rescate y superposición de las ideas anteriores y las nuevas.

La relación entre los distintos objetivos de la formación lectora y la formación literaria ha sido ampliamente tratada por Delia Lerner y se podría resumir de forma general como la tensión entre lo que se podría enseñar y lo que se necesita evaluar y la dificultad para incorporar en la enseñanza las prácticas sociales de la lectura y la escritura.<sup>132</sup>

Tal como mencioné al inicio, me concentraré en cinco momentos los cuales considero significativos para repensar las formas en que la lectura y la literatura han estado presentes en proyectos editoriales vinculados con la educación. Comenzaremos en 1924, año en el que José Vasconcelos emprendió, al frente de la Secretaría de Educación Pública, grandes proyectos editoriales y de alfabetización; la revisión continuará en 1960, con el segundo periodo de Jaime Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública, durante el cual se creó la CONALITEG, dirigida por Martín Luis Guzmán y se editaron los primeros libros de texto gratuitos. Seguiremos con los paratextos correspondientes a los tres libros que analizaré en el tercer capítulo de esta tesis, revisaremos la presentación de *Español. Primer Grado. Lecturas*, editado en 1997 como parte de la tercera reforma a los libros de texto; pasaremos después a 2008 año de publicación de *Leemos mejor día a día*.

---

<sup>132</sup> Véase Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

*Primer grado*; finalmente revisaremos el año 2012 cuando se publicó *Libro de lecturas*.

*Primer grado*.

Un paratexto iluminador con respecto a las ideas sobre formación literaria es el Prólogo de la antología *Lecturas clásicas para niños*<sup>133</sup>, publicada en 1924 bajo la dirección de José Vasconcelos. En él Vasconcelos expresa al lector la dificultad para conseguir publicaciones en “nuestro ambiente hispanoamericano” y con ello da una idea del estado de la industria editorial en el momento. Mediante una comparación con los “países anglosajones” el Secretario explica la importancia de la difusión de la cultura escrita en el “desarrollo espiritual de este pueblo”. Sabemos así que Vasconcelos concebía este proyecto editorial como parte de un gran proyecto hispanoamericano de “fundar ya que no un gobierno común, por lo menos un Consejo educativo cultural”, lo cual nos da idea de su complejidad, así como de la importancia de la selección de los materiales que serían la concreción de este pensamiento.

El filósofo mexicano consideraba que la escuela era la transmisora de cultura por excelencia, creía en la obligación de la institución educativa de llevar a la cultura escrita todos los rincones del país. Ante la resistencia al proyecto basada en el argumento de que los niños no podrían comprender los textos de *Lecturas clásicas para niños*, Vasconcelos respondió con una crítica a los adultos: “Nuestra propia pereza nos lleva a suponer que el niño no comprende lo que a nosotros nos cuesta esfuerzo; olvidamos que el niño es mucho más despierto y no está embotado por los vicios y apetitos.”<sup>134</sup>

---

<sup>133</sup> Departamento Editorial de la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos, “Prólogo”, *Lecturas clásicas para niños*. (Las siguientes citas fueron tomadas mismo texto).

<sup>134</sup> Ante la preocupación de que los clásicos fueran incomprensibles para los niños Vasconcelos replicó: “es menester desechar el temor de los nombres que no se comprenden bien: la palabra CLASICO

Otros adversarios del proyecto se preocupaban por intereses comerciales:

Muchos librereros se sintieron lastimados en sus intereses; algunos pedagogos se creyeron postergados; los diarios —con incompleta información sobre el asunto— escribieron, sin embargo, sesudos editoriales, condenando nuestros proyectos. Finalmente las principales casas editoras interpelan al suscrito en un concurrido banquete. El Estado no debe editar libros, nos dijeron “porque al hacerlo arruina a la industria privada mediante una competencia desleal.”<sup>135</sup>

Con base en la noción de infancia antes citada, Vasconcelos estableció el criterio calidad de los textos que los niños deben leer: “¿Y por qué a los niños se les ha de dar la basura del entendimiento únicamente porque nosotros suponemos que no entienden otra cosa?”<sup>136</sup> Si los niños tenían mayor capacidad de la que se reconocía, entonces requerían literatura y libros que estuvieran a su nivel, por ello “se señalaron los defectos de los textos usuales de lectura, y la conveniencia de que los niños se instruyesen en los mejores ejemplos de la literatura universal, adaptada convenientemente a sus capacidades.”<sup>137</sup>

A diferencia de los libros de texto gratuitos, *Lecturas clásicas para niños* era una antología literaria y Vasconcelos se opuso a incluir textos informativos:

Se ha observado el único criterio posible en una selección de esta índole, el criterio cronológico y el de calidad. Se nos ha sugerido que se adicione el volumen con noticias históricas, con reseñas geográficas; nos hemos negado porque no nos propusimos hacer una enciclopedia; quisimos ofrecer a los niños una visión panorámica ordenada en el tiempo, y la enseñanza profunda que sin duda derivarán de sentirse en contacto con los más notables sucesos, los mejores ejemplos y las más bellas ficciones que han producido los hombres.<sup>138</sup>

---

causa alarma; sin embargo, lo clásico es lo que debe servir de modelo, de tipo, lo mejor de una época.” “Prólogo”, *Lecturas clásicas para niños*, p. XII.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. XI. La respuesta fue: “Repusimos que el Estado tiene el derecho de abaratar el libro y difundirlo, aun cuando por hacerlo se arruinen veinte empresas, pero que en realidad lo que tendría que pasar era que todos aquellos que han aprendido a leer en el millón de libros repartidos por el gobierno tendrían que volverse clientes de los editores, porque tenían que seguir leyendo, y así, lo que hubieran dejado de vender de cartillas de enseñanza, lo recuperarían con creces, con los libros de todo género que un pueblo instruido consume.”

<sup>136</sup> *Idem.*

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. XI.

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. XIII.

Puesto que se trató del primer esfuerzo realizado desde el gobierno para llevar la cultura escrita a todo el territorio nacional, considero el proyecto editorial de Vasconcelos como seminal. En ese sentido, la fundación de la CONALITEG y la consecuente creación de los libros de texto gratuitos fueron herederas de esta voluntad.

Durante su segundo periodo al frente de la Secretaría de Educación Pública, Torres Bodet se avocó a la actualización de los planes y programas, y, a partir de ello, la creación de los libros de texto. Sobre estos temas comenta:

cuando afrontamos en 1944 la revisión de los planes y programas, no percibimos con toda la nitidez necesaria el riesgo de una congestión indebida en los que estábamos formulando para las escuelas de segunda enseñanza. Desde entonces, se han aligerado un tanto los cursos; pero no con la energía que demandaba tal determinación. Y es que una serie de intereses convergentes se opone a la coordinación deseada [entre ellos,] el interés de los autores de libros de texto, para quienes algunas reformas podrían implicar un perjuicio.<sup>139</sup>

Aunque en este caso se refiere específicamente a los planes y programas para secundaria, Torres Bodet nos presenta un panorama en el que los autores de libros de texto tienen injerencia en los cambios y sus intereses son parte de los aspectos a considerar.

Uno de los rasgos que sin duda hace únicos a los libros creados en 1960, es su gratuidad, Torres Bodet la defendió partiendo de la evaluación de los libros existentes, así como de las circunstancias de comercialización y la carga que esto implicaba para las familias:

Peor impresión que la que producen los edificios la dan los libros que en sus aulas se leen, o mejor dicho, los que deberían en ellas leerse y analizarse. Y digo que debería leerse porque la mayor parte de los alumnos no los poseen, pues o son caros o son superfluos o la frecuencia de su mudanza —provechosa quizá quienes lucran con su

---

<sup>139</sup> Jaime Torres Bodet, “En el Consejo Nacional Técnico de la Educación. En la inauguración de trabajos para revisar los planes de estudios y programas escolares” (1959), *12 mensajes educativos*, p.74.

comercio— los convierte en amenaza perpetua para el erario de las familias menesterosas.<sup>140</sup>

El alto precio, la superficialidad y el cambio constante son los tres factores que Torres Bodet critica y los que, a su parecer, se resolverían con la creación de los libros de texto que serían gratuitos, de buena calidad tanto en la forma como en el contenido y cuya producción tendría mayor estabilidad pues dependería únicamente de la CONALITEG.

Sobre la calidad de los contenidos, Torres Bodet se preocupaba particularmente por la nacionalidad de los autores así como por los temas y el tratamiento de éstos. En las siguientes líneas expresó también una clara consciencia de la relación entre lectura y formación:

[los libros de texto] tendrán que adaptarse [...] prescribiendo las fórmulas anticuadas y suprimiendo las copias sentimentales de autores que ni son nuestros ni poseen mayor prestigio que el discutible de haber hecho llorar abundantemente a las juventudes de su país. No creo que el amor, la dulzura y la suavidad sean virtudes escasas en nuestro pueblo. Más falta nos hacen, acaso, otras cualidades: la tenacidad, la alegría y la fe en el éxito.<sup>141</sup>

Como podemos ver, en opinión del Secretario la calidad de los textos debía medirse con respecto al efecto que tienen sobre la actitud con que los lectores afrontan la vida después de leer y pugnaba por tratamientos que transmitieran más vitalidad que ternura.

---

<sup>140</sup> Jaime Torres Bodet, “Planes educativos, programas de estudio y textos escolares”, *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes (1941-1947)*, p. 138.

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 142. Este extracto del discurso de Torres Bodet remite a los planteamientos del grupo filosófico Hiperión y el uso que de ellos hizo el gobierno de Miguel Alemán para fomentar una imagen positiva del mexicano en el país y en el extranjero. El Hiperión, grupo conformado principalmente por Emilio Uranga, Jorge Portilla, Luis Villoro y Leopoldo Zea en 1947 (cuando Torres Bodet se desempeñaba como Secretario de Relaciones Exteriores) tenía como propósito “captar los rasgos *esenciales* del mexicano, su cultura y su historia para discernir qué tipo de proyectos podría construir el mexicano sin atentar contra sí mismo, así como para identificar los problemas de fondo que planteaba la realidad y, en consecuencia, proponer medidas para superarlos.” Las descripciones del carácter del mexicano realizadas por este grupo sirvieron como base para la construcción del discurso gubernamental sobre cómo eran y deberían ser los mexicanos, cuya misión “fue sustentar la confianza de los mexicanos para que se comprometieran en la «construcción de un mejor futuro»”. (Ana Santos Ruiz, *Los hijos de los dioses. El grupo filosófico Hiperión y la filosofía de lo mexicano*, pp. 7 y 56.)

El patriotismo es un tema frecuente en los discursos de Torres Bodet, por eso no resulta extraño que concibiera la alfabetización y el progreso de la nación como procesos que van de la mano, en muchos discursos este último es el objetivo final de la formación lectora: “El señor Presidente López Mateos, [...] declaró hace pocos días que *la batalla de México está en el surco y en el libro*. Realicemos ese propósito y estimulemos a todos a realizarlo, no sólo para engrandecer a un país, sino a una victoria pacífica: la del trabajo, y una emulación fervorosa: la del progreso.”<sup>142</sup>

Al igual que Vasconcelos, Torres Bodet expresó en sus discursos una noción de infancia como criterio para la elaboración de los materiales educativos:

Importa que ni tratemos jamás al niño como a un adulto en miniatura, colocándolo de manera arbitraria ante intereses, problemas, conflictos y situaciones que no corresponden a la psicología de su edad. Pero no importa menos esforzarnos por apreciar positivamente su inteligencia, su imaginación y admirable poder creativo.<sup>143</sup>

Ambos coinciden en la necesidad de adaptar los contenidos a la edad de los lectores y hacen una valoración positiva de la infancia aludiendo al “poder creativo” de los niños.

En los discursos citados, Torres Bodet no menciona el término literatura, habla de bibliotecas, de bibliotecarios, de libros de texto, de transmitir conocimientos, pero no de literatura, lo cual podría deberse a la tensión entre la formación lectora y la formación literaria.

La diferencia entre la lectura y la lectura literaria reside tanto en las cualidades de los textos que designamos como literarios y no literarios, como en las habilidades y la actividad cognitiva que cada uno exige del lector. En términos generales considero que la formación lectora se refiere a la posibilidad de decodificar e interiorizar lo escrito, la

---

<sup>142</sup> Jaime Torres Bodet, “En la inauguración de la Casa de Cultura” (1959), *12 mensajes educativos*, p. 26-27.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 69.

comprensión lectora<sup>144</sup> entendida como el proceso de decodificación del significado de un texto, estaría implicada en esta formación. Puesto que los textos literarios son expresiones estéticas, además de la habilidad decodificadora y la comprensión de lo escrito, la formación literaria requiere el desarrollo de la sensibilidad estética y de la habilidad para establecer relaciones intertextuales.

La resistencia a la formación de lectores literarios en la escuela en la época de la creación de los libros de texto gratuitos se basó en la concepción de que sensibilidad estética era lo mismo que ocio improductivo. También se argumentó que la lectura literaria era una práctica elitista por el tiempo y dinero que requería y que la ficción distanciaba a los lectores de la realidad. Si los padres de familia entendían y apoyaban que sus hijos aprendieran a leer, algunos dudaban de la necesidad de que tuvieran contacto con la literatura, esto planteó un reto para la creación de los libros de texto. Torres Bodet aludió al asunto refiriéndose a uno de los elementos más frecuentemente atribuidos (y criticados) a la literatura, la imaginación:

“Sin desdeñar la imaginación, procuraremos no hacer de ella el abuso que nuestros textos revelan frecuentemente y que, distanciando al colegial de la realidad, lo incapacita para afrontarla y engendra esos tipos inadaptados que no advierten sino una angustia: la de vivir por obligación.”<sup>145</sup>

Aunque no lo explicita, Bodet establece una diferenciación entre textos literarios y no literarios. De acuerdo con él, los primeros o, para ser más exacta, los textos literarios

---

<sup>144</sup> La teoría constructivista considera la lectura como un proceso en el que el lector construye el significado del texto partiendo no sólo de la decodificación de lo escrito sino de sus propias experiencias y expectativas. Véase Margarita Gómez Palacio *et al.*, *La lectura en la escuela*, Secretaría de Educación Pública, 1995.

<sup>145</sup> Jaime Torres Bodet, “Planes educativos, programas de estudio y textos escolares” *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes (1941-1947)*, p. 143.

que abusan de la imaginación, provocan la inadaptación y alienación de los lectores, de esto se deduce que concibe los textos no literarios, o los que no abusan de la imaginación, como más cercanos a la realidad, y por tanto les considera como medio para la adaptación y ancla a esta.

La naturaleza multifacética de los libros de texto gratuitos y la variedad de funciones que se les imponen ha conducido a la búsqueda del justo medio entre la pertinencia para la formación, la transmisión de información y el goce estético: “El concepto científico de las cosas deberá penetrar y envolver hasta los relatos de mero divertimento y las reglas de higiene y salud física no se destacarán en las páginas de esos libros como avisos médicos importunos, sino que se alojarán en el cuerpo de la lectura.”<sup>146</sup> Pareciera que los libros tenían que hacer de todo, debían acercar textos bellos a los lectores, transmitir el conocimiento desde una perspectiva científica, divertir, informar y aconsejar, hacerlo de forma clara y sin que se notaran las “orillas” de estos distintos objetivos y formas textuales.

Casi cuarenta años después de la fundación de la CONALITEG y como resultado de la tercera reforma a los libros de texto gratuitos, se editó en 1997 *Español. Primer Grado. Lecturas*.<sup>147</sup> La presentación de este libro no hace alusión a los contenidos que se consideran adecuados para los niños, no da razones para leer, apenas da sugerencias de cómo hacerlo, en cambio se limita a enumerar los materiales nuevos y explica sucintamente el proceso de creación de los mismos.

---

<sup>146</sup> *Idem.*

<sup>147</sup> SEP, *Español. Primer Grado. Lecturas*, Margarita Gómez Palacio (coord.), 1997.

La participación de los alumnos, los maestros y la familia propuesta en la Presentación (1997) se resume en la posibilidad de hacer sugerencias y proponer modificaciones a los libros, para cubrir la necesidad de actualizar los materiales: “es indispensable mantener actualizados los materiales, a partir de las observaciones que surjan de su uso y evaluación. Para ello, son necesarias las opiniones de los niños y maestros que trabajarán con estos libros, así como las sugerencias de las madres y los padres de familia que comparten con sus hijos las actividades escolares.”<sup>148</sup>

La Presentación (1997) aborda también de qué modo este libro se articula con otros: “La serie *Español. Primer grado* está formada por tres nuevos libros de texto gratuitos: *Lecturas, Actividades y Recortable* [...] El libro de *Lecturas* es el eje articulador de los nuevos materiales. Con base en los textos que reúne se plantean ejercicios y juegos en los libros *Actividades y Recortable*.”<sup>149</sup>

Como ocurre con los discursos de Jaime Torres Bodet citados en párrafos anteriores, en esta presentación tampoco encontramos mención de la literatura ni de la formación literaria, en cambio, las habilidades que se espera que los niños aprendan mediante los libros están dentro del dominio de la “adquisición de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades comunicativas.”<sup>150</sup> Esto coincide con la centralidad que adquirió el enfoque comunicativo en los años noventa, el cual se proponía “el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños”<sup>151</sup>. El enfoque comunicativo funcional se basa en la premisa de

---

<sup>148</sup> *Ibid.*, p. 4. En algunos de los libros de texto gratuitos posteriores, esta intención de atender las sugerencias de los lectores se tradujo en una sección específica con formato recortable ubicada al final del libro la cual propone algunas preguntas y enunciados que dan pie a que los alumnos describan su experiencia.

<sup>149</sup> *Idem.*

<sup>150</sup> *Idem.*

<sup>151</sup> SEP, *Plan y programas de estudio de educación primaria*, 1993, apud Lorenza Villa Lever, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, p. 105.

que función es igual a uso y, por lo tanto, los alumnos deben aprender a identificar y ser capaces de aplicar de forma pertinente los usos de la lectura.<sup>152</sup>

Esta perspectiva presenta problemas con respecto a la lectura literaria pues si bien un texto literario nos puede hacer sentir, pensar, imaginar, recordar, en la mayoría de los casos no podemos decir que un cuento, un poema o una novela *sirve* para hacer una cosa específica, para resolver algún problema, la literatura no da fórmulas para actuar en cada situación. A veces la enseñanza de la lectura en la escuela se reduce a los textos que sirven para algo y las actividades en torno a ellos se relacionan con la memorización de definiciones como qué es y para qué sirve una carta y no con la experiencia efectiva de escribir, enviar y que alguien les responda una carta a los alumnos.

El término *instrumentalización* designa la utilización de los textos literarios para “el logro de objetivos académicos diferentes a la práctica lectora en sí misma”<sup>153</sup>. Como efecto de la instrumentalización

los escolares, que queremos que pronto y durante mucho tiempo sean lectores, deben enfrentarse a unos textos en los que se ejemplifican nociones y conceptos morfológicos, sintácticos y léxicos, o valores programados en el periodo educativo que corresponda, siempre en detrimento de los valores literarios de esos textos.<sup>154</sup>

Las consecuencias de la instrumentalización son graves porque se deja de lado

la función estética de la literatura [que] no es algo banal o accesorio, sino esencial, porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona. Aunque han sido muchas las propuestas de interpretación de la naturaleza de la literatura, algunas de las realizadas en los últimos años han coincidido al afirmar el valor educativo de la

---

<sup>152</sup> Cf. Alejandra Castillo Peña, “Enfoque comunicativo funcional: ¿Realidad o fantasía en el aula?”, *VII Congreso Latinoamericana de Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, 2002, pp. 29-36.

<sup>153</sup> Pedro César Cerrillo Torremocha, *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*, s/p. Consultado en [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_4.html#I\\_0](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html#I_0) el 19 de marzo de 2018.

<sup>154</sup> *Idem.*

literatura, considerándola una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y, con él, a la identidad propia de una comunidad.<sup>155</sup>

Frente a este panorama, me parece necesario insistir en la importancia de que la escuela se ocupe tanto de la formación de la comprensión lectora como de la competencia literaria.<sup>156</sup>

Hay un momento de la presencia de los libros y la lectura en la escuela que considero clave con respecto al fenómeno de *instrumentalización*, me refiero a la creación del programa Libros del Rincón. Este programa inició en 1986 con el propósito de dotar a los centros de educación básica con materiales bibliográficos<sup>157</sup> tanto literarios como informativos que estuvieran al alcance de la comunidad escolar. A esta iniciativa siguieron, en el año 2002, los programas Bibliotecas de Aula y Bibliotecas Escolares<sup>158</sup> cuyo propósito principal fue entregar acervos a todas las escuelas públicas del país en los niveles preescolar, primaria y secundaria. Todavía hoy los acervos son renovados periódicamente, dotando a los centros escolares con material de reciente publicación.

---

<sup>155</sup> *Idem.*

<sup>156</sup> *Idem.* De acuerdo con Pedro Cerrillo: “La competencia literaria no es una medida estándar ni única; en ella intervienen factores variados: desde los lingüísticos a los psicológicos, pasando por factores sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios; por ello, no es descabellado considerar el aprendizaje literario como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura, en la que la literatura oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector. La experiencia lectora, con su acumulación de lecturas, es la que hace posible la competencia literaria.”

<sup>157</sup> Durante dieciséis años los acervos escolares fueron dictaminados por la Universidad Pedagógica Nacional, ahora lo hace IBBY México, asociación civil fundada en 2008, afiliada al colectivo IBBY Internacional.

<sup>158</sup> La Biblioteca de aula es un acervo que está al servicio de las necesidades del aula; sirve para diversificar las formas de interacción con los textos y de trabajo dentro de este espacio, el préstamo de títulos se realiza de manera ágil, tiene menor cantidad de títulos que la Biblioteca Escolar y éstos son elegidos teniendo en cuenta el currículo específico de cada grado, permite lecturas y trabajo compartidos. La Biblioteca Escolar es un acervo que está al servicio de todo el centro escolar, el préstamo implica mayor organización que la requerida en las Bibliotecas de aula, el acervo es cuantitativamente y cualitativamente mayor (no sólo incluye libros, también revistas y otros materiales), puede hacer préstamos a la Biblioteca de Aula y pedirlos a otras bibliotecas de la comunidad, garantiza espacios para la lectura individual.

La relación entre dichos programas y la *instrumentalización* está determinada por una escisión; con la puesta en marcha de los programas se inauguró una nueva etapa en la presencia de la literatura dentro de la escuela; a la literatura que se enseñaba en los libros de texto se sumaron los acervos de las nuevas bibliotecas, lo cual marcó una diferenciación entre los objetivos que se pretendían alcanzar con cada uno. Al tiempo que las bibliotecas se convirtieron en los espacios por excelencia para la formación literaria, la literatura de los libros de texto se destinó a fines pragmáticos y más fácilmente evaluables.

Aunque se ha planteado una estructura completa para el uso de las bibliotecas escolares y de aula, —incluyendo el nombramiento del personal que debe estar a cargo de la biblioteca escolar, instructivos para la instalación de bibliotecas de aula, con sugerencias sobre la forma de clasificar el acervo e incluso esquemas que muestran la construcción de los muebles necesarios— la realidad de las bibliotecas dista mucho del ideal, pues si bien la entrega de los acervos se ha generalizado, los programas han encontrado distintas limitaciones que tienen que ver con la falta de personal, o de condiciones materiales para el aprovechamiento de los acervos.<sup>159</sup> El resultado de esta escisión es alarmante; por un lado los libros de texto han sido relegados a la *instrumentalización*, por el otro, las bibliotecas escolares y de aula aún no cumplen con las características para funcionar adecuadamente y ser, como se planteó originalmente, el espacio para la formación literaria, por lo que el desarrollo de los infantes en este rubro queda a la deriva.

---

<sup>159</sup> Cf. Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar, SEP-Organización de Estados Iberoamericanos. Consultado en [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=121](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=121) el 28 de octubre de 2017.

La Presentación de *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008)<sup>160</sup> me parece sugerente con respecto a la división descrita. De acuerdo con esta, una de las características del libro es que la mayoría de los textos que lo constituyen forman parte del acervo de las bibliotecas escolares y de aula; con esta vinculación se busca convertir la lectura diaria de los fragmentos incluidos en el libro de texto en un incentivo para la lectura de los libros completos: “La intención es que sea más fácil que los alumnos —y los maestros— respondan a la invitación a la lectura que es cada uno de los textos [...] Los fragmentos [...] deben propiciar que los alumnos —y los maestros— busquen el libro, lo lean completo y luego...pasen a otro...o vuelvan a leer el primero.”<sup>161</sup>

Al proponer la rearticulación entre el libro de texto y los que conforman el acervo de las bibliotecas de aula, la Presentación (2008) apunta a la activación de estos espacios como los lugares principales donde se desarrolla la lectura y también a un uso distinto de los libros de texto, por cuanto estos se convierten en ventanas a una experiencia más amplia, pueden considerarse el punto de partida de la experiencia lectora pero no los únicos medios para ella. Liberar parcialmente a los libros de esta carga para balancear los objetivos pragmáticos y evaluables con los más difíciles de evaluar, al tiempo que se da mayor importancia a las bibliotecas, podría contribuir, en mi opinión, a evitar fenómenos como la instrumentalización. Por supuesto, esto depende de que se siga la intención expresada en la Presentación (2008) y las lecturas de los fragmentos que conforman el libro de texto continúen siempre con la lectura del texto completo de la biblioteca.

---

<sup>160</sup> SEP- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Leemos mejor día a día. Primer grado*, Felipe Garrido y Laura Nakamura Aburto (coords.), 2008.

<sup>161</sup> *Idem.*

Tal como en paratextos anteriores, la Presentación (2008) aclara que en este libro se incluyen “toda clase de textos, lo mismo literatura que divulgación científica, historia, tradición”<sup>162</sup> y a partir de ello se describe toda una trayectoria lectora, desde las posibles reacciones inmediatas a esta variedad de textos “risa un día, y al siguiente nostalgia, o curiosidad, o reflexión, o asombro”<sup>163</sup>; el efecto que se espera que esta conexión emotiva tenga en los lectores “[que] despierte en los niños el deseo de seguir leyendo”<sup>164</sup>; hasta la certeza última que identifica a un lector experimentado, “la convicción de que en los libros puede encontrarse la sorprendente variedad del universo y la vida.”<sup>165</sup>

En los objetivos de la lectura expresados en la Presentación (2008) podemos distinguir dos orientaciones: la primera parece más abierta, pues concede a la lectura un campo de acción amplio, y la segunda se apega a las tendencias recientes en educación, específicamente al enfoque por competencias<sup>166</sup> y el énfasis en la evaluación cuantitativa. Revisemos brevemente cada una.

---

<sup>162</sup> *Idem.*

<sup>163</sup> *Idem.* El subrayado es mío.

<sup>164</sup> *Idem.* El subrayado es mío.

<sup>165</sup> *Idem.* El subrayado es mío.

<sup>166</sup> De acuerdo con el Plan de estudios educación básica 2011: “una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”. Este enfoque pedagógico rige la producción de los libros de texto: “La Dirección General de Materiales Educativos [...] estableció los lineamientos para la creación de los materiales [...] relativos al Plan y los programas de estudio vigentes, [y] su orientación hacia el desarrollo de competencias. [...] Las actividades se orientan al desarrollo de competencias.” (*Plan de estudios educación básica* 2011, p. 21-22 y 29. Consultado en <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011> el 28 de octubre de 2017.)

El uso del término *competencia* ha variado a lo largo del tiempo, se trata de un concepto usado en distintos ámbitos, por ejemplo, en estudios biológicos y lingüísticos. Es evidente que en cada uno de estos ha adquirido matices, destacando entre ellos la acepción relacionada con el ámbito laboral. (Cf. Jorge E. Vaca Uribe *et al.*, “Antecedentes del término competencias” en *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*, México, Universidad Veracruzana, 2015).

El término fue adoptado en el discurso educativo en distintos países a finales del siglo XX y promovido por organismos internacionales tales como la CEPAL, la UNESCO y el Banco Mundial. En México, se utilizó por primera vez a finales de la década de 1980.

Desde las primeras líneas, esta Presentación establece que “la lectura es el instrumento esencial para la mayor parte de los aprendizajes que ofrecen la escuela y la vida”<sup>167</sup> e inserta la lectura y sus consecuencias en un campo amplio, el de la cultura escrita.

De acuerdo con este paratexto, los ámbitos de influencia de los aprendizajes adquiridos por medio de la lectura exceden los muros de la escuela: “leyendo podemos aprender cualquier disciplina y abrirnos a múltiples oportunidades de desarrollo, lo mismo personal que comunitario. Una población lectora es una población con mayores recursos para organizarse y ser productiva.”<sup>168</sup> Como vemos, se concibe la lectura no sólo como una herramienta que nos permite adquirir conocimientos sino como una práctica que puede tener como consecuencia la relación con una comunidad.

A diferencia de lo expresado por Torres Bodet acerca de los efectos perniciosos de la imaginación y cómo esta desliga a los lectores de la realidad, en este paratexto se le

---

En general, los estudiosos del tema coinciden en que “aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita.” (Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, p. 20)

Este enfoque pedagógico tiene tanto defensores como detractores, (véase Renán Vega Cantor, “Las competencias educativas y el darwinismo pedagógico”). Entre los principales problemas que hay en nuestro país para aplicarlo se encuentran: 1) Con cada sexenio se impone la urgencia de innovar (y se piensa que la novedad por sí misma traerá mejoría), lo cual supone problemas porque se obliga al sistema educativo a romper inmediatamente con modelos anteriores sin dar tiempo a que ocurra una reflexión sobre la utilidad parcial o total de estos cancelando la posibilidad de conjuntar elementos del modelo anterior con el nuevo y demás tareas que conlleva la adopción de un nuevo enfoque (capacitación de los docentes, discusión de un currículo acorde con el nuevo enfoque, etcétera.) 2) Su aplicación como enfoque pedagógico es reciente y por tanto queda todavía camino por andar para su definición. 3) La evaluación implica retos, pues una de las características atribuidas a las competencias es que deben saber aplicarse —y por tanto ser evaluables— en situaciones “inéditas”, lo cual resulta difícil en la escuela pues las actividades que se realizan tienden a hacerse rutinarias. Otro de los planteamientos es que el desarrollo de competencias implica una formación a lo largo de la vida, es decir, que durante un ciclo escolar no es posible afirmar que “se logró la competencia” y por tanto las pruebas y exámenes tampoco dan cuenta de ello.

<sup>167</sup> SEP- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Leemos mejor día a día. Primer grado*, Felipe Garrido y Laura Nakamura Aburto (coords.), 2008, s/p.

<sup>168</sup> *Idem*.

menciona entre las consecuencias esperadas de la lectura: “[que los alumnos] desarrollen el pensamiento abstracto, la actitud crítica y la capacidad de imaginar lo que no existe.”<sup>169</sup> Y se establece una relación entre estas habilidades y actividades como la política, la medicina y la poesía.

Este paratexto indica también que “la educación no se constriñe a la información que reciban los alumnos; requiere trabajar en la formación de su carácter y sus actitudes.”<sup>170</sup> Percibo en esta afirmación una visión amplia de la labor de la escuela, no sólo como transmisora de información, sino como una institución con posibilidad de injerencia en cómo los alumnos actúan en el mundo después de leer dentro de las aulas.

Por otro lado, los objetivos de la lectura expresados en este texto se insertan en las tendencias educativas actuales, relacionadas con la necesidad de evaluar, con nociones como “fracaso escolar” y el enfoque por competencias. Así, de acuerdo con la Presentación (2008), los alumnos deben leer “para ser mejores estudiantes” y “para impulsar el desarrollo de las competencias comunicativas”<sup>171</sup>. Para lograr estos objetivos, se proponen seis actividades concretas en las cuales destaca la intención cuantitativa:

- 1) que los maestros inicien cada jornada escolar con una lectura en voz alta; 2) que los alumnos lean tres días a la semana durante veinte minutos; 3) que los alumnos escriban dos días a la semana durante veinte minutos; 4) que se publiquen mensualmente los registros de velocidad de lectura; 5) que los alumnos lean veinte minutos diarios en casa y los padres lo certifiquen con su firma y 6) que se realicen consejos técnicos relacionados con la mejora de la comprensión lectora.<sup>172</sup>

---

<sup>169</sup> *Idem.*

<sup>170</sup> *Idem.*

<sup>171</sup> *Idem.*

<sup>172</sup> *Idem.* Algunas de estas acciones también aparecen en el *Libro de lecturas. Primer grado* (2012), particularmente la práctica diaria de la lectura durante 20 minutos se ha convertido en la consigna oficial con respecto a la formación lectora, así como de las campañas que pretenden fomentarla como la emprendida por Consejo de la Comunicación.

Con estas seis acciones nos acercamos a una de las peculiaridades de este paratexto, pues a diferencia de los que revisamos antes, en este se expresa el interés por las prácticas de lectura, por *cómo* se lee dentro del aula. Esto es importante porque apunta a la intención de formar a los maestros y padres de familia<sup>173</sup> como mediadores y de transmitirles, de forma breve y sencilla, algunas técnicas para compartir la lectura con sus alumnos.

A las acciones antes mencionadas, se suman una serie de recomendaciones que abarcan los momentos de antes, durante y después de la lectura. Por ejemplo, en este texto se hace hincapié en la pertinencia de iniciar el día con la lectura en voz alta, se sugiere comenzar con un comentario introductorio. Algunos de los textos que conforman el libro están precedidos por comentarios en cursivas, que se supone deben servir al maestro como modelo. También se invita a los maestros cerrar la lectura con algún comentario que “guíe la curiosidad o la capacidad de reflexión de los alumnos, que les permita vincular lo que han escuchado con lo que viven dentro y fuera de la escuela.”<sup>174</sup>

Se menciona más de una vez la importancia de “crear un ambiente” que contribuya a hacer de la lectura una actividad disfrutable: “conviene decir unas cuantas palabras antes de comenzar a leer: para preparar el ambiente”<sup>175</sup>. Además de registrar los aspectos cuantitativos de la actividad, se propone que la práctica de lectura contribuya a construir espacios de encuentro e incida en las relaciones al interior de la comunidad escolar: “La aspiración es que todos los días, maestros y alumnos [...] compartan y disfruten este

---

<sup>173</sup> Véase Citlalli Nicté-Ha Arzaluz Castro, *Formación de padres de familia como mediadores de lectura de acuerdo con el discurso gubernamental federal*. Tesina para obtener el título de Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, UNAM, 2013.

<sup>174</sup> SEP- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Leemos mejor día a día. Primer grado*, Felipe Garrido y Laura Nakamura Aburto (coords.), 2008, s/p.

<sup>175</sup> *Idem*.

momento de lectura, que favorezca la creación de un ambiente de lectura y de complicidad alrededor de los textos.»<sup>176</sup>

El *Libro de lecturas. Primer grado* (2012)<sup>177</sup> es producto de la quinta reforma a los libros de texto. La Presentación de este libro se divide en tres partes: la primera, que llamaré presentación general pues no tiene un destinatario específico; la segunda, dirigida a los alumnos y maestros y la tercera, dirigida a la familia. Comencemos por revisar las primeras líneas de la presentación general:

La Subsecretaría de Educación Básica, [...] ha preparado este *Libro de lecturas* como material de apoyo para la formación de nuevos lectores y el fomento a la lectura. En este contexto, la selección de textos que integran la presente publicación responde a tres propósitos; leer para tomar decisiones, leer para disfrutar la experiencia literaria y leer para aprender.<sup>178</sup>

En estas primeras líneas encontramos dos términos que considero determinantes para pensar la concepción de lectura expresada en este paratexto: formación de nuevos lectores y fomento a la lectura. El primero nos indica que la práctica lectora se entiende como un proceso de formación, matiz que no se había presentado en los paratextos antes citados, además se alude al fomento a la lectura, término reciente que se distingue de otros usados en el mismo campo como promoción de la lectura porque tiene un matiz menos comercial, alude igualmente a un proceso constante de contacto entre los lectores y los libros para contribuir a que la práctica lectora se convierta en una actividad cotidiana. Algo más subyace a estas dos expresiones, ambas implican mediación, es decir, los alumnos son formados por *alguien* como lectores y *alguien* se encarga de fomentar la lectura entre los alumnos, por medio de los libros de texto, ese *alguien* es un mediador.

---

<sup>176</sup> *Idem.*

<sup>177</sup> SEP, *Libro de lecturas. Primer grado*, 2012.

<sup>178</sup> “Presentación”, SEP, *Libro de lecturas. Primer grado*, 2012, p.5.

Esta Presentación continúa con una enunciación de propósitos; el primero, presumiblemente el más importante, es que los niños lean para “tomar decisiones”<sup>179</sup>, es decir, se considera necesario explicitar en el paratexto que presenta el libro que leer *sirve* para hacer algo. El segundo es que lean “para disfrutar la experiencia literaria”<sup>180</sup>, con ello se establece la diferencia entre la lectura y la lectura literaria. En tercer lugar está “leer para aprender” que se refiere a una de las funciones más frecuentemente conferidas a la lectura: la lectura *sirve* para aprender.

Tanto leer para tomar decisiones como leer para aprender apuntan a la necesidad de justificar la enseñanza de la lectura y la presencia de la literatura en los centros escolares. Parece tratarse de una batalla constante, que los discursos oficiales han librado de distintas formas, tal y como hemos visto en páginas previas.

De los tres propósitos antes mencionados, el segundo y el tercero se repetirán después con distintas palabras: “que [...] los alumnos lean por placer [y] amplíen sus conocimientos generales” y se suma un cuarto propósito: el libro “contribuirá a que [...] fortalezcan los valores para la convivencia familiar”<sup>181</sup>, cuya mención nos hace pensar en la función social de la literatura.

Más adelante, la lectura se presenta como una actividad a desarrollar dentro de distintos ámbitos, con especial énfasis en el apoyo que las familias deben proveer para desarrollar el hábito lector; palabras como “familia”, “hijos”, “padres” y “convivencia familiar” se repiten a lo largo del texto, lo que apunta al interés del Estado por llevar la lectura a espacios externos al aula, por involucrar al núcleo mismo de la sociedad, apelando

---

<sup>179</sup> *Idem.*

<sup>180</sup> *Idem.*

<sup>181</sup> *Idem.*

al segundo receptor de los libros: los padres de familia. Esto también nos recuerda el énfasis en la mediación que se percibe en el paratexto de 2008.

En los últimos años se creó la figura de “acompañantes de lectura” cuya tarea principal es leer con los niños y llenar periódicamente un registro de las lecturas. Este registro llamado “Cartilla de lectura” consta de dos columnas en las cuales se solicita al acompañante que escriba el título del texto leído y un “comentario del lector acompañante”. En la contraportada de la cartilla también se hacen algunas recomendaciones como “elija un lugar adecuado para la lectura” o “realice veinte minutos diarios de lectura en voz alta”.

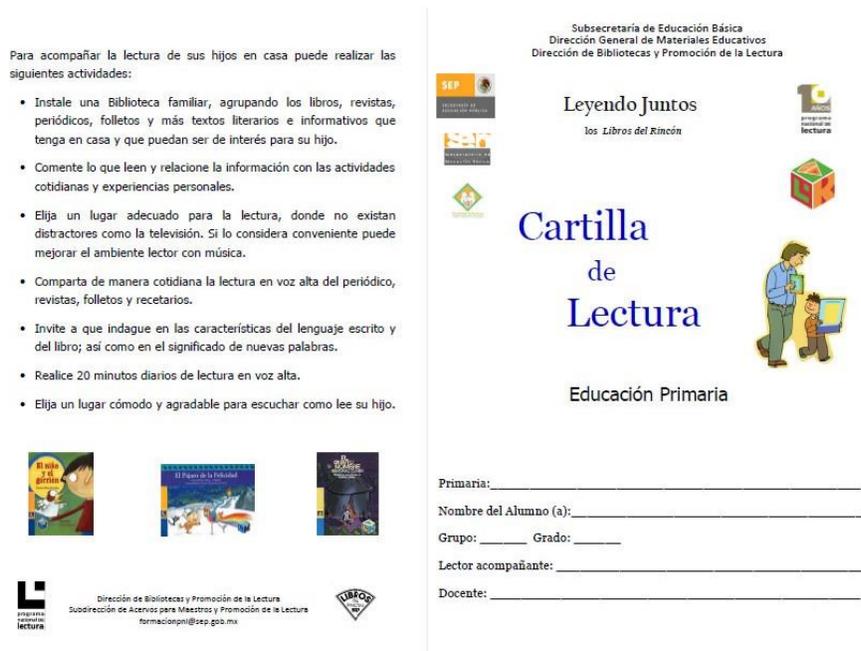


Imagen 1. Portada y contraportada de la “Cartilla de lectura” (2012)



Nivel	Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
Secundaria	1°	135 a 144
	2°	145 a 154
	3°	155 a 169

Imagen 1. Estándares nacionales de habilidad lectora (2012)

Tanto en la presentación del libro 2008 como en esta es evidente la tensión entre los propósitos cuantitativos y los estéticos:

Cabe recordar a los padres la importancia de que sus hijos sean capaces de leer correctamente desde pequeños, ya que la eficacia en la comprensión lectora está directamente relacionada con el éxito en la escuela y en el futuro profesional [...] mejorar los niveles de lectura en nuestro país debe ser una labor y un compromiso compartidos [...] Este *Libro de lecturas* contribuirá a que, por una parte, los alumnos lean por placer, amplíen sus conocimientos generales y fortalezcan los valores para la convivencia familiar; por la otra, a estimular la participación de los padres de familia en la tarea de fomentar la competencia lectora y el progreso educativo de sus hijos.<sup>182</sup>

Como podemos observar, en el texto citado abundan las referencias a la habilidad lectora, el aspecto afectivo y sensible ha desaparecido casi por completo, excepto por la mención de que “los alumnos lean por placer”, como si el mero hecho de estar en contacto con la literatura provocara placer y este efecto no fuera parte de la formación literaria. La alusión a la corrección al leer establece el camino a seguir, lo primordial es el aspecto técnico. Los términos “eficacia”, “éxito”, “competencia” y “progreso” son más cercanos a

<sup>182</sup> “Presentación”, SEP, *Libro de lecturas. Primer grado*, 2012, p.5. El subrayado es mío.

la preparación para el trabajo que a la formación estética. La referencia a los niveles de lectura refuerza la importancia de lo cuantitativo en la formación lectora, tal como quedó plasmado en los párrafos anteriores. Sólo encontramos una mención de la relación con otros a partir de la lectura, que por medio del libro de texto se “fortalezcan los valores para la convivencia familiar”, lo cual no deja de ser una visión instrumentalizadora de la lectura, por cuanto subraya su utilidad para algo.

En la Presentación a los alumnos y maestros se percibe la misma tensión, entre la relación con los textos y con otros a partir de estos: “se divertirán y podrán compartir su experiencia con los demás” y la necesidad de “desarrollar la habilidad de leer un texto de manera rápida, precisa y con la dicción adecuada, para mejorar el rendimiento académico y conseguir el éxito escolar”<sup>183</sup>.

Paradójicamente, en la Presentación dirigida a la familia, se desvanece el propósito social antes citado de congregar a las familias en torno a la lectura:

A la familia: Leer en familia les dará la oportunidad de practicar diversas formas de leer, propiciará un espacio de convivencia que fortalecerá significativamente el aprendizaje escolar de los alumnos. Compartir la lectura con quienes nos rodean cumple varios propósitos: buscar información, dar solución a situaciones problemáticas y conocer escenarios, ambientes y entornos que les permitan analizar, comparar y tomar decisiones.<sup>184</sup>

Si en la Presentación general se mencionaban términos referentes a la experiencia literaria, en esta, dirigida a la familia, han desaparecido por completo, dando la idea de que la importancia de la lectura reside únicamente en lo que se puede hacer con ella.

La presentación a la familia incluye algunas sugerencias para la práctica lectora como “elegir un lugar tranquilo y agradable con iluminación”, “platicar sobre las

---

<sup>183</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 7.

imágenes” y “al concluir la lectura, conversar acerca de lo que leyeron”, lo cual interpreto como señal de la importancia que se concede a *cómo* se lee, que caracteriza a los paratextos de la última década.

Hasta aquí, los programas, discursos y paratextos antes citados nos ayudan a tener una visión de la relación entre la escuela, la lectura y la literatura en cinco momentos distintos. Es evidente que en cada época surgen ideas distintas sobre los contenidos, los motivos, los objetivos y las prácticas sugeridas para la enseñanza de la lectura y de la lectura literaria en la escuela. Estas ideas dependen a su vez de las concepciones que se tienen en ese momento sobre la infancia, el papel de la escuela y la labor docente.

Si tomamos los textos citados como expresión de los ejes rectores de la formación que se ha pretendido dar por medio de la lectura en distintos momentos, podemos afirmar que la tensión entre lo que se puede enseñar y lo que es necesario evaluar es parte de la enseñanza de la lectura dentro de la escuela, que está presente desde la creación de los libros de texto y se debe en parte a su naturaleza multifacética. Esta tensión ha dado lugar a fenómenos como la instrumentalización de los textos literarios y a intentos de reencauzar la formación literaria hacia nuevos espacios con la creación de programas como Libros del Rincón, Bibliotecas de aula y Bibliotecas escolares.

También es evidente que las formaciones ética y estética de los alumnos no son ya el centro de las propuestas para la práctica lectora, como lo fue en 1924 con los proyectos exclusivamente literarios, aunque se conservan algunos resabios de esta intención. En cambio, los objetivos que se pretende alcanzar con la lectura en la escuela son más cercanos al interés por transmitir información y que los alumnos aprendan a manejarla. Por ello se privilegian los aspectos cuantitativos de las prácticas de lectura, y se busca que la lectura

*sirva* para algo específico y concreto, en esta tarea los profesores y familiares tienen un papel fundamental, pues se les considera como transmisores de nociones y dinámicas congruentes con este modelo.

Al mismo tiempo, los paratextos actuales prestan más atención a las prácticas, al *cómo* se lee, a los momentos previos y posteriores a la lectura y procuran formar a los docentes y de los padres como mediadores, proporcionando sugerencias para acompañar la lectura.

### CAPÍTULO 3. LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE LECTURAS ¿ESPACIOS PARA LA FORMACIÓN EN DIVERSIDAD Y PARA LA ALTERIDAD?

#### 3.1. Sobre el corpus

Los dos capítulos anteriores me permitieron situar los libros de texto gratuitos en la larga tradición de proyectos editoriales pensados desde el ámbito gubernamental, cuyo comienzo ubico en la segunda década del siglo veinte, así como señalar las fuerzas y actores que han incidido en su creación desde entonces y revisar algunas ideas sobre la presencia de la lectura y la literatura en la escuela en cinco momentos: 1924, 1960, 1997, 2008 y 2012. En este apartado haré un acercamiento a los libros de texto gratuitos que serán objeto de análisis en el último. Proporcionaré al lector información sobre las características y el entorno de publicación de los libros. También expondré las líneas teóricas y metodológicas que guiarán el análisis.

Tal como mencioné en la Introducción, los libros de texto gratuitos que son objeto del presente estudio pertenecen a tres generaciones diferentes: *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997), *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008) y *Libro de lecturas. Primer grado* (2012)<sup>185</sup>, el criterio de selección fue afectivo, pues decidí analizar el libro con el que aprendí a leer y añadí las dos generaciones siguientes con el propósito de hacer una revisión diacrónica.

El primero fue producto de la tercera reforma a los libros de texto, realizada durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la edición fue coordinada por

---

<sup>185</sup> SEP, *Español. Primer Grado. Lecturas*, Margarita Gómez Palacio (coord.), 1997; SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Leemos mejor día a día. Primer grado*, Felipe Garrido y Laura Nakamura Aburto (coords.), 2008; SEP, *Libro de lecturas. Primer grado*, 2012.

Margarita Gómez Palacio, destacada investigadora de temas como la enseñanza de la lectura y la escritura. Este libro funcionó como eje de otros dos para la enseñanza del español: *Actividades y Recortable*. Las ilustraciones que acompañan las lecturas son de los libros originales y están impresas a color.<sup>186</sup> En este libro no hay comentarios sugeridos para comenzar o terminar la lectura, pero los profesores tenían un libro con “recomendaciones puntuales sobre el uso de los materiales” que, junto con el libro *Actividades*, orientaba la reflexión y establecían los aprendizajes basados en la lectura.

El segundo presenta un caso particular, porque cuando empecé esta investigación, solicité a algunas profesoras de primaria que me prestaran el libro de lecturas que usaban en ese momento, la respuesta fue que no tenían libro de texto. Lo que leían en las aulas era la “Antología” y sólo me proporcionaron la versión electrónica, única que he podido consultar y la cual citaré en este trabajo.<sup>187</sup> La edición de *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008) estuvo a cargo de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y fue coordinada por Laura Nakamura Aburto y Felipe Garrido<sup>188</sup>, promotor de la lectura y miembro de la Academia Mexicana de la Lengua Española.

Se trata de una publicación sencilla en el sentido de que no hay un gran trabajo editorial detrás (la edición tiene graves errores formales), los textos están ilustrados con pequeñas viñetas en blanco y negro cuyo estilo cambia en cada texto, algunas corresponden a las ilustraciones de los textos originales.<sup>189</sup> Este libro está constituido por fragmentos de

---

<sup>186</sup> Véase Anexo A) Imágenes de *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997).

<sup>187</sup> Véase en Celia Díaz Argüero, “El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje”, *Entre Paradojas: a 50 años...* el anexo “Vigencia de los distintos materiales”, pp. 304-305, en el que se consigna que entre 2009 y 2011 no hubo libros de lectura para primer año de primaria.

<sup>188</sup> En la página legal se aclara que las encargadas de la selección de textos fueron: Dolores Díaz Loera, Irene Vargas León, Elsy del Ángel Gómez Villamil, María de los Ángeles García M., Claudia Regina Gómez Rodríguez, Laura Nakamura Aburto y María del Refugio Camacho Orozco.

<sup>189</sup> Véase Anexo B) Imágenes de *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008).

los textos que conforman las bibliotecas de aula y escolares y la pretensión es que cada día se lea en el aula por lo menos un fragmento y los alumnos busquen después el libro en la biblioteca.<sup>190</sup> Al inicio y al final de algunos de los fragmentos se incluyeron comentarios o preguntas que se espera sirvan para introducir la lectura o para reflexionar sobre ella después de haberla leído.

El *Libro de lecturas. Primer grado* (2012), tercer libro a analizar, es resultado de la reforma educativa realizada en 2012, al comienzo del gobierno de Enrique Peña Nieto. Fue coordinado por Alejandro Portilla de Buen, quien se ha desempeñado en el ámbito editorial como encargado de la coordinación y producción de las ediciones de Bibliotecas de Aula y Escolar, así como de la formación de materiales de la colección Libros del Rincón.

Este libro destaca por el trabajo de diseño e ilustración a cargo de Galera Diseño. Incluso al final del libro, bajo el título “Referencias iconográficas”, se lee lo siguiente: “Para la publicación de este *Libro de lecturas. Primer grado* de primaria, decidimos recurrir a la obra de litógrafos y grabadores para dar a conocer a las nuevas generaciones las técnicas utilizadas en este tipo de propuesta plástica”, lo cual percibo como señal de la importancia que se dio al diseño editorial.<sup>191</sup> Al final de este libro se incluye la sección “Para comentar la lectura”, que consta de una tabla en la que se registran el título de cada

---

<sup>190</sup> “La mayoría de los textos reunidos en esta antología proceden de los libros que se hallan en las bibliotecas escolares y de aula. La lectura que se hace al inicio de cada jornada escolar es una invitación para que los alumnos —y los maestros— busquen el libro y lo lean completo.”

<sup>191</sup> Véase Anexo C) Imágenes de Libro de lecturas. Primer grado (2012). Estas brevísimas notas sobre las cualidades editoriales de los textos podrían ser el comienzo de una investigación sobre la relación entre el texto y los otros elementos que conforman el libro, particularmente las imágenes, pues es bien sabido que la construcción del sentido del texto nunca es ajena a estas. Los libros analizados en esta tesis presentan, en ese sentido, casos extremos, uno con escaso cuidado en lo tocante a las imágenes y la calidad del diseño editorial; los otros con extremo cuidado a cargo de profesionales en el área. Sobre literatura infantil e ilustraciones, véanse: María Pilar Colás Bravo, “El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa”, *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, Universidad de Salamanca, número 7, 1989, p. 41- 50; José Luis Rodríguez Diéguez, *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, Barcelona, Gustavo Gilli S.A., 1977 y Evelyn Arizpe y Morag Styles, *Lectura de imágenes*, María Vinós (trad.), México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

texto y algunas preguntas que se sugieren a los maestros para hablar sobre la lectura con los alumnos.

Así pues, en el siguiente apartado realizaré el análisis de doce textos, tomé dos de *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997), ocho forman parte de *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008) y dos provienen del *Libro de lecturas. Primer grado* (2012).<sup>192</sup> La asimetría cuantitativa de textos analizados por libro se debe en parte a los criterios de selección: que fueran textos literarios y en los que se representaran personajes “diversos” o relaciones de alteridad entre ellos. También considero esta asimetría como síntoma de la centralidad que los temas de diversidad y alteridad han tenido en el discurso educativo y su reflejo en los contenidos de cada uno de los libros de texto.<sup>193</sup>

La reducida cantidad de textos analizados se debe también a que decidí revisar únicamente textos literarios, pues en los libros también hay textos informativos<sup>194</sup>. Con el análisis de los textos no pretendo establecer qué libro es más diverso o más incluyente, sino mostrar las representaciones de la diversidad y la alteridad y hacer notas sobre la orientación que estas podrían dar a la formación de los lectores.

---

<sup>192</sup> Del libro de 1997: “Rufina la burra” y “La tierra de arena”. Del libro de 2008: “La tortuga y los patos”, “Ernesto, el león hambriento”, “Cómo dicen mamá las jirafas”, “Ruiditos”, “El pájaro carpintero y el tucán”, “Pero, ¿dónde está Ornica?”, “Stelaluna” y “Romeo y Julita”. Del libro de 2012: “Cazar y gobernar” y “La naturaleza nos habla”.

<sup>193</sup> Como un ejercicio, realicé una búsqueda de términos relacionados con estos temas en los libros de texto gratuitos analizados. Arbitrariamente elegí los siguientes términos: diverso, diversa, diversidad, inclusión, incluyente, distinto y diferente. Los resultados me parecen reveladores: *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997) contiene 2 menciones para distinto y diferente respectivamente; *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008) contiene 2 para diverso y diversa, 2 para diversidad, 1 para inclusión, 3 para distinto y 22 para diferente y el *Libro de lecturas. Primer grado* (2012) contiene 2 menciones de diverso y diversa, 1 para distinto y 1 para diferente. De los resultados de esta búsqueda, para la que no consideré el contexto de enunciación de los términos encontrados, sino sólo la frecuencia de uso de estos, puedo deducir que la importancia cuantitativa de los temas analizados en esta tesis es mucho mayor en el libro de 2008, seguido por el de 2012, lo cual deja a la zaga al de 1997. Curiosamente, estos resultados coinciden con el porcentaje de textos analizados por libro, lo cual podría ser sintomático de la importancia que los temas tuvieron en el ámbito educativo en el momento de publicación de cada libro.

<sup>194</sup> Aunque los textos informativos están presentes en menor cantidad que los literarios, al respecto véase Alma Carrasco Altamirano, “La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español”, *Entre paradojas: a 50 años...*, p. 316.

Considero que las características editoriales de los textos inciden en la interpretación, por eso presento a continuación una tabla con información que puede resultar útil, en ella registro los textos de acuerdo con el orden de análisis, señalo el año de publicación en el libro de texto gratuito respectivo, el nombre de la autora o autor, seguido por la lengua en la que fue publicado originalmente y la editorial y año de la primera publicación.

<b>Características editoriales de los textos</b>				
<b>Título</b>	<b>Libro</b>	<b>Autor/ autora</b>	<b>Lengua original</b>	<b>Editorial y año de edición</b>
1. Rufina la burra	1997	Eduardo Enríquez	Español	SEP- Salvat 1992
2. La tortuga y los patos	2008	Beatriz Barnes	Español	SEP- CEAL 1988
3. Ernesto, el león hambriento	2008	Lola Casas	Español	SEP- Serres 2006
4. Cazar y gobernar	2012 *Fue escrito para el libro	Francisco Hinojosa	Español	SEP 2012
5. La naturaleza nos habla	2012 *Fue escrito para el libro	Antonio Domínguez Hidalgo	Español	SEP 2012
6. Cómo dicen mamá las jirafas	2008	Gérald Stehr	Francés	Tecolote 2006
7. Ruiditos	2008	Héctor Anaya	Español	SEP- Castillo 2003
8. La tierra de arena	1997 <sup>195</sup>	Gustavo Delgado Sánchez	Español	CONAFE 1993
9. El pájaro carpintero y el tucán	2008	Ana Garralón (comp.)	Español	SEP- Larousse 2007
10. Pero, ¿dónde está Ornigar?	2008	Gérald Stehr	Francés	SEP- Tecolote 2004
11. Stelaluna	2008	Janell Cannon	Inglés	SEP- Juventud 2003
12. Romeo y Julieta	2008	Mario Ramos	Español	SEP- Celistia 2006

<sup>195</sup> “La tierra de arena” fue compilado tanto en el libro de texto de 1997 como en el de 2008, yo analizaré el de 1997.

De los doce textos a analizar, nueve fueron escritos en español, dos en francés y uno en inglés. Como podemos ver en la tabla, en la mayoría de los casos el tiempo entre la publicación de los textos originales y su inclusión en los libros de texto gratuitos no excede los cinco años, lo cual nos habla de que se ha procurado la actualización de los libros. Sólo dos de los textos “Cazar y gobernar” y “La naturaleza nos habla” fueron escritos específicamente para el libro de texto en el que aparecen; el resto fueron originalmente publicados como libros, ocho de éstos son coediciones entre la Secretaría de Educación Pública y otra editorial.

Entre las editoriales de los textos encontramos algunas como Salvat y Larousse, barcelonesa y francesa respectivamente, ambas fundadas en el siglo XIX, que se distinguen por publicar textos informativos; otras de reciente fundación como Tecolote (1993); y unas más con larga trayectoria en la publicación de libros infantiles y contenidos pedagógicos como Serres y Castillo. Mención aparte merece el Centro Editor de América Latina (CEAL), fundado en Argentina en 1996, durante la dictadura, y que a lo largo de veintinueve años publicó obras de excelente calidad a precios accesibles sobre historia, economía, geografía, sociología, artes plásticas, literatura y otras disciplinas.

Tal como expuse en la introducción de esta tesis, las propuestas de Martin Buber y Emmanuel Levinas en relación con la alteridad, particularmente aquellas que se refieren a la centralidad de la ética como alternativa ante el predominio de la ontología, así como a la conformación de la identidad en relación con otros y a las implicaciones de esto en los niveles social y político, guiaron en el análisis de los textos literarios y me permitieron profundizar en el sentido relacional de la diferencia.

A partir de las nociones de diversidad y alteridad que desarrollé en el tercer apartado de la introducción, me acerqué a los textos con preguntas sobre temas específicos para analizar las representaciones de los personajes y sus relaciones.

De la representación de los personajes, me interesa revisar la focalización, es decir, si la diferencia se concentra en un personaje o un grupo, o si, en cambio todos los personajes se representan como diferentes. También me interesa mostrar qué formas de diversidad se presentan en los textos (lingüística, cultural, sexual, biológica), por lo que las preguntas ¿Quiénes se representan como diferentes? ¿qué tipos de diversidad se representan? orientaran el análisis en este rubro.

Sobre las relaciones, me interesa destacar procesos de normalización y diferenciación, es decir, llamar la atención sobre la relación entre personajes en términos de los que son representados como normales y los que son diferentes con respecto a ellos. Además me importa mostrar cuáles son los criterios para establecer dicha normalidad en cada caso. Otro de los aspectos que intentaré resaltar es qué formas de respuesta ante la diferencia se presentan en los textos (señalamiento, discriminación, negociación, aceptación, convivencia, conflicto, u otros). Finalmente apuntaré cómo se resuelve el conflicto cuando está motivado por la diferencia (venganza, inversión de roles, establecimiento de relación de alteridad, etcétera).

El análisis de los paratextos se centrará en la función del comentario con respecto al texto principal, esto es, si añade información (contextual o léxica), si recuerda algún pasaje o reafirma algún tema explícito en la lectura, si relaciona lo narrado con alguna otra narración o experiencia, si reorienta la reflexión hacia algún tema implícito o si cuestiona alguna postura o tema presentado en el texto principal.

Me interesa destacar su función como guías de lectura, pues considero que son pistas de cómo se pretende que las narraciones sean leídas, así como de los aprendizajes que se espera que los niños adquieran mediante los textos. Dado que en este trabajo no me fue posible realizar una investigación de campo, me limitaré a estudiar los paratextos en su dimensión discursiva y no pragmática. Es decir, reflexionaré sobre el sentido hacia el que orientan la lectura, sin intención de hacer aseveraciones sobre las prácticas de lectura relacionadas con ellos. Es importante aclarar que analizaré todos los paratextos presentes en los textos, si en algún caso dicho análisis no aparece esto significa que el texto no está acompañado por estos comentarios.

Para presentar el análisis, ordené los textos en cinco grupos: 1. Alienación, 2. Género y roles, 3. Diversidad biológica y comunicación, 4. Construir y convivir desde la diferencia y 5. Alteridad. Estos grupos y sus títulos son el resultado del diálogo entre los textos que los constituyen. Mediante ellos pretendo evidenciar una serie de asuntos en torno a las representaciones de la diversidad y la alteridad en los libros de texto gratuitos. Es importante aclarar que no comencé esta investigación estableciendo grupos que luego llené con algunos textos, más bien busqué y seleccioné textos de acuerdo con los criterios descritos en párrafos anteriores, después noté coincidencias entre ellos que me llevaron a agruparlos, los nombres de cada grupo vinieron después.

También me interesa aclarar que no se trata de una división temática, los grupos no reflejan necesariamente el o los temas de los textos, más bien me permiten señalar algunos asuntos presentes —central o tangencialmente, explícita o implícitamente— en los textos seleccionados. Por supuesto reconozco que, al estar inserta en un grupo, la interpretación de

los textos está sesgada, limitada por y orientada por el asunto que da nombre al grupo, y que esto acota el análisis.

Los textos que conforman el primer grupo serán analizados a partir de la pregunta por la alienación, forma violenta de relación con otro que consiste en negar su ser en tanto otro, exterior y diferente de mí. En “Rufina la burra” y “La tortuga y los patos” encontraremos a dos personajes que intentan ser otros replicando algunas de sus características lo que dará pie a preguntarnos ¿Cómo establecemos relación con otro? ¿Qué papel juega la cosificación en el encuentro con otro? ¿Qué implicaciones tienen la *mismidad* y la *alteridad* en el encuentro con otros?

La elección del asunto y el consecuente nombramiento del segundo grupo tuvieron varias motivaciones, la primera es que en ambos textos se representan relaciones entre leonas y leones en contextos privado (familia) y público (gobierno) lo cual insinuaba ya la posibilidad de una lectura desde esta perspectiva; durante la investigación encontré “Ernesto el león hambriento” en una página web dedicada a recopilar y poner a disposición de los usuarios textos orientados hacia la “igualdad de género”, lo cual me pareció sumamente sugerente pues me daba señales de que el texto estaba siendo leído bajo esa clave; la reflexión en este grupo parte también de que el tema de la convivencia entre géneros es hoy central en las discusiones sobre diversidad.

Las preguntas surgidas a partir del diálogo entre textos y con la teoría que rigieron el análisis tienen que ver con las formas de ser hombre y de ser mujer en los ámbitos mencionados y con la valoración que hacemos de las dinámicas que se establecen entre géneros al percibirlas como normales o anómalas. ¿Qué estructuras rigen las relaciones entre personajes masculinos y femeninos? ¿Cómo cambian estas estructuras ante la

*diferencia?* ¿Qué formas de relación entre personajes masculinos y femeninos se representan? ¿En qué difiere la relación establecida entre los personajes en los distintos ámbitos representados?

El tercer grupo trata la diversidad biológica como metáfora de la diversidad cultural y de los conflictos de comunicación. Los tres textos analizados proponen repensar las relaciones con otros desde distintas facetas, entre animales y humanos, entre distintas especies animales y entre humanos. En este grupo pregunté a los textos por la centralidad del lenguaje en la construcción de la relación con otros, por las implicaciones de la intención comunicativa, y por la reacción ante formas de comunicación que percibimos como diferentes. ¿Qué papel juega el lenguaje en la relación con otros? ¿Qué reacciones ante la diversidad cultural y la diferencia comunicativa se muestran en los textos?

En el cuarto grupo hay textos en los que los personajes conviven con otros a partir de su diferencia. Con distintos matices, las representaciones mostradas en estos textos ponen en tela de juicio los obstáculos establecidos sobre la convivencia entre diferentes, en esta ocasión, las preguntas que orientaron el análisis tienen que ver con los límites que se imponen a la diferencia cuando se trata de convivir con otros ¿al convivir con otros, la diferencia es un obstáculo o una ventaja? ¿Cuáles son los mecanismos por medio de los cuales se excluye de la convivencia a quienes son percibidos como diferentes? ¿Quiénes deciden quién y cómo participa?

En el quinto grupo, analizaré dos textos en los que se representa lo que entiendo por alteridad, la convivencia a partir de la diferencia es la base de ambas narraciones. El hecho de que en ellos se muestren dos procesos distintos de construcción de relaciones de alteridad es fundamental para este trabajo, por eso me acerqué a los textos con las

siguientes preguntas ¿Cómo es el proceso de construcción de una relación hospitalaria con la propia diferencia y la del otro? ¿la identidad es un obstáculo para establecer relaciones de alteridad? ¿Qué procesos de exclusión e inclusión se representan? ¿el encuentro con el otro es siempre agradable y armónico?

A mi parecer, la presencia de estos textos y paratextos en los libros es una señal de cuáles son las expresiones de la diversidad que más nos importa transmitir y reflexionar con los niños, de las que nos parecen conflictivas o problemáticas. Espero que tanto la selección de textos como su ordenamiento en grupos y el análisis contribuyan a arrojar luces sobre la pregunta acerca de qué espacios ofrece la literatura de los libros de texto gratuitos para la formación en diversidad y para la alteridad.

Estoy consciente de que la interpretación que aquí presento está determinada por mi concepción de la literatura, de los lectores y de la formación en diversidad y para la alteridad. De ninguna forma considero que sea la única posible, incluso desde estas perspectivas y asumo que toda lectura está siempre en construcción y en diálogo con otras.

### 3.2. Análisis

*Todos estamos tan pronto de un lado de la frontera  
como del otro. Todos somos el Otro*

Claudio Magris

#### Grupo 1. Alienación

Los dos textos que conforman este grupo tienen personajes principales que intentan “ser otras”<sup>196</sup>: Rufina la burra quiere ser cebra y la tortuga quiere irse a volar con los patos. Ambas establecen relaciones con otros a partir de una concepción negativa de sí mismas, implícita en los dos textos. Comencemos por analizar “Rufina la burra”, que forma parte del libro *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997):

Rufina la burra

Rufina la burra quería ser famosa. Al pasar el circo por el pueblo, vio a una orgullosa cebrera y quiso ser como ella. Un día, cuando pintaban la cerca, se recargó sin hacer ruido. Así, cuando don Lorenzo pasó la brocha... ¡Rufina quedó convertida en una hermosa cebrera! Esa noche escapó del corral y se fue al circo. Se imaginaba la marquesina: *Rufina, la cebrera intrépida*. Y corrió y corrió tejiendo sueños en su cabeza. De pronto, una gota de agua cayó en su nariz. Empezaba a llover y buscó refugio. Pero fue en vano... la lluvia despintó sus rayas blancas. Cansada, mojada y triste, Rufina volvió al corral. Ahí le contó a un burro amigo su historia.

—¡Pero qué ocurrencia el querer ser cebrera, si eres tan bonita!— le dijo.  
Y los dos empezaron a reír.<sup>197</sup>

Desde la primera frase de la narración se representa a Rufina como un personaje que quiere ser diferente. Aunque no se menciona explícitamente en el texto, este deseo tiene una doble motivación, por un lado Rufina se percibe como insuficiente, y por el otro,

---

<sup>196</sup> Todos los textos teóricos que he leído se refieren siempre al “encuentro con el otro” o “relación con el otro” aunque los sujetos en relación sean personajes femeninos. Yo opto por cambiar el género cuando así corresponda y en adelante usaré encuentro con otra/encuentro con otro, relación con otra/ relación con otro, etcétera.

<sup>197</sup> “Rufina la burra”, *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997), p. 82, (*Rufina la burra, El reloj feliz, La luna, ¡Lotería!*, texto e ilustración de Eduardo Enríquez, México, SEP- Salvat, 1992 (Libros del Rincón), pp. 1- 16.)

la cebra es representada como ideal de belleza y *status*, esto es evidente en las palabras que se usan para describirla: “famosa”, “orgullosa”, “hermosa” e “intrépida”.

Para Rufina, adoptar un rasgo físico destacado y distintivo de aquella que quiere ser (rayas blancas=cebra) es el inicio de una vida diferente, y esta otra vida se caracteriza en el texto como “imaginación” y “sueños”, se le dota así de un aura de irrealidad.

Podemos leer la situación de la burra como un proceso de alienación, es decir, de negación de su diferencia, lo cual le impide valorarse como es y la lleva querer parecerse a otra que representa lo que ella desearía ser.

Tanto para Levinas, como para la filosofía de la liberación, que retomó buena parte de su pensamiento para leer la realidad latinoamericana, la alienación es una categoría fundamental para pensar cómo se dan las relaciones con el otro. De acuerdo con Alejandro Rosillo, “se aliena el ser del otro [...] al hacerlo girar en torno del centro de la totalidad ajena”.<sup>198</sup> Aquí vale la pena detenernos y preguntar ¿cuál es la “totalidad ajena” a la que Rufina es sometida? Pues si bien el ser de Rufina es alienado y sometido por la totalidad representada por las características de la cebrera, no es esta quien somete a Rufina a su idea de ser, más bien ambas están atrapadas en un sistema narrativo que las reduce a una idea de apariencia y prestigio, una como deseante y la otra como continente.

Revisemos esta interpretación, para Levinas, la alteridad implica la exterioridad con respecto a un modelo totalizante, “la exterioridad es el ámbito desde donde el otro ser humano, de forma libre y no condicionada por mi sistema, se revela como él mismo, no como parte de mi mundo.”<sup>199</sup> En el texto, Rufina desea formar parte del mundo de la cebrera

---

<sup>198</sup> Alejandro Rosillo Martínez, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, p. 79.

<sup>199</sup> *Ibid.*, p. 74.

porque siente que es la única forma de ser valiosa y tener prestigio, y la cebra —sin quererlo ni saberlo— forma parte del mundo de Rufina, no como otra con existencia independiente sino como mero objeto continente de sus deseos.

En relación con esta actitud, Buber criticó la forma en que en el mundo de los objetos (mundo de Ello) las personas “encaran a los hombres con los cuales tratan no como a los portadores del *Tú* inaccesible a la experiencia, sino como núcleos de realizaciones y de tendencias que se trata de evaluar y de utilizar según sus capacidades particulares”<sup>200</sup>. Desde el inicio la cebra es reducida a un puñado de cualidades que hacen que Rufina desee ser como ella, además se esencializa una condición temporal al relacionarla con una cualidad física invariable: fama=tener piel rayada o ser famosa=tener rayas de cebra. Tanto la representación de la cebra en el texto (sólo pasa, nunca habla, ni siquiera sabemos si tiene nombre) como este proceso de esencialización, contribuyen a la reducción de la otra a las características que se le atribuyen.

En “Rufina la burra”, la fama es una categoría social, la “cebricidad” (lo que hace que una cebra sea precisamente eso) es una categoría natural y en la mente de Rufina la primera está necesariamente vinculada con la segunda, esto es la esencialización. Este mecanismo se debe en parte a que las categorías por medio de las cuales percibimos el mundo

no están formadas por una suma de rasgos, sino por un racimo de rasgos relacionados entre sí. [Cuando vemos a una persona o un objeto] rápidamente se establecen conexiones entre las distintas representaciones mentales que uno posee sobre las «variables de diversidad biológica», o sea, conexiones entre diferencias biológicas.

---

<sup>200</sup> Martin Buber, *Yo y Tú*, p. 44.

Pero [...] hay un segundo tipo de conexiones [...] que unen las diferencias biológicas con las diferencias psicológicas y socioculturales.<sup>201</sup>

La esencialización volverá a aparecer en el primero de los textos analizados en el siguiente grupo por lo que es importante no perder de vista este mecanismo y sus efectos.

Hacia el final de narración, Rufina le cuenta a un amigo burro su fallido intento de ser otra y este es el momento que yo identifico como medular para analizar la relación entre Rufina y los otros. Si bien Rufina ya había tenido un primer encuentro con otra, la cebra, el cual había estado marcado la alienación de Rufina, el encuentro con el burro, que identifico como el segundo encuentro con otro representado en el texto, es determinante porque, como si se tratara de un espejo, el burro devuelve a Rufina el valor de su diferencia, y la aprecia en sentido positivo: “—¡Pero qué ocurrencia el querer ser cebra, si eres tan bonita!— le dijo.”

El resultado de este encuentro subraya la idea de que el valor de Rufina sólo puede ser reafirmado por un igual, es decir, por su amigo burro y no por sí misma en el proceso del encuentro con la cebra. Aunque el final del texto es ambiguo y abrupto, pues sólo hay una reacción enunciada por el narrador ante la exclamación del amigo, podemos suponer, por la línea final, que Rufina concuerda con lo que él le dice o, por lo menos, que lo recibe con agrado, pues “los dos empezaron a reír”.

Con respecto a la formación en diversidad y para la alteridad, me parece que “Rufina la burra” es poco pertinente porque es literariamente pobre, los personajes no tienen profundidad y la historia es plana. En este texto no se muestra el diálogo entre

---

<sup>201</sup> Rafael Pulido Moyano, “Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación”, mimeográfico consultado en cuaderno de trabajo para actualización de personal de la SEP, s/p.

diferentes, sólo se muestra la relación en términos de diálogo con aquel que es idéntico, con el igual, como si sólo esta relación pudiera devolverle a Rufina una visión positiva de sí misma, en contraste con la relación con otra, diferente de ella, que sólo puede ser de impostura y traer frustración. También me parece poco pertinente porque la identidad no se representa como un constructo en constante cambio a partir de la relación con otros, sino como una esencia a la cual volver.

Revisemos ahora el segundo texto de este grupo, se trata de “La tortuga y los patos” el cual forma parte del libro *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008) y aportará elementos para continuar la reflexión:

#### La tortuga y los patos

Los patos levantaron el vuelo, llevando a Doña Tortuga prendida de la vara fuertemente con la boca. Se levantaron por el aire y Doña Tortuga miraba encantada todo lo que iba pasando bajo sus ojos. Con la boca bien apretada, se balanceaba por encima de los árboles. Los demás animales, al verla pasar, no salían de su asombro. El cerdo, el burro, el chivo, el perro, comentaban en voz alta aquella maravillosa proeza:

—¡Doña Tortuga es la reina de las tortugas! —decían—. ¡Elevarse por los aires con su casa a cuestas! ¡Qué maravilla!

—¡Doña Tortuga es la emperatriz de las tortugas! Doña Tortuga los oía y se llenaba de orgullo. Tanto, que olvidó que tenía que tener la boca cerrada y gritó:

—¡Sí, soy la reina de las tortugas y me voy a otros países porque aquí no hay nada que merezca ser visto por mí!

Bueno, eso fue lo que quiso decir, porque apenas abrió la boca, empezó a caer por el aire, dando vueltas, y no tuvo tiempo de pronunciar una sola palabra. Lo único que se le oyó fue: Aahhhhhhhhhhhhhhhhh... ¡Patapáate!...

Doña Tortuga cayó en mitad de la laguna. Cayó y rebotó. ¡Menos mal que sabía nadar! Muy agitada, llegó por fin a la orilla. Sus amigos los patos se alejaban, a todo volar, rumbo a los lejanos países del Oriente y Doña Tortuga apenas tuvo tiempo para hacerles adiós con la pata.

Los otros animales se acercaron a socorrerla y la acompañaron hasta su casa. Doña Tortuga se sintió muy triste, y al otro día, para distraerse y olvidar su pena, salió a dar una vuelta por los alrededores.<sup>202</sup>

---

<sup>202</sup> Beatriz Barnes, “La tortuga y los patos”, *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), (*La tortuga y los patos*, Beatriz Barnes (adaptación). México, SEP- CEAL, 1988.)

Tanto el título, el cual refiere a una fábula de Esopo, como la estructura de este texto nos llevan a identificarlo con dicha forma narrativa. De acuerdo con Hugo Bizarri, en algunos prólogos a compilaciones de fábulas realizadas durante la Edad Media, época de revaloración de la obra esópica, las fábulas se definen como

relatos destinados a enseñar a los hombres [con personajes animales que sirven como] forma figurada de presentar las conductas humanas [...] Su estructura es simple, son breves [...] y su técnica es la de contrastar el bien y el mal, evidenciar la maldad de los calumniadores y mostrar maneras para que los humildes aprendan a guardarse de las palabras lisonjeras.<sup>203</sup>

El primer rasgo que destaca la cita es la relación de la fábula con el adoctrinamiento, esta forma narrativa fue usada para instruir moralmente tanto a pobres como a monarcas, en plazas y palacios, goza de una amplia difusión debida, al menos en parte, a su brevedad, pues esta característica facilita su memorización y repetición. Tanto la brevedad como la intención moralizante derivan en que la tensión narrativa de las fábulas se concentre en el desenlace dramático que conduce a la moraleja, lo cual a su vez requiere de personajes y tramas simples.

Los personajes animales aportan la distancia necesaria para que el lector se reconozca en las conductas representadas, sin sentirse directamente aludido, es precisamente gracias a esta distancia que la fábula es formativa, sin la forma literaria y los personajes animales, sería un señalamiento directo de virtudes y defectos que desembocaría en jactancia y rechazo, respectivamente.<sup>204</sup> De acuerdo con Jesús Aldo Sosa, pedagogo y periodista uruguayo, la fábula “tiene tales características por la necesidad humana de

---

<sup>203</sup> Hugo O. Bizarri, “El Esopete ystoriado y las teorías sobre la fábula”, *Acta poética*, p. 60.

<sup>204</sup> Me parece fundamental señalar que de los doce textos analizados en esta tesis, once tienen personajes principales animales, y sólo uno tiene personajes humanos.

encontrar la forma de transmitir un conocimiento, una experiencia o una crítica, en forma *impersonal*, sin herir ni localizar muy claramente el hecho o el actor”.<sup>205</sup>

Teniendo en cuenta las características de esta forma narrativa, no es extraño que “La tortuga y los patos” comience *in media res*, no importa lo que ocurrió antes, cómo eran los personajes ni sus relaciones, se narra sólo lo indispensable para llegar a la conclusión moralizante.

Dado que la narración empieza con la tortuga surcando los aires, resulta imposible rescatar pistas sobre este personaje, queda para el lector la tarea de imaginar lo no dicho, pero sabemos que se trata de una tortuga que logra la proeza de volar gracias a la ayuda de dos patos y una vara. En pocas líneas se representa a un personaje que hace algo no propio de sus características biológicas, lo cual provoca la reacción positiva de otros personajes y expresiones de orgullo de sí misma.

Aunque sólo es por un tiempo breve, la tortuga experimenta la vida como si fuera otra, y la percepción de los otros animales de esto es positiva y de asombro, “comentaban en voz alta aquella maravillosa proeza”. Recordemos aquí la “imaginación” y los “sueños” de Rufina, que tienen la misma aura de irrealidad que la posibilidad de volar de la tortuga. La protagonista incluso es enaltecida por otros animales con respecto a las “más iguales” que ella, pues la proclaman reina y emperatriz de las tortugas.

Tal como Rufina, la tortuga pasa por un proceso de alienación pues sólo al hacer algo que no es propio de tortugas y que es valorado como más prestigioso, se siente

---

<sup>205</sup> Jesualdo Sosa, *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*, 1973, p. 180.

orgullosa de sí misma y obtiene el reconocimiento de otros animales, como si nadar y las otras características que la identifican no fuera suficiente.

Los patos no sólo son los agentes que posibilitan la experiencia de vuelo de la tortuga, puesto que sostienen entre sus picos la vara de la que cuelga ella, sino que representan al otro que la tortuga no es, están frente a la tortuga en un esquema binario de oposición que se basa en varios rasgos: que los patos pueden volar y ella no, que el ambiente con el que se identifica esta actividad distintiva es el aire, en el caso de aquellos, y el agua, en el caso de la tortuga. La maravilla (el sueño, la imaginación), el intento de ser otra se acaba cuando ella abre la boca para envanecerse de la experiencia, cuando se jacta de disfrutar características que no le son propias. El propósito moralizante de la fábula se cumple al castigar a la tortuga por su soberbia.

Finalmente queda un consuelo que refuerza la moraleja, la tortuga se salva gracias a la habilidad para nadar, que sí es propia de las tortugas: “Doña Tortuga cayó en mitad de la laguna. Cayó y rebotó. ¡Menos mal que sabía nadar!”. La oración enmarcada por signos de admiración parece decir “tienes suerte de ser lo que eres, no pretendas más”.

La oposición entre la tortuga y los patos, que destaca el valor de los últimos, permanece hasta el cierre de la lectura, pues los patos vuelan “rumbo a los lejanos países del Oriente” mientras que la tortuga termina “dando una vuelta por los alrededores”. Así se introduce otra oposición, poder irse cuando se desee es mejor que tener que quedarse.

El comentario que se sugiere como cierre de la lectura acentúa la atención al desenlace, propia de la fábula: “¡Pobre tortuga! Y ¿qué podemos aprender de lo que le

pasó?” Como vemos, el paratexto citado deja muy claro que la intención es conducir a los niños hacia una reflexión sobre el peligro de intentar ser algo que no se es y jactarse.

Tanto en “Rufina la burra” como en “La tortuga y los patos”, se representan intentos por ser otras o asumir cualidades que identifican a otros. Las relaciones que surgen entre los personajes principales y otros a partir de esas experiencias no son lo que yo entiendo por relación de alteridad, pues aunque los finales de ambas narraciones afirman la distinción de la burra como burra y la tortuga como tal, con sus características y habilidades, no se muestra ninguna relación con otro/otra diferente, como si se tratase de algo imposible.

Mediante el paratexto que cierra la lectura de “La tortuga y los patos” se pone énfasis en el fracaso del intento de ser otra y no en el proceso de encuentro con los otros que podría conducir a la revaloración de las características propias, pasando por alto la experiencia formativa. Con él se orienta la reflexión sobre la lectura hacia la idea de que lo mejor es volver a la identidad como si ésta fuera una condición fija, la única fuente de seguridad ante los otros que son diferentes, y no una postura en constante cambio, producto de la relación con otros.

Los textos de este grupo me parecen poco pertinentes para la formación en diversidad y para la alteridad porque ninguna de las dos formas de afirmación de la diferencia mostradas en ellos conduce a la posibilidad de la relación con otros a partir de ella. En el primer caso, el ser de Rufina es apreciado en sentido positivo por un igual, el burro amigo, no es el resultado de un proceso de diálogo y convivencia entre diferentes y la respuesta ambigua con la que cierra el texto que no nos permite saber lo que Rufina piensa y siente. En el segundo, vemos una afirmación del ser cercana al conformismo determinada por el propósito moralizante del texto y la permanencia de la oposición binaria entre los

patos y la tortuga, que impide toda forma de relación más allá de la utilidad para alcanzar lo que se desea.

## Grupo 2. Género y roles

Los personajes de los dos textos que conforman este grupo son leones y leonas con rasgos de antropomorfización similares a los que revisamos en los textos del grupo anterior pero mucho más complejos, pues a lo largo de las narraciones se percibe una oscilación entre el mundo animal y el mundo humano. En ellos se muestran distintas formas de relación entre géneros; en el ámbito privado de la familia, el primero y en el ámbito público del gobierno, el segundo. El primer texto, titulado “Ernesto, el león hambriento”, fue tomado del libro *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008).

### Ernesto, el león hambriento

Caía la tarde y empezaba a refrescar. De pronto, un potente rugido ensordeció la sabana. El más temido y fuerte de los animales se estaba despertando... Era Ernesto, el Rey de la sabana. Su tripa estaba vacía ¡y tenía un hambre feroz! Con ganas de darse un buen banquete, Ernesto, el león, decidió salir de caza. Se puso en guardia y, con mirada penetrante observó los alrededores... “A ver, qué tenemos por aquí para hincarle el diente...”, se dijo Ernesto.

¿Antílopes? No, no. ¡Ya comimos la semana pasada!, ¿Búfalo?[sic] ¡Ni hablar! ¡El último resultó seco y duro! ¿Avestruz? ¡Demasiado trabajo desplumarlo!

“¡Me apetece cebra! Parece jugosa y muy rica”, exclamó el león. Sin quitarle el ojo de encima, se acercó despacio a su presa. Sus movimientos eran muy lentos... ¡Sus grandes zarpas no hacían el menor ruido!

¡Allí estaba *ella* [sic]! Gordita, tremendamente apetitosa y... ¡con su pijama de rayas! Agazapado entre las hierbas, Ernesto tensó sus músculos y se dispuso a saltar... En aquel preciso instante, se oyó por toda la sabana un berrido desgarrador.

— ¡Ernestoooooo! ¿Dónde te habías metido? El rey de la sabana reconoció la voz de Magdalena, su leona.

— ¡Shhhht! Silencio, querida ¿No ves que estoy cazando? —dijo Ernesto muy bajito.

— ¡Déjate de tonterías! ¡Se te olvidó ir por los niños a la escuela! —respondió la leona muy decidida—.

No te hagas el valiente y compórtate como un buen padre. Y ahora, ¡déjame tranquila que tengo que ir a trabajar! Y Magdalena ¡salió a cazar!<sup>206</sup>

Este texto está precedido en el libro por el siguiente comentario: “Una sábana sirve para taparse en la cama cuando uno se va a dormir. Pero la sabana es una gran llanura con unos pocos árboles y pastos muy altos. Un lugar perfecto para que los leones se escondan cuando necesitan cazar. La historia que vamos a leer hoy sucede en una sabana del África.” Este paratexto se vale de un juego de palabras (sábana/sabana) para dar al lector información sobre el contexto espacial en que se desarrolla la narración. Sirve también como una estrategia de adquisición de léxico y prepara la imaginación con información que no estará en la narración pero que forma parte de las convenciones sobre el hábitat de los personajes principales, como el hecho de que los leones viven en África.

Al inicio de la narración, Ernesto es representado en consonancia con su nombramiento, “el Rey de la sabana” es “el más temido y fuerte de los animales” y tiene “un potente rugido” capaz de “ensordec[er] la sabana”. Al lector no le extrañará este inicio porque todas las características atribuidas a Ernesto coinciden con el paradigma de león-rey- varón.<sup>207</sup> Incluso el hecho de que salga de caza motivado por “un hambre feroz” nos parece una acción dentro de lo esperable. Toda esta construcción se viene abajo con el “berrido desgarrador” de Magdalena, que, simbólicamente, se opone y silencia el “potente rugido” de Ernesto.

---

<sup>206</sup> “Ernesto, el león hambriento”, *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), (Lola Casas, *Ernesto, el león hambriento*. México, SEP- Serres, 2006.)

<sup>207</sup> Para Sandra Escutia varón es un hombre masculinizado que acepta y no cuestiona su masculinidad, entendiendo masculinidad como “una serie de características y procesos asociados a un cuerpo sexuado como masculino que tiene como finalidad contribuir a una construcción sociocultural histórica que favorece al colectivo masculino”. Sandra Escutia Díaz, *Feminismos y masculinidades. Aportaciones dialógicas para la construcción de nuevas subjetividades y subjetividades en la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica*. Tesis para optar por el grado de Maestra en Estudios Latinoamericanos, UNAM, p. 16.

Me parece importante señalar que no es sino hasta la aparición de la leona que se desmorona la figura de Ernesto creada por la narración. Es sólo en relación con otra que su intento de cazar adquiere un sentido de infracción, pero, ¿infractor de qué? De acuerdo con lo enunciado por Magdalena, Ernesto contraviene la organización familiar al intentar cazar pues debía encargarse de “ir por los niños a la escuela”. La respuesta de la leona ante el incumplimiento del león es una agresiva y sonora reprimenda: “¡Déjate de tonterías! [...] No te hagas el valiente y compórtate como un buen padre. Y ahora, ¡déjame tranquila que tengo que ir a trabajar!”.

La representación de personajes animales con características humanas en la literatura infantil no es algo nuevo, se trata de un recurso muy frecuente. La parte animal de los personajes suele ser atractiva para los niños pues apela a su curiosidad, la parte humana hace que los personajes y sus acciones se perciban con más cercanía, logra la conexión, la empatía.<sup>208</sup> En este texto, por ejemplo, se nombra a los cachorros leones “niños” y se menciona que Ernesto debía ir por ellos “a la escuela”. El hecho de que el mundo humano y el mundo animal estén entrelazados en la narración, hace de este un texto complejo y susceptible de análisis desde la perspectiva de roles de género.

Antes de seguir, es pertinente aclarar que entiendo el género como una expresión cultural (social y política) de la diferencia de sexo (establecida a partir de características anatómicas), y los roles de género como prácticas y actitudes culturalmente asociadas a los géneros. Concibo ambas nociones como construcciones sociales e históricas y por tanto pienso que cambian de una sociedad a otra y de una época a otra.

---

<sup>208</sup> Y al mismo tiempo, como decía en el análisis de “La tortuga y los patos” a propósito de la fábula, la representación de animales con rasgos humanos aporta la distancia que permite que los lectores nos reconozcamos en las conductas representadas sin sentirnos directamente señalados.

Teniendo lo anterior en mente, volvamos al análisis del texto. En el mundo animal, el intento de cazar del león es casi antinatural, pues es un hecho que las leonas se encargan de cazar y los leones de cuidar a las crías. Esta información puede o no ser conocida por los lectores, pero ya veremos cómo con el paratexto de cierre se vincula esta característica biológica con un esquema social, es decir, se esencializa un constructo social mediante un argumento biológico.

Con respecto al mundo referencial humano, el intento de Ernesto altera la organización familiar, la mayoría de nosotros conoce familias en las que las mujeres trabajan y desempeñan actividades económicamente “productivas” y donde los hombres se encargan del cuidado de los hijos. Este es el esquema que Magdalena defiende agresivamente en la narración y el que determina su relación con Ernesto.

El intento de Ernesto de cazar coincide con un esquema previo de organización que podría estar también en la mente de los lectores puesto que coexiste en el mundo humano actual con el defendido por Magdalena, me refiero a aquel en el que el hombre trabaja y la mujer cuida a los hijos.

Así, las acciones y la representación iniciales de Ernesto tienen correspondencia con un esquema de organización familiar “anterior”, mientras que las acciones y la representación de Magdalena, se corresponden con un esquema “nuevo”:

Esquema “anterior”



hombre trabaja/mujer se  
hace cargo de los hijos

Esquema “nuevo”



mujer trabaja/ hombre se  
hace cargo de los hijos

No hace falta analizar mucho para notar que se trata de esquemas que tienen como base una división de género binaria y que están determinados por una relación de oposición.<sup>209</sup> Es importante aclarar que no considero ninguno de estos esquemas como intrínsecamente “malo” o “bueno”, mi intención es sólo señalar cómo la representación de la relación entre los personajes coincide con ellos, y cómo esta representación se pliega hacia una única forma de vivir estos esquemas. El hecho de que las mujeres y los hombres desempeñen actividades dentro o fuera del hogar no implica, pienso, ningún peligro, el peligro es que ciertas actividades se conviertan en deber sólo por ser hombre o mujer y que este deber se imponga de forma violenta.

El esquema “anterior”, implícito en el texto analizado, fue criticado por los movimientos feministas iniciados en 1960 y relacionado con el patriarcado, sistema androcéntrico regulador de todos los ámbitos de la vida que se impone de forma violenta. Este sistema ha asignado roles inflexibles a hombres y mujeres, ellas tenían que ser tiernas, sumisas y sus actividades estaban limitadas al hogar y al cuidado de los hijos; ellos debían ser fuertes, dominantes, proveedores y les correspondía realizar actividades en el exterior

---

<sup>209</sup> Judith Butler ha criticado desde la teoría feminista, la teoría crítica y el psicoanálisis el esquema binario hombre/mujer, cuestionando la base de la asignación del género a partir de las diferencias anatómicas de los genitales. Butler, siguiendo a Beauvoir, propone una noción de género como construcción constante, en relación con el contexto histórico y cultural. Pugna por la visibilización de múltiples géneros, como salida a la opresión del binarismo. Véanse: Judith Butler, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, España: Paidós, 2007; Judith Butler “Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault”, *Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades del capitalismo tardío*, Seyla Benhabib y Drucilla Cornell (eds.), Alfons el magnanim, Valencia, 1990.

del hogar. Estos roles coinciden con los representados en la narración, quien sale a cazar es representado como fuerte, dominante, ruidoso e imponente (Ernesto, al principio de la narración, Magdalena al final), mientras que quien se encarga de los hijos es silenciado y ridiculizado.

Aunque en el texto la posibilidad de que Magdalena salga a cazar se reviste de triunfo de la equidad, en él no se muestra un cambio, pues los roles representados siguen siendo los mismos que denunciaron las feministas en los años 60: quien desempeña la actividad productiva en el exterior domina violentamente a quien se queda en casa y se hace cargo de los hijos. Cualquier intento de cambio del esquema es desechado sin siquiera considerarlo.

La negativa a establecer formas alternativas de convivencia, de negociar las actividades y roles conduce inevitablemente a la violencia pues “cuando se ponen las libertades unas al lado de otras como fuerzas que se afirman negándose recíprocamente, se llega a la guerra en la que se limitan las unas a las otras. Se impugnan o se ignoran inevitablemente; es decir, no ejercen más que violencia y tiranía.”<sup>210</sup>

Los personajes y relaciones representados en este texto no muestran una convivencia desde la flexibilidad de los roles de género, tampoco se propone un esquema en el que puedan coexistir diferentes formas de ser mujer y de ser hombre, por tanto, no se trata de una relación de alteridad, sino de una inversión de los roles, pues “en la Alteridad el movimiento de liberación es posibilitado porque hay un nuevo ámbito más allá de la bipolaridad, porque si no hubiera un nuevo ámbito la mujer irrumpiría en el lugar del

---

<sup>210</sup> Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, p. 91.

varón”<sup>211</sup>. A pesar de ser un personaje femenino, Magdalena asume el rol de proveedora agresiva e impositiva, en este sentido “irrumpe en el lugar del varón” tal como se entendía ser varón en el esquema “anterior”, se invierten los roles dentro del mismo esquema bipolar.

En “Ernesto el león hambriento” se muestra un irresponsable intento de hacer las cosas de forma diferente (sin consenso ni acuerdo previo), dentro de una relación de bipolaridad cazador- dominador/ cuidador de los hijos- dominado. Magdalena no pregunta a Ernesto la razón por la que decidió cazar y no encargarse de los “niños”, sólo grita, insulta y sale a cazar. Así como dentro del sistema patriarcal “la mujer es *nada* [...] es lo «otro» diferido dentro de la totalidad”, en esta narración Ernesto es anulado por la totalidad impositiva de Magdalena, ella es la norma, el todo y lo que sale de su forma de estar en el mundo (en pareja y en familia) es nada, y no merece oportunidad de ser escuchado.

Antes de cerrar el análisis de este texto, quiero señalar otra posibilidad de interpretación, que se basa en dos situaciones externas al texto pero en relación con él. Primero, el hecho de que este texto ha sido incluido en páginas web dedicadas a recopilar textos que ayudan a formar a los niños en igualdad de género y segundo, que en toda interpretación está implicada la realidad contextual de los lectores, y como lectora mexicana no puedo omitir la real y creciente violencia ejercida por varones sobre las mujeres en México.<sup>212</sup>

---

<sup>211</sup> Enrique Dussel y Daniel Guillot, *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*, p. 32.

<sup>212</sup> Véanse: Instituto Nacional de las Mujeres, *Boletín*, año 1, núm. 7, noviembre 2015. Consultado en [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/BoletinN7.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN7.pdf) el 29 de marzo de 2018. Instituto Nacional de Estadística Geografía, “Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer”, 23 de noviembre de 2017. Consultado en [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/violencia2017\\_Nal.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/violencia2017_Nal.pdf) el 29 de marzo de 2018.

Partiendo de estos hechos, cabe la posibilidad de que la reacción agresiva de Magdalena se interprete como la única respuesta posible ante la violencia patriarcal ejercida por Ernesto. Es decir, ante la representación inicial del león en concordancia con el modelo de masculinidad hegemónica (conjunto de prácticas y valores social e históricamente asociados a un cuerpo con pene) que dentro del sistema patriarcal le otorga poder sobre la leona sólo por el hecho de haber nacido con genitales masculinos, y la conducta irresponsable y machista en que incurre al anteponer su “hambre feroz” a la responsabilidad de hacerse cargo de los “niños”, el “berrido desgarrador” de la leona y la agresividad con que se dirige a él, podrían ser interpretados como una forma de decir “basta”, como una expresión de rabia frente a una situación violenta.

Esta posibilidad se sustenta además en que al anteponer sus necesidades individuales al acuerdo familiar, Ernesto pone sobre Magdalena la carga del cuidado de los niños, actitud que coincide con las exigencias patriarcales hacia las mujeres, las cuales tienden a invisibilizar el trabajo doméstico y de cuidados, así a como imponerlos bajo el argumento de que la “naturaleza” de las mujeres las predispone para estas actividades.<sup>213</sup>

Es imposible y carece de sentido afirmar que una interpretación es la correcta, como investigadora de literatura únicamente me corresponde señalar algunas interpretaciones posibles y atender a la forma en que los textos están siendo leídos. Si “Ernesto, el león

---

<sup>213</sup> Cf. Sandra Escutia Díaz, *Feminismos y masculinidades. Aportaciones dialógicas para la construcción de nuevas subjetividades y subjetividades en la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica*. Tesis para optar por el grado de Maestra en Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2016; Hilda Isela Medrano-Castañeda y Rolando Tinoco-Ojanguren, “Representaciones de género en el libro integrado de primer año de educación primaria”, *Género y Educación*, Esperanza Tuñón Pablos (coord.), pp. 123- 135; Consol Aguilar Rodenas, “Lectura, género, feminismo y [Literatura Infantil y Juvenil]”, *Lenguaje y textos*, no. 28, 2008, pp. 113- 128.; Alicia Alejandra Pastor, “Roles y Diferenciación de género en la literatura infantil”, *Revista borradores*, vol. X/XI., 2009- 2010, s/p.

hambriento” ha sido incluido en compilaciones para la formación en equidad de género, es necesario analizar por qué, si el texto despierta en los lectores la relación con el contexto social de violencia ejercida por el patriarcado sobre las mujeres, es imperioso estudiar cómo se da esta relación. Este último aspecto apunta a una de las carencias de esta investigación, pues sólo mediante trabajo etnográfico, mediante prácticas de lectura efectivas podrá afirmar o negar la existencia de estas u otras interpretaciones, y en tal caso, dicha afirmación sólo será válida para un conjunto reducido de la población.

El texto finaliza con un comentario, que termina por aclarar la orientación de este con respecto a la formación en diversidad y para la alteridad: “Porque ustedes deben saber que las leonas son mejores cazadoras que los leones.” El paratexto debe leerse a la luz de los dos mundos referenciales antes mencionados; en el mundo animal es un hecho biológico que las leonas cazan más y mejor que los leones. Sin embargo, para el tema que nos atañe, debemos tener en cuenta el mundo humano; tanto en el texto principal como en este paratexto se refuerza la primacía del género femenino sobre el masculino en un proceso de inversión de los roles con respecto a un esquema bipolar.

El tono enfático del comentario final subraya la inversión, y la presenta como parte del comportamiento animal “natural”, extiende la sábana del hecho biológico (las leonas cazan más y mejor, los leones se quedan en casa) sobre el hecho social (las mujeres deben trabajar más y mejor, los hombres deben quedarse en casa), es decir, lo esencializa. Esta naturalización de los roles, la “biologización” de los constructos socio- culturales, los legitima, los fija mediante el argumento de que se trata de un hecho biológico, impone un deber ser y cierra los espacios para una convivencia desde las diferentes formas de ser mujer y hombre.

Revisemos ahora “Cazar y gobernar”, segundo texto de este grupo, el cual extraje del *Libro de lecturas. Primer grado* (2012):

### Cazar y gobernar

Estaba un día el rey león más hambriento que nunca. Había pasado varios días sin probar bocado. Ordenó a uno de sus súbditos que le llevara de inmediato algo de comer. Tenía unas ganas de comerse él solo una pierna de antílope o de cebra. El súbdito llegó al rato a darle la noticia.

—Su majestad, me informan que no ha habido buena cacería en los últimos días y que no hay comida que ofrecerle.

—Que venga de inmediato la jefa de las cazadoras —ordenó—. ¿Cómo es posible que tengan tan descuidado a su rey?

La leona llegó poco después. Se le veía cansada.

—En efecto, todos hemos estado buscando presas, pero apenas hemos podido cazar unas cuantas liebres.

—Pues tráiganmelas de inmediato que me muero de hambre

—Imposible, señor, nos las hemos comido,

—¡Cómo! —rugió el león enojado—. ¿Se han servido mi comida? ¿Qué no saben que soy el rey?

—Sin comida no tendríamos fuerzas para seguir cazando.

—Pues cacen más. ¿O será que no están haciendo bien su trabajo?

—Si quiere, puede comprobarlo con sus propios ojos: acompáñenos a ir de cacería.

—Eso es algo sencillo y ustedes deben hacerlo. En cambio gobernar...

—Una de nosotras puede ocupar el trono mientras usted va de cacería.

—Lo voy a hacer sólo para que sepan qué difícil es ser rey y qué fácil es cazar una deliciosa gacela.

Y así se pusieron de acuerdo. Al cabo de dos días, el león y las leonas volvieron a reunirse en el palacio real. Se les veía aún más cansados.

—Ya veo que la situación sí está difícil —dijo el rey—.

¿Y en palacio? ¿Cómo ha ido todo? He estado preocupado...

—Aquí todo está bien, salvo porque no han traído nada de comer.

—Apenas hemos capturado unas cuantas liebres —respondió el león—, y nos las hemos comido para tener fuerzas...

Y así continuaron, a veces cazando y a veces gobernando, tanto las leonas como el león.<sup>214</sup>

Tal como en “Ernesto el león hambriento”, el hambre motiva la acción en esta narración, pero, a diferencia de Ernesto, el rey no sale a cazar, en su lugar ordena a un súbdito que le lleven de comer. Esto sienta las bases de la relación entre las leonas cazadoras y el rey león, pues él asume como parte de su rol de dirigente de una monarquía,

---

<sup>214</sup> Francisco Hinojosa, “Cazar y gobernar”, *Libro de lecturas. Primer grado* (2012).

que debe ser atendido. Él es, en principio, el único que puede gobernar y por tanto a ellas les corresponde cazar para atender sus necesidades.

Cuando el súbdito informa que la cacería ha sido difícil y no hay comida para el rey, se desencadena el conflicto pues esto implica que las leonas no están cumpliendo con las obligaciones que les corresponden dentro de este esquema: “¿cómo es posible que tengan tan descuidado a su rey?”. Así se establecen las cadenas simbólicas<sup>215</sup> que determinan a los personajes de este texto, el león- rey- varón domina sobre las leonas- cazadoras- mujeres y por eso le corresponde a él ser atendido y a ellas atenderlo.

A esta pregunta seguirán otras orientadas a cuestionar la conciencia de las leonas del rol que deben cumplir con respecto al león “¿Se han servido mi comida? ¿Qué no saben que soy el rey?”, así como su capacidad para hacerlo “¿[...] será que no están haciendo bien su trabajo?”, siempre desde la perspectiva de que ser rey es una tarea superior a ser cazadora, aunque él nunca ha salido de caza, “eso es algo sencillo y ustedes deben hacerlo. En cambio gobernar...” Estas preguntas y aseveraciones refuerzan la estructura jerárquica supuestamente inamovible en la que se enmarcan las relaciones entre el rey y las cazadoras.

Esta división jerárquica recuerda a la división del trabajo manual y el trabajo intelectual, teorizada por Marx en la que se establece que las clases sociales son formadas específicamente para uno u otro. De acuerdo con Marx, la división del trabajo, propia de la primera etapa del capitalismo, desaparecería conforme este avanzara pues cada vez se necesitarían menos habilidades específicas para la producción, por la introducción de las máquinas.

---

<sup>215</sup> Véase Sandra Escutia Díaz, *Feminismos y masculinidades. Aportaciones dialógicas para la construcción de nuevas subjetividades y subjetividades en la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica*. Tesis para optar por el grado de Maestra en Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2016.

La respuesta de la jefa de las cazadoras es el inicio del quiebre: “si quiere, puede comprobarlo con sus propios ojos: acompáñenos a ir de cacería”. La leona no sólo señala implícitamente que el rey ha estado hablando de algo que nunca ha hecho y juzgando a las leonas sin fundamento, también lo reta a que abandone el puesto que se supone que sólo él puede ocupar, para realizar una actividad que no se corresponde con su rol.

El león accede a dejar el palacio e ir de cacería, no sin antes hacer un par de comentarios que subrayan su superioridad y la mayor importancia de su trabajo con respecto al de las leonas:

- [Cazar] es algo sencillo y ustedes deben hacerlo. En cambio gobernar...
- Una de nosotras puede ocupar el trono mientras usted va de cacería.
- Lo voy a hacer sólo para que sepan qué difícil es ser rey y qué fácil es cazar una deliciosa gacela.

La postura del rey, inicialmente inflexible, sólo cambia cuando sale de caza, cuando conoce las condiciones en que las leonas tienen que trabajar para llevarle la comida. Entonces se narran las acciones dentro de una estructura que yo llamo “experiencia espejo”, en la que las experiencias de la leona y el león se expresan mediante las mismas palabras en el mismo orden.

Experiencia espejo en “Cazar y gobernar”	
Leona (al explicar por qué no han llevado comida al rey)	León (después de salir a cazar)
<p>“se veía cansada”</p> <p>“apenas hemos podido cazar unas cuantas liebres”</p> <p>“nos las hemos comido”</p> <p>“sin comida no tendríamos fuerzas para seguir cazando”</p>	<p>“se les veía aún más cansados”</p> <p>“Apenas hemos capturado unas cuantas liebres y nos las hemos comido para tener fuerzas...”</p>

Este recurso contribuye a generar la sensación de que el león comprende la dificultad de la caza porque ha tenido la oportunidad de vivirla, sólo después de pasar por esta “experiencia espejo” el león puede reconocer: “Ya veo que la situación sí está difícil”. Esta estructura narrativa que ayuda a generar un sentido de empatía, puede resultar contraproducente y poco pertinente para la formación en diversidad y para la alteridad, pues representar las experiencias de dos personajes como si ambos las vivieran exactamente igual, los despoja de su diferencia, de su especificidad.

En el caso del rey, la intención era que experimentara las dificultades de la caza que son cotidianas para las leonas, pero representar esta experiencia mediante las mismas palabras invisibiliza algo que es un hecho en la vida real: nadie puede vivir la experiencia exactamente igual que otro. Pretender que esto es posible, o afirmar que la empatía es la única forma de comprender o de compartir la experiencia vital de otro me parece un error. Tal caso implicaría una vuelta a la mismidad, a una armonía impuesta por la identidad,

pues tal como lo establece el DLE, la empatía puede entenderse como 1. f. Sentimiento de identificación con algo o alguien. 2. f. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

Entonces el reto es buscar otras formas de narrar experiencias compartidas, que sean respetuosas con la especificidad y la diferencia y en las que estas no se representen como obstáculos para comprender al otro.

Pero en “Cazar y gobernar” no se trata únicamente de una cuestión de diferencia, sino de la desigualdad impuesta por el sistema monárquico dentro del cual se da la relación entre los personajes. Ya en los textos del grupo anterior usé la categoría de alienación para señalar cómo se obliga a las otras abandonar su ser en favor de otro que es considerado más prestigioso. En el texto que nos ocupa ahora, la alienación presenta otra de sus facetas, en relación con el sistema político y económico pues

La praxis de dominación, como relación hombre-hombre, coloca al otro al servicio del dominador; pero es en el trabajo (poíesis) donde dicha dominación se cumple realmente. Cuando el fruto del trabajo no es recuperado por un pueblo, por el trabajador, por la mujer, por el hijo, su ser queda alienado; es decir: cuando el fruto del trabajo del otro dominado, totalizado, se lo apropia sistemáticamente el dominador; cuando dicha dominación deviene habitual, institucional, histórica, en ese momento la alienación es real, cierta, efectiva; es un modo de producción injusto.<sup>216</sup>

Es precisamente esto lo que se presenta en el texto analizado, una forma de alienación en la que la desigualdad y el abuso se institucionalizan, esto no cambia con la alternancia de las actividades, porque no hay una abolición del sistema, sino rotación dentro de él.

En “Cazar y gobernar” se representa una inversión de roles, el rey ejerce temporalmente como cazador y la leona ejerce temporalmente como reina. El esquema binario de gobernante/cazador(a) implica también una división binaria de la actividad de

---

<sup>216</sup> Alejandro Rosillo Martínez, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, p. 79.

los personajes, el rey es representado inicialmente como pasivo (casi podemos imaginarlo sedente), y las cazadoras como activas, lo cual podría parecer lógico, pero cobra un sentido distinto dentro de la relación león- rey- atendido/ leona- cazadora- atendedora. En el texto no se explicita qué hace quien gobierna, excepto por esperar a ser atendido. La oposición pasivo/activo queda aún más clara cuando la leona que había estado gobernando dice: “Aquí todo está bien, salvo porque no han traído nada de comer.”

Así pues, pareciera que lo que realmente define la labor de gobernar es obtener beneficio del trabajo de otros sin realizar ningún esfuerzo y lo que define a quien se encarga de la caza es trabajar para satisfacer la necesidad de quien gobierna. Esto no cambia en ningún momento de la narración, no se redefinen los roles, simplemente son desempeñados por un personaje distinto, quien gobierna y quien caza se comportan siempre igual, como pasivo atendido y como activo atendedor, sin importar si se trata de un león o de una leona. De esta forma, aunque hay una crítica a la división del trabajo y la obtención de los frutos de éste, no hay una ruptura total del sistema, sólo una alternancia del puesto del dominador y el dominado que perpetúa la inequidad.

En la sección “Para comentar la lectura” incluida al final del libro *Libro de lecturas. Primer grado* (2012), se sugiere realizar las siguientes preguntas al terminar esta lectura: “¿Qué le gusta comer al león? ¿Cómo se organizaron el león y las leonas para comer y gobernar?” La primera de estas preguntas apela a la habilidad retentiva de los lectores, pues pregunta por información que está en la lectura para que estos la recuperen de su memoria. La segunda pregunta, que apunta hacia la relación entre el león y las leonas y el esquema en el que se inserta, asume un paso, pues pareciera que comer y gobernar son las actividades que se oponen en la lectura cuando en realidad se trata de cazar y gobernar y, como vimos en el análisis, estas dos actividades tienen cargas semánticas relevantes.

No está claro si la segunda pregunta se refiere sólo a la resolución final o también pretende recuperar el proceso de descontento del rey y las razones que lo llevaron a salir a cazar, es la parte que yo considero más formativa, porque implica evaluación, negociación, ajustes, reflexión, en todo caso mucho más que la conclusión. En todo caso, hay una infinidad de perspectivas para comentar lo narrado, cuya detonación queda en manos de los profesores y para conocerlas es necesario realizar trabajo etnográfico.

“Ernesto el león hambriento” y “Cazar y gobernar” son muy similares, pues los esquemas que determinan las relaciones entre los personajes podrían parecer novedosos, en el primer caso el personaje femenino realiza una labor que antes era exclusiva de los personajes masculinos, en el segundo se representa la alternancia entre el personaje masculino y el femenino en el gobierno y la caza. Sin embargo, considero que son poco pertinentes para la formación en diversidad y para la alteridad porque en ambos textos los roles representados son inflexibles, en “Ernesto, el león hambriento” quien caza es agresiva y cierra la posibilidad de que el otro personaje desempeñe una actividad fuera del rol que “le corresponde”, en “Cazar y gobernar” hay siempre un personaje que trabaja y otro que recibe el fruto de dicho trabajo sin hacer nada para merecerlo.

En los dos textos analizados permanecen esquemas binarios en los que las partes tienen perfectamente bien definidos sus roles y las posibilidades dentro de ellos, y no se muestra en las narraciones una forma de convivencia que implique la negociación o la posibilidad de ejercer roles distintos.

### Grupo 3. Diversidad biológica y comunicación

En los tres textos que conforman este grupo encontraremos personajes cuya diferencia radica en su intención de comunicarse y en la forma en que lo hacen. En “La naturaleza nos habla” se alude a la posibilidad de comunicación entre los animales y los seres humanos; en “Cómo dicen mamá las jirafas”, se narra cómo distintos animales se comunican de diferente forma y en “Ruiditos”, conoceremos a un personaje que sólo se comunica por medio de ruidos. Comencemos pues con el primer texto, tomado del *Libro de lecturas. Primer grado* (2012):

#### Cómo dicen mamá las jirafas

Durante la primavera, todos los animales han traído al mundo bellas crías. La jirafita ya salta con sus altas patas; el elefante y rinoceronte comienzan a barritar; el perico, el antílope y el chimpancé producen sonidos de acuerdo a su especie.

Pero la jirafita no produce ningún sonido y todos sus amiguitos se sorprenden. Empieza la aventura, porque cada uno de sus amiguitos la llevan con los animales que se distinguen por sus sonidos, como el sapo, el canario, y león, pero todo es inútil: la jirafita no produce ningún sonido.

El león, en su intento de ayudarla, produce uno de sus rugidos más fuertes y asusta a todos.

En ese momento llegan las mamás de todas las crías furiosas, pero el león les explica que sólo quiere ayudar a la jirafita a producir un sonido.

Entonces mamá elefanta explica que las jirafas hablan sin sonidos. Son mudas, afónicas. Su cuello es tan largo que no tienen cuerdas vocales. Sin embargo, ellas se hablan haciendo gestos.

“Señora jirafa, enséñenos cómo se hace entender con su pequeña jirafa.”

Y, con gran ternura, mamá jirafa, con gestos, le dice a su jirafita que la ama.<sup>217</sup>

Este texto comparte la base de diversidad biológica con “La naturaleza nos habla”, también se muestran los sonidos que emiten distintos animales, aunque en esta narración encontramos menos enumeración y más acciones e interacción entre los personajes.

---

<sup>217</sup> Gérald Stehr, “¿Cómo dicen mamá las jirafas?”, *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), (Gérald Stehr, *¿Cómo dicen mamá las jirafas?*, México, Tecolote, 2006.)

La jirafita se distingue de inmediato del resto de las crías por lo que sí puede hacer: “la jirafita ya salta con sus altas patas”, el primer rasgo que se le atribuye no es negativo en el sentido de no poder o de no saber, sino totalmente positivo. Es un poco después que nos damos cuenta de que las otras crías hacen sonidos y ella “no produce ningún sonido” y “todos sus amiguitos se sorprenden”. El hecho de que primero se le represente con una característica en sentido positivo y luego se mencione una característica de la que carece en relación con los otros es primordial, pues alude a la identidad no como falta, ni como negación del otro, sino como conjunto de actitudes y prácticas que se definen en relación con otros.

Al descubrir que la jirafita no emite ningún sonido, los otros animales “la llevan con los animales que se distinguen por sus sonidos”, porque perciben esta característica como una desventaja, piensan que le imposibilita comunicarse. Esta es una de las formas en que solemos responder a la diversidad, ante la percepción de que alguien es diferente, de que “carece” de algo que “todos” tenemos, lo relacionamos con la idea de desventaja. Tal reacción, que puede presentarse de forma automática, es una de las actitudes que debemos hacer conscientes en el camino hacia una formación para la alteridad. Sobre esta respuesta automática, Carlos Skliar se pregunta “¿puede la diversidad disolver de una vez el pensar y el sentir al otro como sujeto vinculado a una debilidad constitutiva y una inferioridad del todo naturalizada?”<sup>218</sup> Me parece que más que preguntarse si la diversidad puede hacer algo, la pregunta de Skliar es sobre si la actitud que asumimos ante la diversidad puede cambiar, si es posible desautomatizar esa respuesta que nos indica que el otro, que es diferente, está necesaria y naturalmente en desventaja precisamente por ser diferente.

---

<sup>218</sup> Carlos Skliar, “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”, p. 3. Consultado en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/> el 28 de octubre de 2017.

El gesto de buscar a otros animales para ver si pueden hacer que la jirafita emita un sonido es un intento de los amigos por hacerla “encajar” en el mundo bajo la forma que ellos perciben como “normal”, así es como ellos aprehenden la diversidad, intentando hacer coincidir a la jirafita con los patrones conocidos. Este mecanismo de aprendizaje, que podría parecer simple, da pie a la pregunta sobre cómo conocemos al otro, sobre la epistemología de la alteridad. Si el otro es reductible a un conjunto de características que lo distinguen de mí y las cuales yo puedo conocer (abarcando por completo) y por medio de este conocimiento poseer al otro, entonces negamos su exterioridad con respecto a nuestro razonamiento, convirtiéndolo en objeto de nuestra razón. Al proponer la ética como alternativa a la ontología, Emmanuel Levinas rompe con el “retorno hacia lo Mismo que estaría marcado por el *amor a la sabiduría*, en el que el conocimiento como asimilación, como posesión, caracteriza la relación con lo otro”<sup>219</sup>.

En el mismo sentido, Buber diferencia la actitud de las personas ante las cosas y ante las personas al hablar del surgimiento del Yo: “el hombre que se ha hecho consciente del Yo, el hombre que dice Yo- Ello, se coloca ante las cosas como observador, en vez de colocarse ante ellas para el viviente intercambio de la acción recíproca.”<sup>220</sup> Siguiendo con esta idea, dice que los objetos son “coordinables”, “ordenables”, las personas no, “cuando dejan de ser nuestro Tú, para tornarse en nuestro Ello, las cosas se convierten en

---

<sup>219</sup> Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, p. 22.

<sup>220</sup> Martin Buber, *Yo y tú*, p. 30. Buber afirma también que “en el mundo en que vivimos todo Tú se torna invariablemente en Ello”, de tal manera que se establece un proceso oscilatorio, “profundamente dual, confusamente intrincado”, pues “desde que se ha agotado la obra de la relación [...] el Tú se vuelve un objeto entre objetos [...] Ya es sólo el punto de intersección de innumerables sistemas de leyes. [...] el ser humano que había sido único e incondicionado [...] se ha vuelto un Él o una Ella, una suma de cualidades”. Y también “cada Tú en el mundo está, por su naturaleza, condenado a volverse una cosa, o por lo menos a recaer sin cesar en la condición de cosa. Se podría decir en lenguaje objetivo que toda cosa en este mundo puede, antes o después de que se ha hecho cosa, aparecer a un Yo como su Tú. Pero el lenguaje objetivo nunca capta más que un girón de la vida real.” (Martin Buber, *Yo y tú*, p. 20)

coordinables. El *Tú* no conoce ningún sistema de coordinación”<sup>221</sup>. Así pues, podemos leer el intento de los animales como un esfuerzo por hacer caber a la jirafita en un orden, *su* orden, como si se tratara de un objeto.

En cambio, sigue el filósofo austriaco, “el otro que encara lo que existe y lo que deviene como su interlocutor, siempre lo confronta simplemente como un ser *singular*”<sup>222</sup> sin orden ni concierto al que sea posible plegarlo, sin ninguna seguridad porque “el mundo que se te aparece bajo esta forma apenas merece tu confianza, porque continuamente cambia de aspecto”<sup>223</sup>. Buber expresa esta otra forma de encuentro con los otros con una frase entrañable: “esos encuentros no se ordenan de manera de formar un mundo, sino que cada uno es una señal del orden del mundo.”<sup>224</sup>

Los amigos de la jirafita actúan guiados por la idea del encuentro con la otra como conocimiento de ella y sus características, partiendo del orden previo que les indica que todos los animales emiten sonidos, así, la jirafa es un animal, por lo tanto ella tiene que hacerlo también. En cambio, la construcción de una relación de alteridad implicaría buscar una alternativa a la comodidad de la reducción de la diferencia de la otra a lo que ellos conocen, experimentar la inquietud y la incomodidad de no poder ordenarla. La reacción ante la diferencia desde la alteridad desvanecería la apariencia altruista de intento de que la jirafa emita un sonido, pues el hecho de no hacerlo no sería considerado como carencia ni percibido como una desventaja con respecto a una normalidad obligatoria, se trataría más bien de la característica de un individuo en relación con otros: nosotros nos comunicamos mediante sonidos, ella lo hace de otra forma.

---

<sup>221</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>222</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>223</sup> *Idem.*

<sup>224</sup> *Idem.*

El final de la narración es tierno y revelador, pues elimina por completo el matiz de carencia y la sospecha de imposibilidad de comunicación que los otros animales habían asociado con la afonía de la jirafa: “Entonces mamá elefanta explica que las jirafas hablan sin sonidos. Son mudas, afónicas. Su cuello es tan largo que no tienen cuerdas vocales. Sin embargo, ellas se hablan haciendo gestos. Señora jirafa, enséñenos cómo se hace entender con su pequeña jirafa. Y, con gran ternura, mamá jirafa, con gestos, le dice a su jirafita que la ama.”

“Cómo dicen mamá las jirafas” me parece pertinente para sensibilizar con respecto a otras formas de ser y hacer, para reflexionar sobre nuestras asunciones acerca de la “normalidad” y cómo actuamos al establecer relaciones con quienes son diferentes, del impulso inicial que sentimos de “hacerlos cuadrar” en ciertos esquemas.

Me parece necesario señalar cómo todos los textos analizados hasta ahora tienen como base la diversidad biológica, que puede fungir como “entrada” a la formación en diversidad y para la alteridad por la curiosidad que el mundo animal despierta en los seres humanos y por la frecuencia con que este se representa en los libros para niños. Considero además que es pertinente enriquecer los temas más frecuentes con tratamientos nuevos, como formas de reacción y relación entre diferentes, implicaciones éticas de prestar atención a los saberes de otros con quienes compartimos el mundo, modelos de aprovechamiento de recursos, etcétera.

Revisemos ahora el último texto de este grupo, que extraje del libro *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008):

La naturaleza nos habla

Las voces de los animales se manifiestan en todas partes y de muchas formas. En los campos, las abejas zumban en torno a su colmena, los gallos lanzan sus cantos al amanecer, las gallinas cacarean, mientras sus pollitos pían. Los patos graznan; las vacas mugen, y los toros braman; los burros rebuznan; los becerros balan; los puercos gruñen, y, en silencioso peregrinar, las hormigas también algo han de susurrar sobre su incesante trabajo. Los grillos y las cigarras estremecen las noches tropicales con su jolgorio monótono, y las ranas, junto con los sapos, croan en un coro radiante. Los coyotes aúllan, las serpientes silban, los cuervos crascitan, las cigüeñas crotoran, los perros ladran y los gatos maúllan, y así, todos los animales emiten sus voces, que muy pocos humanos alcanzamos a traducir. Poner alerta nuestro oído e intentar escucharlos puede hacernos comprender lo que sus charlas quieren decir. ¿Anunciarán un terremoto o un tsunami?<sup>225</sup>

El título de este texto sitúa a los lectores en una relación con el resto de los seres vivos, la aseveración “la naturaleza nos habla” conlleva una diferenciación, los humanos (el “nos” al que refiere el título) estamos separados del resto, somos otros con respecto a la naturaleza. Este título indica también una intención comunicativa, pues cuando alguien o algo nos habla es porque tiene algo que comunicar.<sup>226</sup>

En este texto se representa la diversidad biológica mediante la enumeración de “muchas formas” en que “los animales se manifiestan”: “los patos graznan; las vacas mugen, y los toros braman; los burros rebuznan; los becerros balan; los puercos gruñen”. Este es un tema muy frecuente en libros para niños, hay libros con imágenes de animales y

---

<sup>225</sup> Antonio Domínguez Hidalgo, “La naturaleza nos habla”, *Libro de lecturas. Primer grado* (2012), p.36.

<sup>226</sup> De acuerdo con J. R. Searle, filósofo del lenguaje, un acto de habla debe haber “sido producido por un ser con ciertas intenciones. No [es posible] contemplarlo como un fenómeno natural, igual que una piedra, una cascada, o un árbol.” Por supuesto en este caso estamos frente a un texto ficcional y no pretendo tomarlo como ejemplo para rebatir las propuestas de Searle, más bien lo traigo a colación para señalar cómo el autor de “La naturaleza nos habla” da estatus de intencionalidad a los sonidos emitidos por los animales tal como los estudiosos de la pragmática atribuyen dicha característica a los actos de habla. También me parece interesante cómo Searle usa ejemplos de la naturaleza para explicar qué no es un acto de habla.

onomatopeyas, libros con botones en forma de animales que emiten sonidos, etcétera, los cuales tienen como propósito aumentar el léxico de los lectores.

Pero el autor de “La naturaleza nos habla” no se limita a enlistar, también incluye algunos pasajes en los que se usan metáforas, por ejemplo: “en silencioso peregrinar, las hormigas también algo han de susurrar sobre su incesante trabajo”, “las cigarras estremecen las noches tropicales con su jolgorio monótono, y las ranas, junto con los sapos, croan en un coro radiante.” Como vemos, las metáforas utilizadas para representar las actividades de los animales tienen un matiz humano: el “peregrinar”, los “susurros” sobre el “trabajo”, el “jolgorio” y el “coro”, nos remiten a actividades humanas que por lo general implican voluntad y consenso.

En el esquema de la comunicación hay un emisor, un mensaje y un receptor, y para que la comunicación ocurra es necesario que el emisor y el receptor compartan el código. La narración analizada señala un obstáculo a este respecto: “todos los animales emiten sus voces, que muy pocos humanos alcanzamos a traducir”, es decir, sólo algunos seres humanos tienen la capacidad de “traducir” los mensajes de la naturaleza. En las últimas líneas el tono cambia, ya no se trata tanto de capacidad como de voluntad, nos toca a los seres humanos “poner alerta nuestro oído e intentar escuchar”. La posibilidad de comunicación depende de que nosotros estemos dispuestos a prestar atención, para “comprender lo que sus charlas quieren decir.” Sólo en la medida en que seamos sensibles a las intenciones comunicativas de los seres con los que compartimos el planeta, entenderemos lo que quieren transmitirnos.

La propuesta del texto de aguzar nuestra sensibilidad para percibir los mensajes de la naturaleza coincide con los principios de la geopoética, que ante la pobreza cultural y el

desarraigo de la Tierra propone una relación con el entorno en términos de una dinámica fundamental del pensamiento, “basada en la trilogía *eros, logos et cosmos*”.<sup>227</sup>

La geopoética critica los imperios, las sociedades sedentarias como modelo intelectual pues considera que quienes viven y piensan de acuerdo con estas tienden a imponer su forma de pensar, en cambio, valora positivamente el “nomadismo intelectual” que, para Kenneth White, fundador de este modelo, parte de la crítica de los propósitos, y “mantiene el contacto con el entorno, no funda [ni pretende propagar una] cultura”.<sup>228</sup>

De esta forma, la geopoética entronca con la alteridad y da un paso más allá al proponer la relación de alteridad no sólo entre seres humanos sino entre nosotros, el mundo y otros seres que lo habitan.

Las preguntas sugeridas para este texto en la sección “Para comentar la lectura” del libro *Libro de lecturas. Primer grado* (2012) son las siguientes: “¿Cuándo cacarean las gallinas? ¿Cuál es la voz de las ranas y los sapos?” Como podemos observar, estas preguntas se centran en el nivel referencial de la lectura, y orientan el comentario final hacia la comprensión de lectura y la retención de información y no hacen alusión a la evidente intención comunicativa que se otorga a los animales en el texto, ni a la posibilidad de que otros seres vivos posean saberes que pueden ayudarnos a vivir mejor.

Me parece significativo que en este texto se proponga una relación entre los animales y los humanos a partir de la intención comunicativa, y la posibilidad de sensibilizarnos, aprender a escuchar y comprender otras formas de expresión. Aunque

---

<sup>227</sup> Kenneth White, “El gran campo de la geopoética”, s/p. Consultado en <http://institut-geopoetique.org/es/textos-fundadores-es/60-el-gran-campo-de-la-geopoetica>, el 14 de mayo de 2018.

<sup>228</sup> Regis Poulet, “Breve introducción a la geopoética”, s/p. Consultado en <http://institut-geopoetique.org/es/articulos/214-breve-introduccion-a-la-geopoetica> el 14 de mayo de 2018.

desde el título es evidente que la noción de naturaleza en que se basa el texto no incluye a los seres humanos, tampoco se representa como un conjunto de recursos aprovechables o de los que podemos disponer a nuestro gusto. A pesar de que la última línea apunta a la concepción de los animales como alarmas anti desastres, también se puede interpretar esto como una invitación a pensar que nuestra permanencia en el mundo depende de que seamos capaces de replantear los términos en que nos hemos relacionado con otros seres con quienes compartimos el mundo.

Analícemos ahora el segundo texto de este grupo, en el que también se habla de los distintos sonidos que emiten los animales. “Cómo dicen mamá las jirafas” forma parte del libro *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008):

#### Ruiditos

En cuanto nació empezó a hacer ruidos. No el llanto de todos los niños, [sic] sino el sonido de la vida: ouñá, ouñá. No se dedicó a hacer ruidos: CRIAC, GURC, ZWARSP, YIIIA, CRIAC, hasta silbidos soltaba: *fiuuu, piuuu, fiii*. No aprendió como todos los bebés, a decir mamá y papá, sino pas, cuas, zumm, crash y en vez de reír dulcemente como hacen los bebés, Ruiditos aprendió a carcajear terroríficamente: Jia, Jia, Jia.

Se aficionó a todos los juguetes que hacían ruido, como los de hule o de plástico que, al apretarlos, sueltan un silbido. Desde muy pequeño aprendió a comunicarse a base de ruidos. Cuando quería leche imitaba a las vacas: muuu, muuu. Si lo que quería era agua, entonces hacía glu, glu, glu, glu. Si tenía frío y quería que lo cobijaran: brrr, iuff, brr, iuff, ujujujú, aaaaá, aj, aj, aj. [sic] Y como los papás entendían que había que taparlo para quitarle el frío. Cuando cumplió seis años a sus papás ya les comenzó a preocupar que Ruiditos no mostrara el menor interés por hablar. En la escuela también les extrañó al principio a sus compañeros y profesores pero luego se acostumbraron.

El día en que en la calle su perrito se le soltó de la mano que sujetaba la cadena y lo atropelló un auto, Ruiditos le contó a todo mundo que gua, gua, gua,; [sic] barrumm, zummm, shrurrrum; gua, gua, gua; zhumm, iuruuñ, crash, pas, cuas; au, au, ña, ña, buuu, mja, bay. Y así supimos que el Canelito había muerto atropellado.

Sus papás intentaron por todos los medios encontrar una razón para hacerlo hablar y procuraron demostrarle que no todo se podía decir con ruidos.

¿Y cómo vas a decirle a alguien que lo quieres mucho? —le preguntó su papá. Ruiditos se llevó la mano izquierda al corazón, al que hizo palpitar: Pum, pum, pum, a lo que agregó un ¡huyyy!. Ruiditos sigue sin hablar y ya tiene 10 años.<sup>229</sup>

---

<sup>229</sup> Héctor Anaya, “Ruiditos”, *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), (Héctor Anaya, “Ruiditos” en *Cuenta, cuenta*. México, SEP- Castillo, 2003.)

Inicialmente podría parecer que "Ruiditos" es totalmente distinto al resto de los textos en este grupo<sup>230</sup>; el personaje principal no es un animal, y tampoco persiste el tema de los sonidos que emiten los animales. Sin embargo, recordemos que en este grupo hay textos en los que se representan diferentes formas de comunicación, y por eso "Ruiditos" está en él.

El título de este texto es indicador de la percepción de otros sobre la característica que da nombre al personaje principal. De acuerdo con el DLE el ruido es:

1. m. Sonido inarticulado, por lo general desagradable.
2. m. Litigio, pendencia, pleito, alboroto o discordia.
3. m. Apariencia grande en las cosas que no tienen gran importancia.
5. m. Ling. En semiología, interferencia que afecta a un proceso de comunicación.<sup>231</sup>

Es evidente que todas las acepciones citadas tienen un sentido negativo, y algunas de ellas implican dificultad comunicativa, lo cual nos lleva leer el nombre del personaje en sentido peyorativo. A pesar de que el diminutivo podría dar la sensación de que tiene un sentido apreciativo, es claro que de ninguna manera se hace una descripción neutra (si es que tal cosa existe), sino que el nombre determina al personaje.

Desde las primeras líneas se establece que la forma en que Ruiditos se comunica es innata: "en cuanto nació empezó a hacer ruidos". Esto lo coloca en una situación de "anormalidad" con respecto a "todos los niños" y "todos los bebés", pues si bien es cierto que todos nacemos haciendo sólo ruidos, la narración aclara que, en el caso de Ruiditos, se

---

<sup>230</sup> "Ruiditos" no sólo es distinto de los otros textos en este grupo, también lo es del resto de los textos analizados en esta tesis, pues es el único en el que los personajes son humanos.

<sup>231</sup> Omito en esta cita las acepciones 4 y 6 consignadas en el DLE por considerarlas irrelevantes para el análisis.

trata de sonidos inusuales para un bebé: “CRIAC, GURC, ZWARSP, YIIIA, CRIAC, hasta silbidos soltaba: *fiuuu, piuuu, fiii.*”

La reacción de los otros ante la forma de comunicación de Ruiditos se muestra en la narración en dos ámbitos importantísimos para la percepción de la diversidad: la familia y la escuela. En el primer caso, los padres se preocupan, lo que nos conduce a la interpretación de esta característica como un obstáculo: “Cuando cumplió seis años a sus papás ya les comenzó a preocupar que Ruiditos no mostrara el menor interés por hablar.” En el segundo ámbito la forma de comunicación de Ruiditos no es motivo de preocupación, sino de extrañeza que muy pronto se diluye: “En la escuela también les extrañó al principio a sus compañeros y profesores pero luego se acostumbraron.”

Ante estas reacciones, la cualidad distintiva de Ruiditos se afina cada vez más, lo cual contribuye a desaparecer la preocupación, si al inicio sólo emitía balbuceos, con el tiempo aprendió a expresar necesidades más complejas: “Cuando quería leche imitaba a las vacas: *muuu, muuu*. Si lo que quería era agua, entonces hacía *glu, glu, glu, glu*. Si tenía frío y quería que lo cobijaran: *brrr*”. Incluso logró narrar un suceso sólo mediante sonidos: “El día en que en la calle su perrito se le soltó de la mano que sujetaba la cadena y lo atropelló un auto, Ruiditos le contó a todo mundo que *gua, gua, gua;* [sic] *barrumm, zummm, shrurrum;* *gua, gua, gua;* *zhumm, iuruuñ, crash, pas, cuas;* *au, au, ña, ña, buuu, mja, bay*. Y así supimos que el Canelito había muerto atropellado.”

Al decir que el lenguaje de los “primitivos” puede indicar la totalidad de la relación, además de emitir un juicio eurocéntrico y contradictorio con su crítica del mundo de *Ello*, Buber confunde lenguaje con lengua, pero el apunte que hace sobre la capacidad de algunos pueblos para expresar mediante la lengua la relación entre *Yo* y *Tú*, me parece curioso e

imaginativo: “Nosotros decimos «muy lejos»; el zulú a su vez tiene una palabra frase que significa «allí donde uno grita: ¡Oh, madre mía, estoy perdido!»”<sup>232</sup>

La afirmación del filósofo me permite enlazar con el pasaje en el que los padres de Ruiditos intentan acorralarlo pidiéndole que exprese cosas cada vez más complejas, como los sentimientos, pues están seguros de que él no podrá hacerlo y tendrá que empezar a hablar, pero Ruiditos les demuestra que su forma de comunicación es tan eficaz como la suya: “¿Y cómo vas a decirle a alguien que lo quieres mucho? —le preguntó su papá. Ruiditos se llevó la mano izquierda al corazón, al que hizo palpar: Pum, pum, pum, a lo que agregó un ¡huyyy!” Así, ante el escepticismo persistente, Ruiditos responde de la única forma que podría hacerlo y con ello reafirma su diferencia, la cual no le impide convivir con los demás.

Sobre el papel que tiene el lenguaje en el encuentro con otros, Martin Buber señala que

sólo el silencio en presencia del *Tú* —silencio de todos los lenguajes, espera muda en la palabra indivisa, indiferenciada, que precede a la respuesta formulada y verbal— deja al *Tú* su libertad, y permite al hombre establecerse en esa relación de equilibrio en la que el espíritu no se manifiesta, pero está ahí. Una respuesta, cualquiera que sea, encadena al *Tú* al mundo del *Ello*.<sup>233</sup>

Buber considera que una vez que la experiencia ha sido procesada y se ha vuelto lenguaje ha salido del mundo de la relación porque decir la diversidad, señalar la diferencia, hablar la alteridad, implica un proceso de objetivación, de ordenación de la memoria del encuentro con respecto a memorias previas. De acuerdo con él, el “lenguaje objetivo” no es capaz de dar

---

<sup>232</sup> Martin Buber, *Yo y Tú*, p. 21. Buber llama primitivos a “pueblos que tienen un pobre acopio de objetos”, en esta descripción es evidente el eurocentrismo que influye en la caracterización que realiza el filósofo de ciertas comunidades y sus lenguas e incluso una postura contradictoria con su crítica al mundo de *Ello*.

<sup>233</sup> *Ibid.*, p. 38.

cuenta de la relación entre *Yo* y *Tú*, pues “no capta más que un girón de la vida real”.<sup>234</sup>

El comentario final sugerido para esta lectura es: “¿Qué cosa crees que no podrá decir con ruidos?” Como resulta evidente, con esta pregunta se enfatizan los obstáculos, se centra la atención del lector en el sentido negativo de la característica principal de Ruiditos y se orienta la reflexión final hacia la imposibilidad comunicativa. Esto se opone a lo narrado en el texto, en el que, como vimos antes, la característica que lo identifica y a la cual debe su nombre se presenta como desafío a lo que sus padres y sus compañeros están acostumbrados, a los estereotipos, pero en ningún momento se muestra como una barrera para la comunicación y convivencia con otros. A lo largo de la narración, Ruiditos demuestra que expresarse mediante ruidos no le impide comunicarse con otros, y que esta forma de comunicación no implica desventaja o carencia.

Este texto me parece pertinente para la formación en diversidad y para la alteridad porque muestra que la diferencia no es necesariamente un obstáculo para la convivencia con otros, aunque la focalización de la diversidad en un solo personaje puede resultar contraproducente y perpetuar la idea de que algunos son “los diversos” o “más diversos que otros”.

Con respecto a la focalización de la diversidad, en este grupo podemos percibir una gradación, en “La naturaleza nos habla” la diversidad se presenta como característica de todos los animales, pues cada uno emite un sonido distinto; en “¿Cómo dicen mamá las jirafas?” la diferencia se focaliza en la jirafa y su cría pues ellas tienen una forma de

---

<sup>234</sup> *Ibid.*, p. 20.

comunicación distinta del resto de los animales; finalmente, en “Ruiditos” la tensión de la diferencia se concentra en un personaje que es absolutamente excéntrico. El hecho de que se le dé precisamente ese nombre y ningún otro hace constar su diferencia y la enfatiza a un tiempo.

Carlos Skliar ha reflexionado también sobre la focalización de la diversidad y advierte que “el hablar de diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los «extraños» [...] si bien hay diversidad «ellos/ellas» son los diversos, «ellos/ellas» poseen atributos que hay que denotar y remarcar como «diversidad»<sup>235</sup>. Es decir, el término diverso/diversa se usa cada vez más para señalar a determinados individuos o grupos y no una condición común a todos los seres.

Skliar habla de “los mismos otros de siempre” y piensa que se les suele identificar con unas pocas categorías o condiciones: “raza, etnia, sexualidad, generación, religión”, para separarnos a nosotros “normales” de otros “diversos”, lo que genera una estructura binaria de oposición en la que “esos otros sólo son pensados y sentidos como negativos de nosotros mismos. De acuerdo con esta concepción de la diversidad, los diversos, esos extraños, esos otros, generalmente son considerados inferiores a nosotros y esta marginalidad se naturaliza, se esencializa.

---

<sup>235</sup> Carlos Skliar, “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”, p. 2. Consultado en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/> el 28 de octubre de 2017.

#### Grupo 4. Construir y convivir desde la diferencia

Este grupo está constituido por tres textos en los que veremos personajes que colaboran y conviven a partir de sus diferencias. En ellos también se representan procesos de inclusión y exclusión determinados por las reglas de participación, y las habilidades de cada uno. Comencemos con “La tierra de arena” del libro *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997):

La tierra de arena

Hace mucho tiempo sólo existía el mar y el cielo. Un día el Señor del Viento decidió crear la tierra, pero necesitaba un poco de arena del fondo del mar. Al enterarse, los animales marinos quisieron ayudar. Así que se reunieron para ver quién nadaba mejor. Como el viaje era muy largo, no invitaron a la tortuga.

—Es muy lenta—dijeron.

Así, el primero en bajar fue el camarón, pero como era tan pequeño se cansó muy rápido y mejor se regresó. Después siguió el tiburón, pero a medio viaje le dio hambre y se puso a cazar peces. En tercer lugar bajó el pulpo, sólo que se aburrió y prefirió irse con el calamar. Por último fue la ballena, quien nadó velozmente, pero casi al llegar se quedó dormida. Total, que ninguno logró llegar. Y subieron muy tristes a ver al Señor del Viento.

Entonces vieron que la tortuga se acercaba con mucha prisa.

—¿De dónde vienes? — le preguntó el Señor del Viento.

—Traía la arena, pero se me cayó— contestó con tristeza.

—Con la que queda en tus aletas alcanza— dijo el Señor del Viento, quien tomó los granos y los regó por todas partes.

De los granos de arena surgieron las playas, los campos y las montañas. En agradecimiento, el Señor del Viento permitió que la tortuga fuera la primera en tocar tierra. Y desde entonces se le ve por todas partes.<sup>236</sup>

Este texto tiene las características y la estructura de un mito, estas narraciones explican la creación de cosas, lugares y fenómenos mediante la participación de personajes ficticios. Junto con “La tortuga y los patos” y “El pájaro carpintero y el tucán”, el texto que analizaré en las siguientes páginas pertenece a lo que podríamos llamar géneros

---

<sup>236</sup> Gustavo Delgado Sánchez, “La tierra de arena”, *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997), p. 177, (“La tierra de arena”, *Los moños de la hormiga, La tierra de arena* [volumen doble], versión de Gustavo Delgado Sánchez, ilustración de Cynthia Gómez Cortés, México, CONAFE, 1993 (Para empezar a leer), pp. 1- 16.) Este texto también fue recopilado en *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008).

tradicionales, los cuales se suele atribuir mayor cercanía con la función didáctica y conforman un amplio porcentaje de la producción literaria dirigida a infantes (ya sea en su forma original o como adaptaciones).

Ante la solicitud de ayuda del Señor del Viento, los animales se aprestan a realizar la tarea, no sin antes establecer las reglas de colaboración: sólo pueden participar quienes “naden mejor” y, aunque no se explicita qué entienden ellos por esto, lo podemos deducir de la regla de exclusión enunciada a continuación: “Como el viaje era muy largo, no invitaron a la tortuga. —Es muy lenta—dijeron.” Es decir, “nadar bien” significa nadar rápido y por ello la tortuga no es considerada para participar, se le excluye con base en el estereotipo de que las tortugas son lentas. De esta forma, mediante el mecanismo de la estereotipación se señala la diferencia de un sujeto, se impone la idea aceptada por un grupo, que implica la valoración sobre una de sus características y finalmente se reduce la identidad del sujeto a esta única característica o a un conjunto reducido de ellas.

Además, el requisito de nadar rápido dota a la labor con un tono de competencia, sin mencionar que no es el Señor del Viento (quien solicitó la ayuda) el que establece las normas, sino los otros participantes. Así se desvía el objetivo, no se trata sólo de ayudar, ni de hacerlo todos, cada uno como pueda y sepa, sino de hacerlo “mejor” que el resto.

Una vez fijadas las reglas, comienzan los intentos para llevar arena del fondo del mar al Señor de Viento y vemos cómo uno por uno, los animales que “nadaban bien” fracasan por razones distintas. A diferencia de la “experiencia espejo”, estructura narrativa en la cual una situación vivida por dos personajes se representa y narra exactamente igual, en este texto cada personaje vive el intento y el fracaso de forma diferente, así, el camarón falló porque era pequeño y se cansó muy rápido, el tiburón sintió hambre y se puso a cazar

peces, el pulpo se aburrió y prefirió irse con el calamar y, finalmente, la ballena se quedó dormida. Esta forma de narrar con distintas palabras el mismo proceso vivido por personajes distintos con características diferentes me parece pertinente para la formación en diversidad y para la alteridad pues permite visibilizar que es imposible que dos seres vivan un suceso exactamente igual.

La relación entre nadar rápido y nadar bien se rompe cuando la ballena, que nada velozmente, se queda dormida, y se quebranta por segunda vez cuando la tortuga, a pesar de las dudas de los otros animales y de haber sido descartada desde el principio, aparece, “acerc[ándose] con mucha prisa”. En ese momento, demuestra que para lograr el cometido de llevar arena al Señor del Viento no es necesario nadar rápido, además, desestima el estereotipo que llevó a los otros animales a excluirla, no desapareciendo la característica que motiva el estereotipo, sino demostrando que logra llevar a cabo la tarea por que tiene otras características y habilidades, que es más que sólo lenta.

El final de “La tierra de arena” es similar a una estructura que identifiqué en las fábulas, en la que el personaje descartado inicialmente, el que es considerado débil, finalmente tiene éxito y recibe una recompensa. En la narración que nos ocupa, es la tortuga quien logra el cometido de llevar al Señor del Viento la arena necesaria para crear “las playas, los campos y las montañas”. Por su ayuda la tortuga recibe un don: “[es] la primera en tocar tierra”. De esta manera, la narración explica el origen de la tierra, y la capacidad de las tortugas de vivir tanto en el agua como en la tierra.

Este texto me parece pertinente para la formación en diversidad y para la alteridad porque en él se representan experiencias distintas, vividas por personajes diferentes, también me parece valioso que la tortuga se sobrepone al estereotipo. Considero que el tono

de competición que adquiere el intento por ayudar al Señor del Viento es opuesto a lo que yo entiendo por alteridad pues en la narración no se muestra una labor conjunta que tenga en cuenta las características de cada uno de los personajes, sino la pugna entre ellos y el triunfo de un personaje inicialmente excluido que resulta premiado, en un gesto cercano a la revancha.

Revisemos el segundo texto de este grupo, tomado del libro *Leemos mejor día a día*.

*Primer grado* (2008):

El pájaro carpintero y el tucán

Leyenda de los Huambisa. Amazonas.

Pues dicen los que lo vieron que hace mucho tiempo estaba el pájaro carpintero picoteando intensamente un hueco en lo alto de un árbol.

Trabajaba con mucha prisa, porque quería poner un huevo en un lugar seguro.

—Con su fuerte pico golpeaba —toc, toc, toc—, una y otra vez, rítmicamente, la corteza del tronco, que retumbaba en toda la selva como si fuera un tambor.

De pronto llegó volando el tucán, con sus preciosas plumas de colores y su enorme pico grueso y largo como su propio cuerpo, y se posó al lado del pájaro carpintero. Venía a ver cómo éste hacía su nido, pues había escuchado decir que era el mejor constructor de nidos de toda la selva.

El tucán le preguntó:

—¿Es cierto que haces los mejores nidos?

—Pues eso dicen y es verdad: mira cómo los hago —respondió el pájaro carpintero — toc, toc, toc—, sin dejar de golpear el tronco con el pico.

El tucán, que a pesar de tener un gran pico no sabía hacer huecos y tenía que vivir al aire libre, dijo:

—Pájaro carpintero, a mí me gustaría tener una casa como la tuya, para poner los huevos y vivir tranquilo. El pájaro entonces tuvo una idea:

—Mira, compadre, ¿por qué no hacemos un trato? Tú me regalas las plumas de colores que tienes en la cabeza y que me gustan mucho, y, a cambio, yo te regalo mi casa para poner tus huevos y criar a tus hijos. ¿Te parece bien?

Al tucán le pareció muy buena idea y aceptó el cambio.

—Ea, hagámoslo ya.

Así que el tucán le entregó las plumas multicolores de su cresta al pájaro carpintero, y éste a cambio le cedió su nido. A partir de aquel día se hicieron, además muy buenos amigos. Y, desde entonces, los pájaros carpinteros golpean alegremente con su pico en los árboles y mueven con orgullo la cabeza, donde se ve un hermoso penacho de plumas rojas y amarillas.

Y también desde entonces los tucanes y sus familiares, los pájaros tabaqueros, siempre tienen un lugar donde resguardarse de las intensas lluvias tropicales de la selva peruana.<sup>237</sup>

El paratexto es sumamente significativo, la aclaración de que lo que sigue es una leyenda huambisa nos sitúa no sólo frente al texto sino frente a la tradición de una comunidad. Aún si los lectores no sabemos nada de los huambisa, ni nos damos a la tarea de investigar al respecto, esta indicación basta para construir todo un imaginario que determina la forma en que leemos.

La palabra “leyenda” nos remite a una forma narrativa que asociamos con cierta antigüedad pero sobre todo con una forma particular de transmisión, me refiero a la oralidad. A ella se suma el determinante “huambisa” que sin pensar mucho podemos identificar con un pueblo o comunidad indígena más o menos lejano, quizá podemos incluso situarlo en América Latina, podemos imaginar, en consonancia con lo anterior, que se trata de una comunidad en la que la transmisión oral tiene un papel central. El paratexto nos pone, pues, en contacto con otros que, como sabemos al final de la narración, habitan la selva peruana.

Ya había analizado antes dos textos de géneros que suelen considerarse como tradicionales, “La tortuga y los patos” y “La tierra de arena”, fábula y mito respectivamente. En el caso particular de México, considero que la vitalidad de las prácticas de narración oral, la afectividad implicada en ellas y la influencia de las

---

<sup>237</sup> “El pájaro carpintero y el tucán”, *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), (Ana Garralón (comp.), *Cuentos y leyendas hispanoamericanos*, México, SEP- Larousse, 2007.)

narraciones de los distintos pueblos que habitan el territorio, son puntos nodales para entender la importancia de esta rama de la literatura infantil.<sup>238</sup>

Volvamos al texto, los dos personajes en él son representados como diferentes con respecto al otro, tanto el tucán como el pájaro carpintero tienen características que los distinguen del resto de las aves, y éstas los llevan a tomar un acuerdo para ayudarse mutuamente.

Al igual que en los grupos anteriores, los personajes de este texto son animales con cierto grado de antropomorfización, pero esta narración es diferente del resto porque en ella la diversidad no se focaliza en ninguno, ambos tienen características que los particularizan y distinguen, pero esto no les impide comunicarse entre sí, llegar a un acuerdo y convivir, “a partir de aquel día se hicieron, además muy buenos amigos.” Aunque ambos son aves, no se presentan como iguales; su relación parte precisamente de aquello que los hace diferentes y sólo es posible porque lo son.

A diferencia de los textos que analicé en los grupos anteriores, en los que se representa una especie de oposición entre el personaje diferente y el resto de los personajes de la narración (véase el análisis de “Cómo dicen mamá las jirafas”, “Ruiditos” y “La tierra de arena”) o entre el personaje diferente y un grupo no explícito con respecto al que es anormal o excéntrico (véase el análisis de “Ernesto el león hambriento”) en esta relación

---

<sup>238</sup> Sobre este tema véanse Juana Inés Dehesa, *Panorama de la literatura infantil y juvenil mexicana*, CONACULTA-Amaquemecan, 2014; Arnulfo Uriel de Santiago Gómez, *La letra niña*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Edición, Universidad de Guadalajara, 1999 y Jesualdo, *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*, Losada, Argentina, 1973. A pesar de las evidentes diferencias culturales me parece valiosísimo el trabajo de Pedro Cerrillo, quien dedicó buena parte de su labor académica a estudiar la literatura infantil de tradición popular en España, ejemplo de ello son los libros colectivos Pedro C. Cerrillo y César Sánchez Ortíz (coords.), *La palabra y la memoria: estudios sobre literatura popular infantil*, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2008 y Antonio Rodríguez Almodóvar et. al., *Literatura infantil de tradición popular*, Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino (coords.), Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 1993.

se establece de uno a uno, entre un pájaro carpintero y un tucán. La estructura dialógica de “El pájaro carpintero y el tucán” parece dejar más espacio para la construcción de la relación, en comparación con la mayoría de los textos anteriores donde el narrador tiene mayor peso.

En los textos anteriores, la oposición entre un grupo y un personaje diferente se representa como un campo fértil para la segregación, la discriminación y la exclusión, ante esto surge la pregunta ¿es posible una forma de convivencia que tenga como base la diferencia?

Pablo Gudiño, quien recupera planteamientos de Giorgio Agamben y Roberto Esposito, propone que es posible fundar comunidad no desde una concepción unívoca de la identidad, ni desde una normalidad obligatoria a la que todos deben plegarse, sino partiendo de la heterogeneidad que implica la diversidad: “No hay comunidad posible que se construya a partir de la existencia de lazos identitarios de identificación única. Sólo hay comunidad y posibilidad de convivencia mutua en la aceptación de lo heterogéneo, de lo alterno, en la apertura hacia lo otro y distinto de sí.”<sup>239</sup>

En el texto analizado, la posibilidad de diálogo entre diferentes se abre cuando el tucán, quien “había escuchado decir que era el mejor constructor de nidos de toda la selva”, le pregunta al pájaro carpintero si esto es cierto. Me parece que con esta pregunta no expresa la duda sobre la veracidad de lo dicho por otros, más bien le da al pájaro carpintero la oportunidad de asumir su habilidad o de negarla, le proporciona un espacio para confirmar o desdecir. De esta forma, el tucán no se presenta ante el otro con una exigencia

---

<sup>239</sup> Pablo Gudiño, “La comunidad de lo impolítico”, *Andamios. Revista de investigación social*, p. 40.

o con una afirmación sobre su habilidad, sino con una pregunta y esto conduce al pájaro carpintero a asumir su diferencia, y, al mismo tiempo, la responsabilidad que esta implica con respecto al otro. Esta forma de relación se acerca a la definición de alteridad de Levinas, en la cual la diferencia no es un obstáculo para convivir con otros, sino que marca el camino de la responsabilidad por ellos.

A la confirmación y la demostración de la habilidad del pájaro carpintero para hacer hoyos en los árboles, “pues eso dicen y es verdad: mira cómo los hago”, sigue un segundo momento de caracterización del tucán con respecto a la habilidad recién mostrada por el pájaro carpintero: “El tucán, que a pesar de tener un gran pico no sabía hacer huecos y tenía que vivir al aire libre”.

Después, el tucán expresa su deseo: “—Pájaro carpintero, a mí me gustaría tener una casa como la suya, para poner los huevos y vivir tranquilo”. Otra vez, no se trata de una imposición ni una exigencia, el tucán confía al pájaro carpintero su deseo sin pedir y el pájaro le responde con una propuesta de intercambio:

El pájaro entonces tuvo una idea: —Mira, compadre, ¿por qué no hacemos un trato?

Tú me regalas las plumas de colores que tienes en la cabeza y que me gustan mucho, y, a cambio, yo te regalo mi casa para poner tus huevos y criar a tus hijos. ¿Te parece bien?

Así, tanto el pájaro carpintero como el tucán, asumen la responsabilidad que tienen con respecto al otro, la cual está dada por su diferencia.

Aunque al final del texto ambos personajes obtienen algo de su relación con el otro, no es esta la base de la alteridad, esta forma de relación no se trata de buscar la reciprocidad, ni la satisfacción de las necesidades propias. Lo que hacemos como respuesta al llamado de los otros no va a volver a nosotros. Para Levinas, no es la necesidad la

motivación de la “orientación litúrgica de la obra” pues “la necesidad es el retorno mismo, la ansiedad del yo por sí mismo, forma originaria de la identificación que hemos llamado egoísmo.”<sup>240</sup> En cambio, en la alteridad actuamos impulsados por “el Deseo del Otro [que] procede de un ser ya pleno e independiente y que no desea nada para sí [...] El deseo del Otro [*Autrui*] nace en un ser al que no le falta nada o, más exactamente, nace más allá de lo que pueda faltarle o satisfacerlo. Este Deseo del Otro [*Autrui*], es nuestra misma socialidad.”<sup>241</sup>

La pertinencia de este texto para la formación en diversidad y para la alteridad radica en que en él se representan personajes con características distintas, y la diferencia no se focaliza en ninguno. Es el primero de los textos analizados en el que la relación se da de uno a uno y quizá esto es lo que facilita el desarrollo de la relación de alteridad de los personajes, pues esto elimina la posibilidad de plegarse al confort de la mismidad y la homogeneidad, aunque la propuesta de Pablo Gudiño hace pensar que es posible construir comunidad desde la diferencia.

Como hemos visto, la relación establecida entre estos personajes no implica el desvanecimiento de sus diferencias, ni de las características que los particularizan, al contrario, es sobre estas que se funda su relación. Lo que podría convertirse en una relación utilitaria, en la que se valoran las diferencias en la medida en que es posible obtener una ganancia de ellas, se representa en cambio como un acuerdo mutuo entre seres diferentes, sin exigencias ni imposiciones, además que las que implica el asumir la responsabilidad por el otro.

---

<sup>240</sup> Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, p. 57.

<sup>241</sup> *Idem*.

Continuemos con el tercer y último texto de este grupo, se trata de “Pero, ¿dónde está Ornigar?” del libro *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008):

Pero, ¿dónde está Ornigar?

Es el primer día de clases de los animales. La maestra organiza a los alumnos por sus características: los que tienen plumas y pico en un grupo; los que tienen pelo, en otro. Pero hay uno, Ornigar, el ornitorrinco, que no sabe dónde colocarse, pues tiene pico de ave, nació de un huevo, pero también tiene pelo. Está triste porque no encuentra grupo ni amigos. Ornigar es un animal diferente.

Después, la maestra ya no se fija en el físico de los animales y los organiza de acuerdo con sus capacidades: entre todos, formarán una orquesta. Y allí sí hay lugar para Ornigar.

Por la tarde organizan un juego de fútbol, y Ornigar también participa, porque es un buen portero.

Finalmente, el ornitorrinco participa en el taller de educación artística. Allí cada quien utiliza su pico, su trompa, lo que tenga. Lo importante es que el resultado sea exitoso.

Entonces los compañeros de Ornigar le otorgan el premio al “mejor camarada”.

El ornitorrinco es un animal que pertenece a una familia que tiene una única especie. Este interesante animalito vive en la región oriental de Australia, y también en la isla de Tasmania.

Mide de 30 a 45 centímetros de longitud y no llega a pesar más de cuatro kilos. Pasa la mayor parte del tiempo nadando en ríos y lagos de agua dulce, o se esconde en túneles que escarba. En estos túneles construye su nido, muy semejante al de algunos pájaros, y allí deposita sus huevos.

Es más activo durante la noche. Después del anochecer y antes del amanecer es cuando normalmente sale a comer. Durante las horas del día se le ve descansando en las orillas de los ríos y arroyos donde vive.<sup>242</sup>

La relación de Ornigar con sus compañeros está determinada por las reglas que establece la maestra, de tal manera que su inclusión o exclusión, así como la posibilidad de relacionarse con otros, dependen del criterio que la maestra usa para agruparlos. Cuando la maestra decide separarlos de acuerdo con sus características físicas, Ornigar no encuentra lugar, pues tiene características que coinciden con más de un grupo, “no sabe dónde colocarse, pues tiene pico de ave, nació de un huevo, pero también tiene pelo. Está triste porque no encuentra grupo ni amigos.”

---

<sup>242</sup> Gérald Stehr, “Pero, ¿dónde está Ornigar?”, *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), (Gérald Stehr, *Pero, ¿dónde está Ornigar?* México, SEP- Tecolote, 2004.)

Después de este primer intento de organización, Ornicar es descrito como “un animal diferente”, por supuesto, el resto de sus compañeros son diferentes también, pero él es *más diferente* que el resto, lo cual hace que su integración dependa en mayor medida de la decisión de la maestra sobre la forma de organizar a los alumnos, haciendo la inclusión de Ornicar más o menos difícil. Cuando la maestra instaura otros criterios de organización, como agruparlos “de acuerdo con sus capacidades”, resulta más fácil que Ornicar se incorpore a las actividades sin obstáculos. Finalmente, Ornicar tiene habilidades que le permiten destacar en otras actividades.<sup>243</sup>

No se requiere mucho esfuerzo para percatarse de que la situación inicial de exclusión de Ornicar pudo haber derivado en una situación violenta si no se hubieran buscado cauces para la participación del ornitorrinco en las actividades junto al resto de sus compañeros. En esta narración la escuela se configura como un microcosmos en el que se dirimen conflictos que también podemos identificar en nuestra sociedad. La perspectiva de acción de la maestra de Ornicar coincide con los postulados de la Educación para la paz, que ve en la escuela un espacio para un diálogo que conduzca a la resolución justa de los conflictos (no a su cancelación o acallamiento) y para la formación de las nuevas generaciones en esta forma de participación social.

La Educación para la paz parte de la idea de que el conflicto es una tensión natural entre individuos, grupos o estados y lo considera como una oportunidad para reflexionar sobre nuestras acciones y cambiar. Para los principales teóricos de esta línea, la construcción de una cultura de paz no es lo mismo que lograr un estado de no- guerra, sino

---

<sup>243</sup> Me parece sugerente la diferencia entre la versión incluida en el libro de texto y el libro original, en el primero dice: “Allí cada quien utiliza su pico, su trompa, lo que tenga. Lo importante es que el resultado sea exitoso” mientras que en el segundo la palabra “exitoso” cambia por “bello”.

la posibilidad de imaginar y trabajar para la resolución de conflictos, el bienestar y armonía entre los seres humanos y con el ambiente. Puesto que esta labor atañe a todas las personas que comparten un territorio, no sólo a los gobernantes y a quienes desempeñan un cargo político, la escuela tiene un papel central en ello. Johan Galtung establece cuatro tareas políticas de “cualquier educación verdadera”<sup>244</sup>:

1. Mediar aceptablemente y sostenidamente resoluciones de conflictos
2. Conciliar las partes trabadas por algunos traumas del pasado
3. Empatizar con todas las partes divididas por las líneas divisorias sociedad/mundo
4. Construir la cooperación para un beneficio equitativo y mutuo

En este texto, la escuela es representada como un espacio de encuentro entre personajes distintos, esto es importante porque “la educación consiste en una acción intencionada [...] siempre entre un *ego* y un *alter*.”<sup>245</sup> Más aún, uno de los objetivos principales de la educación es preparar a los niños y niñas para la convivencia con otros, por ello es necesario pensarla “como una práctica de inminente alteridad [...] la educación es fruto de un conjunto de interpretaciones entre yo(es), [...] está vitalmente entrelazada con lo que unos piensan de los otros. [...] se trata de un espacio subjetivo. Desde tal perspectiva se la considera como una acción marcada por la alteridad manifiesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje [por ello] uno de los factores relevantes es la postura del docente acerca de sus alteres.”<sup>246</sup>

La representación de la maestra en “Pero, ¿dónde está Ornicar?” es importante para la formación en diversidad y alteridad precisamente por cuanto es muestra de una actitud ante la diferencia que se expresa dentro de la escuela. La relación entre Ornicar y sus

---

<sup>244</sup> Johan Galtung, “La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz, y a hacer algo al respecto”, *Revista de Paz y Conflictos*, p. 14.

<sup>245</sup> Freddy González Silva, “La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad de alteridad”, *Educere*, p. 711.

<sup>246</sup> *Idem*.

compañeros, así como la relación entre Ornigar y la maestra ponen de manifiesto dos niveles en los que la diversidad incide dentro de la escuela y las actitudes que asumen unos y la otra ante la diferencia del ornitorrinco y del resto de los compañeros, evidencia la complejidad de las relaciones dentro del aula.

En el libro de texto, la narración está seguida por un texto informativo sobre los ornitorrincos:

El ornitorrinco es un animal que pertenece a una familia que tiene una única especie. Este interesante animalito vive en la región oriental de Australia, y también en la isla de Tasmania.

Mide de 30 a 45 centímetros de longitud y no llega a pesar más de cuatro kilos. Pasa la mayor parte del tiempo nadando en ríos y lagos de agua dulce, o se esconde en túneles que escarba. En estos túneles construye su nido, muy semejante al de algunos pájaros, y allí deposita sus huevos.

Es más activo durante la noche. Después del anochecer y antes del amanecer es cuando normalmente sale a comer. Durante las horas del día se le ve descansando en las orillas de los ríos y arroyos donde vive.

“Pero, ¿dónde está Ornigar?” es el único de los textos que conforman el libro *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008) en el que el texto principal está compuesto por dos tipos textuales distintos: uno literario y uno informativo. Esto guarda relación con el contenido del libro original (2008), el cual tiene un subtítulo que no se menciona en el libro de texto gratuito: *Introducción a los misterios de la clasificación de los seres vivos*. El libro original comienza igual que la lectura del libro de texto, con la narración sobre la llegada de Ornigar a la escuela y termina también con un texto que da información sobre los ornitorrincos, pero la disposición de estos elementos es distinta en cada uno, pues en el libro original el texto informativo está claramente separado de la narración por un recuadro y diferenciado tipográficamente.

Dado que uno de los criterios de selección de este trabajo es analizar sólo textos literarios, no me detendré más en este tema, baste apuntar que el ejemplo de “Pero, ¿dónde

está Ornicar?” abre al menos dos posibilidades de estudio: la primera, sobre la relación entre los textos originales y los que aparecen en los libros de texto gratuitos; la segunda, acerca de la tendencia a conjuntar en un mismo libro un texto literario y uno informativo, y los efectos de esta decisión editorial en la interpretación y la recepción.<sup>247</sup>

El comentario final propuesto para esta lectura es: “¿Por qué sus compañeros de clase eligieron a Ornicar como el mejor camarada? Lo mismo que la lectura de ayer, la de hoy trata de cómo debemos resolver nuestras diferencias”. La respuesta a la pregunta no me parece evidente, pues el texto es ambiguo al respecto de la razón por la que los compañeros reconocen a Ornicar como “el mejor camarada”, además la pregunta se orienta hacia el resultado y no a la reflexión sobre el proceso el cual incluiría los efectos del criterio usado por la maestra para agrupar a los alumnos y los distintos momentos de exclusión, integración e inclusión que vive Ornicar. En los grupos anteriores señalé cómo los paratextos sugeridos para comentar las lecturas prestan poca atención al proceso y hacen énfasis en el resultado.<sup>248</sup>

La segunda parte del comentario sugerido para cerrar la lectura me parece aún más curiosa pues “la lectura de ayer” es “El coco coco cocotero”<sup>249</sup> un texto de Armida de la Vara en el cual se narra la historia de un tronco de cocotero que para salvarse de que los hombres lo hagan pedacitos con sus hachas, pasa por un proceso de transformación hasta convertirse en cocodrilo y, a mi parecer, en él no se representa ninguna resolución de

---

<sup>247</sup> Con miras a una investigación posterior que tenga como propósito desarrollar este tema propongo las siguientes preguntas: ¿cómo perciben los lectores las diferencias entre tipos textuales?, ¿cómo influye la disposición espacial de dos tipos textuales distintos en la lectura dentro y fuera del aula?, ¿en qué términos se da la relación entre los dos tipos de texto?, ¿cuáles son los mecanismos editoriales para diferenciar un tipo textual del otro?, ¿estos mecanismos son distintos en los libros originales y en los libros de texto gratuitos?, ¿qué efecto tiene esta diferencia en la lectura?

<sup>248</sup> Sobre este tema, véanse los análisis “La tortuga y los patos” y “Cazar y gobernar”.

<sup>249</sup> Armida de la Vara, “El coco coco cocotero”, *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), (Armida de la Vara, *El coco coco cocotero*, México, SEP, 1986).

diferencias, más bien una artimaña para escapar, el cocotero se tiene que convertir en cocodrilo para sobrevivir.

Además el uso de la palabra “resolver” llama mi atención pues pareciera aludir a que la diferencia de Ornicar es un problema que se debe superar, y como hemos visto, la narración no tiene esta orientación. Sobre este asunto, Jorge Larrosa y Carlos Skliar piensan que “las diferencias no pueden ser ni igualadas, ni afirmadas, ni negadas, ni “toleradas”, ni aceptadas”, pues ellas existen (pre- existen, co- existen y post- existen) a toda pretensión de igualdad, afirmación, negación, tolerancia o aceptación que se establezca sobre ellas.”<sup>250</sup>

La pertinencia de “Pero, ¿dónde está Ornicar?” para la formación en diversidad y para la alteridad reside en que muestra la complejidad de la escuela como espacio de encuentro entre individuos diferentes y explicita el importantísimo papel que juegan los profesores en la inclusión o exclusión. Aunque a lo largo de la narración la focalización inicial de Ornicar se matiza, pues otros animales también son representados con distintas características y habilidades, permanece el énfasis en que él es el más diferente lo cual quizá responde al propósito informativo del texto original: los ornitorrincos y otros animales con características extrañas desafían la clasificación de las especies.

Dado que este sentido no puede reconstruirse a menos que se conozca el texto original, la representación de Ornicar y su relación con los otros personajes mostrada en el libro de texto gratuito es poco pertinente para la formación en diversidad y para la alteridad, pues contribuye a la concepción de que la diversidad es la cualidad de algunos y que todos debemos aspirar a una normalidad inexistente y francamente indeseable.

---

<sup>250</sup> Jorge Larrosa y Carlos Skliar “La desigualdad (que es nuestra) y la diferencia (que es del otro)”, p. 6. Consultado en [http://www.academia.edu/4253785/La\\_desigualdad\\_que\\_es\\_nuestra\\_y\\_la\\_diferencia\\_que\\_es\\_del\\_otro\\_con\\_Jorge\\_Larrosa](http://www.academia.edu/4253785/La_desigualdad_que_es_nuestra_y_la_diferencia_que_es_del_otro_con_Jorge_Larrosa) el 28 de octubre de 2017.

En los tres textos analizados en este grupo encontramos representaciones en los que la diferencia está menos focalizada que en los anteriores, cuando no generalizada en todos los personajes, vimos además formas distintas de respuesta ante la diferencia. En “La tierra de arena” vimos la primera situación de exclusión, y en “Pero, ¿dónde está Ornicar?” presenciamos varios intentos por incluir al “más diferente” en las actividades realizadas en la escuela. Sólo en “El pájaro carpintero y el tucán” asistimos a la cooperación plena entre dos personajes diferentes.

Considero que los tres textos presentan espacios para la formación en diversidad y para la alteridad, porque en ellos se representa la diferencia como característica de todos los personajes. Aunque ciertamente hay formas distintas, unas más pertinentes que otras, de reacción ante la diversidad, considero que los textos pueden dar pie al diálogo sobre este tema para señalar alternativas de resolución más cercanas a la formación en diversidad y para la alteridad.

### **Grupo 5. Alteridad**

En este grupo revisaremos dos textos en los que se representa lo que yo entiendo por alteridad. En ellos hay personajes que se encuentran en espacios ajenos donde se enfrentan con formas diferentes de ser y hacer, que pasan por experiencias de segregación y discriminación, viven procesos de reconocimiento de la propia diferencia y aprenden a relacionarse con otros a partir de ello.

Comencemos con “Stelaluna”, el cual tomo del libro *Leemos mejor día a día*.

*Primer grado* (2008):

Stelaluna

En un bosque vivían una murciélago y su bebé recién nacida. ¡Cómo quería mamá murciélago a su chiquitina! La llamó Stelaluna.

Una noche, mientras volaba en busca de comida, con Stelaluna pegada a ella, un búho se lanzó contra ellas y, al chocar, se cayó Stelaluna entre los árboles del bosque.

Las ramas detuvieron la caída y Stelaluna se agarró de una ramita, pero no tenía suficiente fuerza y se soltó de nuevo. Finalmente cayó en un nido donde había tres pajaritos.

Mamá pájaro aceptó a Stelaluna y les llevaba insectos para que comieran los cuatro. Stelaluna estaba acostumbrada a comer frutas, pero no aguantó el hambre y terminó comiendo lo que mamá pájaro llevaba.

Stelaluna aprendió a ser como los pájaros. Estaba despierta en el día y dormía de noche.

Sus costumbres de murciélago iban desapareciendo.

Excepto una: a Stelaluna le gustaba dormir colgada de patas, cabeza abajo. Una vez que mamá pájaro no estaba, les dijo a los pajaritos que lo intentaran, y al llegar mamá pájaro vio ocho patitas agarradas del borde del nido. Se enojó mucho y le dijo a Stelaluna que tenía que respetar sus reglas.

Los polluelos crecieron y llegó el día en que tenían que aprender a volar; uno a uno saltaron del nido, y Stelaluna lo hizo también.

Al día siguiente volaron durante horas para ejercitar sus alas. El Sol comenzó a ocultarse.

Stelaluna se había adelantado y los pajaritos, que ya no la veían, decidieron regresar sin ella.

Stelaluna se quedó sola. Voló y voló hasta que las alas le dolieron y se dejó caer en un árbol.

En eso, oyó que alguien se acercaba.

Era su mamá, que la había reconocido por el olfato.

La abrazó, le preguntó cómo había escapado del búho y le dijo que estaba feliz de encontrarla.

Su mamá la llevó a comer fruta. Stelaluna la disfrutó y se dijo que jamás volvería a comer insectos.

Stelaluna le contó a su mamá cómo había vivido con sus amigos los pájaros.

Al día siguiente fue a verlos, y los invitó a que conocieran a su mamá.

Estuvieron tan felices que les anocheció. Cuando iban volando de regreso, Stelaluna podía ver bien en la oscuridad, pero los pajaritos no, y ya iban a estrellarse, cuando ella los llevó a unas ramas.

“Estamos a salvo”, dijo Stelaluna.

Los pajaritos y Stelaluna se preguntaron: “¿Cómo podemos ser tan distintos y sentirnos tan iguales?”

Y dijeron: “Eso es un misterio. Pero lo que está claro es que somos amigos.”<sup>251</sup>

---

<sup>251</sup> Janell Cannon, “Stelaluna”, *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), (Janell Cannon, *Stelaluna*, México, SEP- Juventud, 2003).

Tanto el título del texto como el comentario sugerido para iniciar la lectura adelantan algunas de las características del personaje principal, que serán definitivas en su convivencia con otros: “En latín, Stela significa estrella. Así que Stelaluna es Estrellaluna. En esta lectura se llama así ¡una murciélago! Ese animalito vive de noche, se cuelga cabeza abajo para dormir y se alimenta de fruta.”

Muy pronto en el curso de la narración la murciélago Stelaluna se encuentra en un espacio ajeno, la reacción de mamá pájaro ante la aparición es un punto clave en relación con lo que Emmanuel Levinas denomina el rostro, que no es propiamente la cara, sino la presencia del otro, “la desnudez del rostro es indigencia y ya suplica en esa rectitud que apunta hacia mí. Pero esta súplica es una exigencia [...] Y aquí se anuncia la dimensión ética de la visitación. [...] el rostro se me impone [...] sin que yo pueda ser sordo a su llamado, ni olvidarlo; es decir, sin que yo pueda dejar de ser considerado responsable se su miseria.”<sup>252</sup>

Así, en lugar de echar a Stelaluna del nido o agredirla “mamá pájaro aceptó a Stelaluna y les llevaba insectos para que comieran los cuatro”. No sólo permitió que se quedara en el nido, además asumió sus necesidades como responsabilidad suya, y esto de una forma completamente hospitalaria, sin preguntas, sin que en la narración mediara ningún diálogo, sin explicación previa de quién era, cómo había llegado ni qué hacía ahí.

A partir de esto se desencadena un proceso de intento de adaptación con momentos de coincidencia y diferencia entre ella y los demás personajes. Inicialmente, la murciélago intenta adecuarse, por necesidad, a las costumbres de los pájaros: “Stelaluna estaba acostumbrada a comer frutas, pero no aguantó el hambre y terminó comiendo lo que mamá

---

<sup>252</sup> Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, p. 61- 62.

pájaro llevaba [...] aprendió a ser como los pájaros. Estaba despierta en el día y dormía de noche.”

En este punto de la narración parece que el proceso de adaptación de Stelaluna la llevará a perder su identidad de murciélago, aunque conserve la apariencia, porque “sus costumbres de murciélago iban desapareciendo”. Ante esta forma de definir la identidad como conjunto de prácticas y características que nos identifican con un grupo<sup>253</sup>, que nos hacen idénticos y a su vez nos diferencian de otros grupos e individuos, Levinas propone una noción distinta:

Ser Yo significa [...] no poder sustraerse a la responsabilidad [...] La puesta en cuestión del Yo por obra del Otro me hace solidario con el Otro [*Autrui*] de una manera incomparable y única [...] la solidaridad es responsabilidad, como si todo el edificio de la creación se mantuviera sobre mis espaldas. La unicidad del Yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar. La responsabilidad que vacía al yo de su imperialismo y de su egoísmo [...] lo confirma en su ipseidad, en su función de sostén del universo.<sup>254</sup>

Como vemos, esta concepción de la identidad no se basa en las características específicas de una persona, ni siquiera en una serie de prácticas y actitudes compartidas y reproducidas por un conjunto de personas, sino en la responsabilidad que nosotros (con nuestras características y diferencias en constante construcción y cambio) tenemos con los otros.

A pesar de su intento por adaptarse, Stelaluna conserva algunos rasgos propios de los murciélagos: “le gustaba dormir colgada de patas, cabeza abajo” e intenta que los pajaritos aprendan a hacerlo, la reacción de mamá pájaro evidencia la tensión provocada por las diferencias entre los pájaros y la murciélago: “al llegar mamá pájaro vio ocho patitas agarradas del borde del nido. Se enojó mucho y le dijo a Stelaluna que tenía que

---

<sup>253</sup> Tal como vimos en los análisis de “Rufina la burra” y “La tortuga y los patos”.

<sup>254</sup> Emmanuel Levinas, *La huella del otro*, p. 63.

respetar sus reglas”. Al pedirle a Stelaluna que “respete sus reglas”, mamá pájaro solicita implícitamente respeto a la especificidad de los pájaros, que no tienen la misma habilidad y características físicas que le permiten a ella colgarse de cabeza. Estas tensiones resultantes de los intentos de que los otros actúen igual y de la intención de reafirmar las particularidades son necesarias para finalmente lograr una relación de alteridad, sólo así es posible reconocer la propia diferencia y la de los otros, este proceso nunca es fácil.<sup>255</sup>

En el texto también se narra un importantísimo momento de coincidencia entre la murciélago y los pájaros, el cual muestra que, si bien son distintos en algunos aspectos, también comparten características que les permiten hacer juntos el primer vuelo: “Los polluelos crecieron y llegó el día en que tenían que aprender a volar; uno a uno saltaron del nido, y Stelaluna lo hizo también. Al día siguiente volaron durante horas para ejercitar sus alas.” Después, la diferencia vuelve a expresarse, cuando ella sigue volando porque puede orientarse aun al caer la noche, en cambio los pajaritos deben volver al nido porque no pueden ver, esta diferencia devuelve a Stelaluna al “origen”. El reencuentro con su madre, posibilitado por su capacidad de volar durante la noche, implica también la recuperación de sus “costumbres” de murciélago: “Su mamá la llevó a comer fruta. Stelaluna la disfrutó y se dijo que jamás volvería a comer insectos.”

Cuando los pajaritos conocen a mamá murciélago se presenta una situación en la que los pájaros, como la murciélago antes, se encuentran fuera de su ambiente, y se percatan de su diferencia con respecto a ella: “Estuvieron tan felices que les anocheció. Cuando iban volando de regreso, Stelaluna podía ver bien en la oscuridad, pero los pajaritos no, y ya iban a estrellarse, cuando ella los llevó a unas ramas.” Esto disuelve la

---

<sup>255</sup> Recordemos aquí el análisis de un momento similar en “¿Cómo dicen mamá las jirafas?”, cuando los amigos animales esperan que la jirafita emita algún sonido como los otros animales.

focalización, ya no es *la diversa*, ni más diferente que los pájaros. Stelaluna es la otra con respecto a los pajaritos y ellos son los otros con respecto a Stelaluna, y, como hemos visto, Stelaluna es diferente de sí misma (en todo caso, distinta de como era en un momento anterior) cuando empieza a comer insectos, y los pajaritos son diferentes de sí mismos (de como eran en un momento anterior) cuando se cuelgan de cabeza.

Cuando Stelaluna resguarda a los pájaros del peligro al volar de noche, percibo la primera señal de una relación de alteridad entre los pájaros y la murciélago, pues ella responde de forma amorosa, respetuosa y responsable ante la diferencia, y los cuida tal como ellos habían hecho con ella antes. Es en este sentido que Levinas habla de subordinación al otro, de reciprocidad no en términos de que yo cuido del otro para que el otro lo haga por mí, no como interés egoísta, de esta manera

los seres que se presentan uno al otro, se subordinan uno al otro. Esta subordinación constituye el acontecimiento primero de una transición entre libertades y de un mandamiento, en este sentido muy formal. Un ser manda a otro, sin que eso sea simplemente en función de un todo que abraza, de un sistema, y sin que esto sea por tiranía.<sup>256</sup>

Al final de la narración, Stelaluna y los pajaritos se preguntan “¿Cómo podemos ser tan distintos y sentirnos tan iguales?” y me parece una excelente forma de expresar lo que entiendo por alteridad, es una forma de hospitalidad con la diferencia, resultante de las experiencias de convivencia con otros, que nos muestran nuestra propia diferencia y nos sensibilizan ante la del otro, es asumir nuestra responsabilidad ante él.

Como hemos visto, los momentos de reafirmación de la particularidad y la diferencia por los que pasan tanto Stelaluna como los pajaritos, no los llevan a cerrarse sobre sí y negarse a la convivencia con el otro. El reconocimiento de la propia diferencia y la

---

<sup>256</sup> *Ibid.*, p. 88.

percepción de la de los otros no son representados como obstáculos para establecer una relación, sino como parte del proceso para lograrlo “[convivir] no es la producción de un cierre político e identitario de la comunidad sobre sí, sino la posibilidad de exponernos y de convivir en la no- identificación, en la alteridad y en la constante apertura hacia lo otro.”<sup>257</sup>

El comentario propuesto para finalizar la lectura apunta también a la posibilidad de convivir desde las diferencias, aunque privilegia el resultado sobre el proceso: “Una linda historia que nos enseña cómo podemos llegar a ser amigos de gente que es muy diferente a nosotros. Hay que aceptar las diferencias, no permitir que nos separen y, mucho menos, que nos pongan a unos en contra de otros.” Al no hacer alusión al proceso, pareciera que la alteridad es una reacción automática y no la actitud producto de un proceso que implica intentos y fallas, negociaciones; diálogo entre individuos que, lejos de ser iguales, son igualmente diferentes, con identidades que están en constante construcción por el contacto con otros.

“Stelaluna” me parece un texto pertinente para la formación en diversidad y para la alteridad porque la diferencia no se focaliza en un personaje, al contrario, se representan situaciones en las que tanto la murciélago como los pajaritos perciben su propia diferencia. Las diferencias que son motivo de tensión y también de encuentro entre los personajes, no desaparecen al final del texto, no se difuminan, ni se reafirman con afán de absorber al otro en la mismidad, más bien se convierten en motivo de responsabilidad con el otro.

También me parece que la narración muestra la tensión generada por la convivencia entre tales diferencias, y esta es una cualidad importante para la formación en diversidad y

---

<sup>257</sup> Pablo Gudiño, “La comunidad de lo (im)político: ser con la otredad”, *Andamios, revista de investigación social*, p. 35.

para la alteridad pues se muestra el complicado proceso para establecer una relación de alteridad. Además, “Stelaluna” es el primero de los textos analizados en el que los personajes enuncian la relación de alteridad que construyen y viven.

Analicemos ahora “Romeo y Julieta” un texto que proviene del libro *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008):

### Romeo y Julieta

Había una vez un enorme elefante, grande como una montaña: su nombre era Romeo y era feliz.

Bueno, casi...

Solamente tenía un pequeño problema. Un problemita de nada, pero que le molestaba mucho.

Era tímido, muy, muy tímido. Por nada se ponía rojo, se ruborizaba de la cabeza a los pies.

Era terriblemente molesto. Sus amigos le llamaban “Tomate” y eso le hacía enrojecer aún más. A su alrededor veía al flamenco rosa, la cebra blanca y negra, la jirafa amarilla y el cocodrilo verde. Eso era normal.

Pero un elefante rojo, ¡eso es ridículo! Un elefante siempre es de color gris.

Había adoptado la costumbre de salir cuando la sombra pinta de negro todos los colores y viste las formas de misterio.

En uno de los paseos nocturnos, escuchó una vocecita que le susurraba en las orejas: “Eh, despistado, vigila dónde pisas. No estás solo en el mundo. A mí también me gusta la calma de la noche”.

Las nubes se alejaron y la luna aclaró la escena. “Hola, me llamo Julieta, ¿y tú?”

“Yo, Romeo, pero todos me llaman Tomate porque me ruborizo constantemente...”

[“]Romeo es un nombre muy bonito y el rojo es mi color preferido. Así estás muy bien”.

Romeo estaba encantado: nunca le habían hablado así.

Se sentía ligero como una pluma. La vida era bella.

“Llévame a ver el océano”, dijo Julieta.

“¡Con tus enormes patas, seguro que no está lejos!”.

Contemplan el continuo movimiento de las olas que mueren en la orilla de la playa.

Allí donde abarcaba su vista se extendía un enorme tapiz azul. Se quedaron largo tiempo fascinados por la infinita línea del horizonte.

“Ves, el cielo, a veces, también es rojo”, dijo Julieta.

“Estoy muy bien contigo”, suspiró Romeo.

“Yo también”, le confesó Julieta.

Romeo estaba impaciente de ver a los suyos para contarles su dicha.

“¡Salud, Tomate!”, gritaron los elefantes a coro.

Romeo empezó a enrojecer, enrojecer, enrojecer...

“¡Hola!”, dijo Julieta muy educadamente.

“¡Ahhh [*sic*] Una ratita”, gritaron los elefantes verdes de miedo.

“Parecen un grupo de ensaladas”, pensó Julieta.

Así fue como Romeo reencontró el placer de pasearse tranquilamente al sol.

Por supuesto todavía se ruborizaba a menudo, pero sabía que era encantador. Julieta y Romeo todavía dan numerosos paseos a la luz de la luna. Nunca se separan porque están muy bien juntos. Así de simple.<sup>258</sup>

El tono inicial del texto prepara al lector para una situación tensa, Romeo es presentado como un “enorme elefante” con un “pequeño problema” que “le molestaba mucho”. Aunque al principio se indica que el inconveniente es que “era tímido, muy, muy tímido” después se aclara que lo que realmente le incomoda es la consecuencia: el rubor. Además, al elefante le inquieta la reacción de sus amigos ante esta situación pues ellos lo apodan “Tomate” en consonancia con el color que adquiere cuando se siente intimidado.

Al llamarlo Tomate, los otros elefantes reducen a Romeo a una característica, y no cualquiera, precisamente la característica que lo hace ser “casi feliz”. Si bien en otros textos ya habíamos presenciado situaciones agresivas en contra de personajes cuya diferencia es percibida por los otros como desventaja o debilidad (por ejemplo la exclusión de la tortuga en “La tierra de arena” o de Ornicar en “Pero, ¿dónde está Ornicar?”) esta es la agresión más directa y evidente representada en los textos analizados.

Romeo identifica el color de otros animales como normal, en cambio él se siente fuera de lugar: “A su alrededor veía al flamenco rosa, la cebra blanca y negra, la jirafa amarilla y el cocodrilo verde. Eso era *normal*. Pero un elefante rojo, ¡eso es *ridículo!* Un elefante *siempre* es de color gris.”<sup>259</sup> Esto hace que la diferencia se focalice en el elefante, como si él fuera más diferente que el resto de los animales. Como vemos, los colores tienen un papel primordial en este texto, a partir de ellos se renombra al personaje principal y se establece una idea de normalidad con respecto a la cual el elefante es excéntrico.

---

<sup>258</sup> Mario Ramos, “Romeo y Julieta”, *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), (Mario Ramos, *Romeo y Julieta*, México, SEP- Celistia, 2006.)

<sup>259</sup> Las cursivas son mías.

Para evitar la vergüenza que le causa su rubor Romeo “había adoptado la costumbre de salir cuando la sombra pinta de negro todos los colores y viste las formas de misterio”, así, el ocultamiento del color entre las sombras de la noche se constituye como una estrategia para escapar de la incomodidad, pero también se convierte en el espacio para un encuentro crucial en la narración, pues precisamente en uno de esos paseos nocturnos Romeo conoce a Julieta.

El encuentro entre la ratona y el elefante es vital, ese momento que a Romeo le sirve para ocultar su rubor y estar tranquilo es también el que Julieta disfruta: “A mí también me gusta la calma de la noche”. Además de los colores, el juego entre claridad y oscuridad es muy indicativo de las relaciones entre los personajes, por ejemplo, con la aparición de Julieta: “las nubes se alejaron y la luna aclaró la escena”.

La intertextualidad con la obra de Shakespeare, que ya había sido anunciada desde el título, cobra fuerza en este pasaje, pues el famoso encuentro entre los amantes también ocurre de noche, condición que permite ocultar a la familia Capuleto la identidad del joven Montesco. Así, la noche se convierte en manto protector tanto para el elefante como para el joven enamorado, y encubre el rubor del primero, que lo distingue del resto de los elefantes y motivo del apodo; y el rostro del segundo que, de ser descubierto por la familia rival, hubiera desatado un conflicto.

Al presentarse con Julieta, Romeo asume el nombre impuesto por los otros elefantes y, por tanto, legitima el señalamiento de su diferencia en sentido negativo y excluyente. La respuesta de Julieta comenzará el quiebre con la visión que el elefante tiene de sí mismo: “Hola, me llamo Julieta, ¿y tú?” “Yo, Romeo, pero todos me llaman Tomate porque me ruborizo constantemente...” [“]Romeo es un nombre muy bonito y el rojo es mi color preferido. Así estás muy bien”.

De forma contraria a como ocurre en la obra de Shakespeare, donde Julieta Capuleto incita a Romeo negar su nombre: “¡Oh, Romeo, Romeo! ¡Si otro fuese tu nombre! ¡Reniega de él! ¡Reniega de tu padre! [...] Sólo tu nombre es mi enemigo”<sup>260</sup>, en el texto analizado la ratona instiga al elefante a recuperar su nombre valorándolo positivamente e ignorando el apodo. Sin embargo, hay en estos gestos una paradoja, pues existe similitud entre “renunciar al nombre de los padres” y renunciar al apodo impuesto por los elefantes, ya que ambos identifican al personaje con un grupo al que supuestamente pertenece y del que renegarán para estar con alguien con quien “están muy bien”.

Tomate y Montesco y los lazos que estos nombres implican son obstáculos para convivir con las Julietas respectivas. Las dos incitan a los Romeos a asumir una nueva identidad que implica dar la espalda a su grupo de origen con quien se supone que tienen más en común. Esto plantea preguntas a la noción de identidad, y de comunidad, ¿qué define la identidad de un grupo, el parecido, la igualdad, la homogeneidad o la posibilidad de convivir a partir de las características individuales? Quizá las líneas siguientes nos ayuden a responder.

Julieta refleja una visión distinta de Romeo, al ignorar el apodo, elimina también la determinación negativa que este implica para el elefante, y valora positivamente su color, con lo cual, implícitamente, desautoriza a los otros elefantes. Estos primeros comentarios positivos sientan las bases del tipo de relación que establecerán Romeo y Julieta, a partir de este momento la ratona fungirá como una especie de sanadora y el elefante lo percibe inmediatamente: “Romeo estaba encantado: nunca le habían hablado así. Se sentía ligero como una pluma. La vida era bella.” Así, Romeo y Julieta comienzan una relación de alteridad, que Levinas describe como “la excelencia irreductible de lo social en su

---

<sup>260</sup> William Shakespeare, *Romeo y Julieta*, acto II, v. 32, 33 y 37, p. 197

proximidad, la paz misma. No la paz de la simple seguridad y de la no agresión, que garantiza a cada cual su posición en el ser, sino la paz que es ya esa misma no- diferencia.<sup>261</sup>

El recurso de los colores vuelve a parecer cuando la tranquilidad que Romeo y Julieta sienten al compartir tiempo con el otro se expresa mediante el color del océano: “Contemplaron el continuo movimiento de las olas que mueren en la orilla de la playa. Allí donde abarcaba su vista se extendía un enorme tapiz azul. Se quedaron largo tiempo fascinados por la infinita línea del horizonte.”

Julieta no sólo valora positivamente el color de Romeo, sino que al compararlo con el cielo que contemplan juntos lo saca del marco de la discriminación por parte de los otros elefantes para incluirlo en la experiencia placentera compartida:

“«Ves, el cielo, a veces, también es rojo», dijo Julieta.

«Estoy muy bien contigo», suspiró Romeo.

«Yo también», le confesó Julieta.”

En esta forma de convivencia entre diferentes, que no tiene la igualdad como base de la identidad, que no predica protección de, sino apertura ante el otro, destaca la potencialidad inclusiva de la comunidad:

Sustraer a la comunidad de todo factor políticamente excluyente es considerar a la comunidad como a un vacío potencial de inclusión de la diferencia; es concebir a la comunidad misma como a ese espacio potencial en donde la heterogeneidad no se vea sacrificada tras la fundación de un proyecto comunitario establecido sobre el horizonte de una pertenencia identitaria.<sup>262</sup>

A pesar de sentirse tan bien con Julieta —o a causa de ello—, Romeo anhela compartir esta nueva sensación con “los suyos”. Como respuesta, los otros elefantes lo

---

<sup>261</sup> Emmanuel Levinas, *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, p. 226.

<sup>262</sup> Galindo Hervás *apud* Pablo Gudiño, “La comunidad de lo (im)político: ser con la otredad”, *Andamios, revista de investigación social*, p. 43.

vuelven a encasillar en el apodo Tomate, con el cual reducen toda su personalidad a un rasgo, que además es momentáneo. La reacción de Romeo es el rubor, pero quien les responde es Julieta, saludándolos “muy educadamente”. El uso de los colores vuelve a tener importancia en el encuentro entre la ratona y los elefantes, quienes, haciendo honor al mito de que los elefantes temen a los ratones, se aterrorizan al verla, entonces Julieta hace un símil para burlarse de ellos: “«¡Ahhh Una [sic] ratita», gritaron los elefantes verdes de miedo. «Parecen un grupo de ensaladas», pensó Julieta.”

Notemos que los lectores tampoco sabemos que Julieta es una rata hasta que se encuentra con los otros elefantes, antes sólo fue caracterizada como una “vocecita”. En su relación con Romeo, el hecho de ser una rata no es importante porque ninguno de los dos presta atención a los prejuicios sobre el otro, su diferencia no es un problema.

En este momento de la narración se concentran varios asuntos que me interesa comentar. Por un lado, se evidencia que, si bien Julieta había adoptado una postura abierta con respecto al rubor de Romeo, también Romeo lo había hecho con respecto a Julieta al no reaccionar con temor ante la presencia de la ratona, como se esperaría de acuerdo con el mito que dice que los elefantes temen a los ratones.

Por otro lado, en un gesto de “igualación” el autor del texto hace que, tal como Romeo se ruboriza al sentirse avergonzado, los elefantes se pongan verdes de miedo al ver a Julieta. De esta forma, la “anormalidad” atribuida a Romeo por su rubor se difumina.

Además, al final de la narración Julieta se constituye como “vengadora” desde una postura respetuosa, pues saluda educadamente a los elefantes, y piensa pero no dice la burla, con lo que devuelve el gesto de hacer mofa de otros por un rasgo, actitud contraria a lo que yo entiendo por alteridad. Sin embargo, precisamente el hecho de que no lo diga

permite que los lectores sintamos el efecto catártico, sin que el gesto se equipare con lo que los otros elefantes han hecho con Romeo.

Este gesto de Julieta, que yo interpreto como “respetuoso”, también puede ser leído como pasivo pues la ratona calla lo que piensa. Me parece pertinente comparar esta reacción con la de Magdalena, de “Ernesto el león hambriento”, analizado en el primer grupo. La leona, a diferencia de la ratona, expresa su rabia y descontento y su acción es tildada de “agresiva”. Tengamos en cuenta un dato más, Julieta recibe la violencia de forma indirecta (los elefantes ofenden a Romeo), en cambio, Magdalena la recibe de forma directa (al no hacerse cargo de los cachorros, Ernesto pone la carga directamente sobre la leona). Aunque no me propongo calificar las reacciones y decir cuál es la correcta, sí quiero llamar la atención sobre dos formas de reacción de personajes femeninos ante las injusticias y la interpretación que se hace de estas para reflexionar sobre los cauces de la rabia que consideramos tolerables y cuáles desestimamos por “escandalosos”. Me parece que esta preferencia por la pasividad enmascara un mecanismo de control del descontento que contribuye a que las injusticias sean pasadas por alto y los responsables nunca asuman las consecuencias.<sup>263</sup>

Hacia el final, se vuelve a utilizar el recurso de la luz y la oscuridad para expresar la libertad que siente Romeo: “así fue como Romeo reencontró el placer de pasearse tranquilamente al sol”. Ya no usa los paseos nocturnos como estrategia para ocultar su rubor, pues su percepción de este rasgo es positiva: “Por supuesto todavía se ruborizaba a

---

<sup>263</sup> A propósito de este comentario, quizá vale la pena plantear la pregunta sobre las formas de representación de la injusticia en la literatura infantil, así como de las reacciones ante esta, con el propósito de ahondar en un estudio posterior en las formas de expresión de descontento que transmitimos a los niños por medio de la literatura.

menudo, pero sabía que era encantador. Julieta y Romeo todavía dan numerosos paseos a la luz de la luna. Nunca se separan porque están muy bien juntos. Así de simple.”

Los momentos y espacios que Romeo y Julieta comparten los hacen sentir bien porque están regidos por una idea distinta de comunidad, aquí conviene recordar que para Buber la comunidad significa “que todos estén en relación mutua con un Centro viviente, y [...] que estén unidos los unos a los otros por los lazos de una viviente reciprocidad”<sup>264</sup>. Como hemos visto el elefante y la ratona crean una comunidad que no les impone parámetros de normalidad como condición de pertenencia, más bien se presenta como una posibilidad de compartir su diferencia: “no hay sentido de comunidad sino en el compartir de la diferencia. No hay comunidad que pueda fundarse en el sentido de una unidad última y primera; hay comunidad siempre y cuando el sentido del existir se encuentre mediado por el estar junto a los otros”<sup>265</sup>.

Este texto me parece pertinente para la formación en diversidad y para la alteridad por varias razones, en él se muestra a un personaje que no cabe entre “los suyos”, entre los *más iguales* y esto conduce a la pregunta sobre las bases de la identidad, el mismo personaje establece una relación de alteridad con otra a partir de lo que los hace diferentes y esto no implica ningún obstáculo, más bien se constituye como condición de posibilidad. Esta nueva comunidad construida entre diferentes lleva a Romeo a repensar su relación consigo mismo y con otros a partir de la característica que lo particulariza que, gracias a la intervención de Julieta es percibido como un rasgo positivo.

---

<sup>264</sup> Martin Buber, *Yo y Tú*, p. 42- 43.

<sup>265</sup> Pablo Gudiño, “La comunidad de lo (im)político: ser con la otredad” *Andamios, revista de investigación social*, p. 44.

También me parece pertinente que aunque al principio parece que la diferencia se focaliza en Romeo, al avanzar la narración esto desaparece y otros personajes son representados en su diferencia. Considero un acierto que el énfasis se coloque en la comunidad que construyen Julieta y Romeo y no en la ruptura de Romeo con los elefantes, pues esto contribuye a trascender la visión maniquea de personajes buenos y malos.

Finalmente, aunque entiendo la intención del efecto catártico de la burla pensada por Julieta, considero que esta no coincide con la formación en diversidad y para la alteridad porque ante la segregación basada en el señalamiento de la diferencia y el encumbramiento de la igualdad y la mismidad, la construcción de comunidades basadas en la diferencia me parece la mejor respuesta.

## CONCLUSIONES

*El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria*

Delia Lerner

Este trabajo de investigación fue motivado por las declaraciones y discursos en los que, tanto autoridades educativas mexicanas como organizaciones internacionales que inciden en nuestro sistema educativo, expresaron la necesidad de formar a los niños en diversidad. Dichas expresiones me llevaron a preguntarme por las concreciones de esta intención, particularmente por cómo se traduce esta voluntad de formar en la selección de los contenidos de los libros de texto gratuitos de lecturas y la orientación de las prácticas de lectura dentro de las aulas. Surgió entonces el objetivo principal de este trabajo: identificar los espacios y las posibilidades para la formación en diversidad y para la alteridad que se abren mediante las representaciones de personajes y sus relaciones, y por medio de los paratextos propuestos para orientar la reflexión sobre la lectura entre libros de texto gratuitos.

La presente investigación partió de la voluntad expresada desde el ámbito gubernamental, pues considero que en ella se manifiesta un proyecto de nación, que para hacerse efectivo requiere de un proyecto pedagógico mediante el cual se forme a los nuevos ciudadanos dentro de cierta orientación, en este caso, en diversidad y para la alteridad. Este proyecto pedagógico, a su vez, se sirve de herramientas didácticas de entre las cuales los libros de texto gratuitos son recursos privilegiados, por lo que presumo también la existencia de un proyecto editorial acorde con los objetivos establecidos.

Por lo anterior, dediqué el primer capítulo “Nuestros libros” a hacer un recuento sexenal que tuvo por objetivo mostrar el tejido entre un proyecto de nación, un proyecto pedagógico y un proyecto editorial, y situar los libros que analizaría en el último capítulo como parte de esta larga tradición de concreciones editoriales producto de la negociación entre distintas fuerzas y actores.

Con base en la investigación realizada concluyo que el proyecto editorial de los libros de texto gratuitos, dirigido por la CONALITEG, ha logrado una estabilidad sin precedentes, pues los libros se han producido y entregado desde la fundación de dicha institución hasta la fecha. Dicha estabilidad se debe en parte a los esfuerzos anteriores para consolidar proyectos editoriales de gran magnitud desde el ámbito gubernamental, pero también a que los libros son conductos por medio de los cuales el gobierno puede incidir en la percepción de sucesos que consideran fundamentales para la construcción y fortalecimiento de cierto tipo de sociedad.

En otro sentido, los libros de texto son un perfecto ejemplo de la variabilidad política, pues se han convertido en herramientas de legitimación al grado de ser considerados como la medalla de un sexenio, de tal suerte que en los últimos años ha habido hasta dos cambios de contenidos en un mismo periodo de gobierno. Esto ocurre porque el planteamiento de los objetivos y contenidos depende de las decisiones políticas del poder en turno y no de las necesidades pedagógicas de la población. Como efecto de esta relación entre política y proyecto editorial, la orientación ideológica prima sobre la pedagógica. Por supuesto estoy consciente de que los libros de texto gratuitos son objetos producidos en un espacio y un tiempo concretos, por ello sugerí poner atención en los motivos, propósitos y formas en que los materiales cambian.

Además de la influencia de actores políticos, en las últimas décadas ha crecido la participación de organizaciones no gubernamentales y editoriales independientes en la selección y edición de los contenidos para los libros de texto gratuitos, abriendo con ello espacios para diversidad de temas y formas. Aunque las consecuencias de esta apertura están todavía por verse. En relación con lo expuesto en este primer capítulo hace falta investigar el trabajo de los editores y coordinadores de los libros quienes, a pesar de estar limitados por el poder político puesto que deben plegarse a los requerimientos institucionales y las líneas establecidas en planes y programas, tienen la oportunidad de incidir en la selección de textos y la conformación de los libros.

La posibilidad de que la lectura literaria repercuta en la formación de los niños está determinada, al menos parcialmente, por aquello que entendemos por lectura, por la potencialidad que le conferimos, por lo que pensamos que puede hacer y por lo que hacemos con ella. A estos temas dediqué el segundo capítulo, “Leí ayer, leo hoy” en el que analicé una serie de presentaciones y prólogos correspondientes a cinco momentos (1924, 1960, 1997, 2008 y 2012) que considero importantes para reflexionar sobre las ideas expresadas desde el ámbito oficial acerca de qué, para qué, por qué y cómo leer en la escuela.

A partir del análisis presentado en ese capítulo concluyo que la relación entre libros de texto gratuitos y la formación es una idea constante en las presentaciones, prólogos y discursos analizados. Con ello no me refiero a que los libros de texto sean descritos como materiales didácticos en dichos paratextos, lo cual es obvio, sino a la formación entendida en sentido amplio, no sólo como transmisión de información, sino como la posibilidad de incidir en la vida de los alumnos más allá de las aulas y en sus actitudes ante otros, con el

propósito de que se conviertan en individuos capaces de transformar su entorno. Como mencioné antes, los libros de texto gratuitos han sido, desde su creación, conductos para transmitir las ideologías sexenales, lo cual hace que se les otorgue influencia sobre distintos temas y niveles de la vida de los lectores y que se planteen objetivos distintos para la práctica lectora.

Durante el recorrido realizado en este capítulo pudimos observar que en 1924, momento que considero fundacional de los grandes proyectos editoriales pensados desde el gobierno, las formaciones ética y estética estaban en el centro de la educación que se pretendía dar a los niños mediante la literatura. Las ediciones de entonces, sin ser libros de texto, tenían intención de cambiar la forma en que los niños leían el mundo y actuaban en él, con una visión sin fronteras respecto al resto de los pueblos de América hispánica.

Con la fundación de la CONALITEG y la creación de los libros de texto en 1960 fue evidente el cambio en las funciones otorgadas a la literatura y la lectura, las cuales se hicieron más pragmáticas, pues estaban relacionadas con la inmediatez de la vida cotidiana; en ese momento requería que los niños aprendieran principios de higiene y cívicos por la necesidad de fomentar el patriotismo.

Aunque con diferentes matices, la visión sobre la lectura y la literatura expresada en paratextos (prólogos y presentaciones) de los últimos veinte años, ha dejado de lado el aspecto patriótico y la incidencia en la formación ética de los alumnos para dar cabida a aspectos disímiles como el enfoque por competencias, el interés por el registro cuantitativo de las prácticas de lectura, el placer literario y la lectura en familia.

En los textos más recientes (2008 y 2012) encontramos mayor interés por las prácticas lectoras y atención a cómo se lee, esto se expresa en las recomendaciones que se dan a los padres y maestros para antes, durante y después de la lectura. Todo esto apunta a un auge de la mediación, que no estaba presente en las preocupaciones de 1924 y 1960. También se percibe la intención de fortalecer la relación entre los libros de texto gratuitos y otros programas, específicamente con las bibliotecas escolares y de aula.

El análisis que expuse en el último apartado del capítulo “Libros de texto gratuitos de lecturas ¿espacios para la formación en diversidad y para la alteridad?” incluyó doce textos literarios y siete paratextos, porque consideré que tanto el texto principal, como los que lo presentan y acompañan son significativos para pensar qué se entiende por diversidad, cómo se representan los personajes “diversos” y las relaciones entre ellos así como lo que se pretende transmitir a los niños por medio de cada texto y hacia dónde se orienta la formación.

Los cinco grupos en los que ordené los textos surgieron del diálogo entre estos, algunos asuntos implícitos o explícitos en ellos me ayudaron a establecer los títulos de cada uno y a acotar el análisis. También fueron la base para plantear preguntas de investigación que guiaron las reflexiones.

El análisis muestra el desencuentro entre las intenciones expresadas de formar en diversidad y para la alteridad y la concreción en los textos literarios, pues son pocos los textos en los que la diferencia se valora positivamente, en los que el otro o la otra se representan como alguien con quién establecer una relación y no como algo que se puede poseer o aprehender, en los que se explicita la construcción de una relación de alteridad. En la mayoría persisten las representaciones de la diferencia como lo anormal e indeseado, las

nociones de identidad cerradas e inmutables y reafirmación de estructuras y dinámicas violentas o poco críticas.

En relación con el punto anterior me interesa señalar las funciones de los paratextos analizados. La mayoría añaden información contextual y léxico, algunos enfatizan la intención moralizante, unos más (los menos) proponen la reflexión sobre las formas de convivencia representadas en el texto principal y sobre la importancia de valorar la diferencia de otros. Aun estos últimos, que considero más pertinentes para generar la discusión sobre las formas de representación de la diferencia y la posibilidad de construir relaciones de alteridad, suelen hacer hincapié en el final de la narración y no recuperan el proceso por el cual se llegó a ese final, lo cual en mi opinión es un error, pues la construcción de relaciones de alteridad implica un proceso de diálogo y negociación que no es recuperado en la reflexión propuesta por los paratextos, y que sería mucho más formativa que sólo pedir a los niños que repitan de memoria el final del texto.

<b>Paratextos y funciones</b>		
<b>Texto</b>	<b>Paratexto</b>	<b>Función</b>
“La tortuga y los patos”	“¡Pobre tortuga! Y ¿qué podemos aprender de lo que le pasó?”	Moralizante
“Ernesto, el león hambriento”	“Una sábana sirve para taparse en la cama cuando uno se va a dormir. Pero la sabana es una gran llanura con unos pocos árboles y pastos muy altos. Un lugar perfecto para que los leones se escondan cuando necesitan cazar. La historia que vamos a leer hoy sucede en una sabana del África.” “Porque ustedes deben saber que las leonas son mejores cazadoras que los leones.”	Aporta léxico y contexto Esencializa hecho social mediante hecho biológico

“Cazar y gobernar”	“¿Qué le gusta comer al león? ¿Cómo se organizaron el león y las leonas para comer y gobernar?”	Memorización. Lectura comprensiva
“La naturaleza nos habla”	“¿Cuándo cacarean las gallinas? ¿Cuál es la voz de las ranas y los sapos?”	Memorización
“Ruiditos”	“¿Qué cosa crees que no podrá decir con ruidos?”	Imposición de modelos
“Pero, ¿dónde está Ornicar?”	“¿Por qué sus compañeros de clase eligieron a Ornicar como el mejor camarada? Lo mismo que la lectura de ayer, la de hoy trata de cómo debemos resolver nuestras diferencias”	Memorización Lectura comprensiva Reflexión orientada
“Stelaluna”	“En latín, Stela significa estrella. Así que Stelaluna es Estrellaluna. En esta lectura se llama así ¡una murciélago! Ese animalito vive de noche, se cuelga cabeza abajo para dormir y se alimenta de fruta.” “Una linda historia que nos enseña cómo podemos llegar a ser amigos de gente que es muy diferente a nosotros. Hay que aceptar las diferencias, no permitir que nos separen y, mucho menos, que nos pongan a unos en contra de otros.”	Aporta léxico y contexto Reflexión orientada

Estoy consciente de que las prácticas de lectura no siguen al pie de la letra las orientaciones sugeridas y me parece que esto abre la posibilidad de dialogar con los niños sobre temas paralelos a la lectura no previstos en las sugerencias de los libros de texto. También sé que en la escuela, como en otros espacios “más allá de los mecanismos de control, persecución ideológica y los dispositivos de vigilancia y represión, los lectores

podemos encontrar las grietas en el muro de la represión para leer desde nuestra propia identidad”<sup>266</sup>.

Si atendemos a una perspectiva comparativa, tanto en términos cuantitativos como en términos cualitativos, el libro *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008) parece tener muy en cuenta la formación en diversidad y para la alteridad por medio de los textos literarios, pues de los tres libros analizados es el que tiene más narraciones en las que se muestra la diversidad, también es el que incluye más textos pertinentes para dicha formación y en el que encontré el mayor número de palabras relacionadas con estos temas. Las razones de esta diferencia pueden ser muchas, entre ellas me parece importante mencionar la cercanía con la institución y la centralidad del tema en el momento de edición.

El libro de 2008, a diferencia de los otros dos, fue editado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y no directamente por la Dirección General de Materiales de la SEP, como respuesta a la falta de libros de lecturas en las aulas. En mi opinión esta circunstancia pudo haber dado lugar a mayor libertad para que los coordinadores y las encargadas de la selección incluyeran textos distintos en los que la diversidad y la alteridad más presencia. Otro rasgo que lo distingue es que está constituido por textos que forman parte de las bibliotecas de aula y escolares, es decir, no fueron creados específicamente para el libro y por lo tanto están menos restringidos por consignas instrumentalizadoras.

En lo referente a la centralidad de los temas relacionados con diversidad, el contexto social y político de visibilización de la diversidad cultural y lingüística del país no se refleja

---

<sup>266</sup> Valeria Sardi, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*, p. 95.

en el libro de 1997. Empero, en el libro de 2008 notamos un aumento cuantitativo que señalaría mayor interés en la primera década del siglo XXI, esto me lleva a preguntar por qué disminuye tanto la presencia de la diversidad en los textos del libro de 2012. Quizá podemos hallar una parte de la respuesta en la anécdota de cómo se hicieron los libros en aquel año, la cual conocemos por las declaraciones de Sabina Berman, quien se encargó de convocar a los escritores para hacer una “colección” de textos para los libros de texto gratuitos y en 2013 declaró: “Les entregamos una colección con mucha identidad, fueron textos hechos con una conciencia histórica, [...] los convencí de participar y se respetó nuestro momento histórico, fueron historias hechas con conciencia histórica, sabíamos que era importante hablar de diversidad cultural, de diversidad sexual, de democracia.”<sup>267</sup>

Si bien la cita anterior indica que el tema de la diversidad era primordial para los autores, en la nota periodística se explica que esos escritos fueron diseminados en seis libros, uno para cada grado de primaria, además se añadieron textos informativos y otros tipos textuales para cumplir con los objetivos de los planes y programas. La decisión de separarlos causó molestia en Berman quien considero que de esa forma se les restaba calidad y fuerza expresiva. Es probable que tal decisión tuviera como consecuencia la reducción de la presencia del tema que me ocupa.

Antes de finalizar esta tesis me parece importante aclarar la relación que yo encuentro entre la calidad literaria de los textos y las posibilidades para la formación en general y para la formación específica que atañe a esta investigación. Para ello es necesario volver a la pregunta que la motivó: ¿qué espacios para la formación en diversidad y para la

---

<sup>267</sup> Yanet Aguilar Sosa, “Los libros de la discordia”, *El Universal*, 21 de septiembre de 2013. Consultado en <https://confabulario.eluniversal.com.mx/los-libros-de-la-discordia/> el 24 de agosto de 2014.

alteridad se abren mediante las formas de representación de los personajes y sus relaciones en los textos literarios de los libros de texto gratuitos? A esta pregunta subyace una forma de concebir la literatura, la cual explicité en el apartado cuarto de la introducción y que recupero aquí para enfatizar que para mí la literatura provee espacios para la formación.

Entonces ¿qué tiene que ver la calidad literaria con la posibilidad de formación en diversidad y para la alteridad? Están relacionadas porque los textos literarios de calidad, es decir, los que se expresan por medio de un lenguaje rico, variado, cercano a los lectores, atractivo, cuyos personajes trascienden los estereotipos y con tramas complejas (no por ello inaccesibles para los infantes) nos apelan de forma distinta, nos marcan como lectores y como seres humanos. Así, por la vía sensible tienen la posibilidad de formar y transformar cómo pensamos y actuamos en el mundo.

Por esta razón, en vez de juzgar los textos analizados como buenos o malos, decidí describirlos en términos de pertinencia con respecto al tipo de formación que elegí estudiar. Dicha pertinencia fue medida también en relación con el marco teórico que consideré más adecuado. Estoy consciente de que la mía es sólo una de las lecturas posibles, sé que distintos lectores hallarán otros caminos para la formación por medio de la literatura.

A manera de cierre me gustaría apuntar algunos temas que quedarán pendientes para investigaciones posteriores. Es necesario complementar el análisis del discurso literario con las prácticas de lectura dentro de las aulas, considero que un trabajo de etnografía en el aula enriquecería el estudio al aportar la perspectiva de la lectura de los niños que está mediada siempre por sus experiencias y por lo tanto expresa su visión, no sólo de las representaciones hechas en los textos, sino de la diversidad y la alteridad en general.

Hace falta también un análisis que incluya la relación del texto con las imágenes y cómo esto influye en las representaciones de diversidad y alteridad, pues las ilustraciones son elementos cruciales para la construcción del sentido del texto, así como la formación de lectores, particularmente en la etapa que elegí estudiar, pues los niños están aprendiendo a leer grafías y este proceso se hace conjunto con la lectura de imágenes.

Si consideramos los libros de texto gratuitos como antologías, queda pendiente un estudio sobre la relación entre la totalidad de los textos que los componen, no sólo los literarios, pues esto daría una idea más amplia de cómo dialogan unos con otros para generar una unidad de sentido.

También me interesa ahondar en el estudio de los libros de texto gratuitos en relación con los libros originales, pues la adaptación implica procesos de reescritura, que influyen en la manera como se interpretan.

Finalmente, me gustaría hacer una investigación sobre propuestas no gubernamentales de formación en diversidad y alteridad; analizar materiales didácticos o proyectos editoriales producidos en ese contexto.

Al término de esta investigación, pienso que la literatura ofrece, en potencia, espacios para las formaciones ética y estética, reitero mi confianza en la capacidad de los lectores para hallar y ampliar estos espacios por medio de la lectura. Me parece que es necesario continuar el estudio de los textos literarios que conforman los libros de texto gratuitos con el propósito de ofrecer a los niños y niñas los de mejor calidad y aquellos acordes con la formación que se pretende dar.

Considero que los investigadores literarios podemos proponer orientaciones para incidir en la formación de la sensibilidad de nuevos lectores. En la etapa de selección podemos incluir contenidos con calidad literaria, que estimulen sus emociones, que los inviten a descubrir y crear; sugerir textos críticos, que los inciten plantearse preguntas, que los hagan cuestionar la realidad en que viven y explorar nuevas formas de relacionarse consigo mismos y con otros. En la fase de edición podríamos contribuir a que la forma se corresponda con el fondo, así como al balance entre la calidad de los elementos gráficos y los elementos textuales.

En lo que respecta a las prácticas de lectura, es necesario analizar las actuales y ensayar esquemas más cercanos a la cotidianidad, que tengan sentido para la vida de los alumnos; sugerir actividades académicas en las que el afecto tenga un papel principal, prácticas cuyas consecuencias sean evidentes en la comunidad escolar tanto como en la sociedad. También considero que los investigadores literarios somos capaces de proponer nuevas formas de evaluación, que no se limiten a lo cuantificable, y tengan en cuenta otros tipos de prácticas y otros resultados posibles.

Evidentemente, ninguna de estas tareas se puede realizar únicamente desde los estudios literarios, por ello, es necesario estrechar los lazos multi e interdisciplinarios con otras perspectivas de análisis.

ANEXO. PORTADAS E IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

A) Imágenes de *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997)

# Español

Primer grado *LECTURAS*

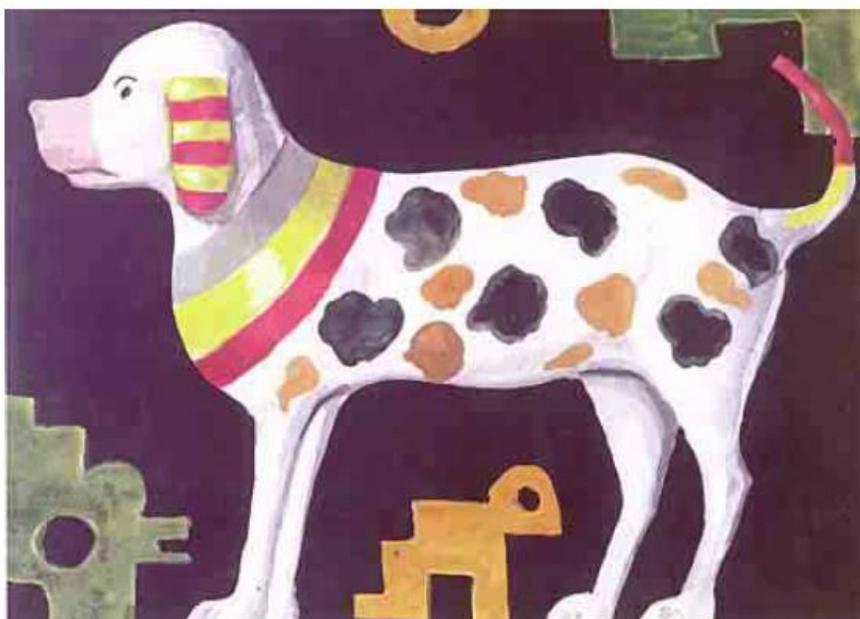


Imagen 1. Portada de *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997).

Rufina la burra  
quería ser famosa.



Al pasar el circo por el pueblo,  
vio a una orgullosa cebra  
y quiso ser como ella.

Imagen 2. Ilustración de “Rufina la burra”, *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997), p. 83.

## 27 La tierra de arena



Para empezar a leer • CONAFE

Imagen 3. Ilustración de “La tierra de arena”, *Español. Primer Grado. Lecturas* (1997), p.177.

B) Imágenes de *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008)

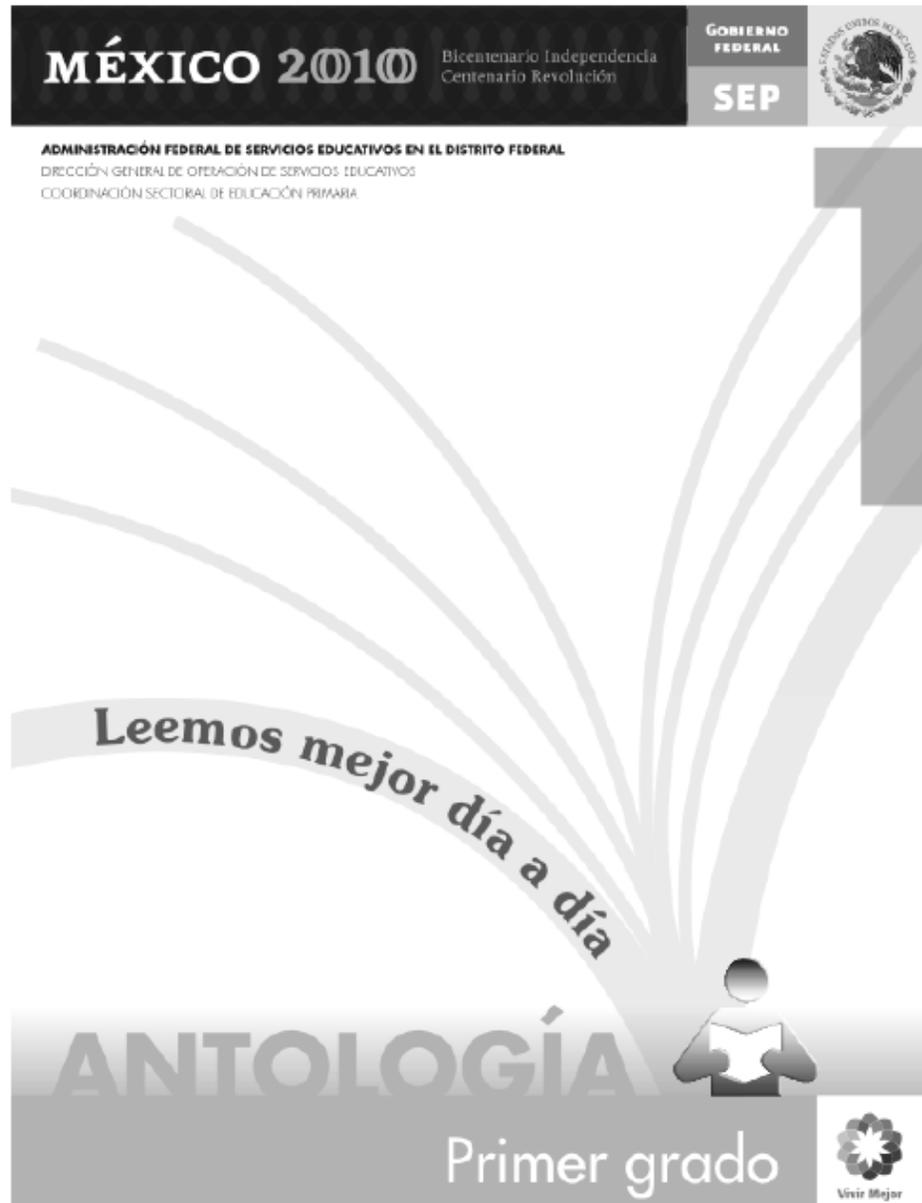


Imagen 4. Portada de *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008).

Desde muy pequeño aprendió a comunicarse a base de ruidos. Cuando quería leche imitaba a las vacas: muuu, muuu. Si lo que quería era agua, entonces hacía glu, glu, glu, glu. Si tenía frío y quería que lo cobijaran: brrr, iuff, brr, iuff, ujujú, aaaaá, aj, aj, aj,. Y como los papás entendían que había que taparlo para quitarle el frío. Cuando cumplió seis años a sus papás ya les comenzó a preocupar que Ruiditos no mostrara el menor interés por hablar. En la escuela también les extrañó al principio a sus compañeros y profesores pero luego se acostumbraron.

El día en que en la calle su perrito se le soltó de la mano que sujetaba la cadena y lo atropelló un auto, Ruiditos le contó a todo mundo que gua, gua, gua,; barrumm, zummm, shrurrum; gua, gua, gua; zhumm, iuruuñ, crash, pas, cuas; au, au, ña, ña, buuu,mja, bay. Y así supimos que el Canelito había muerto atropellado.

Sus papás intentaron por todos los medios encontrar una razón para hacerlo hablar y procuraron demostrarle que no todo se podía decir con ruidos.

¿Y cómo vas a decirle a alguien que lo quieres mucho? –le preguntó su papá. Ruiditos se llevó la mano izquierda al corazón, al que hizo palpar: Pum, pum, pum, a lo que agregó un ¡huyyy!.

Ruiditos sigue sin hablar y ya tiene 10 años.

¿Qué cosa crees que él no podrá decir con ruidos?

Héctor Anaya, "Ruiditos" en *Cuenta, cuenta*. México, SEP-Castillo, 2003.

Imagen 5. Fragmento de "Ruiditos", *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), s.p.

## 74. Cajitas frutales

Para guardar  
el bigote de un ratón,  
la cáscara de un piñón.



Para guardar  
las burbujitas de un pez,  
la cáscara de una nuez.



Para guardar  
todas las horas del día  
la cáscara de sandía.

Para guardar  
de todo un poco,  
una cáscara de coco



Antonio Rubio, "Cajitas frutales" en *Versos vegetales*. México, SEP-Anaya, 2005.

## 75. La muerte y el pelón

Había una vez un señor que se encontró con la muerte que le dijo:

–Ahora sí te voy a llevar.

–No me lleves– le dijo el hombre.

–Pues vengo dentro de ocho días, entonces si te voy a llevar.

Al regresar a su casa el señor le contó a su esposa que se lo iba a llevar la muerte. Pero su esposa dijo:

–No te llevaré, porque cuando te conocí estabas mechudo; y ahora te rasuras pelón para que no te reconozca.

Bueno– dijo el hombre.

– Se rasuró. Llegó el día del plazo, vino la muerte y preguntó por el señor.

Le dijeron que no estaba.

–Entonces, si no está el mechudo, aunque sea a este pelón me llevo– dijo la muerte.



"La muerte y el pelón" en Elisa Ramírez Castañeda (adaptación), *Cuentos de engaños, para hacer reír y fantástico*. México, SEP-CONAFE, 2002.

Imagen 6. Ilustraciones de *Leemos mejor día a día. Primer grado* (2008), s.p.

C) Imágenes de *Libro de lecturas. Primer grado* (2012)

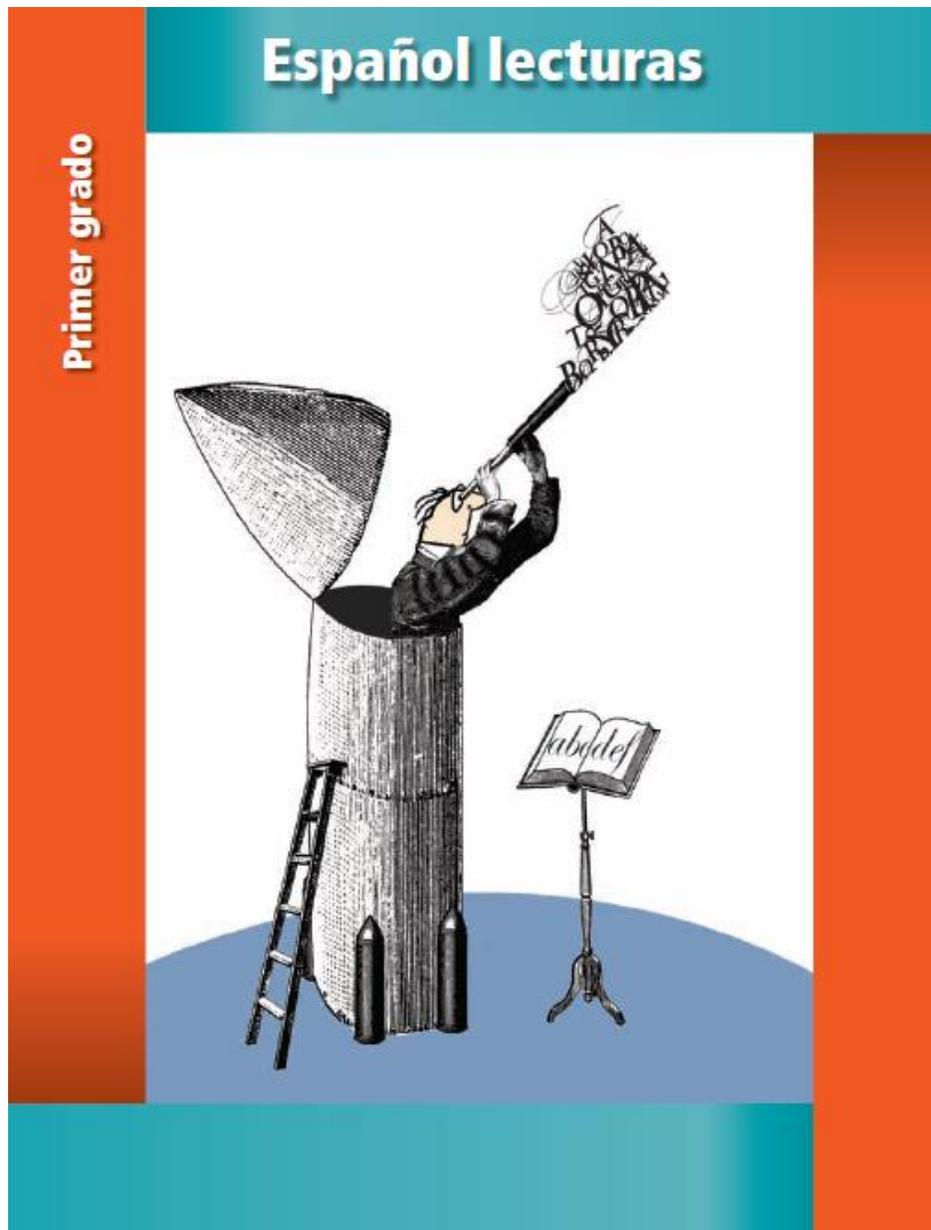


Imagen 7. Portada de *Libro de lecturas. Primer grado* (2012).



Imagen 8. Ilustración de “La naturaleza nos habla”, *Libro de lecturas. Primer grado* (2012), p. 37.

Se les veía aún más cansados.

—Ya veo que la situación sí está difícil —dijo el rey—.  
¿Y en palacio? ¿Cómo ha ido todo? He estado preocupado...

—Aquí todo está bien, salvo porque no me han traído nada de comer.



—Apenas hemos capturado unas cuantas liebres —respondió el león—, y nos las hemos comido para tener fuerzas...

Y así continuaron, a veces cazando y a veces gobernando, tanto las leonas como el león.

Imagen 9. Ilustración de “Cazar y gobernar”, *Libro de lecturas. Primer grado* (2012), p. 69.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Aboites, Hugo, *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*, México, Ítaca-Universidad Autónoma Metropolitana- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2012.
- Ainscow, Mel y Tony Both, *Índice de inclusión*, Ana Luisa López (trad.), Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)- UNESCO, 2000.
- Ainscow, Mel, *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Pablo Manzano (trad.), Madrid, Narcea, S. A. de editores, 2004.
- Arzaluz Castro, Citlalli Nicté-Ha, *Formación de padres de familia como mediadores de lectura de acuerdo con el discurso gubernamental federal*, tesina presentada para obtener el título de Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, México, UNAM, 2013.
- Barriga, Rebeca (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México- Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011.
- Benjamin, Walter, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
- Bizarri, Hugo O., “El esopete ystoriado y las teorías sobre la fábula”, *Acta poética*, vol. 32, núm. 2, 2011, pp. 55-63.
- Buber, Martin, *Yo y tú*, Horacio Crespo (trad.), Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- Castillo Peña, Alejandra, “Enfoque comunicativo funcional: ¿Realidad o fantasía en el aula?”, *VII Congreso Latinoamericana de Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, 2002, pp. 29-36.
- Cedillo- Cedillo, Adela, “Análisis de la fundación del EZLN en Chiapas desde la perspectiva de la acción colectiva insurgente”, *Revista LiminaR. Estudios sociales y Humanísticos*, año 1º vol. X, núm. 2, julio-diciembre de 2012, México, pp. 15-34.
- Chartier, Anne Marie y Jean Hébrard, *La lectura de un siglo a otro: Discursos sobre la lectura, 1980-2000*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Choppin, Alain, “Pasado y presente de los manuales escolares”, *Revista Educación y pedagogía*, vol XIII, no. 29-30, pp. 209-229.
- Corona Berkin, Sarah, Arnulfo Uriel de Santiago Gómez, *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP, 2011.
- Cortina, Regina, “Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica. El papel de la ayuda internacional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, 2014, pp. 13-18.

Díaz Barriga, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp.7-36.

Díaz-Polanco, Héctor, *La rebelión zapatista y la autonomía*, México, Siglo XXI Editores, 1991.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos, *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2013.

Dussel, Enrique y Daniel Guillot, *Liberación latinoamericana y Emmanuel Levinas*, Buenos Aires, Bonum, 1975.

Escutia Díaz, Sandra, *Feminismos y masculinidades. Aportaciones dialógicas para la construcción de nuevas subjetividades y subjetividades en la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica*, tesis para optar por el grado de Maestra en Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2016.

Fell, Claude, *José Vasconcelos: los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*, México, UNAM, 1989.

Ferreiro, Emilia, “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 15, núm. 3, septiembre 1994, pp. 2-11.

Galtung, Johan, “La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz, y a hacer algo al respecto”, *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 7, enero-diciembre, Universidad de Granada, España, 2014, pp. 9-18.

Genette, Gerard, *Umbralés*, México, Siglo XXI, 2001.

Gómez Palacio, Margarita *et al.*, *La lectura en la escuela*, Secretaría de Educación Pública, 1995.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, Anne Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México-Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012.

González Aktories, Susana, *Antologías poéticas en México*, Praxis, 1996.

González Silva, Freddy, “La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad de alteridad”, *Educere*, Venezuela: Universidad de los Andes, vol. 13, núm. 46, julio-septiembre, 2009, pp. 709-717.

Greaves Laine, Cecilia, “El viraje conservador. La educación en México (1940-1970)”, *Historia de la educación en la Ciudad de México*, Pilar Gonzalbo y Anne Staples (coords.), México, El Colegio de México-Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012, pp. 407-456.

\_\_\_\_\_, “Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos”, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, Rebeca

Barriga, (ed.), México, El Colegio de México- Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, pp. 233-252.

Gudiño, Pablo, “La comunidad de lo impolítico”, *Andamios, revista de investigación social*, vol. 8, núm. 16, mayo-agosto 2011, pp. 33-48.

*Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México Seminario de Historia de la Educación en México, 2010 [1998].

*La palabra de los armados de verdad y fuego: entrevistas, cartas y comunicados del EZLN*, Ejército Zapatista de Liberación Nacional, México, Fuenteovejuna, 1994.

Larrosa, Jorge, *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Levinas, Emmanuel, *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, José Luis Pardo Torio (trad.), España, Pre-textos, 1993.

Levinas, Emmanuel, *La huella del otro*, Esther Cohen, Silvana Rabinovich y Manrico Montero (trads.), México, Taurus, 2000.

Meneses, Aldo, *et al.*, “El movimiento zapatista: impacto político de un discurso en construcción”, *Revista Enfoques*, vol. X, núm. 16, 2012, pp. 151-174.

Montemayor, Carlos, *Chiapas, la rebelión indígena de México*, Joaquín Mortiz, 1998.

Moya Pardo, Constanza, “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar” *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 11, 2008, pp. 133-152.

Pulido Moyano, Rafael, “Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación”, mimeográfico consultado en cuaderno de trabajo para actualización de personal de la SEP, s/p.

Rosillo Martínez, Alejandro, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca, 2013.

Santos Ruiz, Ana, *Los hijos de los dioses. El Grupo filosófico Hiperión y la filosofía de lo mexicano*, México, Bonilla y Artigas Editores, 2015.

Sardi, Valeria, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*, Argentina, Libros del Zorzal, 2006.

Schmelkes, Sylvia, “Los Libros de Texto Gratuitos en Lengua Indígena para la educación primaria en México”, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, Barriga, Rebeca (ed.), México, El Colegio de México- Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, pp. 253-272.

SEP, *Lecturas clásicas para niños*, México, SEP, 1984 [1924].

Shakespeare, William, *Romeo y Julieta*, edición bilingüe del Instituto Shakespeare, Manuel Ángel Conejero y Jenaro Talens (eds.), Madrid, Cátedra, 2000.

Sosa, Jesualdo, *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*, Argentina, Losada, 1973.

Torres Bodet, Jaime, *12 mensajes educativos*, México, Talleres de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, 1960.

\_\_\_\_\_, *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes (1941-1947)*, México, El Colegio de México, 1948.

Torres Septién, Valentina, “La educación privada en la Ciudad de México”, *Historia de la educación en la Ciudad de México*, Gonzalbo Aizpuru, Pilar, Anne Staples (coords.), México, El Colegio de México-Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012, pp. 457-526.

Villa Lever, Lorenza, *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, México, Universidad de Guadalajara, 1988.

\_\_\_\_\_, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, CONALITEG, 2009.

\_\_\_\_\_, “Reformas educativas y libros de texto gratuitos”, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, Barriga, Rebeca (ed.), México, El Colegio de México- Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, pp. 159-178.

#### BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Aguilar Rodenas, Consol “Lectura, género, feminismo y [Literatura Infantil y Juvenil]” *Lenguaje y textos*, no. 28, 2008, pp. 113-128.

Anguiano, Arturo, *El Estado y la política obrera del cardenismo*, México, Era, 1984.

Arizpe, Evelyn y Morag Styles, *Lectura de imágenes*, María Vinós (trad.), México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Britton, John A., *Educación y radicalismo en México*, 2 t., México, SepSetentas, 1976.

Butler, Judith, “Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault”, *Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades del capitalismo tardío*, Seyla Benhabib y Drucilla Cornell (eds.), Alfons el magnanim, Valencia, 1990.

\_\_\_\_\_, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, España: Paidós, 2007.

Carrasco Altamirano, Alma, “La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español”, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, Rebeca Barriga, (ed.),

México, El Colegio de México- Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011.

Cerrillo, Pedro C. y César Sánchez Ortíz (coords.), *La palabra y la memoria: estudios sobre literatura popular infantil*, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2008.

Colás Bravo, María Pilar, “El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa”, *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, Universidad de Salamanca, número 7, 1989, pp. 41-50.

De Santiago Gómez, Arnulfo Uriel, *La letra niña*, tesis para obtener el grado de Maestro en Edición, Universidad de Guadalajara, 1999.

Dehesa, Juana Inés, *Panorama de la literatura infantil y juvenil mexicana*, CONACULTA- Amaquemecan, 2014.

Díaz Argüero, Celia, “El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área de lenguaje”, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, Rebeca Barriga, (ed.), México, El Colegio de México- Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, pp. 287-306.

Ferreiro, Emilia, *Cultura escrita y educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 2013.

*Historia de la educación en la Ciudad de México*, Pilar Gonzalbo y Anne Staples (coords.), México, El Colegio de México-Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012

Jesualdo, *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*, Losada, Argentina, 1973.

Lerner, Victoria, *La educación socialista*, México, El Colegio de México, 1982

Loeza, Soledad, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, 1988.

Loyo, Engracia “El sembrador y el Plan Sexenal. La formación de los nuevos campesinos (1929-1938)”, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, Rebeca Barriga (ed.), México, El Colegio de México- Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011.

Medrano-Castañeda, Hilda Isela y Rolando Tinoco-Ojanguren “Representaciones de género en el libro integrado de primer año de educación primaria”, *Género y Educación*, Esperanza Tuñón Pablos (coord.), pp. 123-135.

Pastor, Alicia Alejandra, “Roles y Diferenciación de género en la literatura infantil” *Revista borradores*, vol. X/XI., 2009-2010, s/p.

Reyes Palma, Francisco, *La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)*, México, INBA, 1981.

Rockwell, Elsie, “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación:

resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”, Rodolfo Ramírez (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, México, 2013, pp. 77-110.

Rodríguez Almodóvar, Antonio *et. al.*, *Literatura infantil de tradición popular*, Pedro C. Cerrilo y Jaime García Padrino (coords.), Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993.

Rodríguez Diéguez, José Luis, *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, Barcelona, Gustavo Gilli S.A., 1977.

Skliar, Carlos y Jorge Larrosa (coords.), *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

Torres Septién, Valentina, “La lectura, 1940-1960”, *Historia de la lectura en México*, México, Seminario de Historia de la Educación en México, Ediciones del Ermitaño, El Colegio de México, 1988.

## MESOGRAFÍA

Cano, Jorge, “Sobre el fracaso de la reforma educativa: entrevista a Manuel Gil Antón”, *Horizontal*, 6 de junio de 2016. Consultada en <https://horizontal.mx/sobre-el-fracaso-de-la-reforma-educativa-entrevista-a-manuel-gil-anton/> el 20 de marzo de 2018.

Cerrillo Torremocha, Pedro César, *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*, 2007, s/p, consultado en [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_4.html#I\\_0](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html#I_0) el 19 de marzo de 2018.

Gil- Antón, Manuel, “La falsa promesa de la evaluación docente”, *El Universal*, 24 de febrero de 2018. Consultado en <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/la-falsa-promesa-de-la-evaluacion-docente> el 20 de marzo de 2018.

Gil-Antón, Manuel, “A tres años de la Alianza por la Calidad Educativa”, *Letras Libres*, mayo 2011. Consultado en <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/tres-anos-la-alianza-por-la-calidad-educativa> el 21 de marzo de 2018.

Instituto Nacional de Estadística Geografía, “Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer”, 23 de noviembre de 2017. Consultado en [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/violencia2017\\_Nal.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/violencia2017_Nal.pdf) el 29 de marzo de 2018.

Instituto Nacional de las Mujeres, *Boletín*, año 1, núm. 7, noviembre 2015 Consultado en [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/BoletinN7.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BoletinN7.pdf) el 29 de marzo de 2018.

Poulet, Regis, “Breve introducción a la geopoética”, s/p. Consultado en <http://institut-geopoetique.org/es/articulos/214-breve-introduccion-a-la-geopoetica> el 14 de mayo de 2018.

Poy Solano, Laura, “Detecta SEP más errores en libros de texto gratuitos”, La Jornada, viernes 20 de diciembre de 2013. Consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2013/12/20/politica/023n1pol>. el 24 de agosto de 2014.

Skliar, Carlos, “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”, consultado en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/> el 28 de octubre de 2017.

Skliar, Carlos y Jorge Larrosa, “La desigualdad (que es nuestra) y la diferencia (que es del otro)”, consultado en [http://www.academia.edu/4253785/La\\_desigualdad\\_que\\_es\\_nuestra\\_y\\_la\\_diferencia\\_que\\_es\\_del\\_otro\\_con\\_Jorge\\_Larrosa](http://www.academia.edu/4253785/La_desigualdad_que_es_nuestra_y_la_diferencia_que_es_del_otro_con_Jorge_Larrosa) el 28 de octubre de 2008.

Vaca Uribe, Jorge E. *et al.*, “Antecedentes del término competencias” en *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*, México, Universidad Veracruzana, 2015, consultado en <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Vaca-Uribe-J.-Que-demonios-son-las-competencias.pdf> el 12 de septiembre de 2019.

Vega Cantor, Renán “Las competencias educativas y el darwinismo pedagógico”, consultado en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41478> el 28 de octubre de 2017.

White, Kenneth, “El gran campo de la geopoética”, s/p. Consultado en <http://institut-geopoetique.org/es/textos-fundadores-es/60-el-gran-campo-de-la-geopoetica>, el 14 de mayo de 2018.

*Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resoluciones*, Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, México, 2013, consultado en <http://www.rebellion.org/docs/171157.pdf> el 12 de septiembre de 2019.

*Declaración de los derechos del niño*, consultado en [http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs\\_sp.asp?year=1969](http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp?year=1969) el 28 de octubre de 2017.

*Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural*, consultado en [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) el 28 de octubre de 2017.

*Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar*, SEP-Organización de Estados Iberoamericanos, consultado en [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=121](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=121), el 28 de octubre de 2017.

*Modelo educativo para la educación obligatoria*, p. 152, consultado en <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016> el 2 de noviembre de 2017.

*Plan de estudios de educación básica* 2011, SEP, consultado en <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011> el 28 de octubre de 2017.